

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

del 3 de abril de 1981



Estudio diacrónico del Fomento a la lectura en México: Un estudio del libro álbum metaficcional en la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento del Fondo de Cultura Económica

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN LETRAS MODERNAS

Presenta

Cutzi Luz María Quezada Pichardo

Directora: Dra. Laura Guerrero Guadarrama

Codirector: Dr. José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

Lectora: Dra. Ivonne Lonna Olvera

Para Ezequiel, José Luis, María de la Luz Rojas y María de la Luz Hernández;

porque quien recuerda a sus muertos celebra la vida

**Estudio diacrónico del Fomento a la lectura en México: Un estudio del libro álbum
metaficcional en la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento del
Fondo de Cultura Económica**

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I	
El Fomento a la Lectura en México.....	23
1.1 El Fomento a la Lectura en México	23
1.1.1 Educación Integral: El proyecto educativo de José Vasconcelos.....	25
1.1.2 Pioneros en el Fomento a la Lectura.....	32
a) Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil.....	33
b) Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear: IBBY-México.....	38
c) Programa Rincones de la Lectura: Libros del Rincón.....	44
d) Necesidad y visión: A la Orilla del Viento.....	47
1.2 Todos jugamos: Actores del fomento a la lectura.....	57
1.2.1 El Estado: Tradición e instituciones para el fomento a la lectura.....	59
a) Programa Nacional Salas de Lectura.....	60
b) Ley del Fomento para la Lectura y el Libro.....	65
c) Otros programas.....	71
1.2.2 El boom de las iniciativas y programas para el fomento a la lectura.....	76
a) Desde la sociedad civil.....	76
b) Medios de comunicación.....	78
1.2.3 La oferta editorial: Producción y distribución.....	80

1.2.4	Los jóvenes también son cómplices: <i>Booktubers</i>	84
1.2.5	¿Y la Academia?.....	91

CAPÍTULO II

Libros álbumes: Proceso de lectura y mediación lectora	101
2.1 Perspectivas en las investigaciones sobre el libro álbum.....	112
2.2 ¿Palabra + Imagen + Diseño = Libro álbum?.....	115
a) Relación imagen-texto + diseño.....	115
b) Secuencialidad o sucesividad.....	118
b) El objeto libro.....	119
2.3 El proceso de lectura de los libros álbumes.....	123
a) El doble lector.....	131
b) La figura del mediador de lectura.....	133
c) Importancia de la lectura en voz alta.....	137
d) Libros silenciosos.....	139

CAPÍTULO III

La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil	145
3.1 Estrategias neosubversivas de la literatura infantil y juvenil.....	145
3.2 Metaficción: ¿modernidad o tradición?.....	147
3.3 La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil.....	156

CAPÍTULO IV

Libros álbumes metaficcionales de la colección

Los Especiales de A la Orilla del Viento.....161

4.1 Selección de libros álbumes metaficcionales de la colección

Los Especiales de A la Orilla del Viento.....165

4.2 Modelo de análisis para libros álbumes metaficcionales.....171

a) Formato.....175

b) Paratextos.....180

c) Elementos Narrativos.....203

d) Figuras Retóricas.....229

e) Elementos Visuales —Diseño—.....235

f) Otros Elementos.....244

4.3 La metaficción como modalidad neosubversiva en

Los Especiales de A la Orilla del Viento.....253

CONCLUSIONES.....258

BIBLIOGRAFÍA.....268

ANEXO I: Plantilla para el análisis de libros álbumes metaficcionales.....281

ÍNDICE DE FIGURAS.....291

ÍNDICE DE TABLAS.....295

INTRODUCCIÓN

Para comprender cómo floreció la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en México, específicamente el libro álbum, así como, el reciente interés por el fomento a la lectura es necesario abordar el tema desde distintas aristas. Es indispensable realizar un recorrido diacrónico en los proyectos que han establecido los cimientos en nuestro país y reflexionar sobre cómo se ha concebido la recepción lectora y las diversas propuestas para generar lectores críticos ante las obras y su contexto. No obstante, es fundamental considerar siempre al centro de dichas acciones a la obra misma pues, en su calidad literaria, alberga el potencial para el encuentro gozoso con el lector. Por ello, la importancia de realizar estrategias de mediación lectora con previos análisis donde se identifique la complejidad o no de los textos y los elementos que pretendemos descubran los lectores; más aún en el caso de los libros álbumes.

En primer lugar, es conveniente hacer la distinción entre fomento a la lectura y mediación lectora. No como ejercicios separados sino para esclarecer los mecanismos e instancias desde los cuales se busca incentivar a la lectura. Así, se entiende por fomento a la lectura a la acción de excitar, promover, impulsar, proteger, atizar y dar preámbulo al encuentro con los libros por medio de mediadores que lleven a la acción dichos propósitos con el objetivo en común de generar lectores. Se eligió este término pues comprende en sí mismo a las propuestas de animación —incentivar a alguien a la acción—, promoción —dar a conocer y/o incrementar ventas—, difusión —expandir, divulgar— y mediación —poner en encuentro—. También, para hacer eco con las leyes y programas nacionales donde se expresa el término como política pública.

Felipe Munita propone referir el término fomento a la lectura para describir un campo de actuación social donde se incluyen diversos hábitos: el escolar, el bibliotecario —por ejemplo en bibliotecas públicas— y el comunitario. Retomando esta definición se puede englobar en el marco

de fomento a la lectura a las políticas públicas que se traducen en leyes, planes y programas con ejercicio a nivel nacional y donde se busca la universalidad del acceso a la lectura. Asimismo, se puede incorporar a la sociedad, en general, que asume como necesaria la lectura y poco a poco más allá de los fines educativos¹. Este término deja de lado a la animación a la lectura, bastante popular en los años noventa, que

se refiere a un amplio conjunto de actividades. No ya a un campo de actuación social en un sentido amplio sino más bien a actividades concretas de animación: contacuentos, narración oral, una obra de títeres relacionada con una lectura o un libro [...] Lo que sucede es que con animación hubo una tendencia un poco peligrosa a ciertas formas de espectacularización de la lectura. Entonces hubo muchas maratones, muchos títeres, muchos concursos de marcadores de páginas donde los niños dibujaban lo que querían en

¹ Muestra de ello, es el análisis de las recientes encuestas sobre hábitos lectores en México donde se identifica que la mayoría de los lectores del país se encuentran entre los 12-17 años de edad: según IBBY/Banamex el 61% de los jóvenes entre 14-15 años lee por gusto (*Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura*) y SEP/CONACULTA informa que en esa edad se leen por gusto 4.2 libros al año frente a los 3.5 libros en promedio del resto de la población (*Encuesta nacional de lectura y escritura 2015-2018*). Por desgracia, también en esta fase, se inicia el declive e incluso el abandono del hábito de la lectura: “Este período por lo tanto representa una oportunidad final para los mediadores institucionales de incidir y fortalecer la lectura y para aprovechar, y mantener ese gusto. Sin embargo, para hacerlo, es necesario que esos mediadores, así como el público en general, reflexionen sobre lo que suele entenderse como ‘lectura’ a principios del siglo 21” (Arizpe, Guerrero y Quezada).

los cuales realmente no siempre eran actividades que llevaban a leer (“¿Qué es la mediación lectora? Entrevista a Felipe Munita”. *Cátedra del Perú*).

Por otro lado, la mediación de la lectura, de acuerdo con Munita, “se relaciona con un enfoque, una perspectiva, que piensa la formación de lectores desde la continuidad de los procesos y desde acompañar procesos de lectura y de apropiación del mundo de lo escrito” (“¿Qué es la mediación lectora? Entrevista a Felipe Munita”. *Cátedra del Perú*). Así, podemos comprender al fomento a la lectura como el campo de acción social mientras que la mediación de la lectura es la acción concreta de establecer un puente entre la obra y el lector en un ambiente de goce. Este quehacer lo ejercen los mediadores de lectura: “El mediador es el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero. *Libros, lectores y mediadores* 29). Los mediadores pueden provenir desde distintos sectores de la sociedad y tener diversos perfiles como maestros, psicólogos, bibliotecarios, *booktubers*, etcétera pero cada vez se requiere de una especialización de los mismos y por ende de una formación específica; es decir, de una profesionalización donde ya no se reconozcan sólo como bibliotecarios o profesores sino que se identifique al mediador de la lectura como un profesional.

El objetivo de la formación de lectores es un entramado entre lo social y lo individual; entre el fomento que determina a la mediación lectora. Entonces, el cambio de animación a la lectura a la mediación lectora busca traer al centro aquello que acontece entre la obra y el lector. Como afirma Karin Littau en *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*:

Cuando leemos, interpretamos el contenido semántico y pasamos a un nivel más profundo de interpretación en la medida en que la estructura narrativa o poética da forma al contenido. Por ende, los textos son herramientas que transmiten significados complejos con múltiples estratos. Sin embargo, puesto que un texto también es un objeto material, su materialidad y organización física condicionan nuestra lectura. Concebidos de este

modo, los textos ponen en contacto el contenido, la forma y la materia, y los lectores reaccionan ante los códigos lingüísticos y literarios además de hacerlo ante los bibliográficos u específicos del medio (18).

Antes de continuar con el contenido de la presente investigación quisiera hacer un breve recuento del recorrido que me ha llevado a la misma pues muestra parte del proceso y cómo se he descubierto nuevos horizontes por explorar que, en parte, culminaron en esta propuesta. Las interrogantes iniciales sobre cómo formar lectores críticos me llevaron hacía la didáctica de la literatura a través de la tesis de licenciatura *Desarrollo de las habilidades lingüísticas a través de la competencia comunicativa. El caso de tercero de secundaria en México* donde exploré el enfoque comunicativo en la enseñanza del español como lengua materna. Por medio de secuencias didácticas, proponía abordar el tema de Los Siglos de Oro Español desde varias aristas que comprendían elementos gramaticales, de historia de la literatura, así como, el desarrollo de la competencia literaria con obras como sonetos y representaciones teatrales, por mencionar algunos ejemplos.

No obstante, a la par tuve la oportunidad de coordinar el proyecto “Sor Juana para Niños” de la Dra. Lourdes Aguilar Salas que buscaba acercar a los niños y jóvenes del Centro Histórico de la Ciudad de México a la vida y obra de la Décima Musa. Este proyecto respondía a la necesidad práctica de conservar el recinto que albergó a la escritora novohispana, el Claustro de sor Juana, por medio de la apropiación del espacio. Es decir, apoyar en su proceso a la comunidad cercana al recinto para reconocerlo como parte de su legado cultural. Para ello, se propuso presentar la obra de la autora sin adaptaciones sino por medio de una selección que después se convertiría en el libro *Óyeme con los ojos. Sor Juana para niños* de Lourdes Aguilar Salas con introducción de Carmen Beatriz López Portillo.

El proyecto consistió en una serie de talleres donde se presentaba al Claustro de Sor Juana, su historia e importancia; la obra de la Décima Musa; y técnicas de dibujo para, posteriormente, participar en el *Primer Concurso de Dibujo Infantil Sor Juana y su Mundo*. Poco tiempo después, en un acercamiento con el entonces CONACULTA se descubrió que dichas acciones e intereses empataban con el término de mediación del Programa Nacional Salas de Lectura, así como, de la primera generación del Diplomado para la Profesionalización de Mediadores de Lectura abalado por la Universidad Autónoma Metropolitana.

A raíz de este primer encuentro con la didáctica de la literatura, el enfoque comunicativo y la mediación lectora, decidí trasladarme a Italia —por su tradición en pedagogía— y a la Università Ca'Foscari di Venezia —por su larga trayectoria en enseñanza de las lenguas extranjera— con el objetivo de explorar teorías sobre el encuentro con el otro y cómo las lenguas son la forma en que conocemos el mundo. Así, realicé el Master en Didáctica en una Lengua Extranjera con la tesina *El uso de YouTube como sistema hipertextual para el desarrollo de la competencia cultural e intercultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)*. En este periodo, el objetivo era comprender mejor el significado de comunidad y su encuentro con la cultura —incluso con otras culturas— pues el proyecto de “Sor Juana para Niños” había dejado en mí el interés por explorar el tema.

Posteriormente, en la misma institución, cursé la Maestría en Lenguas y Literaturas Europeas, Americanas y Postcoloniales con foco en la cultura española y su relación con Italia. Obtuve el grado con la tesis *Entremés El retablo de las maravillas de Miguel de Cervantes: Enseñanza de la literatura en curso de Español como Lengua Extranjera (ELE) a través del desarrollo de la competencia emotiva y de la creatividad*. En este estudio analicé el proceso de “profesionalización” del teatro español y cómo influyeron algunas compañías italianas en el mismo. Además, exploré nuevos enfoques de la enseñanza de la literatura para descubrir teorías

sobre la importancia de la memoria afectiva y los procesos de empatía en el aprendizaje que resonaban con el concepto de mediación lectora. Estos enfoques se ubicaban en contextos más informales como centros de lenguas, bibliotecas, espacios culturales, etcétera.

A mi regreso a México, el interés era desarrollar una investigación de doctorado en la cual indagar cómo las obras literarias tienen en su estructura el potencial para generar la memoria afectiva y la empatía necesarias para el desarrollo del gusto a la lectura. En este sentido, identifiqué que la metaficción hace evidente este potencial a través de diversos mecanismos. Asimismo, pude retomar mi formación como mediadora y ser parte del Programa Nacional Salas de Lectura donde cursé el Diplomado para la Profesionalización de Mediadores de Lectura. Con estas nuevas interrogantes decidí dejar de lado mi línea pedagógica —aunque no por completo— para retomar mis estudios literarios y buscar un programa de posgrado que además reconociera la importancia de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en dicho proceso.

Encontré en la Universidad Iberoamericana y en la Dra. Laura Guerrero Guadarrama el apoyo necesario para iniciar con este ambicioso proyecto a tres fases: 1) identificar dicho potencial de las obras metaficcionales; 2) establecer estrategias de mediación lectora y aplicarlas en distintas “salas de lectura” y 3) analizar cómo se establece la empatía y memoria efectiva en contextos de mediación lectora sobre todo en contextos informales —incluso adversos—. Estos objetivos me llevaron a elegir una colección que en su esencia empatara con estos intereses. Entonces, seleccioné para la presente investigación a *Los especiales a la Orilla del Viento* que al ser una colección en su mayoría compuesta por libros álbumes, además, me permitió indagar sobre la confluencia de lenguajes —formas de conocer el mundo—. Al mismo tiempo, observé la urgente necesidad de herramientas y estudios que apoyaran el proceso de formación del mediador de lectura sobre el fomento a la lectura, la LIJ, la selección de acervo y el libro álbum. Hasta aquí el recorrido personal sobre el origen de la presente investigación.

Cabe señalar que —en parte por motivos de tiempo— ya en concreto esta investigación se centra en el análisis de los libros álbumes metaficionales de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento del sello editorial el Fondo de Cultura Económica (FCE). Esto con el objetivo de enfatizar que antes de pasar a la aplicación de cualquier estrategia de mediación lectora es indispensable realizar un análisis de las obras para, así, identificar los elementos claves de las mismas. También, se consideró pertinente destinar un espacio para reflexionar sobre cómo se ha desarrollado el fomento a la lectura en México y el papel de la colección en este mismo.

Al respecto, es importante resaltar los límites temporales de la investigación realizada entre el 2014 y el 2018. Este corte antecede al inicio del sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador en el 2019 aunque se incluyen, sobre todo en el recorrido diacrónico, algunas reflexiones sobre las nuevas disposiciones que implicó este cambio gubernamental. Este límite temporal permitió dar seguimiento a las celebraciones por el 25 aniversario de la colección A la Orilla del Viento en el 2016. Asimismo, la revisión del catálogo se limitó a las obras publicadas hasta diciembre del 2016 y cuyos ejemplares se encontraban en circulación durante dicho periodo con lo cual se analizaron las 264 ejemplares que comprendían hasta ese momento el catálogo. No obstante, se consideraron, también, las novedades del 2017, 2018 y 2019 que tuvieran relación con las 17 obras seleccionados como objeto de estudio² y fueran libros álbumes metaficionales.

En el “Capítulo I El Fomento a la Lectura en México” se presenta un recorrido diacrónico que inicia con las campañas de alfabetización de José Vasconcelos como antecedente pues aunque

² Véase Capítulo IV Libros álbumes metaficionales de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento apartado 4.1 Selección de libros álbumes metaficionales de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento.

dentro de sus propósitos se incluía acercar la cultura, y con ello a la literatura, en diversas comunidades —con las llamadas Misiones Culturales— aún no se tenía la noción de mediación lectora. No obstante, justo el trabajo de Vasconcelos determinó los cimientos y la ideología de Educación Integral que remontarían en los años ochenta y noventa los pioneros del fomento a la lectura: 1) la Feria del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ); 2) Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear —*International Board on Books for Young People* sección México—; 3) Programa Rincones de la Lectura de la Secretaría de Educación Pública (SEP); 4) y la colección A la Orilla del Viento del FCE.

Es importante hacer esta distinción para esclarecer que a pesar de la influencia de las campañas de alfabetización en el origen de las acciones de fomento a la lectura, a su siempre constante comunicación y a que muchas veces convergen en los mismos espacios dichos proyectos han tomado su propio camino. Muestra de ello son las reformas en la Ley Orgánica de la Administración Pública del 2016 para crear la Secretaría de Cultura como un organismo independiente de la SEP. Con estas reformas, también, se trasladó a la nueva instancia administrativa la Dirección General de Publicaciones (DGP) que coordina al Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura³.

Por otro lado, uno de los ejes que establecieron los pioneros del fomento a la lectura fue la necesidad de proyectos dentro y fuera de las aulas educativas desde distintos sectores de la sociedad: Estado, gremio editorial, autores especializados en LIJ, sociedad civil, medios de comunicación, *booktubers* y academias universitarias. Este eje se fortaleció en la primera década del siglo XXI con el boom de la producción editorial de LIJ debido, principalmente, al Plan

³ En 2019 con el cambio de gobierno federal la DGP junto con el Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura pasó a ser injerencia del FCE a cargo del escritor Francisco Taibo II.

Nacional de Lectura (PNL) coordinado por la SEP. Además, se inició un proceso de profesionalización tanto de los autores de LIJ como de todos los actores del fomento a la lectura.

Entonces, el reto para la segunda década del siglo XXI es la profesionalización del fomento a la lectura y todos los involucrados. Es decir, cómo las leyes, programas, instituciones —estatales, culturales, académicas, medios de comunicación, etcétera— e individuos consideran impulsar las acciones que encaminen a generar lectores. Por ello, es necesario una reflexión de los mismos pues, como sostiene Silvia Castrillón, “la evaluación debe comenzar por interrogarse acerca de la necesidad de analizar de manera crítica los discursos, las concepciones, los propósitos y fines con los cuales se diseñan los planes, se ponen en marcha y se desarrollan” (“Algunas anotaciones acerca de la evaluación de planes nacionales de lectura y escritura”. *Cuadernos redplanes. Evaluación de los planes y programas de lectura: por qué, para qué, cómo y con quién* 15). La autora propone indagar al respecto más que desde evaluaciones técnicas desde una perspectiva ética que vislumbre las transformaciones que el fomento a la lectura implica en materia de justicia social y en contra de las condiciones de desigualdad. Así, “se requeriría una primera instancia teórica, conceptual, que cuestione los fines generales de los planes y programas, los objetivos implícitos o explícitos y los discursos sobre la lectura que los animan. Este proceso debe permitir poner a prueba las restricciones de índole pragmático y funcional del plan; sus propósitos [...] ofrecer las herramientas indispensables para los propósitos utilitaristas e inmediateistas de la cultura escrita, como los que proclaman la ciudadanía reducida a una adaptación al orden social establecido, que por lo general son los fines que animan estos planes” (15). Retomando la propuesta de Castrillón, este paso se necesita instaurar desde la formación, acreditación, actualización, auto-reflexión, reconocimiento y retribución de los mediadores de lectura:

- Formación, acreditación y actualización; cada vez es más evidente la necesidad de mediadores con un enfoque específico con miras a las tendencias de la LIJ y de la formación de lectores

donde los centros universitarios deben responder por medio de sus distintos programas académicos.

- Auto-reflexión y reconocimiento; los mediadores están identificando su alcances, potenciales y limitaciones, así como, comienzan a nombrarse como profesionales por su trayectoria, proyectos, impactos, etcétera. Cabe resaltar que debido al incremento de los esfuerzos del fomento a la lectura el público en general y las instituciones poco a poco, también, están reconociendo a los mediadores como parte indispensable del constructo social. Como señala Juana Inés Dehesa la LIJ “se ha convertido en una profesión para todos lo que en ella participan –autores, ilustradores, mediadores, bibliotecarios, educadores–, han comenzado a aparecer de manera más frecuente una serie de elementos y formas narrativas que todavía estaban por explorarse adecuadamente” (69).
- Retribución; ya sea de manera económica o desde una perspectiva altruista es necesaria la gratificación por el labor realizado de los profesionales de la mediación lectura.

Dentro de estos retos, como ya se mencionó, la formación de mediadores debe retomar a la obra como el centro de las acciones de fomento a la lectura y con ello el necesario análisis previo. En este sentido, en el “Capítulo II Libros álbumes: Proceso de lectura y mediación lectora” se establecen los elementos indispensables para el análisis de los libros álbumes y cómo la relación imagen-texto-diseño determina su lectura —incluso en los libros silenciosos— con base en autores como Guerrero Guadarrama, Nikolajeva y Scott, Evelyn Arizpe y Morag Styles, Van der Linden, Lonna Olvera. Asimismo, se exponen el aporte del mediador de lectura para el proceso lector de los álbumes, así como, la importancia de la lectura en voz alta, Además, se hace hincapié en el doble lector de la LIJ pues estas obras evocan tanto a niños como adultos.

En el “Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil” se desarrolla el marco teórico entorno al concepto de metaficción con las propuestas de Kristeva, Genette, Dällenbach, Foucault, Hutcheon, Silva-Díaz Ortega, por mencionar algunos. Al respecto cabe mencionar que existen dos casos en que se puede presentar la metaficción. En el primer caso, es ocasional, generalmente de tipo metatextual —comentario— y debe entenderse como una estrategia neosubversiva de la LIJ. De acuerdo con Guerrero Guadarrama, existen diversas estrategias que “subyacen en el texto y juegan con la persona receptora. Motivan el cuestionamiento al dejar huellas que mueven a la duda sobre lo leído explícitamente, son estrategias del texto, marcadas en el lector implícito que está estructurado en la composición literaria” (102). En el segundo caso, la metaficción predomina en la estructura de la obra de tal suerte que determina su lectura y funciona como una modalidad subversiva la cual configuran a los textos de una manera particular. Puede inclusive entenderse como una subdivisión del género, en este caso del libro álbum.

Por último, en el “Capítulo IV Libros álbumes metaficciones de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento” se despliega el análisis de los libros álbumes seleccionados, así como, se propone un modelo de análisis a partir de los hallazgos de la investigación que incluye a) formato, b) paratextos, c) elementos narrativos, d) figuras retóricas, e) elementos visuales —diseño— y f) otros elementos. Este modelo se presenta en síntesis con “Anexo I: Plantilla para el análisis de libros álbumes metaficciones” con el objetivo de ofrecer una herramienta para los mediadores en cuanto a la selección de obras y diseño de estrategias de fomento a la lectura. El modelo no es exclusivamente para obras del FCE sino, por el contrario, se buscó poner a prueba a la herramienta con álbumes de esta colección emblemática en el fomento a la lectura en México pero, también, se ha realizado y se propone para otros libros álbumes y libros álbumes metaficciones.

—Eres mi hermano en esta tierra que me es extraña—
comenzó diciendo Dulkancellin
—y en cualquier otro sitio, eres mi hermano

Los días del venado

Liliana Bodoc

CAPÍTULO I

El Fomento a la Lectura en México

1.1 El Fomento a la Lectura en México

En México los primeros esfuerzos de fomento a la lectura se ligan directamente a las campañas de alfabetización. En los años veinte el acceso a la lectura era verdaderamente un privilegio pues “cerca del 80% de la población, era analfabeta y una buena parte de ella permanecía aislada física y culturalmente pues desconocía el idioma nacional o vivía en comunicados inaccesibles” (Seminario de Historia de Educación en México. *Historia de la lectura en México* 243-244). No es hasta que se resuelve, en parte más no suficiente, este problema que se comienzan a realizar esfuerzos concretos en la materia para atender a la población dentro y fuera de los espacios educativos:

A finales del Porfiriano el gobierno intentó combatir una de las causas del aislamiento de estos grupos mayoritarios, el analfabetismo, estableciendo escuelas de enseñanza rudimentarias en todo el país; sin embargo no fue hasta 1920, ya en un periodo de paz y reconstrucción, cuando la escuela dejó de ser un privilegio de los centros urbanos y la labor de alfabetización se extendió por todo el territorio nacional (244).

Por esta razón, la gran mayoría de las investigaciones históricas de la literatura infantil y juvenil —Murray Prisant, Donnet, Rey, Guerrero— consideran al proyecto de José Vasconcelos como el principal pionero en México de los programas tanto de apoyo en la producción editorial de literatura infantil y juvenil (LIJ) como de las campañas de alfabetización y acercamiento al arte literario. Sin embargo, es hasta la década de los años ochenta que se reconoció la necesidad de crear proyectos en torno a la producción de la LIJ surgiendo así las primeras iniciativas desde la

sociedad civil y de los programas gubernamentales que han dejado huella. A continuación se nombraran para después desarrollar su trabajo:⁴

1) La Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, FILIJ, en el año de 1981 nació como un proyecto conjunto entre las fundadoras de la asociación civil IBBY-México —*International Board on Books for Young People*— y la Secretaria de Educación Pública (SEP).

2) La creación de la Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil fundada por Pilar Gómez y Carmen Esteva en 1979 y que un año después se uniría a la lista de socios internacionales de IBBY.

3) El Programa Rincones de la Lectura con los Libros del Rincón, nombre de su colección editorial, coordinado desde la Unidad de Publicaciones Educativas de la SEP. Inicia sus acciones a cargo de Marta Acevedo en 1986⁵.

⁴ En los años setenta, muy a pesar de los esfuerzos existían todavía pocas editoriales con un catálogo para niños y jóvenes, "incluso el concepto de literatura para niños y jóvenes era prácticamente inexistente. Sólo se editaban de dos a tres títulos dedicados a una población de 38 millones de niños; había una menuda importación de libros de España, lo que incidía en el aumento de los precios de los libros" (*Crece con la FILIJ* 27). En este periodo existieron proyectos editoriales importantes como la Enciclopedia Infantil Colibrí, coeditada por la Secretaria de Educación Pública y Salvat.

⁵ Otros esfuerzos editoriales en los años 80 son la serie Clásicos de la Literatura —SEP con Fernández Editores— “enfocada a estudiantes de primaria, donde inició su tarea editorial Patricia van Rhiji, fundadora de la editorial CIDCLI” (*Crece con la FILIJ* 28), así como, los proyectos de

4) Con el éxito de la FILIJ llega la colección A la Orilla del Viento en 1991 bajo el sello editorial del Fondo de Cultura Económica, FCE, con Daniel Goldin como coordinador de Obras para Niños y Jóvenes.

Los cuatro esfuerzos marcaron el primer auge de la producción editorial nacional de LIJ, así como, forjaron los cimientos del concepto de fomento a la lectura que actualmente dirige los diversos programas, leyes, planes de lectura, ferias, etcétera en el país. Como pioneros es importante realizar un recorrido por estos proyectos para analizar desde qué perspectivas establecieron sus líneas de acción y, sobre todo, de qué manera instauraron la lectura como un derecho cultural. Asimismo, para identificar el origen del fuerte interés nacional por realizar proyectos de fomento a la lectura tanto en espacios educativos como públicos desde todos los niveles sociales, instituciones y organismos.

1.1.1 Educación Integral: El proyecto educativo de José Vasconcelos

José Vasconcelos (1882-1959), abogado de profesión, tenía como objetivo instaurar una educación vinculada a la realidad social del país; en un México post-revolucionario (1921) en reestructuración del Estado y de sus políticas públicas con la intención de impulsar también el desarrollo de las zonas rurales. En 1921, durante la presidencia de Álvaro Obregón se creó la Secretaría de Educación Pública, SEP, como un organismo que se hacía responsable de todas las instancias educativas a nivel federal. Entonces, se nombró como el primer Secretario de Educación Pública a Vasconcelos. Sin embargo, es poco conocida su influencia en la edición de libros para niños, así

la SEP: Enciclopedia Científica Proteo; la serie México, Historia de un Pueblo; y la serie Episodios Mexicanos —historietas—.

como, los alcances de sus campañas contra el analfabetismo como los cimientos de los presentes proyectos de fomento a la lectura.

En sus inicios la SEP se dividió en tres departamentos: el Departamento Escolar con injerencia en todos los niveles educativos desde el jardín de niños hasta la universidad; el Departamento de Bibliotecas con el objeto de garantizar materiales de lectura a la población en general; y el Departamento de Bellas Artes para coordinar desde el Estado las manifestaciones artísticas. Con esta diversificación el primer Secretario de Educación pretendía establecer como principal eje de acción en las instituciones federales el concepto de Educación Integral. Vasconcelos adoptó esta ideología desde sus estudios en la Escuela Nacional Preparatoria donde formó parte del Ateneo de la Juventud (1909-1914); generación artística y filosófica con miembros como Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, Martín Luis Guzmán, Julio Torri, Manuel M. Ponce, Diego Rivera, María Enriqueta Caramillo⁶ y Alfonso Reyes. Los entonces jóvenes, todos menores de 30 años, identificados por su gusto lector fundaron el Ateneo como una organización civil con el compromiso de difundir en la comunidad el valor de los libros. Se postulaban abiertamente en contra del Positivismo; ideología gubernamental del general Porfirio Díaz donde se privilegiaba la enseñanza de las ciencias aplicadas sobre las humanidades.

⁶ María Enriqueta Caramillo y Roa de Pereyra (1872-1968) fue “integrante del Ateneo de la Juventud, sus, serie compuesta por seis volúmenes de textos clásicos reescritos para las escuelas primarias, conformaron durante décadas el canon literario de la burguesía posrevolucionaria y de una clase media en vías de desarrollo, al tiempo que resguardaba su moral: los valores tradicionales, la familia y la religión católica” (“Rincones románticos. Una antología general”. *Publicaciones*).



Figura 1. Miembros del Ateneo de la Juventud;

“Presentación”; *Coloquio Internacional a un Siglo del Ateneo de la Juventud*; Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, Oct. 2012, www.iifilologicas.unam.mx/coloquio_ateneo

Después del Ateneo, José Vasconcelos continuó con su proyecto como rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, por medio de una de las mayores campañas contra el analfabetismo del país (1920). Así lo expresó en su discurso para la toma de posesión como rector de la máxima casa de estudios en México:

Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productiva de cada mano que trabaja, de cada cerebro que piensa (*Nuestra institución. Historia de la SEP*).

El programa de alfabetización estaba a cargo del Cuerpo de Profesores Honorarios de Educación Elemental formado por cualquier interesado de ambos sexos con un mínimo de estudios —3° de primaria— o que acreditara saber leer y escribir en castellano. Los deberes, obligaciones y recompensas de los profesores honorarios se exponían en diversos textos de la campaña. El primero

de ellos se puede consultar en el libro *José Vasconcelos y la Universidad* de Álvaro Matute. En él, se establece que los docentes “valiéndose de los textos que puedan disponer y por medio de los útiles que estén a su alcance, les enseñaran, de manera sencilla, clara y directa, la pronunciación y la escritura de las palabras y frases, hasta que los alumnos se perfeccionen en la escritura y lectura” (101). Como se observa, se promovía la participación ciudadana para combatir el rezago educativo del país.

Dentro de esta campaña se encontraba el Plan de las Misiones Federales de Educación (octubre, 1923)—mejor conocido como Misiones Culturales— donde voluntarios, muchos de ellos maestros rurales, acercaban a las comunidades los esfuerzos de alfabetización, así como, la enseñanza de las habilidades y los conocimientos necesarios para el desarrollo de la vida social y cultural de los individuos. Como su nombre lo indica, las Misiones Culturales comprendían aspectos técnicos y culturales donde se incluía la lectura desde su función informativa pero, además, como un espacio de expresión cultural —recordemos los ideales del Ateneo de la Juventud—. Estas campañas se continuaron a nivel federal cuando Vasconcelos asumió la Secretaría de Educación Pública por medio de las llamadas Casas de Pueblo. Estas últimas, además de funcionar como escuelas rurales, proporcionaban alojamiento a niños y adultos de otras comunidades y fungían como espacios para asambleas comunitarias. Se construían por medio de la gestión del maestro “quien tenía el cometido no sólo de alfabetizar y castellanizar a niños y adultos, sino también de instruirlos en materias prácticas relacionadas con la industria, la agricultura y la artesanía. Tenía además que formar nuevos educadores y, en lo posible, ayudar a la comunidad a resolver sus problemas” (“John Dewey y la escuela rural mexicana”. *Visión Fractal*).

De acuerdo con Rodolfo Tuirán y Susana Quintanilla en *90 Años de Educación en México*, “hacia fines de 1924 operaban ya varias misiones en Puebla, Guerrero, Colima, Sinaloa, Sonora,

Nuevo León, Hidalgo y San Luis Potosí” (22). En 1942, durante la administración de Ávila Camacho de 1940 a 1946, se realizó una segunda etapa para las Misiones Culturales. Asimismo, el periodo de Ruiz Cortines de 1952 a 1958 impulsó una tercera vez el proyecto; así, para 1969 se contaba con 110 Misiones Culturales en todo el país y a principios de los años noventa se alcanzaron 226 espacios.



Figura 2. Escuela rural mexicana a principios del siglo XX;

“John Dewey y la escuela rural mexicana”; *Visión Fractal*; Universidad Pedagógica Nacional, 2019, <http://difusionfractal.upnvirtual.edu.mx/index.php/blog/300-john-dewey-y-la-escuela-rural-mexicana>

Las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales de Vasconcelos conjugaron a tres de los actores que, desde entonces y hasta ahora, se deben considerar en cualquier proyecto nacional para el fomento a la lectura: el Estado —por medio de políticas públicas y presupuestos— la ciudadana y las asociaciones civiles. Con este propósito se inició en el país el interés gubernamental por crear programas destinados a fortalecer el “placer” de la lectura. Por todo lo anterior, así como, por su

valor comunitario se pueden considerar a las Misiones Culturales como el principal antecedente de los proyectos nacionales de fomento a la lectura en México:

El plan de Vasconcelos era mucho más amplio que una simple campaña de alfabetización; era todo un proyecto de cultura popular en que la enseñanza de las primeras letras era sólo el paso inicial. Después de enseñar a leer al pueblo había que proporcionarle lectura, poner a su alcance lo mejor que el espíritu humano había producido (Seminario de Historia de Educación en México. *Historia de la lectura en México* 262)

Cabe mencionar que el proyecto de Educación Integral de Vasconcelos, también, consideró a la educación indígena pero como “provisional”. El objetivo del recién creado Departamento de Cultura Indígena era “acabar con la segregación de los indios y unificarlos en torno a la nacionalidad <antes que indios eran ‘mexicanos’, en la concepción de Vasconcelos> para prepararlos a la vida democrática en la que se realizaría finalmente la redención de México bárbaro” (Blanco 93). Vasconcelos buscaba terminar la segregación de este sector al alfabetizar pero solamente en castellano. Se trataba de hacer un “mestizaje” para unificar la identidad nacional. Aunque en aquel tiempo se presentó como una forma de inclusión, se desarrolló hacia una sola dirección —la indicada por el Estado— y no desde la multiculturalidad e interculturalidad⁷.

Por otro lado, tanto para las campañas de alfabetización como para las labores dentro de las aulas se requería de un acervo dirigido especialmente a la infancia. En respuesta se creó el Departamento Editorial de la SEP encargado de la distribución, a precios accesibles, de obras de literatura clásica —*La Ilíada*, *La Odisea*, *Las tragedias* de Sófocles, los *Diálogos* de Platón, *La*

⁷ Por primera vez se crearon campañas de alfabetización en lenguas indígenas durante el gobierno de Lázaro Cárdenas de 1934 a 1940.

Divina Comedia, *El Quijote*, etcétera— de colecciones sobre pedagogía y agricultura, de la revista *El Maestro* y del semanario *La Antorcha* —de tintes sindicalistas—. Asimismo, se publicaron *Lecturas clásicas para niños* (1924 y reeditada en 1971); una antología de mitos, leyendas y cantares de gesta con colaboradores como Gabriela Mistral y Alfonso Reyes; y *Rosas de la infancia*⁸, cuatro volúmenes de cuentos infantiles la mayoría antologados por María Enriqueta Camarillo. Estas publicaciones se convirtieron durante treinta años en lecturas obligadas en las escuelas primarias de todo el país.



Figura 3. Portadas del Libro Primero y Libro Segundo de *Rosas de la infancia*;

“Rosas de la infancia: lectura para los niños. Libro segundo” *Enciclopedia de la Literatura en México*; Secretaría de Cultura/ Fundación para las Letras Mexicanas, 23 Abr. 2017, www.elem.mx/obra/datos/6238

Asimismo, desde un principio el gran proyecto educativo de Vasconcelos reconoció la necesidad de una infraestructura física adecuada, es decir, de bibliotecas públicas. Por ello, es

⁸ La primera edición de *Rosas de la infancia* fue en 1928 por el sello Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana.

importante resaltar que a su regreso a México —después de un periodo de exilio por razones políticas— Vasconcelos también se involucró en este sector como el primer director de la Biblioteca de México inaugurada el 27 de noviembre de 1946 por el presidente Manuel Ávila Camacho y el Lic. Jaime Torres Bodet —entonces Secretario de Educación Pública—. ⁹

La larga trayectoria del maestro Vasconcelos nos ilustra no sólo sobre cómo se establecieron los antecedentes de las actuales políticas públicas en fomento a la lectura sino, también, nos hace ver la importancia de diversificar estas acciones entre los distintos sectores y participantes para generar propuestas en conjunto, y no acciones aisladas. En este sentido, hasta el menor esfuerzo se suma al propósito, nada fácil, de generar lectores donde los docentes activos o voluntarios son un ancla esencial. Tal y como instauraron en los años ochenta y noventa los pioneros del fomento a la lectura en México.

1.1.2 Pioneros en el Fomento a la Lectura en México

Como ya se hizo mención, con el antecedente del proyecto de Educación Integral de Vasconcelos se identificó la necesidad de una estrecha relación entre el Estado y la ciudadanía para las acciones con objetivo de generar lectores. Asimismo, una vez restablecidas las instituciones públicas se incrementó el interés por los contenidos —educativos y literarios— dirigidos a la infancia. Entonces, se crearon iniciativas que desde sus diversas injerencias se preguntaban cómo acercar la producción de LIJ a los lectores reales. Éstas iniciativas, a su vez, instauraron las líneas de acción en torno al tema y por ello, se pueden considerar como pionera del fomento a la lectura en México.

⁹ En el 2000 este recinto completó su nombre a Biblioteca de México José Vasconcelos.

a) Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil

Como ya se comentó la FILIJ se realizó en 1981 como una iniciativa dependiente de la SEP, a través de la Dirección de Publicaciones y Medios de IBBY-México y por el Centro de Información y Desarrollo de la Comunicación y la Literatura Infantiles (CIDCLI) a cargo de Patricia van Rhijn. Su inauguración estuvo a cargo de Fernando Solana Morales —Secretario de Educación Pública— y como invitados de honor se contó con la presencia de Kund-E. Hauberg-Tychsen —presidente del IBBY Internacional— y del presidente de la Feria Internacional del Libro Infantil de Bolonia, Vincenzo Galatti. La feria fue un verdadero hito pues impulsó el desarrollo de la LIJ desde organismos gubernamentales, así como, editoriales y asociaciones civiles: “Al celebrarse la primera Feria en el Auditorio Nacional en 1981, la industria editorial mexicana experimentó un partaguas: se empezó a editar libros, a comprar derechos en el mercado internacional y a buscar autores. Los editores descubrieron que sí había demanda en torno al libro infantil” (42). En este sentido, cabe resaltar que durante la primera FILIJ

las editoriales mexicanas publicaron solamente cuatro libros de cuentos que se exhibían junto con miles de libros escritos para jóvenes y niños pertenecientes a autores e ilustradores españoles, norteamericanos, franceses, etc. Ante esta deplorable situación, la Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas organizó la primera muestra literaria cuyo resultado fue la publicación (en coedición con Océano) de doce libros de cuentos ilustrados de autores mexicanos que formaron parte de la colección Feria (Seminario de Historia de Educación en México. *Historia de la lectura en México* 362-362).



Figura 4. Cartel promocional de la primera FILIJ;

Crecer con la FILIJ. Semblanza histórica de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil; CONACULTA/

Dirección General de Publicaciones; 41.

Desde su inicio la FILIJ tuvo como propósito promover la lectura entre la población infantil y juvenil del país; principal punto de interés de los miembros del primer comité organizador (1981-1982): Carmen García Moreno como presidenta —fundadora de IBBY-México—, Federico Krafft Vera como secretario técnico y Pilar Gómez —también fundadora de IBBY-México—. El objetivo fue, y sigue siendo, poner al alcance de la población en general los materiales publicados de LIJ dentro y fuera de México. La feria, también, consideró “la realización de un programa artístico cultural que facilitara el encuentro con los libros. También se buscaba estimular a la industria editorial, en particular a la dedicada a la publicación de obras para niños y jóvenes” (Martínez 11).

A lo largo de los años de la FILIJ ha formado un público lector de por lo menos dos generaciones —muchos niños que en los años ochenta asistían a la feria en los 2000 llevan a sus hijos—. Una forma de comprender cómo la FILIJ se ha transformado con el tiempo para convertirse

en un emblema del fomento a la lectura es el recuento de las sedes que la han albergado: de 1981-1988, el Auditorio Nacional y los foros de la Unidad Cultural del Bosque; de 1989-1993 el centro Exhibimex; y de 1994-2016 el Centro Nacional de las Artes, CENART. En el 2016 y para atender al sector norte de la Ciudad de México la feria se trasladó al Parque Bicentenario. Con el cambio gubernamental, en el 2019 la feria regresó al sur en el CENART.

Asimismo, durante su larga trayectoria la FILIJ instauró varios premios para galardonar a los profesionales del medio generando una tradición y prestigio. Como el Concurso del cartel *Con Nuestro Ingenio Invitemos a Leer* (1988-2019); el Premio FILIJ de Cuento para Niños y Jóvenes (1992-2013)¹⁰; Concurso Catálogo de Ilustradores de Publicaciones Infantiles y Juveniles (1991-2019), entre otros. Cabe resaltar el Premio al Fomento a la Lectura y la Escritura —mejor conocido como México Lee— que inició en 2010 y, por desgracia, no se continuó para la 39 FILIJ. Este premio celebraba tanto a mediadores como a asociaciones civiles que se encargaban de promover y acercar a la lectura a todos los sectores de la sociedad, incluidos los pueblos originarios. Es importante recuperar este espacio pues, además de premiar a los verdaderos actores del fomento a la lectura en México, el certamen colaboraba en el reconocimiento como profesionales a diversos perfiles de mediadores y mostraba, a través de las publicaciones de los ensayos premiados, prácticas lectoras y estrategias de gran utilidad como herramientas en la mediación de la lectura.

¹⁰ El concurso se suspendió durante 2 años para reevaluar la convocatoria del 2008 al 2011. La última convocatoria registrada en el portal www.cultura.gob.mx es de 2013.

Además, el premio monetario era en muchos casos un recurso para hacer mejoras físicas a la sala de lectura y/o incrementar el acervo¹¹.

Para el comité organizador la capacitación de los diferentes agentes involucrados en la promoción, difusión, edición y mediación de la LIJ ha sido desde un principio un objetivo fundamental. Por ello, se creó en 1996 el Seminario Internacional sobre Fomento del Libro y la Lectura donde se reúnen especialistas tanto nacionales como extranjeros para discutir temas relacionados sobre a la lectura o tópicos polémicos del momento —migración, posibles modelos de familias, cultura infantil, etcétera—. Asimismo, como instrumento de apoyo en el 2015 —a cargo de la Dirección General de Publicaciones, DGP¹²— se editaron las principales ponencias del seminario para formar la colección Lecturas sobre Lecturas. Lamentablemente, con el cambio de gestión en la 39 FILIJ (2019), se suspendió este proyecto editorial. Es importante que en futuras emisiones se reanude la colección pues fueron una herramienta fundamental para la capacitación de los mediadores en los temas de interés actual o polémico.

¹¹ En la 39 FILIJ se lanzó una convocatoria cerrada para que los mediadores compartieran sus experiencias durante el XXI Seminario Internacional de Fomento a la Lectura. La Lectura como Caminos de Vida con una mesa de trabajo titulada Letras vidas y senderos de la mediación lectora.

¹² La DGP inició en 1989 bajo el cobijo de CONACULTA, en 2015 pasó a formar parte de la Secretaria de Cultura hasta 2018 pues con los cambios de la administración pública del presidente López Obrador en el 2019 se tiene contemplado su traslado a la gerencia del FCE.



Figura 5. XVIII Seminario Internacional de Fomento a la Lectura. Familias y Lecturas. Las conjugaciones posibles; “Histórico”. *FILIJ*; Secretaría de Cultura, Nov. 2015, <https://filij.cultura.gob.mx/principal.html>

Desde el 2015, como parte de los festejos por los 35 años de la feria, se instauró la distinción del embajador de la FILIJ. Cada año se eligía a una personalidad cuya obra y labor hubiera impulsado el desarrollo de la literatura infantil y juvenil. El primer homenajeadó fue el escritor Francisco Hinojosa (2015). También han contado con la distinción Mauricio Gómez Morín (2016), María Baranda (2017), Cecilia Rébora (2018) y Antonio Malpica (2019). Durante el año de su nombramiento el embajador se encarga de gestionar diferentes proyectos según sus propios

intereses sobre fomento la lectura de LIJ; desde la poseía con María Branda o el papel del ilustrador con Gómez Morín, por mencionar algunos ejemplos¹³.

Con todas estas acciones la FILIJ se convirtió en un referente vital para el ámbito editorial pues reúne durante un par de semanas —en noviembre— a más de 350 sellos editoriales de México y del extranjero. La FILIJ ofrece diversos puntos de encuentro y distinciones que deben mantenerse aún con los cambios de gobierno pues, más allá de partidismos, es la base de lo que a lo largo de las historia se ha instaurado como de interés público. Es decir, existe una necesidad ciudadana de políticas públicas e instituciones del Estado que respalden su labor como actores de fomento a la lectura. Sólo entonces y procurando la permanencia —con sus debidas actualizaciones— se puede garantizar el acceso a la lectura como un derecho cultural dentro del marco de los Derechos Humanos.

b) Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear: IBBY-México

IBBY-México es una de las organizaciones claves de nuestro país, gran pionera en materia de la mediación lectora posee un fuerte compromiso con la sociedad y ha impulsado iniciativas tan relevantes como la creación de la FILIJ y la realización de encuentros. IBBY, *International Board on Books for Young People*, es una asociación civil que se dedica a la promoción de la lectura en niños y jóvenes. Tiene como misión “participar en la construcción de una sociedad plural y activa en la que los ciudadanos tengan oportunidades para formarse como usuarios de la cultura escrita; que los libros sean parte de su vida y que la lectura autónoma y voluntaria se convierta en una

¹³ La continuidad de este homenaje en el 2020 es aún incierto pues en la 38 FILIJ no se nombró ningún embajador para su siguiente emisión.

actividad cotidiana” (*IBBY-México*). Se fundó después de la Segunda Guerra Mundial —1953 en Suiza— con el objetivo de promover a través de la literatura la comprensión internacional y la paz, así como, facilitar a los niños el acceso a los libros.

Desde 1956, otorga el máximo reconocimiento para en el gremio de la LIJ: el *Premio Hans Christian Andersen*. Para elegir al ganador cada dos años las secciones nacionales nominan a los candidatos locales para ser reevaluados por un jurado internacional de especialistas. El premio se anuncia durante la Feria del Libro para Niños de Bolonia, Italia —feria del libro más importante para la LIJ—. Además, a los autores ganadores se les entrega una medalla y un diploma durante el Congreso Bienal de IBBY Internacional que se realiza en distintos países.

En el 2014 dicho congreso se realizó en la Ciudad de México del 10 al 13 de septiembre con el tema La Lectura como Factor Inclusivo y el lema “Que todos signifique todos”. Durante el evento estuvieron presentes autores reconocidos como Roberto Innocenti quien recibió el Premio Hans Christian Andersen 2014, David Almond, María Teresa Andruetto, Gusti, y Roger Mello. Además, se realizaron las exposiciones *Dibujando el mundo*, *Trazos que cuentan y colores que narran* y *Nami Island* en el Museo Franz Mayer, así como, una muestra fotográfica de la vida de Jella Lepman en las instalaciones de la Biblioteca de México. Además, a lo largo de la Av. Reforma, una muestra con las obras de 34 ilustradores mexicanos.



Figura 6. Exposiciones en el Museo Franz Mayer;

“Memorias del congreso”; *34 Congreso Internacional de IBBY*, “*Que todos signifique todos*”; Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear/IBBY-México, 9 Sep. 2014. www.ibbycongress2014.org/cronicas

La sección de IBBY-México comenzó como la Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear (1979). En 1980 se asoció con IBBY Internacional y en 2008 cambió su nombre a IBBY-México/A Leer para hacer énfasis en su objetivo en la formación lectora, posteriormente redujo su nombre a IBBY-México:

La aventura comienza cuando Carmen Esteva de García Moreno se percata de la escasez de libros en español para niños y busca a Pilar Gómez, quien había establecido la primera librería infantil y juvenil en México, para que colabore con ella y ofrezca sus libros, mayoritariamente importados, en las escuelas. Cuando Carmen, en 1979, es invitada por la Secretaría de Educación Pública a dirigir la Biblioteca México, convoca a personas interesadas en los libros infantiles. Por ese tiempo, ya había tenido contacto con IBBY, por lo que propone al grupo iniciar las gestiones necesarias para consolidar la Asociación y así convertirse en la sección mexicana de dicha organización internacional (Equipo IBBY México, “IBBY México: 40 años reconstruyendo fronteras”. 85).

Desde sus inicios IBBY-México estableció como su misión “participar en la construcción de una sociedad plural y activa en la que los ciudadanos tengan oportunidades para formarse como usuarios de la cultura escrita; que los libros sean parte de su vida y que la lectura autónoma y voluntaria se convierta en una actividad cotidiana” (*IBBY-México*).¹⁴ En ese sentido, uno de los mayores aportes de IBBY-México para la FILIJ, además de la organización del evento como parte del comité fue una pequeña publicación a manera de guía para orientar a padres, niños y maestros ante la oferta editorial que se les presentaba. En esta obra de tan sólo una página se enlistaban los títulos recomendados por la asociación. Así, se dio origen a la *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes (Crecer con la FILIJ 32)*. Como su nombre lo indica, esta publicación anual se propuso desde sus orígenes ser no sólo un catálogo sino una guía o herramienta para la promoción de la LIJ con obras de alta calidad estética y educativa, así como, de libros informativos para los lectores más jóvenes.

Actualmente, para muchos editores, autores, ilustradores y profesionales del libro aparecer en esta publicación anual es considerado una distinción. Además, cada dos años —desde 1982— en la Guía se da a conocer la Lista de Honor de IBBY con el objetivo de promover la producción de LIJ. Para esta selección se consideran los textos que “sean representativos de la mejor literatura infantil del país y que sean adecuados para publicarse alrededor del mundo” (*Guía de libros*

¹⁴ Actualmente, IBBY-México se encuentra ubicada en la Casa de la Araucaria —Goya #54, Mixcoac, Ciudad de México— donde, además de las oficinas administrativas, se cuenta con las Biblioteca BS de estantería abierta y la librería La Voltereta. La casa es una construcción porfiriana bajo el diseño del arquitecto Antonio Rivas Mercado. IBBY-México ocupa dicho recinto desde 2008 gracias a su alianza con la Fundación Alfredo Harp Helú, A. C.

recomendados para niños y jóvenes 2016 110). En esta lista se encuentran personalidades como Juan Villoro, Francisco Hinojosa, Fernando del Paso, Laura Emilia Pacheco, Juan Gedovius, Mónica Brózon, por mencionar algunas.

La selección de textos de la Guía se realiza a través de un comité compuesto por especialistas en LIJ y en la mediación lectura de diversas instituciones académicas, civiles y gubernamentales. Asimismo, IBBY-México organiza jornadas donde invita a sus lectores asiduos —niños, adolescentes, padres y mediadores— a reevaluar los libros propuestos por el Comité Lector. Tanto la Guía como la biblioteca se clasifican por cuatro etapas lectoras: Pequeños Lectores, Los que Empiezan a Leer, Los que Leen Bien, Grandes Lectores y, además, de una sección dedicada a maestros y mediadores.



Figura 7. Ejemplares exhibidos en 2017 en la biblioteca de IBBY-México;

Cutzi L. M Quezada; “Guía de Libros Infantiles y Juveniles IBBY México 2017”; *ReLIJ-Ibero*; 27 Ene. 2017.

<https://relijibero.wordpress.com/2017/01/27/guia-de-libros-recomendados-2017-ibby-mexico>

A partir del 2016, la *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes* otorga el Reconocimiento al Buen Libro. En Iberoamérica, otras secciones nacionales de IBBY que cuentan con una publicación similar son la Fundación Cuatrogatos (Miami), Banco del Libro (Venezuela), Fundalectura (Colombia) y ALIJA, Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina.

En el 2019 como parte de las celebraciones por su 40 aniversario la asociación lanzó el Primer Premio de Ensayo IBBY-México con el propósito de impulsar la reflexión acerca de temas actuales y polémicos sobre la LIJ y el fomento a la lectura. A este certamen antecede el Premio Antoniorrobes, también, otorgado por la IBBY-México desde 1981 hasta 1992 en honor al escritor Antonio Joaquín Robles Soler quien pidió asilo político en México tras la Guerra Civil Española:

Esta asociación encausada a impulsar la lectura infantil y juvenil nació pocos años después del regreso de Antoniorrobes a España, cuya ausencia del suelo mexicano motivó que a finales de los 70 se lanzara una convocatoria dirigida a potenciales escritores de literatura dirigida a niños para concursar en el Premio Antonio Robles, una de las primeras estrategias de IBBY México para incrementar la cantidad de títulos en el rubro (Liliana Cavazos).

En resumen, la acción de IBBY-México, así como, su papel en el concejo fundador de la FILIJ instauraron la presencia de la sociedad civil en los proyectos Estatales de fomento a la lectura. Con ello, se estableció la necesaria unión entre Estado y ciudadanía a través de asociaciones civiles; muchas de ellas con ayuda de voluntarios como en las campañas de alfabetización y el proyecto de Misiones Culturales de Vasconcelos.

c) Programa Rincones de la Lectura: Libros del Rincón

La Secretaría de Educación Pública creó en 1986 el Programa Rincones de la Lectura “para acercar a los alumnos de escuelas públicas y privadas a la lectura, a partir de la distribución de paquetes de libros destinados a los diferentes grados de la escuela primaria y la generación de una red de lectura y de comunidad junto con los profesores y padres de familia” (*Programa de Fomento para el Libro y la Lectura* 18).

El acervo destinado a este programa está formado por la colección Libros del Rincón, uno de los catálogos de LIJ pioneros en México con alcance nacional pues se todavía distribuyen de manera masiva y gratuita. Los Libros del Rincón han contribuido significativamente a la promoción lectora en los espacios educativos porque no se presentaban como libros de texto sino como una selección de la oferta editorial del momento. Desde su inicio el Programa Rincones de la Lectura ha incrementado de manera considerable las ventas editoriales de LIJ.

El proceso de selección del acervo se realiza en tres etapas: 1) ingreso de materiales por medio de una licitación pública nacional; 2) preselección de las obras donde intervienen diversas asociaciones civiles con experiencia en el fomento a la lectura; y 3) selección definitiva a cargo de la SEP con la publicación del catálogo (*Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares* 5). La colección incorpora tanto obras literarias como de carácter informativo. Asimismo, busca responder “a los diferentes intereses, necesidades, gustos e inclinaciones de lectura que tienen alumnos y maestros, y con ello se posibilita, también, la heterogeneidad de caminos para el acceso al libro, la lectura y el conocimiento” (*Libros del Rincón. Catálogo histórico* 6).

Los Libros del Rincón se dividen en cinco series o perfiles lectores destinados a diferentes grados escolares, sin embargo, no se conciben como inamovibles. Para los más pequeños la serie Al Sol Solito destinada para el inicio del encuentro escolar con la lectura y la escritura: “Estos lectores empiezan a interesarse tanto por aspectos sonoros y gráficos de la lengua, como por los

referidos a lo semántico y a lo textual [...] Disfrutan enormemente de la lectura que los adultos hacen para ellos " (7). Un eslabón más arriba se encuentra Pasos de Luna para aquellos que empiezan a leer, es decir, niños capaces de leer por sí mismos pero que siguen disfrutando de la lectura en voz de los adultos, también, "están dispuestos a compartir su lectura con los amigos o con la familia" (7).

Para los que leen con fluidez se creó Astrolabio donde encuentran espacio lectores con un mayor conocimiento de la lengua escrita. Este perfil lector incluye diversos formatos y registros en textos más complejos para que los niños expandan sus intereses lectores sin dejar de lado el gusto por la lectura en voz alta "pero fundamentalmente para disfrutar del encuentro social con la palabra y sus significados" (7).

Con Espejo de Urania se busca llegar a los lectores autónomos, aquellos cuyo "desarrollo lector les permite enfrentar una gran diversidad textual. Tienen la posibilidad de seleccionar los textos que respondan a sus necesidades e intereses" (7). Estos lectores comparten sus lecturas pero desde grupos pequeños y presentan el propósito de contar con un acervo propio. Por último, la serie Cometas Convidados comprende ediciones especiales y representativas de autores nacionales y extranjeros. Asimismo, la colección clasifica su acervo de acuerdo a las temáticas y subgéneros literarios y hace la distinción entre libros informativos y literarios.

Clasificación de los acervos

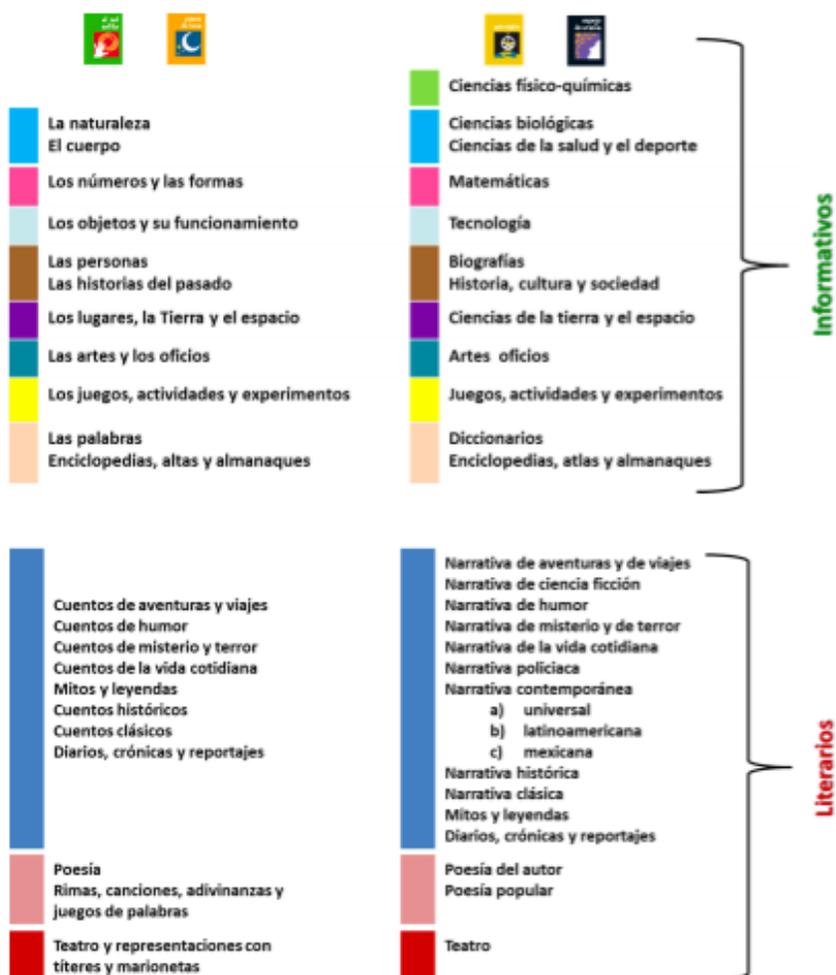


Figura 8. Temas y géneros que aborda la colección Libros del Rincón;

“Sobre la colección”; *Libros del Rincón*; SEP, 23 Abr. 2017,

librosdelrincon.sep.gob.mx/control.php?pagina=colección

Con el cambio de siglo el Programa Rincones de Lectura se extendió a las escuelas secundarias para comprender todos los niveles de la educación básica en México por medio del Plan Nacional de Lectura (2007). En el 2018, con los cambios en la Ley del Fomento para la

Lectura y el Libro 2015, se buscó dar continuidad al programa como una iniciativa del ambiente educativo de fuerte tradición nacional¹⁵.

d) Necesidad y visión: A la Orilla del Viento

La colección A la Orilla del Viento ha publicado autores de gran renombre internacional y nacional convirtiéndose en un referente ineludible del patrimonio cultural de México. Ha adquirido, además, una posición envidiable en eventos internacionales como la Feria Internacional del Libro de Boloña. En ocasiones, a nivel internacional, se llega a conocer al Fondo de Cultura Económica más por su oferta en LIJ que por el resto de los títulos del sello editorial. En el 2016 la colección celebró sus 25 años de historia lo cual supone la formación de al menos una generación de lectores.

A la Orilla del Viento surgió en 1991 durante la dirección del ex-presidente Miguel de la Madrid y a cargo de la editora Rebeca Cerda González —entonces secretaria ejecutiva de IBBY-México— quien trabajó en la concepción, estructuración y diseño del proyecto editorial para niños del FCE de 1987 a 1993. Esta iniciativa se creó con el objetivo de generar, más que una colección, un catálogo. Según Daniel Goldin¹⁶, quien fue coordinador de la colección: “una propuesta integral.

¹⁵ La última convocatoria registrada para la selección de obras que formaran el acervo del programa tiene como fecha de cierre el 1° de noviembre del 2019. Véase el portal oficial de Libros del Rincón.

¹⁶ Daniel Goldin dirigió las colecciones de A la Orilla del Viento y Espacios para la Lectura de 1991 hasta febrero de 2004. De 2007 a 2013 coordinó el proyecto editorial de Océano Travesía. Es autor de los libros *Divagaciones en torno a la hospitalidad de la lectura* —editado por Paidós en 2006— y *Al otro lado de la página. Imágenes de la lectura en México* publicado por Santillana en

Siempre pensé en un catálogo de obras para niños, no en una colección aislada. Y siempre consideré que nuestro catálogo debía considerarse como un acontecimiento político [...] siempre quise inscribir el proyecto en una agenda de reconocimiento de los derechos de los niños, la igualdad de oportunidades y la formación de ciudadanía” (“La afirmación del azar lo convierte en necesidad”

6). Como se observa, esta propuesta “integral” hace eco con la ideología instaurada por Vasconcelos. Narra Goldin que durante una cena del equipo de *La Gaceta de Fondo de Cultura Económica* —publicación mensual de divulgación del FCE (1954)— “alguien dijo: ‘y por qué no hacemos una colección para niños’, pero pensando un poco en Pancho [Francisco Hinojosa]. Pancho primero dijo que sí y el proyecto siguió creciendo. Después se dio cuenta que no le interesaba editar sino dedicarse a escribir” (“Cierre ciclo de mesas redondas 25 años leyendo A la Orilla del Viento”).

El equipo comandado por Goldin se conformó con la colaboración de Mauricio Gómez Morín¹⁷, dirección de arte, Cristina Álvarez en la promoción escolar, Eva Janovitz para las estrategias de promoción y comercialización, promotores como Horacio de la Rosa y Concepción Cabrera, los contacuentos Gerardo Méndez y Marcela Romero, el diseñador Joaquín Sierra, por mencionar algunos. Alrededor de 20 colaboradores donde “todos, inclusive las secretarias, Claudia, Catita y Lupita, participaban activamente. Habían leído los libros, podían promoverlos. Las

el 2008. Del 2013 al 2018 fungió como Director de la Biblioteca Vasconcelos de la Ciudad de México.

¹⁷ El ilustrador Mauricio Gómez Morín (1956) estudió grabado y pintura en La Esmeralda. Fue docente durante diez años en la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco, UAM-X, en la Licenciatura de Diseño Gráfico.

habíamos formado como lectoras y promotoras” (“La afirmación del azar lo convierte en necesidad” 7).



Figura 9. Portada conmemorativa por los 25 años de A la Orilla del Viento;

La Gaceta del Fondo de Cultura Económica. no. 550; FCE, 2016.

El proyecto arrancó con 21 títulos que se presentaron durante el mes de noviembre de 1991 por el recién formado Comité de Obras para Niños y Jóvenes del FCE. Sin embargo, el plan de formación de lectores y promotores de lectura no se comenzó a implementar hasta 1994 (Mata 12). De acuerdo con Mauricio Gómez Morín, además de ofrecer una oferta editorial a un precio accesible, la colección consideró “un trabajo de promoción para que los libros pudieran llegar a los lectores y modificar la lectura de los libros para niños [...] En broma se decía: ¿En el FCE hacemos libros para niños o niños para libros?” (Quezada).

La elección del nombre se realizó por medio de un estudio de público (grupos focales) donde se preguntó a los asistentes sobre sus intereses lectores para, posteriormente, ofrecerles una lista de posibles nombres para la colección:

A la Orilla del Viento les gustaba a muchas personas. Cuando les preguntábamos qué libros asociaban con el título cada persona decía cosas muy distintas: amor, terror, suspenso, poesía. Lo más interesante de todo es que cuando les preguntábamos qué libros te gustan leer cada quien decía los libros de amor, terror, suspenso. Entonces, dijimos que para una colección que elige ser diversa le evocaba al lector lo que más le gustaba. Lo que más le gustaba a unos podría ser lo que más le gustaba a otros (Goldin, “Cierre ciclo de mesas redondas 25 años leyendo A la Orilla del Viento”).

Para la selección del acervo se contó con las asesorías de las fundadoras de IBBY-México Carmen García Moreno y Pilar Góez —una vez más se hace presente la sociedad civil como una institución pionera en este tipo de esfuerzos—. Una de las principales aportaciones de A la Orilla del Viento fue considerar a sus lectores no por su edad sino por etapas lectoras; legado que instauró para futuros proyectos de fomento a la lectura del país: Para los que están Aprendiendo a Leer, Para los que Empiezan a Leer, Para los que Leen bien y Para los Grandes Lectores. Esta clasificación se basó en el catálogo de *Los mejores libros para niños y jóvenes* del Banco del Libro de Venezuela. Afirma Socorro Venegas¹⁸, subgerente de Obras para Niños y Jóvenes del FCE hasta

¹⁸Socorro Venegas (1972) estudió comunicación social en la UAM-X. Coordinó *La Jornada de Morelos* y fue jefa de redacción en *Mala Vida*. Ha sido becaria del FOECA-Morelos (1995), del FONCA (1997 y 1999), del Centro Mexicano de Escritores (2001) y del Writers Room de Nueva York (2003). Ganadora del Premio Nacional de Poesía y Cuento Benemérito de América y del Premio Nacional de Novela Ópera Prima Carlos Fuentes en el 2004. Desde el 2019 es directora

diciembre del 2018, que gracias a esta clasificación, basada en el catálogo de *Los Mejores Libros para Niños y Jóvenes* del Banco del Libro de Venezuela, “quien se acerque a cada etapa puede ser alguien de seis o de 20 años y el libro le va a decir algo siempre” (Bautista, “Colección A la orilla del Viento, pionera en la formación de lectores”).

En cada etapa se manejan temas específicos: Para los que están Aprendiendo a Leer se insertan historias de extensión breve mientras que Para los que Empiezan a Leer se incursiona en el humor y la fantasía; Para los que Leen Bien la propuesta se expanden a “nuevos géneros para los niños lectores: humor, aventuras, amor, suspenso, fantasía e historia, y temáticas como la familia, las relaciones humanas y las emociones” (Mata 14); por último, Para los Grandes Lectores “se abordaban todo tipo de geografías, hechos históricos, sentimientos y problemáticos juveniles, y la condición humana en general” (14).

Dentro del catálogo de A la Orilla del Viento se encuentra una colección enfocada en libros álbumes bajo el título de Los Especiales de A la Orilla del Viento; el acervo comprende libros con diferentes formatos y de gran calidad editorial, pero sin dejar de ser a precios accesibles. En sus listas se encuentran obras de autores como Chris van Allsburg, Anthony Browne, Roberto Innocenti, Francisco Hinojosa, Oliver Jeffers, Satoshi Kitamura, entre otros. Cabe mencionar que, de acuerdo con Gómez Morín, el FCE fue una de las primeras editoriales en valorar el trabajo estético de los ilustradores: “empezó a pagar a ilustradores con regalías y derechos de autor. En eso fue modelo, y siendo una institución pública, se hizo normativo. Eso no quiere decir que ya sucede en todos lados, pero fue un primer paso” (Rosas Franco).



Figura 10. Interior de publicación;

La Gaceta del Fondo de Cultura Económica. no. 550; FCE, 2016, p. 16.

Como modelo editorial, afirma Marina Núñez Bernal —Directora de la Dirección General de Publicaciones de la Secretaría de Cultural de 2015 a 2018—¹⁹, el FCE “además, de conseguir la colección tuvo que hacer escuela, escuela de ilustradores, de editores. Se tuvo que aprender a conseguir derechos fuera de la editorial como la feria de Boloña” (“Inauguración del ciclo de mesas redondas 25 años leyendo *A la Orilla del Viento*”). En cuanto a ventas, las obras de LIJ representan una fuerte aportación para la editorial, pues en ocasiones han alcanzado el 35% de ventas y el 50% de las exportaciones de FCE (Goldin, “La afirmación del azar lo convierte en

¹⁹ En 2019 se encargó del despacho del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, FONCA, hasta agosto del mismo año que inició su administración como subsecretaria de Desarrollo Cultural.

necesidad” 7). De acuerdo con Socorro Venegas, “cada año vendemos los derechos de autor de más de 23 títulos. Ya no nos buscan para ver qué estamos haciendo, sino porque saben que lo que hacemos tiene calidad“ (Bautista, “El secreto: escuchar al lector” 15).

El éxito de *A la Orilla del Viento*, hace 25 años y aún ahora, radica en asumir el compromiso no sólo en ventas sino, también, en la formación de lectores. Es decir, crear un proyecto integral que comprendiera:

Todas y cada una de las etapas del proceso; el cuidado de los textos, el diseño, la impresión, la definición de la política de precios, la promoción, la atención en el punto de venta y, tan importante como ello, la incidencia en la recepción del lector, pues había también que transformar las maneras en que se recibían los libros (Goldin, “La afirmación del azar lo convierte en necesidad” 7).

El objetivo es generar un público de LIJ, siempre a partir del gusto por la lectura, a través de talleres, cuentacuentos, seminarios de profesionalización, etcétera en espacios tanto escolares como públicos —librerías, escuelas, centros culturales y bibliotecas—. Este último punto responde a la tradición de extender las campañas de fomento a la lectura fuera de los espacios educativos.

El resultado de 25 años de esfuerzos conjuntos, según José Carreño Carlón —director del FCE hasta diciembre del 2018—, es ubicar al mercado de la LIJ y la promoción de la lectura como eje central de la cultura de nuestro país: “son los niños los que han logrado ponerse al centro de la industria editorial. Más del 40% de las ventas de libros del catálogo del Fondo son de nuestras colecciones de Obras para Niños y Jóvenes” (Licona 17). Además, la colección desde su inicio ha sido el acervo base de diferentes programas gubernamentales educativos —Libros del Rincón— y culturales —Programa Nacional Salas de Lectura de la Secretaria de Cultura—. Asimismo, varias de sus obras se encuentra entre las filas de la *Guía de Libros Recomendados para Niños y Jóvenes* de IBBY-México; en las principales ferias del libro —FILIJ, FIL Guadalajara, Fil del Zócalo, FIL

Oaxaca, por mencionar algunas—; y en las bibliotecas públicas del país. Asimismo, con alcance internacional pues en Latinoamérica, por ejemplo, entre 2015 y 2016 la editorial vendió casi 400 mil ejemplares de 27 títulos de la colección en licitaciones de los magisterios de Argentina, Chile y Guatemala (Bellorín 9).



Figura 11. Logo conmemorativo por los 25 años de la colección;

Omar Soto; *A la Orilla del Viento: 25 años de libros*; FCE, 5 May. 2016,

www.fondodeculturaeconomica.com/DetallePrensa.aspx?seccion=Detalle&id_desplegado=79803

Con el cambio de siglo, el FCE tiene el reto de atender, también, al público juvenil. Aunque cuenta con las colecciones *A Través del Espejo* y *Clásicos* destinada al género de narrativa, el sello editorial anunció el 18 de mayo del 2018 su interés por publicar libros álbumes, ilustrados y novelas gráficas para jóvenes cobijados por la nueva colección *Resonancias*. Los primeros tres títulos de *Resonancias* son *Capullo Rojo* de Kobo Abe y Mauricio Gómez Morín; *Una canción que no conozco* de Micaela Chirif y Juan Palomino; y *La cantante y el león* de Ricardo Chávez Castañeda y Manuel Monroy.



Figura 12. Presentación de la colección Resonancias en la Librería Rosario Castellanos;

Antonio Díaz; “Resonancias, nueva colección de libros para niños y jóvenes del FCE”; *Crónica*, 20 May. 201,

www.cronica.com.mx/notas/2018/1079157.html

Cabe señalar que en los últimos años, con la proliferación de escritores e ilustradores nacionales, dentro del gremio de la LIJ, el FCE ha sufrido una fuerte crítica respecto al balance en sus colecciones entre los autores extranjeros y locales. Se señala a la editorial como inclinada a la compra de derechos extranjeros más que como un espacio para promocionar la producción mexicana. Como se puede observar, con los primeros tres títulos de la nueva colección Resonancia; todos de autores nacionales, la editorial busca compensar ese desequilibrio. De cualquier forma es importante reconocer cómo el FCE con la colección *A la Orilla del Viento* comenzó en México la tradición del fomento a la lectura desde el sector editorial no sólo como generadores de acervo — continuación de las propuestas editoriales de la SEP durante la gestión de Vasconcelos— sino, también, con talleres, seminarios y conferencias sobre el tema en espacios escolares y públicos.

Por último, es necesario hacer hincapié en cómo el proyecto educativo de José Vasconcelos instauró en México la necesidad de iniciativas integrales que garanticen el acceso a la educación y, en este caso, a la literatura y su lectura. Para alcanzar estos propósitos, tal como establecieron las cuatro iniciativas pioneras aquí presentadas, es indispensable la participación de diversos actores provenientes de todos los sectores de la sociedad pues es amplia la gama de acción del fomento a la lectura.

Actores como: el Estado con planes, programas y leyes —Libros del Rincón, FILIJ—; la sociedad civil por medio de fundaciones —IBBY-México—; la participación ciudadana —voluntarios—; los medios de comunicación, incluidos los *booktubers*; y las editoriales con la oferta que ofrecen a los lectores —FCE con la colección A la Orilla del Viento—. Asimismo, es fundamental como protagonista en el fomento a la lectura el papel de la Academia en las universidades como dictaminadora y generadora de contenidos, investigaciones, acreditaciones y capacitaciones. No hay que olvidar cómo las campañas de Vasconcelos se plantearon desde el Ateneo de la Juventud de la Escuela Nacional Preparatoria y se desarrollaron inicialmente desde la Universidad Nacional²⁰. Además, en el siglo XXI, con el boom de la LIJ en México estos actores, desde sus diferentes injerencias, se han ido especializando cada vez más en busca de un profesionalización. Por ello, es necesaria una reflexión que analice cómo las iniciativas pioneras han marcado la forma de entender el fomento a la lectura en México.

²⁰ Es hasta 1929 que obtienen su autonomía para constituir la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

1.2 Todos jugamos: Actores del fomento a la lectura

La participación de todos los actores del fomento a la lectura resulta importante para establecer el puente entre el libro y el lector, así como, para generar las condiciones necesarias para que acontezca el acto de lectura de manera placentera. Además, como recientemente se ha observado, éstos ayudan a entender la lectura como una actividad social que establece vínculos entre pares con intereses similares. Al respecto, Carmen Pérez Camacho y Andrés López Ojeda en su artículo “Los usos sociales de la lectura: del modo tradicional a otras formas colectivas de leer” proponen identificar tres tipos de perfiles para quienes facilitan la lectura: proveedores, cómplices de la lectura y mediadores. Los proveedores de lectura, como su nombre lo indica, proveen las condiciones de acceso a la lectura en cuanto a “los marcos regulatorios (infraestructura, acervos, difusión, formación) para el consumo, circulación y producción del «Mercado de las letras»” (48). Con base a este perfil, se puede entender como proveedor de lectura al Estado pues con los planes, programas y leyes regula el fomento a la lectura —Programa Rincones de la Lectura, Programa Nacional Salas de Lectura y Ley del Fomento para la Lectura y el Libro—, las ferias del libro —FILIJ— y los espacios físicos como las bibliotecas. Asimismo, a las editoriales porque acercan los libros a los lectores, incluidas sus traducciones al idioma local y de cuya oferta se desprenden los acervos de programas tanto públicos como de la iniciativa privada —A la Orilla del Viento, Libros del Rincón—. Recordemos que antes de los años 80 en México los acervos infantiles y juveniles en gran medida se importaban de España con altos costos pues existían pocas editoriales nacionales. También, entran aquí las asociaciones civiles que por medio de voluntarios relazan acciones de mediación lectora —IBBY-México—.

A inicios del siglo XXI con el auge de los *booktubers* se abrió el debate sobre su aporte en el fomento a la lectura. Pérez Camacho y López Ojeda los ubican como “cómplices de la lectura” pues “cooperan en la promoción de la lectura de una manera creativa, en redes sociales digitales y

con un sentido de camaradería” (48). En este sentido se pueden ubicar, también, como cómplices a todos los medios de comunicación que con diversas campañas buscan incentivar a la lectura.

El tercer perfil son los mediadores de lectura; ciudadanos que “promueven la lectura y vinculan las acciones de gobierno con los intereses lectores” (48). Pérez Camacho y López Ojeda ubican aquí a los participantes de programas para el fomento a la lectura como el Programa Nacional Salas de Lectura —Secretaría de Cultura—. Sin embargo, en los últimos años este perfil se está profesionalizando de tal suerte que su participación no se limita en acciones voluntarias sino que se presenta como una profesión con todas sus implicaciones.

Resta, entonces, comprender el papel de las universidades en el propósito nacional de generar más lectores. Si en su inicio la Academia se colocó con un perfil de proveedor —de acervo, de conocimientos e, incluso, de infraestructura como bibliotecas especializadas— con la necesidad de mayor capacitación en cuanto al fomento a la lectura y a los estudios de LIJ se hace cada vez más evidente su participación como cómplice, mediadora y formadora —UNAM, Universidad Iberoamericana, Universidad Veracruzana—. Sin olvidar que las investigaciones académicas pueden aportar nuevos horizontes respecto al tema y fungir como un puente entre los lectores y los estudios críticos —*LIJ Ibero. Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea*, Cátedra Extraordinaria de Fomento a la Lectura José Emilio Pacheco, por mencionar algunos ejemplos—. Asimismo, los centros universitarios son espacios de la vida diaria de millones de jóvenes donde es crucial el encuentro con la lectura tanto obligatoria —herramienta de estudio— como recreativa —Universo de Letras—.

Sin la participación de cada uno de estos actores no se pueden generar las condiciones necesarias para que acontezca el acto de la lectura²¹. Desde sus diferentes trincheras los aportes, como los que se mencionarán a continuación, resultan sustanciales para formar lectores cuyo hábito a la lectura no termine junto con su infancia, adolescencia y/o escolaridad.

1.2.1 El Estado: Tradición e instituciones para el fomento a la lectura

Pareciera algo ya por sentado hablar sobre derechos culturales pues se entiende que son parte del patrimonio de cada nación. No obstante, que la población en general perciba a los bienes culturales —más aún a la literatura— como derechos tan fundamentales como cualquier otro depende, en gran medida, de la tradición en cada país de programas e iniciativas tanto de la sociedad civil como del Estado. Es decir, se crea conciencia —o hasta costumbre— el acceso a los bienes culturales —en este caso de los libros y la lectura— a partir de la historia de vida de grandes proyectos como los pioneros mencionados en el apartado anterior. Además de la tradición, es necesario una adecuada legislación; no como mero trámite administrativo sino como un paso, al menos en teoría, para instaurar como inamovible el derecho en cuestión. Dicha permanencia, entre una generación y otra, ayuda a concebir el acceso a los bienes culturales como un derecho humano y no sólo como una garantía del Estado.

Aunque el camino aún es largo por recorrer, en materia del acceso a los libros y su lectura los proyectos estatales como Rincones de la Lectura y el Programa Nacional Salas de Lectura —inaugurados a finales de los años 80 y mediados de los 90, respectivamente— han marcado una

²¹ Véase Capítulo II apartado 2.3 El proceso de lectura de los libros álbumes inciso b) La figura del mediador de lectura.

línea a seguir. Asimismo, con el cambio de siglo se ha incentivado la necesidad de una legislación más clara y concreta sobre el bien cultural de la literatura. Por ello, se desarrollaron Planes, Programas, así como reformas en la administración pública que culminaron en la Ley del Fomento para la Lectura y el Libro. Para comprender este avance y las tendencias legislativas de los proyectos estatales es importante revisar cómo desde la década de los noventa han proliferado en México este tipo de iniciativas.

a) Programa Nacional Salas de Lectura

El Programa Nacional Salas de Lectura, PNSL, coordinado primero por CONACULTA, después por la Secretaría de Cultura y desde el 2019 por el FCE inició sus acciones en 1995 durante el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000). La iniciativa busca promover la lectura fuera de ámbitos escolarizados a través de la figura de un mediador que voluntariamente realiza actividades y estrategias en espacios públicos como parques, mercados o, incluso, casas particulares. La misión del PNSL es

propiciar el surgimiento de comunidades con pensamiento propio y crítico que lean de manera libre, gratuita, incluyente y resignificativa, brindando condiciones materiales, sociales, cognitivas, afectivas y estéticas para que el mayor número posible de personas comparta sus lecturas entre pares” (Chapela, *Las Salas de Lectura* 20).

Como se observa, una Sala de Lectura es un espacio de encuentro con los libros donde se propicia el diálogo con la palabra sea escrita, oral o, recientemente, digital. El motor del Programa es la participación ciudadana a través de la figura del mediador —voluntario— como un puente entre los libros y el lector, es decir, como un acompañante en el proceso de lectura. El mediador tiene las funciones de generar las condiciones pertinentes para que este encuentro sea en goce: espacio, tiempos, acervo, hospitalidad etcétera. En este sentido, el PNSL establece que “la función

más importante del mediador es estar ahí acompañando, como si se tratara de un puente vivo que se abre en una zona de frontera para comunicar tres mundos: el de los lectores (reales y potenciales), el de la palabra escrita que contienen los libros y el de la palabra oral que se expresa en la voz de los participantes” (26). La mayoría de ellos son profesores, en activo o jubilados, y bibliotecarios que encuentran en el programa una forma de revalorización de sí mismos y de prestigio social.²² Consideran esta actividad como una vocación o, para el caso de los jubilados, una posibilidad para continuar con su vida profesional desde otra perspectiva.



Figura 13. Centro de Lectura del PNSL; *CONACULTA convoca a enriquecer el acervo del Programa Nacional Salas de Lectura*; Secretaría de Cultura, 4 Jul. 2014, www.gob.mx/cultura/prensa/conaculta-convoca-a-enriquecer-el-acervo-del-programa-nacional-salas-de-lectura

²² Según la encuesta realizada en el 2011 por CONACULTA la mayoría de los mediadores son profesores en activo (31.7%). En tercer lugar, se encuentran los bibliotecarios con el 11.3%. Además, sigue predominando la noción del fomento a la lectura como un práctica femenina pues el 63.9% de los mediadores del PNSL son mujeres. En cuanto al nivel educativo se encontró que el 52.9 % cuanto con estudios de licenciatura (*Tiempo de Leer* 181-182).

Según Pérez Camacho y López Ojeda el labor de los mediadores “consigue fortalecer el sentido de solidaridad y servicio a la comunidad lo que habla de un grupo que crea su identidad de manera sociocéntrica” (67). Antes que nada, un mediador debe ser un lector frecuente con el interés en compartir su experiencia de lectura desde la perspectiva del goce que ésta práctica provoca en el propio mediador. Además, requiere de habilidades para gestionar todos los aspectos que implica mantener una Sala de Lectura como, por ejemplo, la búsqueda de un espacio físico y la selección del acervo.

Un buen mediador no teme vivir experiencias nuevas e incluso situaciones imprevistas. No se paraliza frente a los diversos problemas como la indiferencia y, en ocasiones, el rechazo de ciertas personas o grupos de la comunidad, o la apatía y el desinterés de los funcionarios públicos. Posee imaginación para encontrar soluciones innovadoras o alternativas que le permitan enriquecer su espacio. El buen mediador es alguien que conoce los problemas de su comunidad y es sensible a las experiencias de vida de sus lectores. Se asume a sí mismo como un agente que incide en el mejoramiento de la vida (*Tiempo de Leer* 181-182).

El éxito para crear un espacio de lectura depende principalmente de la capacidad del mediador para establecer empatía con los usuarios. Es decir, el vínculo entre el lector y el mediador funge como incentivo en las actividades de fomento a la lectura que ahí se realizan. Este vínculo es tan importante que, incluso, “resulta frecuente encontrar personas que asisten a estos espacios desde lugares más alejados de la ciudad convencidos por el trato, el conocimiento, el desprendimiento y la capacidad que tiene el responsable para descubrir las habilidades y cualidades lectoras de los usuarios” (Pérez Camacho y López Ojeda 68). De esta manera, se recupera el carácter social de la lectura pues se considera como una posibilidad para establecer encuentros de todo tipo y deja atrás la idea de un acto aislado y aislante de los otros roles sociales.

De acuerdo con la encuesta realizada en el 2011 para conmemorar los 15 años del PNSL (*Tiempo de Leer* 181-182), los mayoría de los usuarios de las Salas de Lectura son mujeres (60%). Aunque es usual encontrar Salas de Lectura que atienden a todo tipo de usuarios y edades (38%), existen espacios destinados principalmente a un público infantil y representan el 34.7% de las salas del programa. En menor medida encontramos espacios para adolescentes y jóvenes (24.5%) o personas de la tercera edad (2.9%) lo cual demuestra que el fomento a la lectura —al menos en estos espacios— aún se encuentra canalizada a la población infantil, esto se debe por la ‘costumbre’ social de iniciar a la lectura desde temprana edad. Por ello, es importante crear más espacios de fomento a la lectura para adultos como una forma de contrarrestar la baja en los índices de lectura cuando se termina la escolaridad y para promocionar a la lectura como una actividad recreativa y estimulante a cualquier edad, incluidos los adultos mayores pues las bases del PNSL considera a lectores en general no exclusivamente infantil. Es más, es común encontrar comunidades, incluso escolares, que requieren de trabajo con familias donde se refuerzan los lazos entre adultos, niños y jóvenes.

Uno de los principales ejes de la medición que retoma el PNSL es acercar a los usuarios a los textos literarios, a través del gusto o placer por la lectura, como una actividad recreativa y afín a los intereses particulares de cada lector. Para ello, la selección del acervo resulta una práctica interesante pues se realiza desde tres aristas. En primer lugar, con una dotación inicial del Estado con aproximadamente 100 obras seleccionadas por una comisión de expertos a partir de la oferta editorial vigente.²³ Este acervo se puede ir incrementado según la disposición del organismo

²³ Como todos los programas federales, esta distribución masiva supone para las editoriales una venta considerable de libros. En cuya licitación pública pueden participar incluso editoriales

gubernamental en cuestión y en correspondencia a la constancia de los mediadores en la entrega de los reportes mensuales sobre sus actividades. La segunda alternativa para incrementar la biblioteca de la sala son las aportaciones de los asistentes a su propio espacio de lectura, incluso donaciones de editoriales o instituciones; aunque esto último depende de las habilidades de gestión del mediador. En tercer lugar, la creación de textos propios y la encuadernación de antologías como ejemplares del acervo; práctica que promueve constantemente el programa.



Figura 14. Sala de Lectura El Semillero en el mercado de flores de Cuernavaca;

“Descentralizar los libros: Programa Nacional Salas de Lectura”. *Oaxaca Digital. Revista Digital de Noticias*, 9 Feb. 2016, <http://oaxaca.me/descentralizar-los-libros-programa-nacional-salas-de-lectura/>.

De acuerdo con las cifras oficiales, al 2018 el PNSL contaba con casi tres mil Salas de Lectura activas que atienden en promedio a ocho personas por sesión con periodos de vida,

extranjeras que publiquen en español. Es así, como han llegado a México diversas obras de Iberoamérica.

alrededor de tres a cinco años (*Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018* 34). El corto promedio de vida de las salas siempre ha sido punto de debate sobre el verdadero alcance del programa; sin embargo, hay que considerar que al ser una práctica ciudadana y voluntaria está sujeta a los cambios de vida de los mediadores, tales como mudanzas, cambios de horarios de trabajo o escuela, hijos e, incluso, pérdida del espacio físico por diversos motivos desde gestionales hasta debido a desastres naturales. En este sentido, el PNSL se postula como un programa con un fuerte carácter de emergencia pues “se cierran muchas Salas, pero se abren otras en escenarios dinámicos. De allí que los niveles de institucionalización y de espontaneidad de las Salas de Lecturas deban considerarse como un punto de debate central entre usuarios, mediadores y promotores adscritos a los estados y a la federación” (*Tiempo de Leer* 183).

Salas de Lectura ha logrado mantenerse como proyecto eje y modelo de otras iniciativas sobreponiéndose a los cambios de gobierno en gran parte debido a la participación ciudadana que labora incluso cuando los organismos gubernamentales suspenden su apoyo por recortes, cierres o cambios administrativos. Además, el programa establece las reflexiones y prácticas entorno a los mediadores como actores del fomento a la lectura y funge como punto de encuentro entre diversas personas que en otras condiciones difícilmente convergerían.

b) Ley del Fomento para la Lectura y el Libro

A finales del 2015 se realizaron reformas en la Ley Orgánica de la Administración Pública para crear en el 2016 la Secretaria de Cultura con mayor jerarquía y facultades. La reforma establece pasar las funciones de CONACULTA, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, incluyendo la política nacional para el fomento a la lectura y el libro donde se encuentra el PNSL, de la Secretaría de Educación Pública al nuevo organismo de la Secretaria de Cultura. En esta reforma intervinieron la Ley de Imprenta, la Ley Federal del Derecho de Autor, la Ley General de Educación y la Ley

General de Bibliotecas (“Decreto por el que se reforman”). A nivel de política pública, este cambio supone, en teoría, el interés del Estado por administrar el fomento a la lectura desde un organismo con igual jerarquía que cualquier otra Secretaría, es decir, establecer el tema como relevante para la agenda pública. Sin embargo, en 2019 con el cambio de gobierno federal diversos programas se sumaron de nuevo a la SEP y/u otras dependencias. Así, la DGP que coordina al Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura pasó a ser injerencia del FCE a cargo de Francisco Taibo II.

Como principal antecedente a esta reforma se encuentra el Programa Nacional de Lectura 2001-2006 de la SEP que tuvo como objetivo “mejorar las habilidades comunicativas básicas de los alumnos y la instalación de condiciones materiales para el desarrollo de este modelo pedagógico” (*Libros del Rincón. Catálogo Histórico 1986-2006* 5). En continuidad a este programa la Secretaría de Educación Pública desarrolló en el 2007 el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica, PNL, para —entre otros propósitos— externar a toda la educación básica del país el Programa Rincones de la Lectura. El objetivo del PNL consideraba:

Impulsar y fortalecer la operación de diversas estrategias de promoción y fomento de la lectura entre los maestros, directivos y alumnos de educación básica y normal, que contribuyan al fortalecimiento de las competencias comunicativas y a la formación de lectores y escritores autónomos, mediante la selección y distribución de títulos para acrecentar los acervos de las bibliotecas escolares y de aula; la capacitación de asesores y mediadores de lectura; el acompañamiento presencial en las escuelas de educación básica y normal, así como la generación, sistematización y difusión de información (“Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura” 31).

Otro precedente es el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 que incluía un capítulo dedicado al Desarrollo Cultural donde se expresaba el interés gubernamental para fortalecer la

cultura del país por medio de la “vinculación de la cultura con la política social, en particular con las acciones del Sistema Educativo Nacional” (Gutiérrez y Gracia Ruiz 22).

En julio del 2008 durante el mandato del presidente Felipe Calderón se publicó la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro y se creó el Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura como el órgano encargado de elaborar el Programa de Fomento para el Libro y la Lectura donde se enfatiza, entre otros puntos, la importancia del precio único del libro. En este documento se estableció que dicho consejo era “un órgano consultivo de la Secretaría de Cultura y espacio de concertación y asesoría entre todas las instancias públicas, sociales y privadas vinculadas al libro y la lectura” (“Ley de fomento para la lectura y el libro” 5) con las funciones de:

promover la formación, actualización y capacitación de profesionales en los diferentes eslabones de la cadena del libro; Impulsar la participación ciudadana en todos los programas relacionados con el libro y la lectura, y diseñar los mecanismos de esta participación; Fomentar la cultura de respeto a los derechos de autor; Proponer la realización de estudios e investigaciones que permitan apoyar el desarrollo de sus actividades; Proponer incentivos para la creación, edición, producción, difusión, venta y exportación de libros en las diferentes lenguas del país, y apoyar la traducción a ellas de textos de literatura nacional y universal a las diferentes lenguas del país (7).

Para cumplir con estas funciones se creó el Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018, PFL, donde se establecieron cinco estrategias: 1) poner a disposición los materiales de lectura, 2) actividades de promoción de la lectura, 3) profesionalización, capacitación y sensibilización y 4) creación de contenidos (*Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018* 13). Las autoridades responsables del cumplimiento del Programa, así como del resto de los objetivos hasta el 2018 eran la Secretaría de Cultura, la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, y los gobiernos estatales, municipales y

de la Ciudad de México. Dichas funciones, también, se extendieron a la Secretaría de Educación Pública pues se consideró necesaria la capacitación de maestros, directivos, bibliotecarios y equipos técnicos en torno al fomento a la lectura.

Para los objetivos específicos del PFL se implementaron Programas Estratégicos que atienden las necesidades en la materia de diversos sectores de la sociedad como escuelas normales —para atender a los futuros formadores—, hospitales, Salas de Lecturas, etcétera. El interés fue extender las acciones al resto de la población y no limitarse a la infancia o en centros educativos sino como una labor social que comprende a todos aquellos que así lo requieran. A continuación, se presentan las injerencias de cada uno de los Programas Estratégicos:

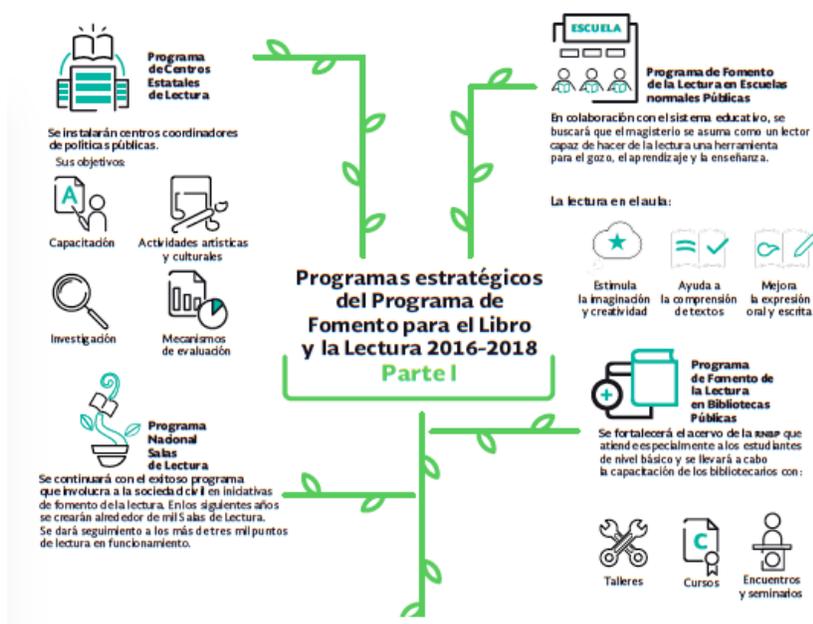


Figura 15. Programas estratégicos parte I; *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018*; Secretaría de Cultura/ Dirección General de Publicaciones, 2017, www.observatorio.librosmexico.mx/files/programa_de_fomento_para_el_libro.pdf

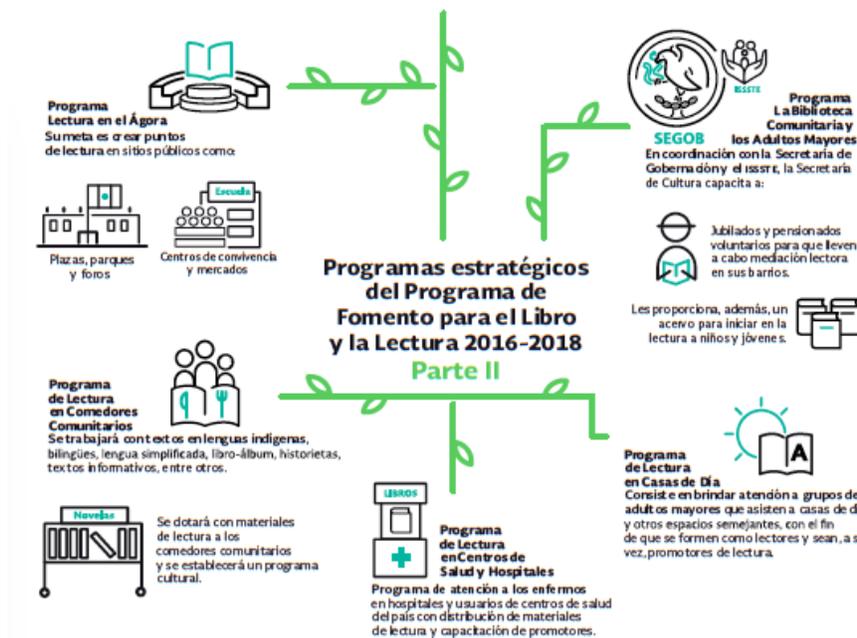


Figura 16. Programas estratégicos parte II; *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018*; Secretaría de Cultura/ Dirección General de Publicaciones, 2017, www.observatorio.librosmexico.mx/files/programa_de_fomento_para_el_libro.pdf

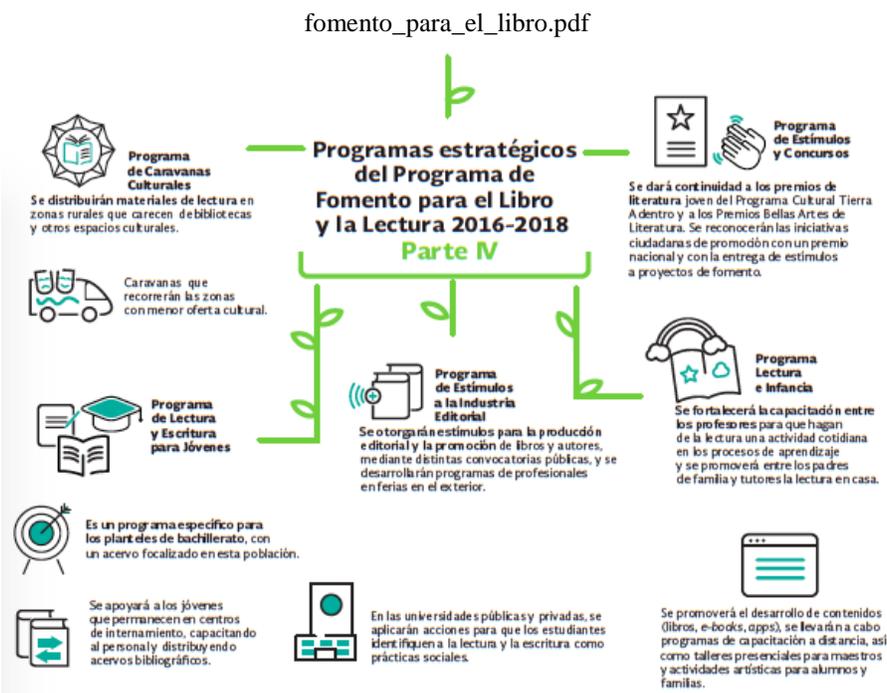


Figura 17. Programas estratégicos parte IV; *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018*; Secretaría de Cultura/ Dirección General de Publicaciones, 2017, www.observatorio.librosmexico.mx/files/programa_de_fomento_para_el_libro.pdf

Como se observa en los esquemas²⁴, uno de los objetivos es estimular la capacitación y formación profesional de los diferentes actores de la cadena del libro. Con ello, se enuncia la importancia de la profesionalización; un cambio importante en la historia del fomento a la lectura en México pues se deja de pensar como algo puramente voluntario o del “tiempo libre” para consolidarse, al menos en política pública, como un ejercicio profesional y, por ende, que requiere de una capacitación especializada en el tema. Para alcanzar este propósito, el *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018* propone reforzar la participación de las universidades como centros de investigación y formación para que

planteen nuevos cuestionamientos y abran nuevos horizontes en el análisis y en la proyección del tema que nos ocupa. El involucramiento de la comunidad académica es también de relevancia para la creación de indicadores que nos permitan medir, evaluar y regular los programas y acciones, para la conformación de metodologías y sistemas de enseñanza y formación (39).

Así, se justifica a nivel legislativo la presencia de las universidades su función de formadoras de magisterio, mediadores de lectura, gestores culturales, etcétera. Además, se establece la necesidad de “impulsar carreras técnicas y profesionales en el ámbito de la edición, la producción, promoción y difusión del libro y la lectura, en colaboración con autoridades educativas de los diferentes órdenes de gobierno, instituciones de educación media superior y superior y la iniciativa privada” (“Ley de fomento para la lectura y el libro” 5).

²⁴ La Parte III del esquema de programas estratégicos no se encuentra disponible en el *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018*, probablemente, debido a un error en su publicación.

Al respecto de esta trayectoria diacrónica —tradición— es importante mencionar que sólo con los elementos legislativos y de la administración pública adecuados se pueden sustentar a los derechos culturales, incluida la lectura, como pertinentes. Más aún, sin estas cuestiones puramente legales no se podría hacer hincapié en su calidad de necesarios, esenciales y universales. Es importante, entonces, instruir en todos los niveles del fomento a la lectura, especialmente a los mediadores, sobre estas leyes para difundir sus implicaciones en cada uno de los campos de acción y, sobre todo, para apropiarse de ellas con el propósito de utilizarlas a favor y/o defensa del acceso a la lectura como un derecho humano.

c) Otros programas

Desde los años 90 y con base en los proyectos antes expuestos se han desarrollado otras iniciativas gubernamentales que promueven la lectura en todos los sectores de la población. Por mencionar algunos, enlistamos brevemente los programas más sobresalientes presentes en el *Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro* elaborado por Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura en 2018:

- Programa Jóvenes Lectores, Secretaría de Educación Media Superior; Dirigido a los estudiantes de los centros educativos a nivel medio superior con propuestas como el portal web Jóvenes Lectores, lectura en tus asignaturas, la adquisición de acervos de lectura y la formación de mediadores²⁵.
- Alas y Raíces de la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil; Durante más de 20 años se ha planteado el objetivo de “generar y promover espacios que fortalezcan el desarrollo

²⁵ No es clara su continuidad en el 2019.

integral de niños y niñas de 0 a 17 años, a través del arte y la cultura” por medio de espacios culturales gratuitos, festivales, talleres, así como, de cursos de capacitación teniendo como eje principal a la promoción lectora. También promueve publicaciones y el desarrollo de aplicaciones web²⁶.

- Coordinación Nacional de Literatura del Instituto Nacional de Bellas Artes; Realiza actividades de fomento a la lectura como Los Niños y sus Autores donde escritores e ilustradores de la LIJ interactúan con los niños. Los autores, también, visitan escuelas, hospitales y centros de readaptación social, ofrecen charlas al público en general y conversan sobre sus libros más preciados en eventos denominados Guías Literarias²⁷.
- Para Leer de Boleto en el Metro, Secretaría de Cultura de la Ciudad de México; Consiste en publicaciones breves con un tiraje de 250 mil ejemplares localizables en la línea 3 del Metro capitalino que los usuarios pueden tomar para leer durante sus trayectos²⁸.

²⁶ Vigente en el 2019. Con la apertura del Complejo Cultural los Pinos, antigua residencia presidencial, en 2019 se instaló una sala de lectura comandada por el programa Alas y Raíces que ofrece actividades destinadas a la primera infancia como la XIX Feria de las Calaveras.

²⁷ No es clara su continuidad en el 2019.

²⁸ Tuvo una segunda fase llamada Para Leer de Boleto en el Metro en 2017. Este proyecto fue parte de la Brigada para Leer en Libertad comandada por Taibo II vigente al 2019 pero sin continuidad en este programa en específico.

- Libro Clubes de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México; Espacios gratuitos de lectura similares a las Salas de Lectura del PNSL²⁹.
- Libro Clubes Virtuales en el portal librosmexico.mx; Clubes de lectura a través del portal Libros México, una plataforma para localizar la información necesaria sobre los programas de la Secretaría de Cultura en materia de fomento a la lectura y el libro, además, de los espacios de lectura —Salas de Lectura, librerías, bibliotecas— y la oferta editorial, incluido el precio único del libro. En el 2019 el portal continúa pero no es clara la si también es el caso de los Libros Clubes Virtuales.
- Leer para la Vida de la Dirección Federal de Educación —DGESPE—, SEP y Secretaría de Cultura; cuyo objetivo desde el 2017 es la “formación y desarrollo de habilidades lectoras de estudiantes de escuelas normales para que hagan de ésta una herramienta para gozo, el aprendizaje y la enseñanza, dentro y fuera del aula” (*Programa de fomento a la lectura y la escritura en escuelas normales “Leer para la Vida”*).

El 27 de enero de 2019 en Moncorito, Sinaloa, el gerente del FCE Francisco Ignacio Taibo II, junto con el presidente Andrés Manuel López Obrador presentaron en conferencia de prensa la Estrategia Nacional de Lectura. En el evento se indicaron 3 ejes a seguir en dicha estrategia: “la interpretación de los textos a través de las bibliotecas; la circulación de los libros a través del Fondo de Cultura Económica (FCE) y otras instancias como Alas y Rices y las Misiones Culturales; y la promoción a través del trabajo de la coordinación de Comunicación Social” (Aguilar Sosa)³⁰.

²⁹ Vigente en el 2019.

³⁰ Debido al cambio de gobierno en 2019 y a los límites temporales de la presente investigación no se ha podido comprobar las repercusiones reales de la esta Estrategia Nacional de Lectura, así

El 26 de junio de 2019 Eduardo Villegas Mejía, coordinador de la dependencia de Memoria Histórica y Cultura de México anunció que la Estrategia Nacional de Lectura 2019 recaerá en su coordinación

pues sólo avanzaremos en el conocimiento de lo que hemos sido y la imaginación de lo que podemos ser cuando la lectura sea una actividad cotidiana, cuando haya texto de literatura e historia disponibles hasta en las comunidades más apartadas; en fin, cuando asociemos el acto de leer con el disfrute, la verdad y el conocimiento personal, más que con el aburrimiento, la pedantería o el castigo (*Presentación de las acciones de la Estrategia Nacional de Lectura*).

Asimismo, durante este evento Villegas Mejía, junto con el presidente López Obrador y Beatriz Gutiérrez Müller, presentó los tres ejes de intervención de dicha estrategia: 1) El eje formativo, donde “se agrupan las acciones que se proponen o contribuyen a formar hábitos de la lectura [...] Es necesario atender los tres factores que inciden en la segmentación y refuerzo de las prácticas lectoras; me refiero a la triada que compone la propia población infantil, junto con el entorno familiar o docente” (*Presentación de las acciones de la Estrategia Nacional de Lectura*); 2) el eje material, que busca facilitar el acceso a los materiales de lectura a través de bibliotecas con personal capacitado y acervo, incluido material en lenguas indígenas; y 3) el eje persuasivo, que “tiene como meta resignificar en el imaginario colectivo el hecho mismo de la lectura. El punto es posicionar todas las ventajas del mundo escrito tanto para el buen desarrollo individual como para el conjunto social” (*Presentación de las acciones de la Estrategia Nacional de Lectura*).

como, bajo qué condiciones se plantea la continuidad o no de la Ley de Fomento para el Libro y la Lectura.

Cabe resaltar que se continúa con el propósito de brindar capacitación especializada sobre la el fomento a la lectura. Así, por medio de la Dirección General de Bibliotecas y de la DGESE se implementó a inicios del 2019 un curso piloto de fomento a la lectura para normalistas. De acuerdo con Villegas Mejía, “el objetivo es ofrecer este curso este próximo ciclo escolar como una materia optativa en todas las escuelas normales del país. Tal vez el próximo año se incorpore, incluso como materia obligatoria” (*Presentación de las acciones de la Estrategia Nacional de Lectura*)³¹.

En resumen, los diversos programas, planes y leyes expuestos a lo largo de este apartado han instaurado en México una tradición donde se considera al fomento a la lectura como un punto importante dentro de la agenda pública, aunque muchas veces no corresponde presupuestalmente y/o se suspenden iniciativas. Lo anterior, ha permitido consolidar la permanencia de algunas iniciativas. Sin embargo, aún es necesario asegurar totalmente y potencializar, sobre todo en las regiones más desfavorables del país, que se cumpla las políticas públicas y procurar su continuidad a través de los cambios gubernamentales. Lo anterior porque con estos cambios legislativos, administrativos y con la trayectoria de proyectos como PNSL se ha comenzado a plantear la profesionalización de los actores de fomento a la lectura. Así, para avanzar en la profesionalización es necesario asegurar, también, de manera legislativa el interés por generar un país cada vez con más lectores.

³¹ Este proyecto se puede considerar como una repercusión del programa antes mencionado Leer para la Vida.

1.2.2 El boom de las iniciativas y programas para el fomento a la lectura

Con el paso al siglo XXI el fomento a la lectura se ha convertido en el centro de interés de muchas iniciativas, principalmente aquellas dirigidas a niños y jóvenes, con el fin de contrarrestar la desigualdad social en cuanto al acceso a la lectura pues se ha visto que es un factor determinante para el desarrollo del país. Aunque muchos de estos proyectos consideran la formación de mediadores por medio de talleres y se enfocan en crear lectores capaces de reconocer los mecanismos estéticos de las obras de LIJ, así como de relacionarlas con sus propias experiencias, aún hay varias propuestas que centran sus esfuerzos en la difusión del libro y dotación de acervo o promueven la lectura por tiempo sin considerar el goce a la lectura. Así, tanto las asociaciones civiles como los medios de comunicación realizan diversos aportes, siguiendo el esquema de Pérez Camacho y López Ojeda, desde sus perfiles de proveedores y cómplices de la lectura.

a) Desde la sociedad civil

Como parte del legado que IBBY instauró en nuestro país, en los últimos años se ha incrementado el número de organizaciones civiles que desarrollan proyectos de todo tipo dirigidos a niños y jóvenes para facilitar el acceso a los libros y su lectura. Muchas instituciones de este tipo funcionan con un sistema de voluntariado; por ello, el fuerte sentido altruista que se otorga tanto al trabajo con niños y jóvenes como a la misma LIJ. Con el fin de ejemplificar cómo se han diversificado los esfuerzos desde la sociedad civil, a continuación se presentan algunos ejemplos:

- Formación de Lectores SM: A cargo de la Editorial SM cuya misión es “propiciar encuentros entre los libros y sus lectores para disfrutar, dialogar, investigar y generar estrategias que permitan aprender de forma perpetua durante la vida” (*Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro*) por medio del diseño del Plan Soy Lector —ejercicios en línea

de la comprensión lectora—, el Cofre de la Lectura —cuadernos de trabajo— y la Biblioteca Ambulante de Preescolar —entrega de acervo a un centro educativo—.

- Libros Vagabundos A.C.: Ubicada en Aguascalientes. Consta de una biblioteca callejera con préstamo de libros y se desarrolló a partir de los movimientos artísticos New Wave Latinoamericanos y Acción Poética o Artistas Callejeros.
- Programa Iberoamericano de Bibliotecas Públicas Iberbibliotecas UNESCO: Tiene como objetivo “promover el acceso libre y gratuito a través de la creación de espacios y condiciones para la cooperación entre los sistemas de bibliotecas públicas” (*Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro*). Para ello, cada año hace pública la Convocatoria de Ayudas dirigida a bibliotecas públicas de los países y ciudades miembros.
- Niñas y Niños Lectores, World Vision por los Niños México A. C.: Por medio de la creación de Espacios Comunitarios de Lectura —fijos y móviles— y del proyecto Conociendo más sobre mi Comunidad —estrategia de promoción cultural— busca generar lectores autónomos “que comprendan, seleccionen, disfruten de las obras de la cultura escrita y puedan relacionarlas con su entorno y experiencia” (*Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro*).
- Consejo Puebla de Lectura A.C.: Cuenta con una bebeteca y una sala infantil donde brinda servicios gratuitos de préstamos de libros. Además, en Puebla realiza ferias de libros, talleres, encuentros culturales, etcétera.

Como se puede observar, las iniciativas desde la sociedad civil tienen principalmente dos enfoques: la dotación de acervo y difusión del libro por medio de eventos culturales. Algunos de ellos proponen la capacitación con talleres o cursos. La forma de hacer llegar los libros generalmente es a través de bibliotecas, en diferentes modalidades, con servicios al público —incluido el préstamo a domicilio—. Por esto último, las asociaciones civiles se pueden considerar

bajo el perfil de proveedores. Además, son un recurso y punto de encuentro para mediadores o interesados en comenzar acciones de fomento a la lectura.

b) Medios de comunicación

Dentro de los proyectos propuestos por los medios de comunicación como cómplices para la lectura se encuentran enfoques muy variados. Algunos con el mal entendido de promover la lectura a través de la cantidad de libros o el tiempo diario destinado a leer más que por la calidad literaria o la significación de las obras para cada tipo de lector. Por ejemplo, Lee 20 Minutos al Día del Consejo de la Comunicación, Voz de las Empresas. Otras iniciativas buscan mostrar los “beneficios” de ser lector como la inteligencia, popularidad, etcétera con modelos, en su mayoría adultos, que no se ubican con un perfil lector cercano a la población mexicana; actores de televisión o modelos.



Figura 18. Carteles promocionales del programa Lee 20 minutos al día;

Diana Sotelo; *Lee 20 minutos al día*; Consejo de la Comunicación, 9 Dic. 2014,

<https://cc.org.mx/lee-20-minutos-al-dia>

Además, muchos programas continúan con el discurso puramente educativo dejado a un lado a la lectura por placer o entretenimiento. Sin embargo, en su perfil de cómplices los medios de comunicación desde hace años promueven dentro de la sociedad y de manera masiva el entendido de que leer es importante. Por esta razón, cabe destacar algunas propuestas que se alejan, en mayor o menor medida, de estos lugares comunes. Por ejemplo, Imagina Lee. Lecturas que Encienden la Imaginación a cargo de IBBY-México y Fundación Televisa; una página de Internet, ImaginaLee, donde se recomiendan libros con materiales de lectura biografías de autores, textos, videos, audios e imágenes.

Asimismo, los canales culturales de televisión ofrecen una manera distinta de entender la lectura, en su mayoría crítica, y con el desarrollo de materiales de divulgación que permiten a los televidentes conocer mejor la oferta literaria nacional e internacional. De los cuales podemos destacar propuestas como:

- Canal 40: *La otra aventura*, programa televisivo a cargo de Rafael Pérez Gay donde en 15 minutos se presentan libros, entrevistas con autores o bibliografía de los escritores.
- Canal 22: *La dichosa palabra* que “llega cada sábado para brindar más definiciones, comentar frases mal empleadas, describir el origen de las palabras y aclarar las dudas de la audiencia sobre diversos temas literarios” (*Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro*); *Triángulo de letras*, espacio donde escritores charlan sobre sus obras, temas de interés e investigaciones; y *Leamos juntos* cápsulas donde se trasmite el mensaje de “leer sin miedo a la cultura”.
- Canal Once: con *Palabra de autor* conducido por Mónica Lavín y Carlos Pascual donde se charla con destacados escritores mexicanos contemporáneos sobre su producción literaria; y

Kipatla: programa en coproducción con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, CONAPRED, basado en cuentos infantiles.

Como se observa, los espacios en los medios de comunicación aún son escasos. Están dirigidos principalmente a la población adulta con tintes sacralizantes a cerca del “bien” que hace leer y señalan a la lectura como algo puramente intelectual más que social o recreativo. De ahí que los jóvenes hayan tomado la palabra en medios más democráticos para hablar de su manera de vivir la literatura como el fenómeno de los *booktubers*³².

Aunque no todas las iniciativas exponen al acto de leer en términos del fomento a la lectura, es claro el interés a nivel de sociedad —representada en las asociaciones civiles y medios de comunicación— por generar nuevos lectores. Este interés igualmente ayuda a concientizar a la población en general sobre la importancia de la lectura. No obstante, también ahí hay un campo de acción para la capacitación de los generadores de contenido, sobre todo en quienes crean productos dirigidos a niños y jóvenes.

1.2.3 La oferta editorial: Producción y distribución

En la primera década del siglo XXI surgió en México un boom en las publicaciones de LIJ en gran parte por el Plan Nacional de Lectura, PNL. Resultó ser un negocio rentable crear libros para niños y jóvenes que concursaran para la selección del acervo del PNL: “si bien la SEP, a través de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), fija los precios de los libros muy por debajo de su precio de venta al público, el volumen de dichos tirajes significa una ganancia

³² Véase apartado 1.2.4 Los jóvenes también son cómplices: *Booktubers* del presente capítulo.

atractiva para los editores, pues no hay que olvidar que se trata de dotar de acervos a las escuelas públicas de todo el país” (Dehesa 28-29).

Así, con el PNL las editoriales que no consideraban publicaciones LIJ comenzaron a crear departamentos de obras para niños y jóvenes; las extranjeras abrieron filiales en México —SM, 1995—; y emergieron editoriales y librerías especializadas. Para dar muestra de ello, basta revisar los años de inauguración de los principales editoriales de LIJ: Colofón (2000), Nostra Ediciones (2000), Libros del Zorro Rojo (2004), Kalandraka (2005), Ideazapato (2010), La Caja de Cerillos Ediciones (2011), 3 Abejas (2012) y Leetra (2014). Además, en los años 80 y 90 se fundaron en nuestro país Amaquemecan (1980), CIDCLI (1980), Ediciones Petra (1990) Ediciones Tecolote (1993), Ediciones El Naranjo (1994), Ediciones SM (1995) y Artes de México (1996). Gracias a este fenómeno se pusieron las obras al alcance de los lectores y se logró incentivar tanto su creación como su producción y distribución.

Tan sólo en el 2015, de acuerdo con la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, CANIEM, se facturaron 943.075.049 ejemplares de obras infantiles juveniles y didácticas. Además, el principal canal de distribución de ventas fue al gobierno (35%) y en tercer lugar las escuelas (26%). Asimismo, según la temática entre los libros más vendidos se encontraron aquellos de Educación Básica con el 39% al monto de venta (*Producción y comercialización del libro en México*)³³.

³³ En futuras investigaciones se podría analizar cómo se han continuado no con estos índices de ventas después del cambio gubernamental del 2019.

Producción y Comercialización de libros en México Sector editorial privado

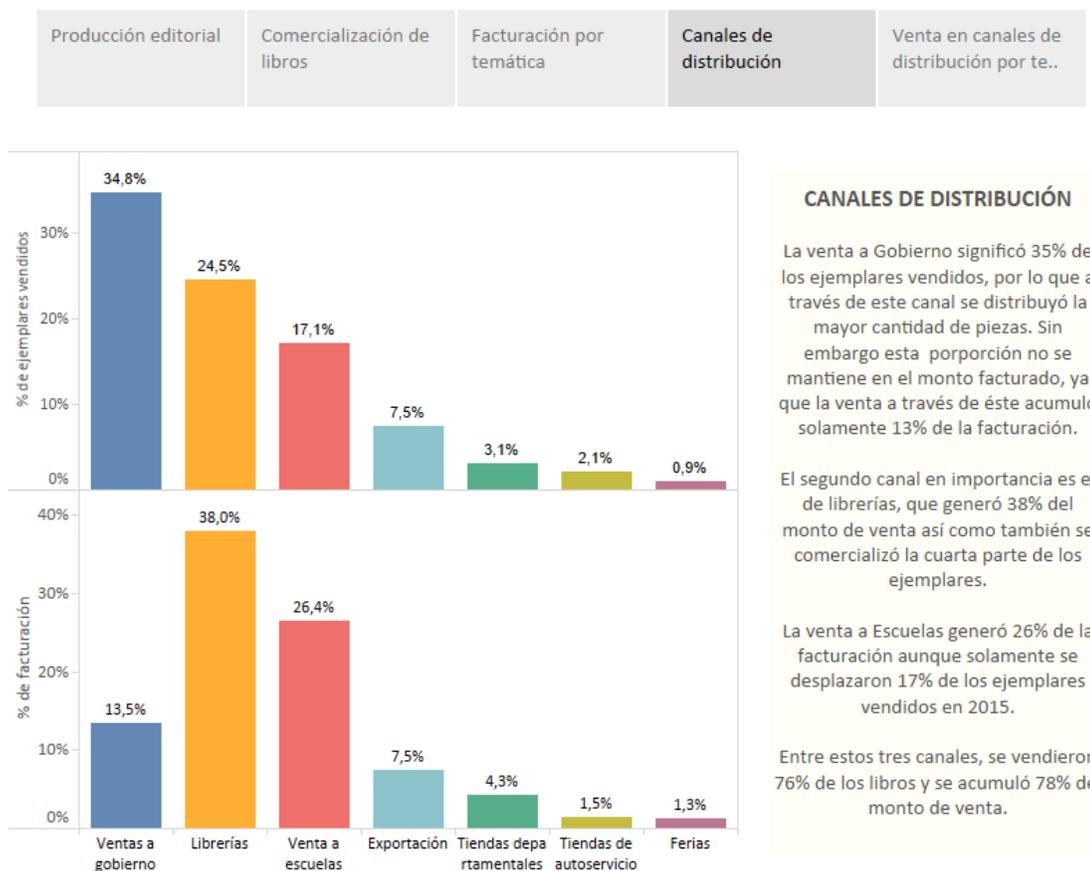


Figura 19. Estadísticas canales de distribución de la venta de libros en el 2015;

Producción y comercialización del libro en México; CANIEM, 2015, www.caniem.com/content/actividad-editorial

Con base en lo anterior, se puede ubicar al sector editorial bajo el perfil de proveedores pues sin su oferta se dificulta la mediación del libro y, por ende, la creación de lectores. Además, con una mayor oferta editorial se posibilita la inserción de obras más acordes al contexto nacional y regional; así como, se acercan más variedad de autores nacionales y extranjeros a los lectores en potencia.

Otro cambio que trajo el nuevo siglo fue la toma de conciencia por parte de los autores, incluidos los ilustradores, como profesionales de la literatura infantil y juvenil. Es decir, desde hace

algunos años en México, también, se comenzó un proceso de profesionalización de la escritura para el público infantil y juvenil. Para continuar con ello, como señala Juana Inés Dehesa, es necesario —quizás aún lo es— “1) que se considere a los lectores de LIJ como lectores igualmente demandantes y maduros que los de cualquier otro tipo de literatura, aunque con sus necesidades y características particulares [...]; y 2) que se deje de lado la idea de que escribir para lectores jóvenes es ‘más fácil’ que escribir para adultos; es decir, que para escribir textos de LIJ se requieren menos capacidades artísticas y narrativas” (117-118). Este cambio de paradigma ha implicado el reconocimiento en espacios internacionales de los autores e ilustradores mexicanos como en la Feria del Libro Infantil de Boloña; la feria del libro más importante para el gremio de la LIJ.

Un aspecto más a considerar en cuanto a la distribución de la LIJ es la escases de librerías especializadas en nuestro país. Según la *Guía de Libros Recomendados para Niños y Jóvenes 2018* las únicas librerías totalmente enfocadas al público infantil y juvenil son Argé Libros en Cuernavaca, La Voltereta en las instalaciones de IBBY-México y Nori en la Ciudad de México (162-163). Aunque las grandes cadenas de librerías como Gandhi, El Sótano, Porrúa y el FCE cada vez destinan más estantes para la LIJ, aún son necesarios más espacios de este tipo, sobre todo en provincia. Al respecto, cabe resaltar que el 2 de septiembre del 2016 se inauguró en las instalaciones del Papalote Museo del Niño la segunda librería del FCE especializada en niños y jóvenes —la primera se encuentra en el pasaje Zócalo-Pino Suárez dentro del Metro capitalino—. La librería adoptó el nombre de Ignacio Padilla, autor de obras como *Todos los osos son zurdos* y *El hombre que fue un mapa*; un homenaje al escritor quien falleció el 20 de agosto del mismo año.

Como se observa, el cruce entre los programas gubernamentales y el sector editorial como proveedores son el principal impulsor del acervo disponible para el fomento a la lectura. Debido a ello y, en parte por la demanda del público más joven, existe la tendencia de publicar libros informativos, novelas gráficas, en formato digital y, sobre todo, de libros álbumes —herencia del

recorrido editorial de la colección Los Especiales de A la Orilla del Libro del FCE—. Por ello, para la presente investigación se eligió a esta colección pues, además, aún en el 2019 sigue siendo un referente de la LIJ que se publica en México, así como, es pionera y acervo de varios programas de fomento a la lectura.



Figura 20. Librería Ignacio Padilla en el Papalote. Museo del Niño;

“Ubicación”; *Librería del Fondo Ignacio Padilla*; FCE, 2019,

https://www.fondodeculturaeconomica.com/RedLibrerias.aspx?id_lib=62

1.2.4 Los jóvenes también son cómplices: *Booktubers*

En todos los niveles el paso hacia las narrativas digitales supone un cambio de paradigma que Henry Jenkins identifica como el “paradigma de la convergencia” para marcar una diferencia con la retórica de los años 90 sobre la “revolución digital”. En los 90 con el boom de Internet se pronosticaba un desplazamiento e, incluso, extinción de lo viejo; del libro impreso contra el digital,

por mencionar un ejemplo afín. Sin embargo, en el siglo XXI se observa una convivencia o convergencia cada vez más compleja entre los diferentes medios:

La convergencia mediática es más que un mero cambio tecnológico. La convergencia altera la relación entre las tecnologías existentes, las industrias, los mercados, los géneros y el público. La convergencia altera la lógica con la que operan las industrias mediáticas y con la que procesan la información y el entretenimiento los consumidores de los medios [...] la convergencia se refiere a un proceso, no a un punto final” (Jenkins 26).

Este cambio de paradigma de la revolución digital a la convergencia está influyendo, paulatinamente, en las acciones de fomento a la lectura. Prueba de ello es el reciente interés de diversos programas de mediación lectora sobre el fenómeno de los *booktubers* y su influencia en los más jóvenes. Al respecto, conviene retomar a Gilles Lipovetsky en *De la ligereza* quien enfatiza

la posibilidad de que cada cual esté simultáneamente en varios sitios, la posibilidad de intervenir a distancia, nos encontremos donde nos encontremos, de tener acceso a una infinidad de conocimientos, sin límites de tiempo ni espacio: mientras triunfa la navegación virtual, el nómada conectado se alza como figura distintiva de la ligereza hipermoderna (136).

Con estas posibilidades, así como, la combinación de la movilidad e Internet el autor propone el nuevo paradigma de la ligereza “inscrito bajo el signo de nomadismo digital. El lugar de la ligereza positiva ya no es exclusivamente el campo estético, sino la hipermovilidad, el « mariposeo», la fluidez de la navegación por las redes virtuales” (136). Así, es como los *booktubers* con su perfil

de agentes cómplices³⁴ provocan, a la lectura desde los medios digitales con una fuerte relación entre pares —misma edad, intereses, estudios, uso de la tecnología, etcétera—. Según Carmen Pérez Camacho y Andrés López Ojeda “los booktubers, más que fomentar o promover la lectura (como serían los 'proveedores' o 'mediadores'), incitan o provocan la lectura” (92) por medio de un lenguaje sencillo, divertido y más cercano a los jóvenes. Este lenguaje “le quitan el aura canónica de lo que se ha concebido como lectura: algo serio, difícil, para especialistas, por obligación” (92). En español entre los *booktubers* más populares se encuentran, por ejemplo:

- Fa Orozco, mexicana; De las primeras en publicar videos en español. Aunque últimamente ha disminuido la periodicidad de sus videos ha estado presente en varias ferias del libro en México e Hispanoamérica como FIL Guadalajara, Fiesta del Libro y la Rosa 2017 de la UNAM. Canal: *Las palabras de Fa* con 353,000 suscriptores.



Figura 21. Portada del canal *Las palabras de fa*;

Fa Orozco; *Las palabras de Fa*; 31 Jul. 2012, www.youtube.com/user/laspalabrasdefa

³⁴ Aunque también pueden ser mediadores en medida en que se ha ido especializado y mostrando interés en la mediación lectora.

- Raiza Revelles, mexicana; También pionera con videos que conjuntan su gusto por el K-pop³⁵ con su pasión lectora. Incluye videos sobre mangas, moda y recetas de cocina. Canal: *Raizarevelles99* con 1.57 M. suscriptores.



Figura 22. Portada del canal *Raizarevelles99*;

Raiza; *Raizarevelles99*: 17 Mar. 2011, www.youtube.com/user/raizarevelles99

- Claudia Ramírez Lomelí, mexicana; Actualmente, es de las *booktubers* con gran número de seguidores que mantiene una periodicidad en sus publicaciones; una vez por semana. La distingue su promoción de lecturas en formato audiolibro. En ocasiones, a petición de sus seguidores, invita a su mamá a participar en el canal; incluso, Mamá Clau creó una cuenta en instagram donde sube consejos para los fans de su hija. En el 2018 publicó su primera novela *El príncipe del sol* cuya continuación *La ladrona de la luna* se publicó en 2019. Canal: *Clau Reads Books* con 457,000 suscriptores.



Figura 23. Portada del canal *Clau Reads Books*;

Claudia Ramírez Lomelí; *Clau Reads Books*; Ago. 22 2006; www.youtube.com/user/GraviEchizen

³⁵ Denominación para referirse a un tipo de música pop proveniente de Corea del Sur.

- Javier Ruescas, español; Periodista y autor de novelas juveniles, muchas de ellas con la Editorial SM España. Publica sus videos con periodicidad semanal, los domingos, y tiene participación en ferias de libro en varios países de Hispanoamérica. Una de sus categorías más populares es “Historias reales de películas infantiles” donde compara las películas sobre todo de Disney con las versiones originales de los cuentos o libros. También, hace reseñas de clásicos de la literatura como *La Celestina* y *El Lazarillo de Tormes*. Canal: *Javier Ruescas* con 291,000 suscriptores.



Figura 24. Portada del canal *Javier Ruescas*;

Javier Ruescas; *Javier Ruescas*; 6 Ene. 2010; www.youtube.com/user/ruescasj

- Sebastián G. Mouret, español; Es estudiante de periodismo y conjunta su gusto por la lectura con su reciente incursión como conferencista donde busca contagiar su hábito lector. En el 2017 se presentó en la FILIJ pues el país invitado a la feria fue España. Canal: *El coleccionista de mundos* con 249,000 suscriptores.



Figura 25. Portada del canal *El coleccionista del mundo*;

Sebastián G. Mouret; *El coleccionista de mundos*; 1 Sep. 2012, www.youtube.com/user/channelcoleccionista

Los *booktubers* más que críticos se asumen como lectores —casi todos nacidos durante los años noventa del siglo XX— con un club de lectura digital con alcance internacional pues en las nuevas tecnologías de la comunicación los jóvenes encontraron el espacio para contactarse con pares y no vivir su gusto a la lectura de manera aislada. Es importante resaltar este último punto pues las redes sociales; así devuelve su carácter dinámico y social al acto de la lectura. Como enuncia Luz María Chapela, una de las riquezas de las charlas literarias —en este caso a través de medios digitales— es que “ponen sobre la mesa las diversas miradas que los tertuliantes tienen en torno a un mismo libro y, al hacerlo, abren alternativas, amplían horizontes y sugieren posibilidades” (*La charla literaria* 17). En este sentido, los *booktubers* llevan ventaja pues suponen en su estructura la creación de comunidades lo cual propicia generar comentarios entorno a una obra literaria. Los acervos de estos cómplices de la lectura incluyen en su mayoría literatura juvenil o *Young Adult*; “su entusiasmo por la lectura aparece muy bien delimitado: casi en su totalidad hacen referencia y recomiendan obras que se pueden enmarcar, desde una posición de alta cultura, como paraliteratura (best sellers) [...] la orientación lectora que proporcionan está mediada y orientada por el mercado de la literatura global” (Pérez Camacho y López Ojeda 94).

Además de lectores, son productores de sus propios contenidos pues diseñan lo que ellos mismos quieren consumir en los medios de comunicación con una fuerte presencia de emotividad y creatividad que les ayuda a generar afinidad³⁶. Con sus comentarios libres “se vuelven protagonistas en la medida que suman más 'amigos' o seguidores. No juzgan, sí evalúan pero desde

³⁶ Recientemente, muchos de los *booktubers* —gran parte como estrategia comercial— han incursionado como autores de sus propias novelas. Habrá que analizar en futuras investigaciones la aportación literaria de las mismas.

la estrategia de contagiar al otro. Recomiendan desde su papel de lectores, no de autoridad que implica, la mayoría de las veces, el 'deber ser'" (98).

Cada vez existen más jóvenes que incursionan con videos entorno a la lectura en YouTube, así como, seguidores que buscan conversar entre pares. De aquí, el interés de las editoriales para acercarse a los *booktubers* con fines de *marketing* pues son grandes *influencers* entre este sector de la población. Este interés rápidamente se trasladó a diversas instituciones públicas y privadas — bibliotecas, fundaciones, centros culturales, ferias del libro, etcétera— para sumar esfuerzos en el fomento a la lectura. Algunos ejemplos son los concursos para niños y jóvenes donde se les invita a generar una reseña audiovisual de un libro como el Concurso Internacional de Booktubers del FCE. El certamen se divide en tres categorías según las edades: entre 9-11 años; 12-15 años; y 16-19 años de edad³⁷.

Otra iniciativa es el Encuentro Nacional Booktube y el Booktube Awards organizado por la Feria Internacional de Libro de Guadalajara; un espacio creado para generar charlas sobre ser joven y lector el cual para premiar a quienes en este labor han generado contenidos relevantes. IBBY-México, también ha incluido a *booktubers* como Abril G. Karera —Canal: *Los ensayos de Abril* con 11,5000 suscriptores—³⁸ dentro del Comité Lector encargado de la selección y elaboración de la *Guía de Libros Recomendados para Niños y Jóvenes* de IBBY-México.

³⁷ No es clara la continuidad del proyecto en el 2019 por parte de la nueva gerencia del FCE.

³⁸ Abril incluye entre sus reseñas de libros a obras infantiles, incluidos libros álbumes, novelas gráficas, clásicos y de autores internacionales y mexicanos.



Figura 26. Portada del canal *Los ensayos de Abril*:

Abril G. Karera. *Los ensayos de Abril*, 16 Nov. 2008, www.youtube.com/user/KarEriTa

Los *booktubers* son un fenómeno aún reciente pero se está presentado como un fuerte impulso y ha recuperado la función social de la lectura revitalizando al hecho literario entre los jóvenes lectores. Aunque su labor no es de críticos o expertos, su papel como cómplices es un importante eslabón dentro del fomento a la lectura pues, a fin de cuentas, quién no ha leído alguna obra por recomendación de un amigo.

1.2.5 ¿Y la Academia?

En el fomento a la lectura la Academia funge como un organismo indispensable donde convergen los tres perfiles señalados por Carmen Pérez Camacho y Andrés López Ojeda. Esto se debe a la gran afluencia en los centros universitarios de jóvenes estudiantes, así como, de profesorado especializado en LIJ y en los procesos lectores. Desde su perfil de proveedor la Academia proporciona 1) acervo especializado, de creación literaria a través de convocatorias estudiantiles y con la participación como docentes de autores consolidados; 2) de infraestructura por medio de centros educativos, culturales y bibliotecas en su mayoría abiertos a todo público; 3) y de investigaciones que ayudan a identificar, comprender, reflexionar, hacer visible o mejorar el estado de la cuestión de diversos temas. Este último punto, es crucial para establecer puentes entre las

buenas prácticas nacionales con propuestas relevantes en el extranjero a través de la movilidad y encuentros académicos que también abren sus puertas al público en general.

Es importante hacer hincapié en la relevancia de la investigación y, sobre todo, en la necesaria divulgación del conocimiento generado en los centros universitarios sobre el fenómeno a la lectura pues, lejos de limitar las posibilidades o actuar como juez castigador, la Academia debe reforzar su compromiso social. Con este propósito se pueden resaltar, a manera de ejemplo, los siguientes grupos de investigación en México en torno a la LIJ y su recepción lectora:



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Figura 27. Portada del N°3 de *LIJ Ibero*;

LIJ Ibero. Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea. N° 3;

Universidad Iberoamericana, 26 Ago. 2018, www.relijibero.wordpress.com

- LIJ Ibero de la Universidad Iberoamericana Campus Ciudad de México-Tijuana; con la dirección de la Dra. Laura Guerrero Guadarrama se ha consolidado el Seminario de Literatura Infantil y Juvenil donde se reflexiona a nivel de posgrado y desde los estudios literarios la

aportación de las obras infanto juveniles, así como, sus tendencias. Por medio de *LIJ Ibero*. *Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea* se promueve la divulgación de investigaciones académicas cuyo objetivo es “difundir estudios académicos, teóricos y críticos, sobre el fenómeno de la literatura infantil y juvenil desde su literaturalidad, esa textura que distingue los documentos por su calidad artística, su configuración retórica y la riqueza metafórica que nos revela y hace comprensible el mundo que nos rodea” (*ReLIJ Ibero*).

- Cátedra Extraordinaria de Fomento a la Lectura José Emilio Pacheco de la UNAM; En el 2014 se creó el programa universitario Universo de Letras con el compromiso de “abordar a la literatura y la escritura desde un contexto vivo, cambiante y diverso, proporcionando a los jóvenes opciones que trasciendan un requisito indispensable [liberar las horas de servicio social] para convertirse en una vía para la adquisición de herramientas básicas para la vida” (“Segunda sesión ordinaria del consejo asesor de la Cátedra Extraordinaria”). Para consolidar la presencia del programa en el 2015 se instauró la Cátedra José Emilio Pacheco como un espacio anual para encuentros, cursos, talleres, seminarios, etc. en torno al fomento a la lectura.



Figura 28. Programas que ofrece el programa universitario *Universo de letras*;

Universo de letras; UNAM, <https://universodeletras.unam.mx>

Como ya se ha mencionado, por “costumbre” los esfuerzos para el fomento a la lectura se dirigen a la población infantil. Sin embargo, es necesario atender también a los jóvenes del país para que se adentren a la lectura por placer y no sólo de manera obligatoria como parte de sus estudios de bachillerato o universitarios. Además, quienes ya son apasionados del arte literario y de la divulgación científica pueden transmitir su gusto por la lectura como cómplices entre sus pares o capacitarse como mediadores profesionales. En este sentido, los centros universitarios son espacios ideales para atender a los jóvenes pues en ellos convergen tanto estudiantes como público en general. Es importante recordar que muchos jóvenes abandonan sus estudios para iniciar su vida laboral pero acuden a los centros culturales universitarios como espacios recreativos, para tomar cursos de capacitación e, incluso, en busca de pares con intereses similares. Al respecto, cabe resaltar la iniciativa Islas de la Lectura de Universo de Letras donde los universitarios pueden liberar sus horas de servicio social compartiendo su pasión por los libros con el resto de la comunidad: “en este programa, adquirirás herramientas prácticas para apropiarte de las historias desde distintas formas, al tiempo que descubres nuevos caminos para seducir a los demás con la palabra” (*Universo de Letras*).

En camino hacia la profesionalización del fomento a la lectura aún son escasos los espacios de formación más allá de cursos breves en manos, principalmente, de las asociaciones civiles. No obstante, existe una tendencia internacional que poco a poco permea en México por crear licenciaturas y posgrados sobre LIJ y promoción de la lectura.³⁹ Cabe destacar a la Universidad

³⁹ La gran mayoría de estas ofertas académicas se dirigen desde las facultades o departamentos de educación lo cual supone un enfoque pedagógico en sus contenidos. Son contadas las propuestas

Iberoamericana, así como, a la UNAM por su larga trayectoria y permanencia como ofertas académicas en la materia, así como, el reciente interés de la Universidad Veracruzana. En estas instituciones se ofrecen los siguientes programas:

- Universidad Iberoamericana; desde el posgrado en Letras Modernas —maestría y doctorado— del Departamento de Letras cuenta con la línea de investigación en Literatura Infantil y Juvenil bajo la tutela de la Dra. Laura Guerrero Guadarrama. Asimismo, este espacio académico funge como capacitador o acreditador por medio del Diplomado en Literatura Infantil y Juvenil que busca “ofrecer una formación sólida en estudios literarios de la LIJ así como en la reflexión sobre el entorno social y cultural de la producción” (*Diplomados Ibero*).
- Universidad Nacional Autónoma de México; además de los cursos ofertados desde Universo de Letras, brinda el curso anual Los Libros Infantiles Ilustrados y el Fomento a la Lectura bajo la coordinación de la especialista Aline de la Macorra que —desde el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE— busca desarrollar en los asistentes “estrategias de fomento a la lectura para niños y jóvenes que incidan directamente en sus prácticas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, la biblioteca, la terapia” (*Libro infantil y fomento a la lectura*).
- Universidad Veracruzana; desde el 2014 se creó la Especialización en Promoción de la Lectura como una iniciativa a cargo de Felipe Garrido. El programa consta de dos líneas de generación y aplicación del conocimiento: 1) Desarrollo de la Competencia Lectora en Grupos Específicos con enfoques en las áreas de lectura en educación superior, lectura en distintos grupos sociales,

desde los estudios literarios y/o que consideren campos de acción fuera del contexto escolar: en espacios públicos, editoriales, administración pública, entre otros.

así como, promotores culturales institucionales. 2) Lectura, Escritura y Nuevas Tecnologías para abordar las sublíneas de nuevas prácticas de la lectura y escritura en el ámbito digital, lectura y escritura en redes sociales y la editorialización en la web (“Líneas Generación y Aplicación del Conocimiento”).

Se suma a la lista de la oferta académica la primera Licenciatura de Fomento a la Lectura inaugurada a penas en abril del 2017 por la Secretaria de Cultura de Jalisco en colaboración con la Secretaria de Cultura Federal y el Ayuntamiento de Guadalajara como parte de las actividades que ofrecerá el nuevo Centro Estatal de Fomento a la Lectura, CEFL; “un recinto de vanguardia especialmente diseñado para la investigación, la lectura gozosa y la profesionalización de mediadores” (Torres)⁴⁰.

Paulatinamente, a partir de la segunda década del siglo XXI son cada vez más los espacios académicos con sus diferentes funciones y perfiles como agentes de fomento a la lectura. No obstante, aún en muchos centros universitarios existe la falsa idea de considerar a la LIJ como subliteratura que no merece el análisis como cualquier otra obra literaria; este último punto se contradice con el entendido general acerca del bien necesario que supone leer, más aún en las nuevas generaciones. Además, se suelen atribuir a la LIJ, y con ello a sus procesos lectores, descalificantes relacionados con la producción literaria —acerelidad, el fenómeno de los best-sellers, uso del humor, etcétera— como si fueran exclusivos de la literatura dirigida a niños y jóvenes.

⁴⁰ No se encuentran registros de la apertura real de una generación, así como, de su continuidad a partir del 2019.

Para terminar el capítulo, basta reiterar la necesaria participación en igual medida de cada uno de los actores: Estado, gremio editorial, autores especializados en LIJ, sociedad civil, medios de comunicación, Booktubers y Academia. El labor de todos en conjunto es indispensable para alcanzar el gran propósito de generar una sociedad de lectores críticos; no sólo de los contenidos de los libros y de la selección de obras sino, también, de su propia condición como lectores y sus circunstancias para entender al proceso de la lectura como un espacio de encuentro con los otros. Es decir, recuperar el sentido social del acto de leer.

C'est tout même très beau,
Est c'est ce que j'aimerais pouvoir représenter

Claude Monet

CAPÍTULO II

Libros álbumes: Proceso de lectura y mediación lectora

Definir al libro álbum no es tarea fácil pues en él confluyen de manera heterogénea e interdisciplinaria elementos visuales, lingüísticos y formales. Por ello, para su comprensión se requiere de competencias lectoras específicas que respondan a las características tanto de una obra literaria como de una pictográfica, así como, al reconocimiento de los diversos componentes del objeto libro —diseño—. De acuerdo con Laura Guerrero Guadarrama en *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*, los libros álbumes⁴¹ son:

Un género complejo que puede ser narrativo, poético o conceptual; de dos códigos propio de la literatura infantil y juvenil, combina el texto escrito con la ilustración, más bien tendríamos que hablar de interpretación de los dos lenguajes; el contenido se basa en la lectura compaginada de ambas artes (la plástica y la verbal) (43).

Como se observa, esta relación sinérgica e iconotextual entre imagen y texto (Nikolajeva y Scott 1)⁴², más el diseño, no es una suma de aportaciones —libro ilustrado— sino un entretejido complejo donde todos los elementos de la obra se perciben de manera integral —libro álbum—. Entonces, el libro ilustrado y el libro álbum comparten en esencia ambos lenguajes, visual-lingüístico, pero divergen en el tipo de relación entre ellos. Gracias a esta convergencia de elementos, como afirma Evelyn Arizpe y Morag Styles en *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, los álbumes crean “niveles de significado abiertos a interpretaciones

⁴¹ También se denominan simplemente álbumes.

⁴² Véase inciso a) Relación imagen-texto + diseño del presente capítulo.

diferentes y con el potencial de sembrar en sus lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer” (48).

Sin afán de hacer una revisión histórica detallada del libro álbum a continuación se presentan algunos hitos o momentos de evolución y cambio que resultan importantes para comprender la producción actual.

Uno de los antecedentes del álbum son las *Biblias para pobres* del siglo XIV; libros de imágenes exhibidos en vitrinas para que se pudiera leer una de sus páginas al día. En el caso de obras específicamente dirigidas a niños, se considera como pionero al abecedario ilustrado *Orbis sensualium pictus* (1658) del pedagogo Comenius. El abecedario estaba compuesto por breves oraciones en latín y alemán acompañadas de ilustraciones para clarificar su significado.

Como señala Guerrero Guadarrama, la obra tenía como objetivo que “los niños observaran y aprendieran sobre las plantas, los astros, los objetos, los países de una manera más natural y relacionada con la curiosidad natural de los individuos” (44). Entonces, se dio la necesidad de apoyarse del lenguaje visual para facilitar la comprensión de las obras literarias, por lo general desde el punto de vista didáctico en personas que no sabían leer.



Figura 29. Interior de *Orbis pictus*;

Claudia Carbonari García “Orbis sensualium pictus: el mundo ilustrado de Comenius”; *Proyectos ilustrados*; 3, Ago.

2018, <http://www.proyectosilustrados.es/orbis-sensualium-pictus-comenius/>

Sin embargo, fue hasta 1931 con *La historia de Babar* del francés Jean de Brunhoff que se crea el concepto de libro ilustrado. Babar es un elefante que llega a la ciudad tras huir de unos cazadores y busca adaptarse a su nuevo contexto con acciones como usar ropa. Al regresar a su hogar en la jungla es coronado rey de los elefantes. Como señala Ana Garralón en *Historia portátil de la literatura infantil*, el autor concibió a *Babar*

como una obra total en la que cuida hasta el más mínimo detalle. La página fue considerada como el espacio de un lenguaje global, y tanto texto como ilustración resultaban inseparables. Su estética rompió con lo que había hasta el momento y el tratamiento narrativo que propuso con las imágenes resultó muy novedoso (148).

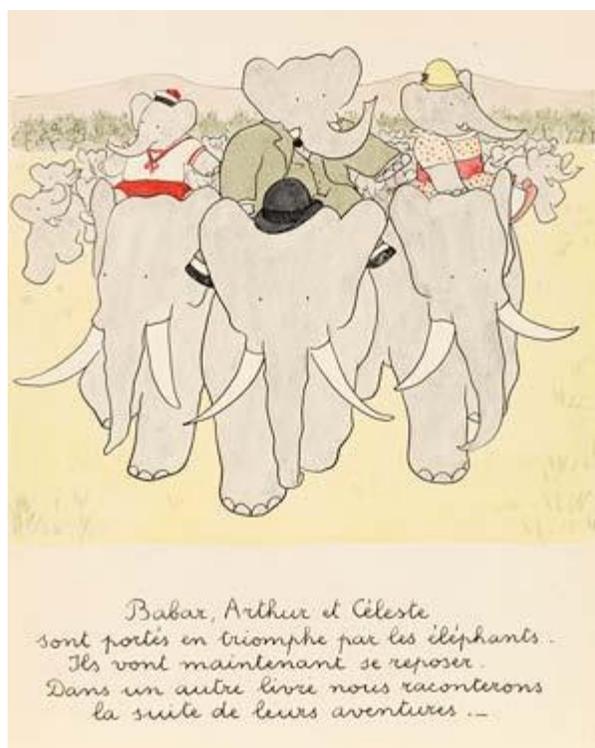


Figura 31. Interior de *Histoire de Babar*;

“Drawing Babar: Early Drafts and Watercolors”; The Morgan Library and Museum; 19, Sep. 2008,

<https://www.themorgan.org/exhibitions/drawing-babar>

Otro ejemplo icónico de inicios del siglo XX son las obras de Beatrix Potter que iniciaron con la publicación en 1902 de *The tale of Peter Rabbit* —*El cuento del Conejo*—:

Una de las editoriales que se estaba consolidando como referente de publicaciones para niños era Frederick Warne & Company (publicó autores como Kate Greenaway y Charles Kingsley) donde Beatrix Potter se acercó después de haber sido rechazada por varias editoriales. En un principio Frederick Warne & Company tampoco consideraron a la autora pero tras estudiar su trabajo de manera más cuidadosa, terminaron por aceptarla (Romero Girón).



THE TALE OF
PETER RABBIT
BY
BEATRIX POTTER



FREDERICK WARNE

FREDERICK WARNE

First published 1902

Frederick Warne & Co., 1902

Printed and bound in Great Britain by William Clowes Limited, Beccles and London

Figura 32. Portada de *The tale of Peter Rabbit*;

Beatrix Potter; *The Tale of Peter Rabbit*; The Project Gutenberg; 30, Jun. 2005,

<https://www.gutenberg.org/files/14838/14838-h/14838-h.htm>

Potter publicó más de veinte cuentos para niños cuyas ilustraciones en acuarela y colores suaves marcaron tendencia en la LIJ de la época. En sus historias la autora mostraba una idea romántica de infancia donde prevalecía la inocencia y pureza de los niños en concordancia con los tonos suaves de las imágenes, así como, temas naturalistas pues la mayoría de los personajes son animales humanizados. No obstante, sus relatos rompen con las historias anodinas. Plantean conflictos y preocupaciones reales: una madre sola que educa a sus pequeños hijo cadi en la pobreza.

Desde la inmediata posguerra (1946) y durante los años cincuenta y sesenta los libros ilustrados se volvieron populares en formatos pequeños y con colores suaves. Poco a poco experimentaron en el subgénero creadores procedentes de la publicidad, el diseño y la prensa, de acuerdo con Van der Linden, debido a la renovación gráfica de Nueva York donde se “comenzaron a utilizar formas estilizadas, colores contrastados y tipologías innovadoras, originando una nueva relación con el lector infantil” (*Álbum[Es]* 110).

En 1963 se publica *Where the Wild Things Are —Donde habitan los monstruos—* de Maurice Sendak, un hito en la historia del libro álbum pues se aleja totalmente del concepto de infancia romántico para dar pie a expresiones de emociones humanas como la rabia. Además, es la primera obra en que la imagen y el texto se entretajan de manera compleja para crear un libro álbum. *Donde habitan los monstruos* significó una revolución “al mismo tiempo que dio a lugar a duras críticas por parte de padres y pedagogos en el momento de su publicación” (Carranza). Sendak fue galardonado en 2003 con el Memorial Astrid Lindgren, ALMA, premio otorgado por el gobierno de Suecia en honor a la autora de *Pippi Calzaslargas*.



Ka títun k'uch te' kíuchil tu'ux ku kajtal le wáayo'obo'
 letí'obe' tu juumbejsajo'ob u jach k'aak'as jéenkalto'obo'
 yéetel tu k'uxajo'ob u jach k'aak'as kojo'obo'

yéetel tu péeksajo'ob u k'aak'as icho'obo'
 ka tu ye'esajo'ob u jach k'aak'as fich'ako'obo'.

Figura 33. Versión en maya de *Donde habitan los monstruos*;

“Donde viven los monstruos, en maya”; *Kalandraka Blog*; 08 Ago. 2015,

<http://www.kalandraka.com/blog/2015/08/08/donde-viven-los-monstruos-en-maya>

Alrededor de 1980, el libro álbum alcanza un nivel de producción y distribución considerable, principalmente en el ámbito anglosajón, que permite mayor alcance con autores como Chris van Allsburg —Michigan, 1949—, de las filas de *A la Orilla del Viento* del FCE⁴³. Allsburg publicó en 1979 *El jardín de Abdul Gasazi*; obra que fue galardonada en 1980 con la Medalla Caldecott. Este distinción anual es concedida al mejor libro ilustrado estadounidense para niños por la Association for Library Service to Children en honor al ilustrador inglés del siglo XIX, Randolph Caldecott. También, las obras de *Jumanji* en 1982 y *El Expreso Polar* en 1986 recibieron dicha medalla.

Un ejemplo más, es la obra de Anthony Browne —Sheffield, 1946— proveniente del campo del diseño gráfico cuyo primer libro fue *A Walk in the Park* —*Un paseo en el parque*— publicado en 1977. Browne alcanzó el éxito en 1983 con *Gorila*, obra que inicialmente estaba pensada para

⁴³ Véase Capítulo IV Libros álbumes metaficticiales de la colección Los Especiales de *A la Orilla del Viento* apartado 4.2 Modelo de análisis para libros álbumes metaficticiales donde se analiza algunas de las obras del autor.

ser una tarjeta de felicitaciones de cumpleaños. En México, gracias al FCE, este autor es ampliamente conocido, sobre todo por la serie de libros álbumes cuyo protagonista es un simio con chaleco llamado Willy⁴⁴.

Asimismo, como parte de la tradición que instaurada por *Babar*, David McKee publicó en 1989 *Los colores de Elmer* el primer volumen de 22 sobre las aventuras de un elefante cuyo gran colorido hace que se sienta diferente a los demás. La serie se tradujo a más de 50 lenguas y está inspirada en la obra del pintor suizo Paul Klee. La obra se publicó en México con el sello editorial FCE. En el 2006 McKee fue nominado al *Premio Hans Christian Andersen*.

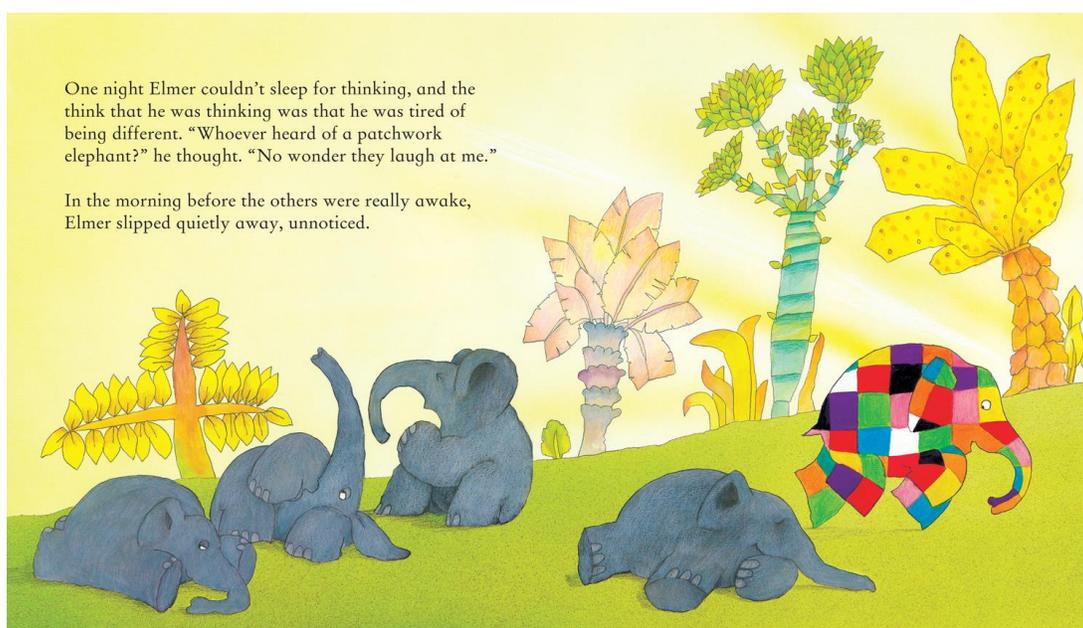


Figura 34. Interior de *Los colores de Elmer*;

"Reseña Elmer"; *Apegoyliteratura*, <http://apegoyliteratura.es/elmer>

⁴⁴ Véase Capítulo IV Libros álbumes metaficticiales de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento apartado 4.2 Modelo de análisis para libros álbumes metaficticiales donde se analiza algunas de las obras del autor.

En la década de 1990 con el cambio de paradigma que supuso el ingreso al mundo editorial de las nuevas tecnologías de la comunicación “grafistas, dibujantes del cómic de vanguardia o creadores contemporáneos se apoderan [del libro álbum] y lo abren a estilos y técnicas muy variados, consagrándolo como un soporte de expresión artística“(Van der Linden. *Álbum[Es]* 120). Época donde destaca el diseñador gráfico David Wiesner —Nueva Jersey, 1956— cuyas obras se han convertido en clásicos de los libros álbumes; sobre todo aquellas galardonadas con la Medalla Caldecott: *Tuesday —Martes—* en 1992, *The Three Pigs —Los tres cerditos—* en 2002, *Flotsam —Flotante—* en 2007. También, son mundialmente reconocidos los álbumes *Mr. Wuffles! —¡Sr. Minino!—* y *Art & Max*.

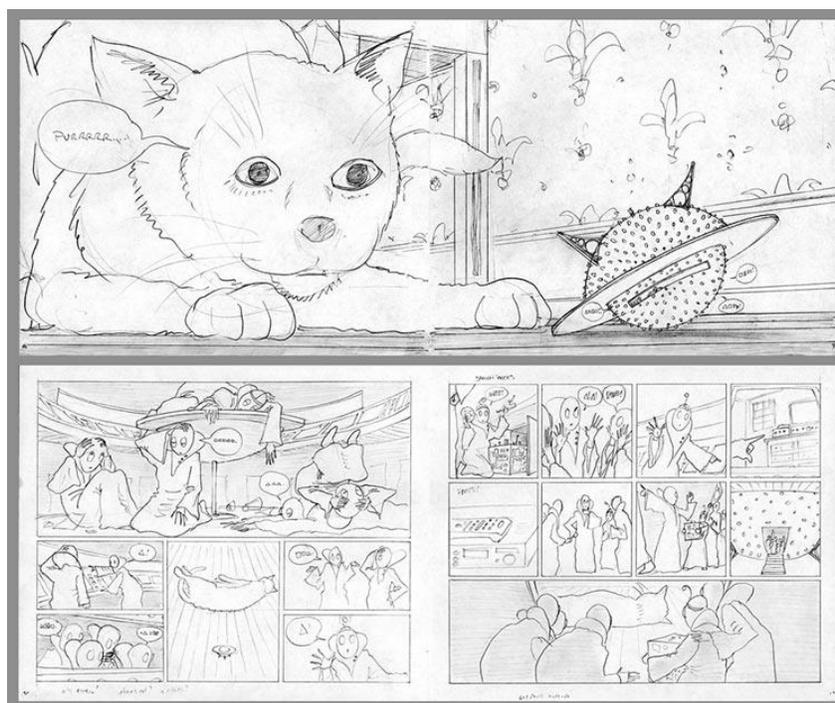


Figura 35. Bocetos de *Mr. Wuffles!*;

David Wiesner; “Creative process”; *David Wiesner's Blog*; <https://www.hmhbooks.com/wiesner/process.html>

Por su parte Istvan Banyai —Budapest, 1949— publicó en 1995 *Zoom*, un libro álbum silencioso y tipo catálogo donde se explora el efecto visual que indica el título. Tres años después aparece la segunda parte Re- Zoom. Ambos álbumes llegaron a México por medio del sello editorial del FCE como parte de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento⁴⁵. Así, en el siglo XX el libro ilustrado se consagró como “un objeto 'total', germen de un enlace duradero entre el libro infantil y la creación artística” (108).



Figura 36. Interior de *Emigrantes*;

Shaun Tan; “The Arrival”; *shauntan.net*; <http://www.shauntan.net/books/the-arrival.html>

⁴⁵ Véase Capítulo IV Libros álbumes metaficticiales de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento apartado 4.2 Modelo de análisis para libros álbumes metaficticiales donde se analiza algunas de las obras del autor.

En las primeras décadas del siglo XXI poco a poco se ha roto la frontera entre el libro álbum, el cómic y la novela gráfica con propuestas que se pueden ubicar en el género de la narrativa gráfica pero donde interactúan características de los tres subgéneros. El caso más representativo es *Emigrantes —The Arrival—* de 2006 creación del australiano Shaun Tan —Perth, 1974—. Thag, también, ha publicado obras de gran renombre internacional como *El árbol rojo* en 2005 y *La cosa perdida* en 2000; este último se convirtió en un cortometraje que ganó el Premio Óscar en 2011. El autor es uno de los pocos galardonados por el Memorial Astrid Lindgren, ALMA, en 2011.

Otro digno representante de inicios del siglo XXI es el taiwanés Jimmy Liao —Taipei, 1958— quien debutó con los libros *Secrets in the Woods —Secretos en el bosque—* y *Fish that Smiled and Me —Los peces que sonrieron y yo—*, ambos publicados en 1998. Este último se convirtió en largometraje y en 2006 ganó el Festival Internacional de Cine de Berlín. Su obra más representativa y ambiciosa es *The Rainbow of Time —El arcoíris del tiempo—* publicada originalmente por el sello editorial Balestier Press en 2016.

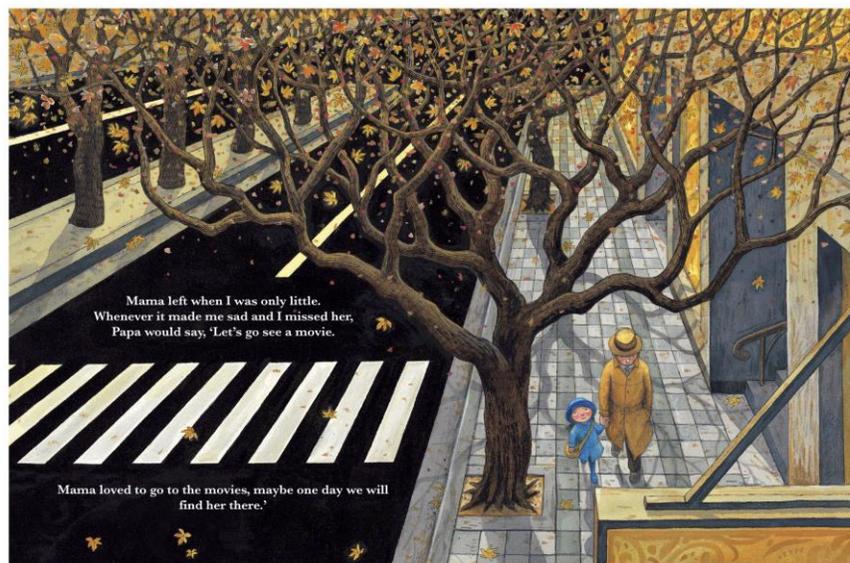


Figura 37. Interior de *The Rainbow of Time*;

“Sample”; *books from Taiwan*; https://booksfromtaiwan.tw/books_info.php?id=30

De esta manera, se es imprescindible hablar del libro álbum en los estudios sobre la LIJ pues se puede considerar como el género representativo de la contemporaneidad en este universo literario. Además, los álbumes poco a poco han roto con los parámetros que lo catalogaban como obra “menor” y sus lectores han dejado de ser exclusivamente niños con sus padres o adultos mediadores para convertirse en un tipo de obra demandada también por personas de todas las edades. Asimismo, se han creado propuestas que exploran el formato como reflejo a las tendencias artísticas y literarias de cada época, como lo demuestran las obras antes mencionadas. Debido a su naturaleza heterogénea, existen diversas perspectivas y disciplinas desde donde se pueden abordar los análisis en torno a los libros álbumes y su recepción lectora.

2.1 Perspectivas en las investigaciones sobre el libro álbum

Debido a la combinación de lenguajes que confluyen en el álbum existen varias posturas en las investigaciones acerca del potencial de los libros álbumes. Por ello, es pertinente señalar algunas tendencias de estas posturas con el fin de identificar de qué manera cada aporte potencia los estudios sobre el libro álbum y su recepción lectora. También, desde el enfoque educativo siempre y cuando no se encasille en una postura conservadora sino por medio de estrategias de mediación lectora y desde la educación literaria como un arte; no con una utilidad o funcionalidad.

De acuerdo con María Nikolajeva y Carole Scott en *How Picturebooks Work*, existen al menos tres perspectivas para entender este tipo de obras: 1) como vehículos educativos —en sus temáticas y diversidad estilística—; 2) como objetos de arte en los que se discuten aspectos de imagen, diseño y técnica; y 3) desde los estudios literarios que abordan el relato o el poema. Aunque el enfoque didáctico continúa siendo el predominante pues considera al libro álbum como

“educational vehicles, including aspects such as socialization and language acquisition” (2)⁴⁶. Sin embargo, como se mencionó en un principio los álbumes comprenden elementos visuales, narrativos —lingüísticos— y formales por lo cual su abordaje deberá incluir las tres perspectivas señaladas por Nikolajeva y Scott pues sólo así se explorará realmente el potencial de las obras.

Desde el enfoque literario se puede abordar al libro álbum como un subgénero de la narrativa —pero también puede ser de la poesía, incluso como género informativo— pues así se enfatiza la presencia de la literacidad. Es decir, de sus cualidades artísticas, literarias y de cómo el lector identifica los géneros a través del manejo de los códigos necesarios para su comprensión e interpretación. Al respecto, afirma Guerrero Guadarrama que los géneros literarios “son una especie de institución artística que marca las líneas de la creación y que, al mismo tiempo, se ve alterada por la creación misma. Noción vinculada con la forma, la organización, la estructura, la temática y también con la enunciación y la recepción” (33). Así, los libros álbumes —sobre todo a partir de finales del siglo XX— presentan una serie de características cuya construcción determina una estructura distintiva dentro de la narrativa gráfica ofrecen “la oportunidad de leer o interpretar complejas construcciones narrativas o conceptuales que ameritan la participación activa del receptor de cualquier edad” (47).

Por otra parte, existe la tendencia de diferenciar a los libros álbumes no sólo de los libros ilustrados sino, también, de caracterizarlos atendiendo a las diversas posturas estéticas del mismo género. En esta postura se recupera el papel protagónico del diseño en la construcción de las obras (Lonna Olvera). En ese sentido, Sophie Van der Linden identifica tres tipos de álbumes: el álbum

⁴⁶ Vehículos educacionales, incluyendo aspectos como socialización y adquisición del lenguaje (traducción propia).

ilustrado, el narrativo y el gráfico. En el primer caso “un texto para ilustrar puede ser la base de un álbum en el que el soporte tendrá muy poca influencia” (*Álbum[Es]* 81), mientras que el tipo narrativo supone la articulación entre texto e imagen y el formato funciona como sostén del proyecto pero sin intervenir en él. En cambio, en el álbum gráfico “la idea inicial parte de las imágenes y puede estar concebida desde el soporte, dentro del cual el texto será secundario” (81); se diferencia del libro de artista por su intención editorial, así como, por su difusión. Sin embargo, con este enfoque se puede menospreciar el papel protagónico de la narrativa o la poesía en la obra pues, como se puede observar en la definición del álbum gráfico, se considera al texto como secundario. No obstante, esta postura resalta las propuestas donde el diseño potencia la construcción de la obra como un objeto de arte y propone el concepto de autores integrales —para Van der Linden, el autor de un álbum gráfico— como “un creador que domina la totalidad de los componentes del libro: imagen, texto y soporte y se adueña del libro para realizar una creación absoluta” (87).

El punto de vista didáctico o formativo, a pesar de ser la corriente donde se centran la mayoría de las investigaciones referentes a los álbumes, aún está explorando otras posibilidades de concebir el término de “aprender”. Al respecto, existe la necesidad de analizar las tendencias del fomento a la lectura como un aspecto político —no partidista sino en el sentido de construcción de ciudadanía— y con una perspectiva social que ratifica la importancia de generar comunidad. Lo anterior con el propósito de diseñar estrategias de mediación lectora en aulas, en la enseñanza de la comprensión lectora pero, también, encaminadas hacia la capacitación del mediador donde se incluyan el enfoque del libro álbum como género literarios y objeto de arte. De esta manera, cada una de las posturas señaladas refuerzan el análisis de algún aspecto específico por lo cual si se busca comprender desde todas sus aristas los álbumes es conveniente buscar un balance entre éstas

perspectivas. Para ello, existen elementos esenciales que constituyen a este subgénero, mismos que a continuación se especifican.

2.2 ¿Palabra + imagen + diseño = libro álbum?

a) Relación imagen-texto + diseño

Una de las características esenciales del libro álbum, es la relación sinérgica entre imagen texto y diseño como un entramado de distintos lenguajes o sistemas de signos que dialogan entre sí. Además, la interacción puede ser de tipo “iconotextual”. Así, —desde el punto de vista de la semiótica— Nikolajeva y Scott sostienen que los álbumes comunican a través de dos tipos de signos: 1) el icónico o representacional donde “the signifier and the signified are related by common qualities; that is, where the sign is a direct representation of its signified”⁴⁷ (1) mientras que los signos convencionales no tienen relación directa con el significado sino “conveys a meaning if we possess the code”⁴⁸ (1). Según las autoras, en el caso de los libros álbumes las imágenes son signos icónicos mientras que las palabras son convencionales. Cada tipo de signo tiene una función dentro de la estructura de la obra: “The function of pictures, iconic signs, is to describe or represent. The function of words, conventional signs, is primarily to narrate”⁴⁹ (1). Es

⁴⁷ El significante y el significado están relacionados por cualidades comunes; esto es, donde el signo es una representación directa del significado (traducción propia).

⁴⁸ Transmiten un sentido si poseemos el código (traducción propia).

⁴⁹ La función de las imágenes, signos icónicos, son para describir o representar. La función de las palabras, signos convencionales, son principalmente para narrar (traducción propia).

decir, cada uno aporta a la obra una forma concreta de comunicar y, por ende, supone un modo de aproximarse a ellos.

Otro enfoque que no contradice sino aporta una arista más es la propuesta de Van der Linden donde la relación imagen-texto puede ocurrir como disyunción o yuxtaposición. En el primer caso, “texto e imagen sostienen un discurso autónomo porque se contradicen o porque desarrollan narraciones paralelas” (*Álbum[Es]*. 17) mientras que en la yuxtaposición los “diferentes mensajes, verbales o icónicos, se ofrecen conjuntamente, si ninguna cronología o prioridad establecida” (23). Así, la autora propone, además, otras formas de interacción entre texto e imagen que a continuación se enlistan:

- Oposición; “cuando el texto soporta la narración, pero entra en contradicción con la imagen, siempre es esta última la que debe considerarse portadora de la verdad” (50).
- Desajuste temporal; esta contradicción puede sorprender al lector o confirmar alguna conjetura preliminar.
- Ruptura; “La elipsis verbal refuerza el clímax dramático y crea suspense” (51).
- Amplificaciones; “El texto es mínimo y tiene una relación muy tangencial con la imagen, que se desparrama por encima de la reducida superposición de ambos lenguajes para aportar una significación suplementaria” (51).
- Redundancia; cuando con una clara intención imagen y texto repiten los mensajes.
- Complementariedad: porque “el proyecto se elabora poniéndolos en relación mutua, o bien porque cada uno aporta una dimensión suplementaria al otro” (17).

Asimismo, cabe mencionar que ambos lenguajes ofrecen al lector distintos tipos de información. Por ejemplo, las ilustraciones, generalmente, no muestran el mundo interior del personaje, aunque pueden presentar pistas —gestos, ambientes, colores, texturas, etcétera—:

Los procesos narrativos en las imágenes, pueden representar las acciones (transaccionales en las que hay dos participantes, no transaccionales y bidireccionales) las reacciones y los procesos mentales de cognición (pensar) y percepción (ver), y también los procesos verbales (decir), a través de recursos como la burbuja. No pueden, sin embargo, representar los procesos verbales afectivos (desear). En cuanto a las circunstancias, el lenguaje verbal permite añadir información sobre la causa, el tiempo, el propósito. Mientras que las estructuras visuales sólo pueden transmitir las circunstancias de lugar, medio y acompañamiento (Díaz-Ortega 44).

Por otro lado, no hay que olvidar cómo influye en la recepción lectora la estructura propia de los álbumes. De ahí, que el diseño retome su papel protagónico en la construcción del objeto libro. Entonces, el objetivo del diseño en libros álbumes, es reforzar el concepto que el autor propone con su obra y procurar que el contenido de la obra comunique algo al lector, como sostiene Ivonne Lonna Olvera en *El libro álbum. Lecturas desde el diseño*:

El diseño organiza la distribución de las imágenes en las páginas del libro álbum en retículas que sirven para establecer escalas o proporciones entre una y otra. Con esta ubicación, las hace dialogar, confrontarse, equipararse una con otra para representar lo que se dice; las conjuga dentro de un marco de referencialidad espacial, las magnifica para amplificar las expresiones, y con ello se contribuye al establecimiento de juegos narrativos en los que las palabras pueden o no tener cabida (142).

Por ello, la importancia del análisis de los paratextos de los libros álbumes, así como, la manera en que su disposición en el formato libro —retículas— determina el proceso de lectura

pues, sobre todo en los libros silenciosos —sin palabras—, estos elementos son quienes otorgan la secuencialidad necesaria para que la narración avance⁵⁰.

b) Secuencialidad o sucesividad

De acuerdo con Fernando Zaparaín y Luis Daniel González en *Cruces de caminos*, hasta el siglo XIX en respuesta al desarrollo industrial de las sociedades,

se acentuó la demanda de *narratividad* en las expresiones formales. El movimiento de las máquinas y los desplazamientos que éstas permitieron, requerían gráficos combinados, que muestran la secuencia de sus movimientos. Había que describir no sólo las realidades objetivas, sino también sus procesos, el crecimiento y el cambio (27).

El cambio de paradigma supuso otorgar movimiento a las imágenes encontrando en el cine su mayor expresión artística, y también en la estética del libro álbum.

Así como en el séptimo arte, el paso continuo y a cierta velocidad de una imagen a otra produce la sensación de movimiento, en el libro álbum el cambio de página y el uso de la doble página, viñetas u otras estrategias gráficas otorga dinamismo a las imágenes y permite al lector avanzar en la narración. El principal mecanismo del libro álbum para recrear la secuencialidad es el cambio de doble página pues “cada doble página es la continuación de la precedente y presenta una evolución en lo referente al motivo, al espacio o al tiempo (narración)” (Van der Linden. Álbum[Es]. 26). Asimismo, es posible encontrar álbumes que proponen una serie de enunciados sobre un tema, como parte de un juego-reto o para recalcar la participación activa del lector:

⁵⁰ Véase Capítulo IV apartado 4.2 inciso b) Paratextos.

no incorporan una narración que se diga página a página, sino más bien presentan una sucesión de enunciados. Se habla entonces de álbumes 'lista' o 'catálogo'. Estos libros escenifican una serie de propuestas relacionadas entre sí por la conexión entre sus páginas, y sacan provecho de la extensión del álbum apoyándose en un procedimiento acumulativo o en la previsión de un 'golpe de efecto' (62).

Entonces, tanto en los álbumes comunes como en el tipo catálogo —por ejemplo, *Zoom* de Istvan Banyai y *Tse-Tsé* de Frédérique Bertrand, Lynda Corazza, Olivier Douzou y Jochen Gerner— la secuencialidad o sucesividad se da gracias al dinamismo que ofrecen, sobre todo, los cambios de página. Esta característica que comparen, en general, toda la narrativa gráfica, para algunos autores como Zaparáin y Gonzáles caracterizan al libro álbum como un arte secuencial. Así, a través de los espacios temporales y el movimiento que produce la secuencialidad se va construyendo una narración, aún si el libro no contiene palabras —libros silenciosos—.

c) El objeto libro

Gráficamente otra característica que retoma el libro álbum del séptimo arte es la importancia de su construcción; es decir, de la estructura de la obra, como afirman Zaparáin y González, en el mecanismo de corte y montaje realiza un proceso de selección entre aquello que se decide mostrar y lo que queda fuera de campo —entrelíneas en términos narrativos—:

Toda representación gráfica presupone un corte, que se completa con el montaje posterior. Esta operación se puede reducir a la introducción de una ventana dentro de la realidad, lo que genera inmediatamente un campo, una porción seleccionada, que a su vez deja en fuera de campo a todo lo demás (149).

El montaje refiere, también, a la forma o formato y en los álbumes incluso al objeto en sí donde el diseño juega un papel fundamental. De acuerdo con Ivonne Lonna Olvera, el diseño

fortalece a los libros álbumes “tanto por el desarrollo de conceptos como por el manejo de sus recursos de composición como las retículas, los juegos tipográficos, el color, el manejo del papel y el uso de las figuras retóricas visuales” (“Narrativas Contemporáneas: El Libro Álbum”. 75). Es decir, el diseño busca enfatizar para el lector —además del concepto que propone la obra— cómo está construido el objeto libro. Así, por medio de diversas retículas se otorga gráficamente estructura a la obra pues éstas ubican en el espacio —en la doble página— a los elementos que componen al libro álbum. Las retículas funcionan como una especie de guía para el lector ya que jerarquiza los elementos que componen a la obra:

Con el uso de una retícula se determinan los pesos visuales en las páginas, y por tanto el nivel de importancia de cada uno de los elementos de una imagen que son parte de la narrativa; a esto se le denomina jerarquización visual; ya que se asigna una escala a cada una de las imágenes así como a cada una de las cajas de texto (si es que llegan a existir) (Lonna Olvera. *El libro álbum: Lecturas desde el diseño* 80).

Entonces, desde el punto de vista del libro como objeto las retículas, así como, los juegos tipográficos, las técnicas de impresión del color y la selección del tipo de papel otorgan características propias y exclusivas a los álbumes. Así, por ejemplo, con los recursos tipográficos “se pueden mezclar familias, puntajes y estilos tipográficos que contribuyan al rompimiento de la lectura, al resaltar ideas dentro de la narrativa visual” (78) o, también, el papel ofrece al lector diversas texturas que sensorialmente producen un efecto. Al respecto, señala Lonna Olvera que

los libros álbum posmodernos se imprimen con frecuencia en papel couché para las páginas interiores —éste por lo general se usa en revistas, ya que no es poroso, tiene una textura lisa y brillante, lo que hace que el color sea aún más impactante porque intensifica su saturación—, en tanto que el cartón liso con recubrimientos de papel couché plastificados mate o brillante se utiliza para los forros, con la finalidad de que la presentación sea más

cercana a un álbum fotográfico con un cuerpo rígido, para que no se maltrate el libro al manipularlo (77).

Por otro lado, con las nuevas tecnologías las ediciones de LIJ están explorando otras formas de impresión con el fin de potencializar el efecto de las ilustraciones. En el caso de los álbumes, de acuerdo con Anne-Laure Cognet, últimamente se utilizan dos técnicas de impresión: en cuatricromía y la impresión con colores directos. El primer caso es el más común debido a su bajo coste y

reposa sobre una ilusión óptica. Si aumentamos muchísimo la esquina de una página impresa, podemos constatar que ésta está compuesta por pequeños puntos de colores llamados primarios (cien, magenta, amarillo) y de negro. Estos puntos forman una trama difícil de distinguir desde lejos. En cambio, la densidad y el color de los puntos puestos la página bastan para que nuestro ojo reconstruya el color final deseado (14).

Es decir, es durante la observación —lectura— de la imagen que se completa la composición del color. En cambio, con la impresión con colores directos se busca acercar al libro álbum al libro de arte aunque esto eleve su costo. Dicho proceso

consiste en reemplazar los colores de la cuatricromía por colores 'puros' también llamados 'plantones', haciendo referencia al nombre del muestrario de colores empleado más normalmente [...] Un violeta ya no se obtiene al pasar el cien y después el magenta sobre la página, si no aplicado en su origen una tinta violeta ya prefabricada y normalizada. Si la obra está compuesta por veinticuatro colores diferentes, entonces hará falta contar veinticuatro pasadas de tintas diferentes sobre la página (14).

La búsqueda está en mejorar la calidad del objeto libro donde el color toma protagonismo, así como, los contrastes con el fondo —negro o blanco— para opacar o traer luminosidad a la imagen. El aspecto del color de los libros álbumes y su efecto es un campo que recientemente se

explora con mayor detenimiento en los procesos lectores de personas con alguna discapacidad visual o metacognitiva. Es el caso, por ejemplo, de los libros ilustrados táctiles —TiBs, por sus siglas en inglés—; una iniciativa con la cual la fundación francesa Les Doigts Qui Rêvent (1993) ganó el 2018 IBBY-ASAHI Reading Promotion Award⁵¹. La idea es expandir a otros sentidos — como el tacto— las respuestas lectoras de los libros álbumes pues, como se señala en *2017 IBBY selección of outstanding books for young people with disabilities*,

we all have this universal yearning to reach out fingers and explore a surface. For children who are blind or have low vision, tactile illustrations allow them to experience the book beyond the text. Tactile books are also beneficial for young people with developmental delays because they can make the story more real to them (7)⁵².

Como se observa, existe una fuerte tendencia para resaltar el carácter de objeto de arte en los libros álbumes. Incluso, con las obras del francés Antoine Guilloppé se explora la técnica de la página troquelada; es decir, cortes con láser. La técnica consiste en poner sobre una mesa hojas que “son barridas por un brazo láser teledirigido que, a distancia, quema literalmente las partes que hay

⁵¹ Al ser libros prácticamente elaborados artesanalmente —tipo libros de arte— sus costos de producción se elevan dificultando su acceso a los lectores. Por ello, la propuesta de la fundación es que los TiBs se encuentren incluso en los mismos espacios culturales donde los videntes encuentran sus libros como bibliotecas escolares y públicas a un precio accesible.

⁵² Todos tenemos el anhelo universal de extender los dedos y explorar la superficie. Las ilustraciones táctiles permiten a los niños ciegos o débiles visuales explorar el libro más allá del texto. Los libros táctiles también son benéficos para los jóvenes con retraso en el desarrollo porque pueden hacer que la historia sea más real para ellos (traducción propia).

que vaciar, las cuales caen de la mesa en una lluvia de cenizas [...] No sólo permiten una producción masiva de estas imágenes recortadas, sino que incluso perfeccionan la precisión con cortes” (Van der Linden. “Nuevo sistema Guillopé” 12). El sistema Guillopé supone una lectura simultánea de diversos elementos “de una doble página fija e inmovilizada en el álbum tradicional, pasamos así a una doble página compleja en el álbum que integra recortes. Una doble página en la que interactúa tres superficies, en dos tiempos” (13).

En resumen, estos son los distintos elementos del libro álbum que otorgan secuencialidad y que enfatizan la construcción como libro objeto. Así, durante la lectura de dichos elementos como un entramado complejo se hace evidente la relación entre la imagen, el texto y, el diseño del libro. En este sentido, la lectura de éste subgénero de la narrativa gráfica acontece de una manera peculiar. Por ello, el análisis del proceso de lectura de los álbumes dará luz sobre las posibilidades que el subgénero propician en los diversos contextos de mediación lectora.

2.3 El proceso de lectura de los libros álbumes

Ante la pregunta sobre qué factores intervienen en el proceso de lectura es conveniente abordar a los libros álbumes desde los estudios de la recepción pues este marco teórico entiende a la obra literaria como un conjunto comprendido por un texto —estructura lingüística— y por las respuestas que suceden en el receptor durante el proceso de lectura. En este sentido, la teoría de la recepción considera que las obras se forman por dos polos: el artístico y el estético. El primer caso se refiere al texto creado por el autor que a través de ciertas estrategias propone posibles rutas de acceso. En cambio, el polo estético describe la concreción realizada por el lector; es decir, “el efecto del texto en el lector para que este último pueda abrir, activar y significar a la obra. Ubicados en el polo estético, hay dos posibles aproximaciones a la obra. En un primer contacto (extraestético), el lector se acerca con la intención de obtener información. Posteriormente, con una preocupación

estética dirige su lectura en busca de la comprensión de la obra” (Sánchez Peña 19). Hablamos entonces de distintos niveles de lectura durante los cuales el lector —por medio del proceso interpretativo— resignifica a la obra; no en el sentido de conocer el significado “correcto” y “único” sino en la apropiación de manera personal. De esta manera, el lector asume su papel activo como receptor pero, también, como co-creador.

Como postula Wolfgang Iser, para que se produzca realmente un efecto en el lector la obra deberá contener en su estructura una serie de preorientaciones o señales retóricas⁵³. Por ello, el teórico alemán distingue a dos tipos de lectores: el lector real o empírico que le da vida a la obra desde su condición histórica dentro de la tradición y el lector implícito contenido en la estructura del texto aunque diferenciado del que el autor imagina que recibirá la obra. Así, la tensión entre el texto y el lector ocurre cuando el lector real entra en las estructuras del “rol” de lector implícito que el texto presenta desde diferentes perspectivas: el narrador, los personajes o las acciones. En este sentido, el lector realiza un recorrido donde va actualizando cada fase que le ofrece el texto. Este recorrido Iser lo denomina —retomando a Husserl— “protención”: “Each individual sentence correlate prefigures a particular horizon, but this is immediately transformed into the background for the next correlate and must therefore necessarily be modified” (“Grasping a text” 111)⁵⁴. Es decir, el proceso donde el lector genera expectativas de lo que vendrá más adelante a partir de las frases del texto. Estas expectativas, conforme se avanza en la lectura, pueden confirmarse o

⁵³ En el caso del libro álbum, tanto lingüísticas como visuales.

⁵⁴ Cada oración en individual prefigura correlaciones hacia un horizonte en particular pero éste es inmediatamente transformado en el fondo por la siguiente correlación y necesariamente tiene que ser modificado (traducción propia).

sustituirse por otras nuevas. En otras palabras, en el acto de lectura —por medio de diferentes perspectivas— se estimula a la memoria de tal suerte que el lector se ubica en el pasado a partir de sus experiencias —lectoras o vivenciales—; en el presente cuando modifica y/o actualiza al texto; y en el futuro a través de su horizonte de expectativas⁵⁵, es decir, la suma de experiencias adquiridas:

En una primera fase, las preguntas del lector van destinadas a cumplir el horizonte de expectativas intraliterario (expectativas creadas por el conocimiento previo que el lector posee sobre el género literario, sobre la forma y los temas de obras anteriores) y, en una segunda fase, las preguntas están enfocadas hacia el horizonte de expectativas vital del individuo —expectativas relacionadas con su contexto social— (Viñas Piquer 504).

Además, en el texto existen, como propone Iser a partir de la teoría de Ingarden, espacios de indeterminación o espacios vacíos que el lector debe rellenar a partir de sus horizontes de expectativas para darle sentido —en términos interpretativos— a cada segmento de la obra y al mismo tiempo a la obra como conjunto. La indeterminación, apunta Sánchez Peña,

tiene que ver también con la no coincidencia entre ficción-mundo y ficción-lector. El texto literario aparece indeterminado, de manera inicial, por la peculiar relación que guarda con el mundo real: no lo imita, no lo crea, sino que lo refigura [...] la ficcionalización, así, permite mostrar una dimensión desconocida de la vida, siempre y cuando el lector asuma su papel de co-creador (77-78).

⁵⁵ Concepto que Iser retoma de la estética de la recepción de Gadamer que, a su vez, parte de las filosofías de Husserl y Heidegger.

Entonces, el goce por la lectura se ubica en cómo la obra reta al lector para completar dichos espacios de indeterminación. A propósito, Roland Barthes en *El placer del texto* explica que el proceso de lectura se presenta en dos niveles:

Tengo necesidad de un ‘placer’ general cada vez que es necesario referirme a un exceso del texto, a lo que en él excede toda función (social) y todo funcionamiento (estructural); y por otra, tengo necesidad de un ‘placer’ particular, simple parte de Todo-placer, cada vez que necesito distinguir la euforia, el colmo, el confort (sentimiento de completud donde penetra libremente la cultura), del sacudimiento, del temblor, de la pérdida propios del goce (33).

Es decir, en un primer lugar los lectores satisfacen su necesidad de placer general cuando identifican su mundo en el texto —ya sea como reflejo y/o afirmación—. No obstante, en una lectura con mayor profundidad —interpretación— el lector buscará satisfacer su necesidad de ser sorprendido o descolocado por el texto.

En la LIJ, como señala Teresa Colomer en *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, los periodos históricos han determinado la idea general del destinatario. Así, desde finales de los años setenta se observa “un impulso innovador para adecuarse a las características de su público actual, características que permiten definir el lector implícito a quien se dirigen ahora las obras” (145). En este sentido, la autora propone que el lector implícito de LIJ es:

- Un lector propio de las sociedades actuales; donde se reflejen los cambios sociales y de paradigmas para que sean coherentes con las ideologías actuales. Por ejemplo, en cuestiones de género.
- Un lector integrado en una sociedad alfabetizada; “parece esperable que las obras utilicen recursos más propios de un texto escrito que de una narración oral y que este fenómeno haya

florecido la renovación de los modelos literarios, al permitir una mayor permeabilidad con respecto a la literatura de adultos” (145). No obstante, en muchos casos esto aún no es del todo cierto pues en el contexto latinoamericano aún son necesarios los esfuerzos de alfabetización. Además, al contrario de lo que apunta Colomer, desde el cambio de siglo existe una tendencia por la recuperación de la tradición oral, sobre todo de los pueblos originarios, varios de ellos en libros álbumes.

- Un lector familiarizado con los sistemas audiovisuales; es decir, que respondan al interés de los niños y jóvenes por el uso de las nuevas tecnologías y los cambios de paradigmas que esto implica⁵⁶.
- Un lector que se incorpora a las corrientes literarias actuales; “siguen las formas literarias vigentes en el conjunto del sistema literario, modernización que podría haberse producido de forma incluso más acelerada que en otros momentos por diversas causa [...] tales como la presión del mercado o la caracterización posmoderna de la cultura actual” (145).
- Un lector que aumenta con edad; “si bien podría pensarse que esta definición forma parte de los rasgos generales del destinatario infantil y juvenil, la estratificación por edades de los libros es un fenómeno producido como tal durante las últimas décadas., fruto, tanto de su relación con el sistema escolar, como de las necesidades comerciales” (146).

En el caso específico de la lectura de libros álbumes el proceso de lectura, además de los elementos anteriores, comprende especificidades propias de la relación imagen-texto-diseño. En primer lugar, según Zaparaín y González, gracias al mecanismo de corte y montaje se realiza un

⁵⁶ Véase Capítulo I El fomento a la lectura en México apartado 1.2.4 Los jóvenes también con cómplices: *Booktubers*.

proceso de selección entre aquello que se decide mostrar y lo que queda fuera de campo⁵⁷. Así, el montaje deja para el lector espacios de indeterminación para que éste complete con sus propios horizontes de expectativas. En el caso de los álbumes este horizonte se comprenderá tanto de los elementos lingüísticos como visuales y de su relación sinérgica e iconotextual entre sí. Entonces, este doble código —lingüístico y gráfico— exige del lector también una doble lectura donde el texto

elige una voz enunciativa (sujeto), fija un tiempo (verbo) y emana de ambos un predicado, todo ello mediante los convenios del lenguaje escrito. Pero también hay un código en la imagen gráfica, que incluye toda una serie de convenciones de representación que deben ser compartidas por autor y lector para que la comunicación funcione (Zaparaín y González 36).

Asimismo, otra propuesta para comprender cómo acontece el proceso lector de los álbumes es en términos de lo poético. De acuerdo con Cecilia Bajour en *La Orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*, este enfoque pretende hacer hincapié en la importancia de la detención —gesto propio de la lectura poética— donde el ritmo de lectura se balancee entre la pausa y el avance para poder identificar “lo no dicho, lo sugerido, lo revelado a medias: el silencio” (24). Es decir, retomar lo poético no de manera restringida a la poesía como género “sino extendido a lenguajes diversos, retóricas, modos de leer, decisiones de mediación y de formación estética de los lectores disímiles. Lo poético como salvoconducto a un encuentro cercano con textualidades múltiples” (9). Esta postura busca contrarrestar el mal entendido de lectura

⁵⁷ Véase apartado 2.2 ¿Texto + imagen + diseño= libro álbum? Inciso c) El objeto libro del presente capítulo.

fácil y rápida que se suele otorgar a los libros álbumes debido a su brevedad. Así, la lectura atenta y detallada de los libros álbumes requiere de la capacidad de abstracción del lector. Al respecto, Teresa Duran en “Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum” señala que el pensamiento abstracto

permite la comprensión figurada de la representación gráfica -o del signo alfabético también gráfico- gracias a su capacidad proyectiva, se fundamenta en potenciales muy concretos de nuestra mente. Imaginación, inteligencia y memoria operan con interdependencia, se retroalimentan y proyectan de manera interrelacionada (190).

En este sentido, la abstracción predispone al lector como co-creador de la obra pues para su percepción recurre a sus propios registros mentales —experiencias vivenciales, lectoras, visuales—. Lo anterior permite al lector asociar aquello que lee con un referente personal. Tal como señala Lonna Olvera:

Al buscar en nuestro almacén de pensamientos, encontramos en nuestras imágenes mentales que hay ciertos rasgos que son similares y además distintivos (líneas y formas que se configuran), pero cuando éstas se ven detalladamente, el individuo se da cuenta que hay rasgos como el color, la proporción, el movimiento, la textura, el ritmo, etc. que son diferentes en todas las imágenes y no por ello se pierde la relación entre ellas; es decir, no se pierde su parte dentro de un concepto determinado. [Por ejemplo] cuando se ve un círculo puesto sobre un rectángulo cuya base sea menor en comparación con su altura, esta imagen puede referimos una representación abstracta de un árbol, pues aunque muchos de sus

rasgos sean eliminados, se mantiene el principio de las formas para lograr esa relación con el objeto original (*El libro álbum: Lecturas desde el diseño*. 123)⁵⁸.

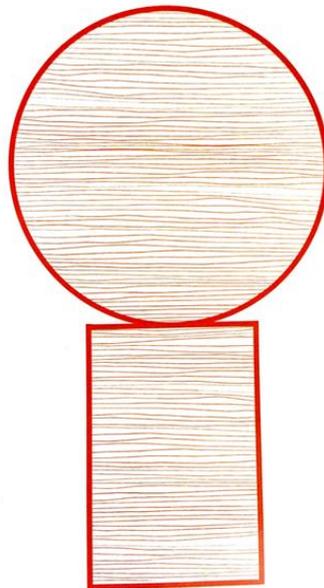


Figura 38. Ejemplo abstracción de un árbol;

Ivonne Lonna Olvera; *El libro álbum: Lecturas desde el diseño*; Universidad Iberoamericana, 2017, 123.

En resumen, el proceso lector de un libro álbum debe incluir, además de la narrativa, una interpretación de cómo interactúan los elementos visuales y conceptuales como los márgenes de las ilustraciones, los espacios en blanco o fondos, el color, las figuras retóricas visuales, las tipografías, entre otros. Asimismo, es necesario realizar una lectura atenta y pausada, sobre todo

⁵⁸ Como se observa, esta característica empata con el enfoque de los estudios sobre los libros álbumes como objetos de arte. Véase apartado 2.1 Perspectivas en las investigaciones sobre libro álbum del presente capítulo.

de los paratextos⁵⁹. Además, de todo lo anterior los libros álbumes como géneros de la LIJ comprenden implícitamente dos tipos de lectores: el adulto y el niño o joven, según el caso, es necesario analizar cómo se desarrolla esta característica en particular.

a) El doble lector

En general, la LIJ y más aún el libro álbum se estructura de tal suerte que produzca un efecto estético tanto en adultos como en niños y jóvenes. Es decir, la LIJ en esencia, responde a las necesidades, intereses, afectos, capacidades, experiencias, etcétera de los más jóvenes, pero, asimismo, busca alcanzar a los adultos —padres, maestros— ofreciéndoles también, un reto en su lectura. A esta especificidad de la LIJ se le conoce como doble lector y refuerza el concepto de varios niveles interpretativos en las obras. Esta característica acontece en gran medida por el manejo del mundo editorial pues los adultos son quienes tienen el poder adquisitivo para hacerse de los libros, así como, desde la perspectiva educativa que busca distinguir a las obras de acuerdo al crecimiento metacognitivo del niño⁶⁰. Aunque, como apunta Pedro Cerrillo, este desarrollo no está condicionado únicamente al contexto escolar: “El lector 'competente' se construye con la suma de diferentes experiencias lectoras, de dificultad creciente, realizadas por voluntad propia y no en el contexto de su aprendizaje reglado, es decir, el escolar” (*El lector literario* 31). Así, en los

⁵⁹ Véase Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿modernidad o tradición?

⁶⁰ Como se observa, esta característica proviene de la perspectiva de los libros de LIJ, incluido a los libros álbumes, como vehículos educativos. Véase apartado 2.1 Perspectivas en las investigaciones sobre el libro álbum, del presente capítulo.

procesos lectores de LIJ —y de álbumes— intervienen también las experiencias lectoras previas y el conocimiento del mundo tangible que en conjunto comprenden la competencia lectora. Es decir, la competencia literaria se basa en primer lugar en la práctica lectora donde se incluye el deseo por adentrarse a la obra de forma que presente un reto para el lector y contribuya a la construcción gradual de sus capacidades interpretativas.

En contextos escolares y de mediación lectora antes que interponer la explicación de las obras es necesario identificar a estos dos lectores implícitos y los retos que ofrece la obra para ambos, pues la competencia lectora siempre puede desarrollarse, aún en adultos. Al respecto, Teresa Colomer en *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, sostiene que las narraciones infantiles ofrecen una experiencia donde interactúan varios aspectos que permitirán el desarrollo de la competencia literaria:

- El aprendizaje de las formas prefijadas; pues con el itinerario de diversas lecturas los lectores pueden adoptar “moldes”, así como, conocer y reconocer a los géneros literarios.
- La familiarización con las distintas voces —narrador, personajes— dentro de las obras; para adoptar diversas perspectivas sobre el mundo, incluyendo los distintos registros del lenguaje.
- La incursión en la experiencia estética; “los libros introducen a los niños a una nueva forma de comunicación en la que importa el cómo y en la a que uno se detiene a preciar la textura o el espesor de las palabras y las imágenes” (82).
- La posibilidad de multiplicar o expandir la experiencia; por medio de las acciones y actitudes de los personajes. Esto también ofrece al lector la posibilidad de explorar la conducta humana.
- La ampliación de fronteras; “los libros tienen el poder de transportar al lector en el tiempo o el espacio” (82).

— La incursión en la tradición cultural; para reconocer el eco entre distintas propuestas estéticas⁶¹.

Entonces, como ya se mencionó, las obras de LIJ en su estructura deberán ofrecer, más allá de cuestiones del mercado editorial y por medio de distintos niveles interpretativos, retos que alcancen a este doble lector y contribuyan al desarrollo constate de su competencia lectora pues, como sostiene Laura Deventach en *La construcción del camino lector*, “cada uno de nosotros fue construyendo una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que se movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí” (38).

En resumen, tomar en cuenta al doble lector en los procesos lectores hace evidente las distintas interpretaciones, algunas por medio de conjeturas más acertadas o completas, que pueden tener las obras de LIJ y por ende su complejidad.

b) La figura del mediador de la lectura

Para introducir al lector en los diversos aspectos que interactúan en el desarrollo de la competencia lectora y que esto se traduzca en una mayor comprensión e interpretaciones críticas la figura del mediador de lectura puede marcar la diferencia pues éste funciona como un puente entre la obra, el mundo literario, y el lector. Como se mencionó en el primer capítulo⁶², para fomentar la lectura

⁶¹ Como se puede distinguir, estos aspectos empatan con la perspectiva desde los estudios literarios que identifican Nikolajeva y Scott. Véase apartado 2.1 Perspectivas en las investigaciones sobre el libro álbum del presente capítulo.

⁶² Véase Capítulo I El fomento a la lectura en México apartado 1.2.1 El Estado: Tradición e instituciones para el fomento a la lectura inciso a) Programa Nacional Salas de Lectura.

el profesional de la mediación lectora debe propiciar el encuentro con el texto —literario, oral, digital, de divulgación científica, etcétera— de manera gozosa y crítica donde la hospitalidad sea un principio siempre presente para con ello generar una memoria afectiva positiva⁶³ sobre el acto mismo de leer. Esto con el objetivo de contrarrestar la idea de la lectura como una garantía antifraco o de superación personal encaminada a ser “mejor” o “buena persona”:

Nos parece que una definición integral del mediador de lectura sería pensarlo como un actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al campo social, interviene intencionalmente con el propósito de construir condiciones favorables para la apropiación cultural y en la participación en el mundo de los inscrito por parte de sujetos que no han tenido la posibilidad de disfrutar de esas condiciones (Munita 46)

Sin embargo, no debe perderse de vista que fomentar el placer de leer se logra sólo si anteriormente se ha experimentado dicho efecto. Es decir, de acuerdo con Michèle Petit, la lectura debe concebirse como una exigencia vital:

⁶³ La memoria afectiva, según la psicología positiva —Martin Seligma, 1998—, proviene del grato recuerdo en goce de una actividad donde se produce un estado de bienestar. Para la mente humana un evento o experiencia —interno o externo— propicia emociones según su relevancia para los intereses, necesidades y deseos —conscientes o inconscientes— del individuo; influye, también, el placer que provoca dicho evento. De esta forma, reconocemos el valor positivo o negativo de lo que nos sucede o sucede en un nuestro entorno. Es así como en nuestros procesos cognitivos, particularmente en la memoria, la percepción de las cosas determina la toma de las decisiones; en el caso de la lectura, de hábitos (Seligman).

En estos tiempos en los que a cada uno incumbe, mucho más que en el pasado, construir el sentido de su vida, su identidad, leer sirve quizá ante todo para elaborar sentido, dar forma a la propia experiencia, o a su parte de sombra, o a su verdad interior, secreta; para crear un margen de maniobra, ser un poco más sujeto de su historia; a veces para reparar algo que fue roto en la relación con esa historia o en la relación con otro; para abrir un camino hacia los territorios de la fantasía sin los cuales no hay pensamiento, no hay creatividad (*Leer el mundo* 47).

En este sentido, es necesario comprender a la lectura como parte fundamental de los derechos culturales por lo cual la figura del mediador —sumando esfuerzos con los demás actores del fomento a la lectura— tiene el arduo propósito de buscar su universalidad⁶⁴ pues “al leer, a menudo experimentamos al mismo tiempo nuestra verdad más íntima y nuestra humanidad compartida” (Petit. *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público* 123). Así, el papel de los profesionales de la mediación lectora es

transmitir sus pasiones, sus curiosidades, y cuestionar su profesión, y su propia relación con los libros, sin desconocer sus medios. Es ofrecer a los niños y a los adolescentes la idea de que, entre todas esas obras [...] habrá seguramente algunas que sabrán decirles algo a ellos en particular. Es proponer a los lectores múltiples ocasiones de encuentros (29).

Se trata de asumir una actitud de respeto frente a los lectores —cualquiera que sea su edad condición socio-cultural o género— y receptiva a sus intereses y procesos para crear espacios de

⁶⁴ Véase Capítulo I El fomento a la lectura en México apartado 1.2.1 El Estado: Tradición e instituciones para el fomento a la lectura inciso b) Ley de Fomento para la Lectura y el Libro.

intimidad fundados en el propio gusto por la lectura; “una actitud que le demuestre al otro que le estamos haciendo lugar, en el sentido más verdadero del término” (65).

Entonces, el objetivo del profesional de la mediación lectora es propiciar la disposición en los potenciales lectores por introducirse al mundo literario pues, apunta Chambers, la “disposición” puede influir incluso más que la circunstancia —entorno físico— para crear el ambiente propicio para la lectura pues determina nuestro comportamiento —y recepción— mientras realizamos alguna actividad. Chambers propone entender a la disposición como “la mezcla de actividades mentales y emocionales que están involucradas en todo lo que hacemos. Nuestras expectativas, experiencia previa y conocimiento, nuestro estado de ánimo actual, nuestra relación con los otros participantes, incluso la hora del día y el clima” (25). Así, el papel del mediador radica en crear las condiciones favorables —aún en contextos adversos— para que tanto la circunstancia como la disposición converjan. Es decir, abrir espacios y tiempos —de lectura— más en su sentido psíquico “donde el deseo de leer pueda abrirse camino, es una postura que hay que mantener muy sutilmente para que brinde libertad, para que no se sienta como una intromisión” (Petit. *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público* 26). En este sentido, Felipe Munita —que retoma a su vez las propuestas de Martín Barbero y Gemma Lluch— identifica tres tipos de mediadores de lectura de acuerdo con su procedencia y su campo de acción:

- 1) El mediador del propio ámbito familiar o social; que no se asume como profesional, pero por medio de su experiencia se transforma en un facilitador de la lectura de su mismo grupo social.
- 2) El mediador profesional; quien ejerce su profesión desde un espacio institucional o “instancia mediadora”, incluso dentro de una escuela o biblioteca.
- 3) El mediador político o cultural; “además de las responsabilidades anteriores, diseña, evalúa, propone y ejecuta los cambios y condiciones (políticas, económicas, etc.) tendientes a mejorar y hacer avanzar las prácticas de promoción de la lectura” (47).

Estos tres perfiles recuerdan a los cimientos de los pioneros del fomento a la lectura en México quienes instauraron la necesidad de la participación ciudadana, las asociaciones civiles y los diversos organismos gubernamentales para el ejercicio de la mediación lectora⁶⁵. Asimismo, recalca la necesidad de una profesionalización del mediador cuya capacitación formal deberá incluir cada vez más a las academias universitarias.

En el caso específico del trabajo con libros álbumes, el profesional de la mediación lectora, además de las actitudes antes mencionadas, necesita comprender el potencial de este subgénero de la narrativa gráfica. Para ello, como primer lector de la obra deberá analizar los componentes del álbum en cuestión y sus posibles interrelaciones. A partir de este análisis se podrán generar estrategias de mediación lectora que, generalmente, inician con la lectura en voz alta de las obras.

c) Importancia de la lectura en voz alta

En muchas ocasiones de una primera lectura individual —íntima— se pasa al trabajo colectivo en grupos donde sólo se cuenta con un ejemplar. Por ello, se debe conocer detalladamente los elementos del libro álbum en cuestión, así como, la forma más indicada para presentarlo. De aquí la importancia de la lectura en voz alta como una relación de conversación que se traduce en un vínculo social. Es decir, al leer juntos se crean momentos de comunidad “pues nada une más que compartir experiencias imaginarias [...] porque la lectura en voz alta es esencialmente una actividad doméstica, familiar” (Chambers 84).

Como señala Aidan Chambers, al escuchar los textos nos concentramos en sus estructuras, características y no en la letra impresa en sí; nos adentramos más a la experiencia lectora conforme

⁶⁵ Véase Capítulo I El Fomento a la Lectura en México.

la construimos en nuestro pensamiento. Así, al escuchar una narración “no sentimos que es nuestro deber conquistar el texto, sino quien que leer debe mantener nuestra atención a través de lo que hace con él. De modo que nos relajamos, no nos sentimos amenazados, estamos protegidos por la competencia del intérprete” (78). Por lo tanto, el mediador debe buscar el ritmo del texto a través de los signos de puntuación y del tipo de oraciones, así como, generar estrategias de mediación lectora que enfatizan estructuras de cada género.

El objetivo de la lectura en voz alta es crear un drama vivo del texto en cuestión. Entonces, para que la lectura en voz alta acontezca con éxito Michèle Petit establece una serie de actitudes que los profesionales de la mediación lectora deben asumir durante dicho proceso con niños pero que, también, se puede realizar con todo tipo de población:

que el niño sienta que el adulto desea compartir algo que es importante para él, que le dé placer (si el adulto lee únicamente porque piensa que está 'bien' o que será útil para la escuela, sin que le guste hacerlo, no funciona); que el niño, sobre todo si es muy joven, pueda moverse si le da la gana, porque es en los momentos en los que se separa del cuerpo del adulto cuando se apropia de su voz y de lo que se lee; que haga lo que quiera con lo que escucha, en el secreto de su fantasía, sin que se controle ese uso, sin que se busque garantizar constantemente que 'comprendió bien'; y que el adulto no se ponga demasiado por delante, sino que preste su voz al texto o a la leyenda, que se constituya en mediador y preserve de este modo el lugar del Otro, del tercero (*Leer el mundo* 163).

La lectura en voz alta puede acontecer en dos situaciones: entre pares, generalmente adulto-niño, o grupal. En el caso de los libros álbumes —recordando al doble lector propio de la LIJ— la lectura entre niños y adultos supone una complejidad de conjeturas e interpretaciones. Así, existen libros álbumes que juegan con esta idea y se dirigen con un guiño —casi siempre con humor— a los padres lo cual fortalece el vínculo. En cambio, al trabajar con grupos es necesario en algún

momento compartir el libro álbum —durante o al final de la lectura— para que los lectores identifiquen los aspectos visuales y del diseño característicos del género o a partir del análisis previo de las obras diseñar estrategias de mediación lectora que permitan focalizar estas propiedades de manera individual y colectiva. Mencione aparte son los libros silenciosos pues en lugar de una lectura en voz alta propiamente dicha se puede crear una conversación a través de preguntas generadoras de una reflexión o simplemente señalando algún elemento. En ambas situaciones se buscará ser sutil; sin imponer una respuesta correcta sino acompañar el proceso sea individual o colectivo. Por ello es indispensable conocer cómo actúan en específico este tipo de libros álbumes.

d) Libros silenciosos

Muchas veces en el juego estético que ofrecen los libros álbumes y en su nivel de abstracción se busca la economía del lenguaje —pero no de la representación—, incluso, hasta suprimir la palabra más no la narrativa o la experiencia poética. Tal es el caso de los libros silenciosos, sin palabras o mudos donde no existe un texto tipográficamente hablando. Aunque la ausencia nunca es total pues los paratextos —el título, las dedicatorias, los epígrafes, etcétera—⁶⁶ también construyen a la obra. Además, los libros silenciosos pueden contener textos implícitos en las mismas imágenes. Por ejemplo, las etiquetas de productos comerciales y hasta secuencias de números o el abecedario — recordemos los orígenes del libro álbum—.

⁶⁶ Véase Capítulo IV Libros álbumes metaficticiales de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento apartado 4.2 Modelo de análisis para libros álbumes metaficticiales inciso b) Paratextos.

El silencio revela la importancia de una lectura atenta y compleja de los otros elementos cuya interpretación oscila interactuando entre lo velado y el silencio donde se exige una participación más activa del lector: “El desafiante acto de leer imágenes sin palabras (escritas) supone la percepción de que la autoría de las palabras, ya sea como susurro interior o a viva voz, corre a cargo de quienes miran” (Bojour 99).

En los libros silenciosos la narrativa existe en un sentido y las imágenes “aportan un tono general y un sentido de coherencia que permite la secuenciación de los elementos (Silva-Díaz Ortega. “La función de la imagen en el álbum” 47). En este sentido, el uso de la doble página el cambio de página característico de álbumes son los elementos que generan la secuencialidad necesaria para crear una narrativa y procurar el avance de la historia:

Una de las manifestaciones de la solidaridad entre imágenes fijas se observa en el gesto de dar vuelta a la página y conectar de ese modo presente (lo que se ve) con el pasado (lo que acaba de ver). Así, tanto en las historietas como en los libros de imágenes el tiempo se corporiza en el espacio, ya que el transcurrir depende de la especialización y de los ritmos diversos que propone (Bajour 93).

Por todo lo anterior, al enfrentarse al reto que supone compartir la lectura de los libros silenciosos los profesionales de la mediación lectora “pueden ser sutiles portavoces del silencio y habilitadores de la palabra de todos, a través del acto de mostrar los libros y suscitar conversaciones y/o silencios en torno a ellos” (99). Además, una ventaja de estos álbumes que no requieren de una tradición de alguna lengua escrita lo cual ayuda a su universalidad; siempre en el entendido, como apunta Cecilia Bajour, de que “esta idea de lo universal no supone la desaparición de la diversidad de modos de leer en distintos contextos ni las convenciones propias de otras culturas a la hora de hacer ficciones con imágenes” (99).

En resumen, la lectura de los libros álbumes acompañada, además de los elementos propios de la mediación lectora expuestos a lo largo del presente capítulo, requiere del conocimiento previo de los elementos de este subgénero de la narrativa gráfica⁶⁷. En este sentido, la metaficción como modalidad neosubversiva de la LIJ por sus características hace al lector —y al mediador— prestar atención en la construcción de la obra o en su propio proceso lector. Por ello, se eligió este tipo de libro álbum para determinar un modelo de análisis —no una regla— que destaque los elementos con los cuales se pueden crear estrategias de mediación lectora.

⁶⁷ Véase Capítulo IV apartado 4.2 Modelo de análisis para libros álbumes metaficcionales.

—Claro que está pasando dentro de tu cabeza, Harry,
Pero ¿por qué iba a significar eso que no es real? —

Harry Potter y las reliquias de la Muerte

J. K. Rowling

CAPÍTULO III

La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil

3.1 Estrategias neosubversivas de la literatura infantil y juvenil

Para Laura Guerrero Guadarrama en *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil* los rasgos característicos de la posmodernidad —específicamente después de la Segunda Guerra Mundial—, también, trascendieron a la literatura infantil y juvenil pues ésta se ubica en un contexto de producción editorial que responde a los intereses de la época. Así, este periodo se enmarca en una sociedad posindustrial con un fuerte influjo mediático centrado en el consumo; situación que se desprende del desarrollo de la clase media (81). Entonces, de acuerdo con la autora, los rasgos de la posmodernidad en la LIJ son, además de los anteriores, el interés por la paraliteratura, el *kitsch*, la ironía y la contradicción, la otredad, la polifonía, la interrelación de diversos lenguajes —como el caso del libro álbum—, por mencionar algunos. Asimismo, se pone en crisis al concepto romántico de infancia cuya respuesta es una “literatura antiautoritaria, una marcada preferencia por los textos de entretenimiento y diversión que aceptan experimentos formales” (82).

Como respuesta a este cambio de paradigma, observa Guerrero Guadarrama, se generaron dos tendencias en torno a la LIJ: la corriente neoconservadora y la corriente neosubversiva. La primera propone continuar con los paradigmas establecidos en el Romanticismo de una infancia idealizada como pura, sin dolor, simple y con una fuerte necesidad de protección hacia los niños. Mientras que la segunda, la corriente neosubversiva, establece subvertir estos paradigmas románticos para procurar despertar la consciencia del lector, señalar lo difícil que es la existencia, advertir sobre los peligros que vive la humanidad —modalidad neorealista—, así como, favorecer la fantasía y en énfasis a los valores y la educación para la paz —modalidad neo-romántica—:

La subversión de los grandes clásicos muestran personajes actuando en contra del relato adulto de la infancia; mas este elemento subversivo, en la posmodernidad, ha sido resignificado, como lo han sido los cuentos de hadas: la subversión afecta a la misma subversión; podemos hablar de una neo-subversión que se cuestiona también lo cuestionado, que no admite el regreso a la normalidad de los personajes rebeldes, que maneja valores no convencionales y una visión del mundo que se burla de los presupuestos comunes (80).

Para que la subversión acontezca, apunta Guerrero Guadarrama, existen diversas estrategias que “subyacen en el texto y juegan con la persona receptora. Motivan el cuestionamiento al dejar huellas que mueven a la duda sobre lo leído explícitamente, son estrategias del texto, marcadas en el lector implícito que está estructurado en la composición literaria” (102)⁶⁸. Así, en la misma estructura de la obra se presentan elementos que cuestionan los paradigmas sociales, culturales y artísticos lo cual ofrece al lector diversos niveles de lectura. Dichas estrategias neosubversivas son: la ironía; la parodia, el pastiche, la sátira, el *kitsch*, el sinsentido —que deriva del *nonsense*—, lo carnavalesco; la intertextualidad; o la transtextualidad — en términos de Genette⁶⁹— y la metaficción

En este sentido, cabe resaltar aquellas obras donde se cuestiona la relación entre realidad y ficción, incluso experimentado en su estructura y a través de elementos intertextuales; es decir, la metaficción como una de las estrategias que subvierten la narración. Aunque ésta ha sido un recurso recurrente a lo largo de la tradición literaria, los autores cada vez experimentan otras posibles

⁶⁸ Véase apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o traición? Del presente capítulo.

⁶⁹ Véase apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o traición? Del presente capítulo.

aristas. Como producto de esta búsqueda se han producido obras con combinaciones extremadamente complejas que incluyen el uso de paratextos, de elementos formales del objeto libro y de la reflexión del propio proceso creativo —sea del autor como del lector—. Es decir, se representa el juego metaficcional de manera constante, determinante en la lectura y expresado hasta en el más mínimo detalle en las obras por lo cual ya no funciona como una estrategia neosubversiva ocasional o de apoyo sino como un entramado distintivo que desprende una modalidad del género de la narrativa como una característica que afecta directamente al género. Por ello, antes de analizar cómo se presenta la metaficción como modalidad específicamente en los libros álbumes⁷⁰ es conveniente realizar un recorrido por el marco teórico del término y sus características como modalidad neosubversiva.

3.2 Metaficción: ¿modernidad o tradición?

La metaficción parece haber surgido con el comienzo de la autoconciencia del acto de la escritura —a propósito de las reflexiones sobre el proceso creativo— así como, de la relación realidad y ficción. Como ya se mencionó, estas cuestiones la convierten en subversiva pues altera el orden tradicional de la representación literaria. Sin embargo, no es exclusiva de la posmodernidad pues ha estado presente a lo largo de la historia literaria. Por ello, ante el análisis de cualquiera de sus representaciones es pertinente realizar un recorrido por el marco teórico del término.

Julia Kristeva en “Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela”, menciona por primera vez el término de Intertextualidad, en el sentido contemporáneo del término, al analizar desde el punto de

⁷⁰ Véase Capítulo IV Libros álbumes metaficcionales de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento apartado 4.3 La metaficción como modalidad en los Especiales de A la Orilla del Viento.

vista de la semiología de la literatura —estructuralismo, Jakobson— el concepto de diálogo propuesto por Bajtín. La autora considera que diferentes sujetos —el sujeto de la escritura, el destinatario y los textos exteriores— dialogan en el texto en un cruce entre el lenguaje y el espacio a lo cual la autora denomina status de la palabra:

Podemos distinguir según Bajtín tres categorías de palabras en el relato: a) La palabra “directa”, que remite a su objeto, expresa la última instancia significativa del sujeto del discurso en los marcos de un contexto; es la palabra del autor [...] b) La palabra “objetual” es el discurso directo de los “personajes”. Tiene una significación objetiva directa, pero no se sitúa al mismo nivel que el discurso del autor, hallándose a distancia de él [...] c) Pero el autor puede servirse de la palabra de otro para poner en ella un sentido nuevo, al mismo tiempo que conserva el sentido que la palabra ya tenía. De ello resulta que la palabra adquiere dos significantes que deviene “ambivalente”. Esa palabra ambivalente es, pues, el resultado de la unión de dos sistemas de signos (9-10).

Para Kristeva el estudio del status de la palabra, unidad mínima de la estructura, busca reconocer las articulaciones de esa palabra con las otras palabras de la frase para hallar las posibles relaciones —funciones— con otras secuencias mayores. Así, el status de la palabra se define por: “a) 'horizontalmente': la palabra en el texto pertenece a la vez al sujeto de la escritura y al destinatario, y b) 'verticalmente': la palabra en el texto está orientada hacia el corpus literario anterior o sincrónico” (3). De ahí, el cruce del lenguaje como práctica real del pensamiento y el espacio como “única dimensión en la cual la significación se articula mediante una unión de diferencias” (2). En este sentido, la autora propone llamar a este diálogo de discursos no intersubjetividad —pues remite a los sujetos— sino intertextualidad para referir a los textos o discursos:

En el universo discursivo del libro, el destinatario está incluido únicamente en calidad de discurso él mismo. Él se fusiona, pues, con ese otro discurso (ese otro libro) con respecto al cual el escritor escribe su propio texto; de manera que el eje horizontal (sujeto-destinatario) y el eje vertical (texto-contexto) coinciden para revelar un hecho mayor: la palabra (el texto) es un cruce de palabras (de textos) en el que se lee por lo menos una otra palabra (texto) (3).

Por su parte Gérard Genette en *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* entiende al fenómeno dialéctico entre obras y autores bajo el término de transtextualidad —o transcendencia textual del texto— que se refiere a “todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos” (10) no como un aspecto externo sino dentro de la misma textualidad y en relación con aquello que otorga su literariedad a las obras: “Las diversas formas de transtextualidad son, a la vez, aspectos de toda textualidad y, en importancia y grados diversos, clases de textos. Todo texto puede ser citado y, por tanto, convertirse en cita” (18). Genette identifica varios tipos de relaciones textuales que se enlistan a continuación:

- 1) Intertextualidad —cita, alusión—; a partir de la postura de Kristeva, Genette propone restringir al concepto de intertextualidad sólo a la relación de copresencia entre dos o más textos por medio de la cita o la alusión de tal suerte que sea evidente —identificable y ubicable— la presencia efectiva de un texto en el otro.
- 2) Relación —paratextos—; para referirse al papel fundamental de los paratextos como título, subtítulo, epílogos, advertencias, ilustraciones, notas, pies de páginas, etcétera dentro de la obra como elementos también sujetos a la interpretación del lector pues procuran un entorno variable al texto
- 3) Metatextualidad —comentario—; como una relación —generalmente de comentario— “que une un texto a otro texto que habla de él sin citarlo (convocarlo), e incluso, en el límite, sin

nombrarlo” (13). Afirmar el autor que este tipo diálogo es por excelencia la relación *crítica* de las obras.

- 4) Hipertextualidad —Imitación/Transformación; Parodia—; “toda relación que une un texto B (que llamar  *hipertexto*) a uno anterior (al que llamar  *hipotexto*) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario” (14). Es decir, un texto en segundo grado que se deriva de otro externo preexistente para imitarlo y/o transformarlo. En este sentido, todas las obras son hipertextuales pues “es un aspecto universal de la literariedad: no hay obra literaria que, en algún grado y según sus lecturas, no evoque a otra” (19). La parodia es el género cuyas características exploran a mayor detalle la representación de dicha relación.
- 5) Architextualidad —Géneros literarios—; supone el reconocimiento por parte del lector de las estructuras propias de los géneros literarios. Es un tipo de relación muda —o al máximo una mención paratextual— pues como sostiene Genette: “la novela no se designa explícitamente como novela, ni el poema como poema [...] la determinación del estatuto genérico de un texto no es asunto suyo, sino del lector, del crítico, del público, que est  en su derecho de rechazar el estatuto reivindicado por vía paratextual” (13). Como se mencionó en el capítulo anterior, el reconocimiento de los géneros literarios en gran medida orienta y determina el horizonte de expectativas del lector⁷¹.

Además de las teorías de Kristeva y Genette donde la metaficción se refiere a la relación entre textos, el término se extiende hacia la autoconciencia del mismo acto creativo —de escritura

⁷¹ Véase Capítulo II Libros  lbumes: Proceso de lectura y mediación lectora apartado 2.1 Perspectivas en las investigaciones sobre el libro álbum.

o de lectura—, así como, de los límites entre la realidad y la ficción. En este sentido, conviene interiorizar en las posturas teóricas de Michael Foucault, Lucien Dällenbach y Linda Hutcheon.

El primero de los autores realiza su propuesta a partir del análisis de *Las Meninas* de Diego Velázquez donde, entre otras características, intervienen las funciones del espejo y reflejo. Foucault sostiene que “el cuadro en su totalidad mira una escena para la cual él es a su vez una escena. Reciprocidad pura que manifiesta el espejo que mira y es mirado y cuyos dos momentos se desatan en los dos ángulos del cuadro” (30). Entonces en *Las Meninas*, gracias al espejo en fondo de la sala con el reflejo de los reyes y al autorretrato de Velázquez, donde se muestra pintando lo que se infiere es el mismo cuadro que mira el espectador, se propone la representación de la representación y el espacio que esto mismo abre entre la obra y el espectador-lector: “este sujeto mismo -que es el mismo- ha sido eludido. Y libre al fin de esta relación que la encadenaba, la representación puede darse como pura representación” (33-34). Este aspecto pone en crisis al espectador-lector en cuanto a la relación ficción-realidad pues trastoca el sentido de qué es lo representado y cómo se realiza dicha representación, así mismo, invita a la reflexión del propio proceso de interpretación.

Los elementos de *Las Meninas*, según Dällenbach, traen hacia el interior de la obra realidades que le son —ficticiamente— externas por lo cual el reflejo funciona, “en primer lugar, como agente de intercambio: en los confines del interior y del exterior, el reflejo constituye, para una superficie de dos dimensiones, una manera de traspasar el límite” (19). Así, el espejo es el límite a reflejar —el interior de la escena— que a su vez añade información al relato al expandir el campo de visión.



Figura 39. *Las Meninas* , obra exhibida en el Museo del Prado;

Diego Velázquez,; *Las Meninas*; Museo del Prado, www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/las-meninas/9fdc7800-9ade-48b0-ab8b-edee94ea877f

Para Dällenbach históricamente existen tres maneras en que se puede presentar un reflejo: 1) el reflejo simple que se representa por un blasón⁷² dentro del blasón; 2) el reflejo hasta el infinito simbolizada por el infinito de los espejos paralelos y la referencia matemática; y 3) el reflejo parabólico donde “la propia frase, que hace las veces de tornillo sin fin” (35). Una modalidad del reflejo es el término de *mise en abyme*⁷³ donde ocurre “el desdoblamiento de un narrador, de una

⁷² Escudo de armas.

⁷³ Dällenbach realiza una crítica del uso del término adoptada por el teórico André Gide.

historia y de la dialéctica que se establece entre ellos” (25) para resaltar la inteligibilidad y la estructura formal de la obra: “Emparejamiento o hermanamiento de dos actividades aplicadas a un objeto similar, o, si se prefiere, como relación de relaciones, porque la relación del narrador N con su relato R es homóloga a la del personaje-narrador en con su relato R” (24).

Como ya se ha mencionado, la metaficción es a su vez ficción —representación— a pesar del foco de la narración. En este sentido, apunta Linda Hutcheon en *Narcissistic Narrative. The Metafictional Paradox*, la auto-representación⁷⁴ sigue siendo representación y por ello llama la atención hacia el propio acto creativo —de lectura y/o escritura—. Para Hutcheon esta relación, que explora en gran medida la narrativa postmoderna, es narcisista —como una lectura alegórica irónica— pues incluye en sí misma un comentario sobre su propia identidad narrativa y/o lingüística: “What narcissistic narrative does do in flaunting, in baring its fictional and linguistic systems to the reader's view, is to transform the process of making, of 'poesis', into part of the shared pleasure of reading” (20)⁷⁵. Así, la metaficción posmoderna no enfoca la *mimesis* en el producto sino en el proceso donde es fundamental el papel activo del lector:

Metafictions, on the contrary, bare the conventions, disrupt the code that now ‘have’ to be acknowledged. The reader must accept responsibility for the act of decoding the act of

⁷⁴ También se puede nombrar auto-informativo, auto-reflexivo o auto-referencial.

⁷⁵ Lo que hace la narrativa narcisista al hacer alarde, al mostrar sus sistemas ficticios y lingüísticos a la vista del lector, es transformar el proceso de hacer, de 'poesis', en parte del placer compartido de la lectura (traducción propia).

reading. Disturbed, defied, forced out of his complacency, he must self-consciously establish new functions of the reader as they are thematized in the texts themselves (39)⁷⁶.

Entonces, se requiere de que el lector identifique los productos que son imitados — personajes, acciones, escenarios—; es decir, que sea capaz de reconocer los códigos y convenciones implícitas en la obra para poder adentrarse al juego metaficcional:

The reader is explicitly or implicitly forced to face his responsibility toward the text, that is, toward the novelistic world he is creating through the accumulated fictive referents of literary language. As the novelist actualizes the world of his imagination through words, so the reader -from those same words- manufactures in reverse a literary universe that is as much his creation as it is the novelist's (27)⁷⁷.

A partir de este papel activo, menciona Hutcheon, el lector se encuentra en dos paradojas pues por un lado, se ve obligado a reconocer la artificialidad de la obra pero se le pide ser co-creador de la misma a partir de sus propias experiencias lectoras y de vida. Además, aunque en

⁷⁶ Las metaficciones, por el contrario, revelan las convenciones, interrumpen el código que "debe" ser reconocido. El lector debe aceptar la responsabilidad del acto de decodificar el acto de lectura. Perturbado, desafiado, forzado a salir de su complacencia, debe establecer conscientemente nuevas funciones a medida que tematiza en sus propios textos (traducción propia).

⁷⁷ El lector explícito o implícito es forzado a enfrentar su responsabilidad con el texto, es decir, hacia el mundo novelístico que está creando a través de los referentes ficticios acumulados del lenguaje literario. A medida que el novelista actualiza el mundo de su imaginación, a través de las palabras, el lector, a partir de esas mismas palabras, fabrica a la inversa un universo literario que es tanto su creación como la del novelista (traducción propia).

toda ficción el lenguaje es representativo en las obras metaficciones esto se hace evidente pues el lector mientras realiza su lectura vive un mundo que reconoce como ficticio; “However, paradoxically, the text also demands that he participate, that he engage himself intellectually, imaginatively, and affectively in its co-creation” (7)⁷⁸. Lo anterior, de acuerdo con Guerrero Guadarrama, provoca en el receptor "desapego o alejamiento, la metaficción rompe con el proceso de ensoñación y complejiza la catarsis" (. 123).

Como se observa, el juego metaficcional se puede presentar en diversos contextos y propuestas, asimismo, enfoca distintos elementos que intrínsecamente propician la reflexión del propio proceso lector y su papel activo pues la lectura es también un acto creativo. Así, para que la metaficción acontezca existen diversos recursos:

El autor como un personaje de la obra; la intromisión constante del narrador y su apelación al lector; juegos en el papel con soportes simbólicos como las tipologías o espacios en blanco; estructura de cajas chinas; inclusión de reflexiones teóricas o sobre la composición del texto; espacios reales que se transmutan imaginarios en la ficción; ruptura con los moldes narrativos tradicionales; etcétera (Guerrero Guadarrama 123).

Como ya se mencionó, estos diversos recursos y formas de recrear la metaficción se pueden presentar de manera aislada o en entramados complejos que potencian aún más la reflexión del proceso lector. Es decir, como una estrategia neosubversiva de la LIJ o expresando una modalidad —subgénero— con características determinantes y distintivas.

⁷⁸ Sin embargo, paradójicamente, el texto también exige que participe, que se involucre intelectualmente, imaginativamente y afectivamente en su co-creación (traducción propia).

3.3 La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil

Las obras literarias pueden presentar ciertas características de tema o estilo llamadas modalidades que configuran a los textos de una manera particular y cuya constante en un subgénero puede considerarse como una subdivisión de este último. Así, se puede hacer un cruce entre el género subgénero y la modalidad. Tal es el caso del libro álbum metaficcional, pues, en él la metaficción deja de ser una estrategia ocasional, generalmente de tipo intertextual, para convertirse en un elemento predominante y que supone un tipo de lectura específica; es una modalidad de estilo. En este sentido, la metaficción como modalidad se presenta cuando la separación entre el mundo real o del lector y la ficción no están del todo delimitadas.

De acuerdo con María Cecilia Silva-Díaz Ortega en *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficcionales y conocimiento literario*, las obras metaficcionales, incluyendo los álbumes, se plantean descubrir la ilusión disfrazándola de realidad. Es decir, “mostrando cómo tal apariencia no es la realidad, ni tan siquiera el reflejo de ésta, sino un artefacto, un objeto creado bajo ciertas convecciones compartidas por los textos y por los lectores, las cuales crean una ilusión de realidad” (57). Una vez más, es evidente el elemento representacional de la metaficción como una forma de introspección, de ahí su condición narcisista según Hutcheon. Así, la metaficción posmoderna se puede considerar como una modalidad neosubversiva pues afecta a la misma subversión; “se cuestiona también lo cuestionado, que no admite el *regreso a la normalidad* de los personajes rebeldes, que maneja valores no convencionales y una visión del mundo que se burla de los presupuestos comunes” (80-81) como una simulación irónica de la realidad.

Entonces, como modalidad la metaficción invita al lector a un cuestionamiento y, por lo tanto, a la reflexión de la ficcionalidad de la obra literaria. La comprensión de la narración metaficcional coloca al lector en la distancia necesaria para que este pueda observar a la obra como artificio —o como objeto libro, en el caso de los álbumes—. Al mismo tiempo, exige a los lectores

una mayor implicación intelectual, pues les retan a tomar una posición activa participando en la producción de sentido de un texto que no encaja dentro de las convenciones [...] Esta posición paradójica del lector como espectador distanciado y como participante implicado en el juego es característica de la distancia metaficcional (Silva-Díaz Ortega 86).

Para que el lector pueda distanciarse y, posteriormente, implicarse en el texto debe ser capaz de comprender el juego metaficcional que se le propone. Es decir, requiere de competencias literarias para involucrarse en el juego. Estas competencias son las que presentan a la obra como un reto a alcanzar para el intelecto del lector, en cuya concreción se sitúa el goce del texto⁷⁹.

Es decir, de un lector activo que reconoce en las obras los elementos implícitos donde se muestra que la delimitación entre realidad y ficción se está diluyendo:

Subyacen en el texto y juegan con la persona receptora. Motivan el cuestionamiento al dejar huellas que muevan a la duda sobre lo leído explícitamente, son estrategias del texto, marcadas en el lector implícito que está estructurado en la composición literaria. Irreverentes, sacuden los paradigmas sociales, culturales y artísticos y se les puede descubrir en todos los niveles de la configuración del texto literario: en el elemento temático, estructural, ambiental, temporal o histórico, lingüístico, en el punto de vista de la enunciación, la configuración de los personajes, el manejo de los géneros literarios, etcétera (102).

De esta manera, la lectura de los libros álbumes metaficcionales —modalidad de la narrativa gráfica— plantean la tensión entre ficción y realidad. Además, implican al lector a través de la

⁷⁹ Véase Capítulo Libros álbumes: Proceso de lectura y medición lectora apartado 2.3 El proceso de lectura en los libros álbumes inciso a) El doble lector.

curiosidad y de su necesidad de ser sorprendido por la estructura del texto como apuntaba Barthes⁸⁰. Asimismo, requieren de un lector activo que identifique en el texto qué estrategias retan sus expectativas valiéndose de las rupturas o ‘espacios vacíos’ de la narración, imagen y diseño. Un lector que toma distancia de la obra para observar su artificio ficcional: “Paradójicamente, estas narraciones al mismo tiempo les exigen [a los lectores] una mayor implicación intelectual pues les retan a tomar una posición activa participando en la producción de sentido de un texto que no encaja dentro de las convenciones” (Silva-Díaz Ortega. *Libros que enseñan a leer*. 86). Así, el lector regresa a la obra más involucrado y resignificando de manera autoreflexiva su propio proceso lector. Es decir, el lector implícito en el texto demanda del lector empírico ciertas competencias autoreflexivas que le permitan acercarse a la obra para que su lectura sea significativa⁸¹.

⁸⁰ Véase Capítulo II Libros álbumes: Proceso de lectura y medición lectura apartado 2.3 El proceso de lectura de los libros álbumes.

⁸¹ En este sentido, un modelo de análisis puede ser de utilidad para los medidores de lectura que buscan crear ambientes y estrategias que enfatizen estos elementos de los libros álbumes metaficcionales.

Ormai mi sono convinta che la vera democrazia non può esistere
senza la libertà di immaginazione e il diritto di usufruire
liberamente delle opere di fantasia. Per vivere una vita vera ,
completa, bisogna avere la possibilità di dar forma ed espressione
ai propri mondi privati, ai propri sogni, pensieri e desideri; bisogna che
il tuo mondo privato possa sempre comunicare col mondo di tutti.
Altrimenti; come facciamo a sapere che siamo esistiti?

Leggere a Lolita a Theran

Azar Nafisi

CAPÍTULO IV

Libros álbumes metaficcionales de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento

Dentro del catálogo de A la Orilla del Viento se creó una colección destinada a publicar libros álbumes y, ocasionalmente, libros ilustrados pues se reconoció su papel fundamental en la LIJ y, sobre todo, su potencial como herramienta para el fomento a la lectura. Dicha colección lleva por nombre Los Especiales de A la Orilla del Viento y ha alcanzado gran renombre como una de las pioneras en distribuir libros álbumes en México.

En un inicio la colección respondió al apogeo mundial del libro álbum, sobre todo anglosajón, trayendo a nuestro país autores emblemáticos como Anthony Browne, David McKee, Satoshi Kitamura, Taro Gomi, Chris van Allsburg, entre otros. Esto propició un acercamiento a las tendencias de la época y creó una tradición visual del género tanto para creadores y mediadores como para lectores en general. Aunque, una de las críticas que se ha hecho al FCE, sobre todo en los inicios de la colección, es que se publican mayormente autores extranjeros. No obstante, paulatinamente, se han integrado a sus filas autores mexicanos e, incluso, cuando se creó en 2018 la nueva colección Resonancias se propuso iniciar sólo con autores —escritores e ilustradores— nacionales⁸².

Por todo lo anterior, para la presente investigación se eligió como objeto de estudio a Los Especiales de A la Orilla del Viento. Sin embargo, debido a los tiempos de la investigación (2014-2018) el análisis de la colección se limitó a las obras publicadas hasta diciembre del 2016 y cuyos

⁸² Véase Capítulo I El fomento a la lectura en México apartado 1.1.2 Pioneros en el fomento a la lectura inciso d) Necesidad y visión: A la Orilla del Viento.

ejemplares se encontraban en circulación durante dicho periodo. Este corte temporal comprende las celebraciones por el 25 aniversario de A la Orilla del Viento que se llevó a cabo en 2016 y donde se reeditaron varias obras de la colección.

El primer paso para el análisis del catálogo de Los Especiales A la Orilla del Viento fue la recolección de los datos bibliográficos de cada obra: 264 a diciembre del 2016⁸³. A partir de esta revisión se observaron algunos aspectos que muestran estadísticamente la situación de la colección. Sobre los autores con el mayor número de obras publicadas por la colección se encuentra en primer lugar Anthony Browne con el 11% lo cual hace evidente la preferencia de la editorial por el autor; incluso a lo largo de la historia de la colección pues las publicaciones de Browne datan desde 1991 con *El libro de los cerdos*, *Gorila* y *Willy el tímido* hasta *Willy y la nube* en el 2016⁸⁴. Siguen en la lista de autores Satoshi Kitamura con el 4.5%, Taro Gomi con el 3.4%, David McKee con el 3% y Chris van Allsburg con el 2.6%. A esta relación se puede agregar a Oliver Jeffers quien desde el 2005 publica con el FCE y representa el 4.1%. En este sentido, cabe resaltar que tanto Browne como McKee, Allsburg y Jeffers son autores de habla inglesa. Así también, es importante destacar

⁸³ Los datos bibliográficos se obtuvieron en línea a partir del *Catálogo de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento*. Disponible en línea en www.fondodeculturaeconomica.com.

⁸⁴ En el 2018 se publicó *Los cuentos de Willy* —2014, 1ª edición en inglés— que también pertenece a Los Especiales de A la Orilla del Viento. No obstante, esta obra no entra en el corte temporal de la investigación.

como autora integral⁸⁵ y de origen latinoamericano a Marisol Misenta “Isol” con el 2.6% de las obras publicadas por la colección.

En cuanto a la nacionalidad de los creadores el 23% corresponde a autores y/o ilustradores mexicanos de los cuales el 82% de las obras se publicaron después del 2000. Además, de los creadores de origen mexicano sólo el 22% son mujeres con escritoras como Pascuala Corona, Norma Muñoz Ledo, María Baranda, Carmen Leñero, Verónica Murguía y las ilustradoras Valeria Gallo y Martha Avilés. A nivel general, considerando a todos los autores dentro de la colección la brecha entre hombres (56.8%) y mujeres (43.2 %) se reduce en comparación con el sector mexicano pero aún es considerable la diferencia.

Asimismo, cabe resaltar como únicos autores integrales de origen mexicano a Monique Zepeda, Juan Gedovius, Carlos Pellicer López, Luigi Amara, Gabriel Pacheco, David Daniel Álvarez Hernández y Manuel Monroy⁸⁶ quienes publicaron sus obras después del 2000; a acepción de *Julieta y su caja de colores* de Carlos Pellicer López (1984), *Marita no sabe dibujar y otra historia sin palabras* de Monique Zepeda (1997), *Trucas* de Juan Gedovius (1997) y *Rabieta trebejos* de Manuel Monroy (1999).

Como se observa, considerando la proporción total de obras publicadas hasta el 2016 Los Especiales de A la Orilla del Viento, efectivamente, es una colección que apuesta mayormente por la compra de derechos, generalmente de obras cuyos autores son de habla inglesa. Sin embargo,

⁸⁵ Es decir, autores que realizan tanto el texto como las ilustraciones de la obra y, en ocasiones, realizan también propuestas desde el diseño.

⁸⁶ Se pueden agregar a la lista a Rafael Barajas Durán, “El Fisgón” con la obra *¿Me planchas mi elefante, por favor?* publicada en el 2018.

con el cambio de siglo se han incluido en sus filas autores e ilustradores nacionales y latinoamericanos. No obstante, el papel femenino sigue rezagado, por lo menos en el contexto mexicano.

Con los datos bibliográficos recopilados se procedió a la lectura de las obras hasta el 2016, varias de ellas parte del acervo de la Biblioteca Vasconcelos⁸⁷, para determinar la presencia de elementos metaficcionales; 22% del total de obras dentro del catálogo. Asimismo, de manera simultánea se identificaron aquellas obras presentes en alguna de las emisiones de la *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes* publicadas entre 1991 y 2018 por IBBY-México donde se localizó el 50.7% del catálogo. Este último dato demuestra la importancia de la colección como parte del acervo nacional de LIJ pues, como se mencionó con anterioridad, la *Guía* se considera un referente y una distinción del mercado editorial disponible⁸⁸.

El siguiente paso en el proceso de selección de las obras, objeto de estudio de la investigación, fue el análisis en concreto de los libros álbumes que presentan algún elemento metaficcional. Esto con el objetivo de determinar en qué obras ésta funciona como una estrategia y en cuál la presencia constante de elementos metaficcionales condiciona sustancialmente su

⁸⁷ La presente investigación se realizó en la Ciudad de México por lo cual se puede comprobar físicamente la presencia del catálogo de la colección en la Biblioteca Vasconcelos; así, se localizó en el recinto el 59.1% del total del acervo publicado hasta el 2016. Esto se debe en gran parte, aunque no de manera exclusiva, a la presencia de Daniel Goldin como director de la biblioteca (2013-2019).

⁸⁸ Véase Capítulo I El fomento a la lectura en México apartado 1.1.2 Pioneros en el fomento a la lectura inciso b) Asociación para Leer, Escuchar y Recrear: IBBY-México.

lectura —modalidad de la narrativa gráfica—. De esta manera, se seleccionaron 17 libros álbumes cuyos criterios de selección, además de los elementos metaficcionales, se muestra a continuación.

4.1 Selección de libros álbumes metaficcionales de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento

A partir de la recolección de los datos mencionados con anterioridad se continuó con la lectura y análisis de la obra de Los Especiales de A la Orilla del Viento en los cuales hubiera presencia de elementos metaficcionales. Asimismo, se consideraron para la selección final los siguientes aspectos:

- El autor es también el ilustrador; para determinar a quienes se pueden considerar como autores integrales.
- Disponibilidad en bibliotecas; Biblioteca Vasconcelos, Biblioteca de México José Vasconcelos —Ciudadela, Balderas— e IBBY-México para facilitar el acceso a las obras durante la investigación. Este dato también funciona como indicador del acceso a las obras para aquellos lectores cuyos recursos no les permiten la adquisición del material, al menos dentro la Ciudad de México.
- Presencia en la *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes*; a partir de este análisis se identificaron las etapas lectoras, de acuerdo con IBBY-México, de cada una de las obras con elementos metaficcionales pues al momento de la recopilación de los datos bibliográficos el catálogo de la colección no incluía esta referencia.
- Predominancia de la metaficción; es decir, identificar cuando la metaficción es algo recurrente durante la toda obra, incluso a nivel de diseño y paratextos y no sólo como una estrategia de

manera ocasional. También se consideró aquellas obras donde la metaficción se presenta tanto en aspectos textuales como visuales.

- Tipo de libro; así se descartaron los libros ilustrados y otras propuestas como *75 años. 75 imágenes* (2010) compuesto por postales de las principales ilustraciones en la historia de la colección. Esto con el fin de seleccionar sólo libros álbumes.

De este proceso se seleccionaron como objeto de estudio de la investigación a los 17 libros álbumes metaficcionales que se enlistan a continuación. En cada caso se presentan los datos bibliográficos y una breve reseña obtenida del catálogo en línea del FCE. Además, se indican las obras incluidas en la *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes* de IBBY-México con la etapa lectora y el año correspondiente.

- 1) Allsburg, Chris van. *Los misterios del señor Burdick*. Trad. Catalina Domínguez. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2014 [1996].

Reseña catálogo FCE: “Hace treinta años llegó, a la oficina de Peter Wenders, un señor que se presentó como Harris Burdick. Le contó que había escrito catorce cuentos y llevaba un dibujo de cada uno. Peter Wenders quedó fascinado con las ilustraciones. Hasta la fecha, Harris Burdick sigue siendo un misterio absoluto”.

Guía IBBY-México: Para los que Leen Bien (1999).

- 2) Banyai, Istvan. *Zoom*. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2014 [1995].

Reseña catálogo FCE: “A la manera de Las mil y una noches, en donde un cuento se inserta en otro cuento, Istvan Banyai convierte la imagen en un relato en el que todo puede suceder y prolongar a límites infinitos el placer de mirar y descubrir. Cada vuelta de página implica una sorpresa, cada página es una historia que no se acaba”.

Guía IBBY-México: Para los que Empiezan a Leer (1999).

- 3) Banyai, Istvan. *Re-Zoom*. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2014 [1999].

Reseña catálogo FCE: “En otra aventura visual a la manera de Zoom, Istvan Banyai nos conducirá por países y escenarios insospechados. El punto de partida será en esta ocasión un jeroglífico egipcio, que nos mostrará que todo es según el tamaño de la lente con que se mire”.

Guía IBBY-México: Para los que Empiezan a Leer (1999).

- 4) Lewis, J. Patrick. *El último refugio*. Ilus. Roberto Innocenti. Trad. Andrea Fuentes Silva. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2014 [2003].

Reseña catálogo FCE: “Una tarde como cualquiera otra; la imaginación de un artista desaparece. Para recuperarla llega a El Último Refugio, un remoto hotel al lado del mar, con huéspedes muy particulares. Al buscar ‘su mirada interior’ en el misterioso lugar, pronto se da cuenta de que no es el único que persigue algo”.

Guía IBBY-México: Para los que Grandes Lectores (2006).

- 5) Browne, Anthony. *El libro del osito*. Trad. Carmen Esteva. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2014 [1994].

Reseña catálogo FCE: “Osito pasea por el bosque lleno de criaturas acechantes, armado con su pequeño lápiz. Y con tan prodigiosa arma, no hay peligro que no pueda enfrentar”.

Guía IBBY-México: Para los que Pequeños Lectores (1995-1996).

- 6) Browne, Anthony. *Un cuento de Oso*. Trad. Carmen Esteva. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2015 [1994].

Reseña catálogo FCE: “Una nueva aventura de Oso y su fabuloso lápiz en el bosque lleno de peligros”.

Guía IBBY-México: Para los que Pequeños Lectores (1995-1996).

- 7) Allsburg, Chris van. *Mal día en Río Seco*. Trad. Diana Luz Sánchez. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2000 [2000].

Reseña catálogo FCE: “Río Seco era un pueblecito que nadie visitaba y del que nadie salía nunca, hasta que una mañana el comisario, Bravo Ned, vio un extraño destello que venía del oeste. Cada vez que aparecía la misteriosa luz, casas y personas eran atrapadas por una sustancia pegajosa. Bravo Ned decide averiguar de qué se trata y cabalga hacia el horizonte”.

Guía IBBY-México: Para los que Empiezan a Leer (2001-2002).

- 8) Bertrand, Frédérique et al. *Tse-Tsé*. Trad. Diana Luz Sánchez. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2013 [2000].

Reseña catálogo FCE: “Vamos a jugar un juego. Quien no bostece durante todo el libro le gana a la mosca Tsé-Tsé. Advertencia: este libro puede provocar algunos fenómenos de somnolencia y amodorramientos”.

- 9) Browne, Anthony. *Las pinturas de Willy*. Trad. Carmen Esteva. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2014 [2000].

Reseña catálogo FCE: “Las pinturas de Willy parecen grandes obras de arte, pero no lo son en realidad, pues Willy ha incluido su imagen y la de sus amigos en pinturas famosas de Leonardo da Vinci, Rafael, Picasso, Magritte, Frida Kahlo y muchos más. Como Willy sabe, cada cuadro cuenta una historia”.

Guía IBBY-México: Para los que Empiezan a Leer (2001-2002).

- 10) Browne, Anthony. *El juego de las formas*. Trad. Ernestina Loyo. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2013 [2004].

Reseña catálogo FCE: “Utilizando los recursos de la galería Tate Britain, Anthony Browne trabajó con un millar de niños de escuelas de zonas marginales para enseñarlos a leer y escribir, y de paso hacer un libro basado en sus reacciones ante las obras de arte de las colecciones de

la galería. A los niños de todas las escuelas que ‘jugaron el juego de las formas maravillosamente (como todos los niños)’, se debe en parte este libro”.

Guía IBBY-México: Para los que Empiezan a Leer (2006).

- 11) Daywalt, Drew. *El día que los crayones renunciaron*. Ilus. Oliver Jeffers. Trad. Susana Figueroa. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2015 [2014].

Reseña catálogo FCE: “Un día, en la escuela, Duncan encontró un montón de cartas para él. Eran sus crayones que, molestos por el trato que recibían, decidieron escribir cartas como ultimátum para Duncan [...] El pobre Duncan sólo quería que sus crayones fueran felices. ¿Qué podrá hacer para tenerlos de vuelta?”.

- 12) Daywalt, Drew. *El día que los crayones regresaron a casa*. Ilus. Oliver Jeffers. Trad. Susana Figueroa. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2016 [2016].

Reseña catálogo FCE: “Los crayones que Duncan ha perdido, olvidado en algún lugar durante las vacaciones, abandonado en el patio al calor del sol, tirado en el piso al alcance de su perro o que ha dejado en su bolsillo y han llegado a la lavadora, le escriben cartas para exigirle que los rescate de los apuros en los que se encuentran. Duncan se pone triste por haberlos abandonado y de inmediato pone manos a la obra para recuperarlos a todos y compensar el tiempo perdido”.

Guía IBBY-México: Para los que Empiezan a Leer (2017).

- 13) Gomi, Taro. *A moverse*. Trad. Francisco Segovia. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2012 [1997].

Reseña catálogo FCE: “Los niños se convierten en autores, poniendo con algún dedo de la mano un toque especial a cada uno de los animales de estas historias. Es un libro especial para los más pequeños, con simpáticos personajes en vivos colores”.

- 14) Ricard, Anouk. *Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty*. Trad. Diana Luz Sánchez. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2001 [2001].

Reseña catálogo FCE: “¡Atención, libro interactivo! Para usarlo, debes armar tu mouse de papel. Luego haz click sobre el antivirus, y no te olvides de instalarlo antes de dar vuelta la página. Ahora puedes construir una historia llena de suspenso (pero ten cuidado con el champiñón mágico). Y lo mejor es que al acabar puedes oprimir un botón y empezar todo de nuevo”.

- 15) Ventura Fernández, Antonio. *El cuento del pingüino*. Ilus. Carmen Segovia. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2008 [2008].

Reseña catálogo FCE: “El cuento del pingüino es un cuento dentro de otro cuento, un libro que le da alas a la imaginación del lector. Un pingüino está retrasado para asistir a una reunión con otros animales de un cuento. Él no puede saberlo, pero su retraso lo llevará a descubrir una escalofriante verdad sobre sí mismo que cambiará su manera de ver el mundo en el que vive: alguien más está leyendo lo que le ocurre... El pingüino no está solo”.

- 16) Murugarren, Miguel. *Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial*. Ilus. Javier Sáenz Castán. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2015 [2003]”.

Reseña catálogo FCE: “Compendio de ciencia rigurosa y edificante diversión, ‘souvenirs zoológicos’, niños y grandes disfrutarán como un fructífero pasatiempo que contribuirá a la concordia con las personas con quienes lo compartan”.

- 17) Jeffers, Oliver. *El increíble niño comelibros*. Trad. Francisco Segovia. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2015 [2006].

Reseña catálogo FCE: “Esta es la historia de Enrique, un niño al que le encantan los libros, pero no como a cualquier niño pueden gustarle. Un día, mientras tenía en una mano una paleta

y en la otra un libro, Enrique, distraídamente, probó el libro. Notó que le gustaba, y aunque tenía sus dudas decidió comerse primero una palabra, luego una oración y, después, una página, luego de un par de días se había comido un libro entero. Inexplicablemente el conocimiento que contenían los libros llegaba al cerebro de Enrique, y pensó que con esto en poco tiempo podría ser la persona más lista del mundo, pero de pronto todo empezó a complicarse”.

4.2 Modelo de Análisis para los libros álbumes metaficcionales

Todo modelo de análisis literario se instaura entre “qué se dice” y el “cómo se dice”, es decir, forma y contenido. En el caso del libro álbum, en primer lugar se determinará el tipo de obra frente al cual se encuentra: narrativa; poética; conceptual —más hacia el libro de arte y sobre arte—; de tipo lúdico; o tipo catálogo —listas, enumeraciones, abecedarios—. Mientras al “cómo se dice” se refiere a cuestiones de formato, retórica de la imagen, paratextos, etcétera.

No obstante, para fines del análisis de los libros álbumes metaficcionales se propone el siguiente modelo pues hace hincapié en las diversas estrategias en que se presenta la metaficción. Así, Para el análisis de las obras objeto de estudio, la información se distribuyó en seis apartados: formato, paratextos, elementos narrativos o poéticos⁸⁹, figuras retóricas, elementos visuales y otros elementos. Esto con el objetivo de analizar con detalle cada una de estas características, así como, proponer una plantilla de análisis para los libros álbumes metaficcionales⁹⁰, incluso publicados por otros sellos editoriales. Asimismo, es importante mencionar que el modelo tiene, sobre todo, la

⁸⁹ En este caso se analizaron sólo libros narrativos.

⁹⁰ Véase Anexo I: Plantilla de análisis para libros álbumes metaficcionales.

intención de facilitar a los profesionales de la mediación lectora el análisis literario previo a la creación de estrategias. A continuación, se expone cada uno de los apartados con sus respectivos criterios.

- a) Formato; Se centra en el libro como objeto; es decir, en los elementos físicos de la edición a cargo del FCE. En el caso de los libros álbumes es importante considerar este punto pues, en ocasiones, existen marcas físicas que intervienen en la lectura y algunas de ellas pueden ser metaficcionales como en *A moverse* de Taro Gomi —agujero— y en *El increíble niño comelibros* de Oliver Jeffers —mordida—. Cabe señalar que para el tamaño de los libros se utilizó la escala de chico —CH—, mediano —M—, grande —G— y extragrande —XG— cuyas categorías corresponden al tamaño de las cuartillas de un libro⁹¹.
- Chico; ¼ de cuartilla. Por lo general, cuadrados y destinados para bebés.
 - Mediana; tamaño carta.
 - Grande; hojas doble carta.
 - Extragrande; media cartulina
- b) Paratextos; Es decir, título, subtítulo, epílogos, advertencias, notas, anexos, etcétera. En los álbumes muchas veces los paratextos son los únicos datos de tipo textual y pueden contribuir al juego metaficcional de la obra o, en casos intertextuales, explicar la referencia de las obras mencionadas. En este apartado se analizaron tanto la ubicación de los paratextos como la manera en que se presentan en los libros seleccionados.
- c) Elementos narrativos; Los elementos a identificar se basan en el *Modelo de análisis literario para textos narrativos* de Gloria Prado Garduño donde se consideran el punto de vista

⁹¹ Se adoptó este criterio y no medidas numéricas específicas con el fin de hacer accesible el dato.

narrativo, los personajes, así como, la secuencia narrativa —tiempo y espacio—. Además, se indicaron los temas abordados mencionando si su manejo es de corte realista o fantástico y el tipo de lenguaje en que se presenta la acción —infantilizado, coloquial o lírico—. Para estos últimos elementos se tomó como referencia a *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil* de Laura Guerrero Guadarrama.

- d) Figuras retóricas; También con base en el modelo de Gloria Prado. Las figuras pueden ser de tipo visual, narrativas o en la relación imagen-texto característica del libro álbum.
- e) Elementos visuales —diseño—; De acuerdo con Ivonne Lonna Olvera en *El libro álbum. Lecturas desde el diseño*, los libros álbumes se comprende de seis elementos visuales básicos: el tipo de la imagen —naturalista, figurativa, expresionista, abstracta—, el color —tono, saturación y brillo—, la tipografía, los efectos visuales, el papel y la retícula, juegos narrativos (imágenes y palabras) y figuras retóricas.
- f) Otros elementos; Tras una revisión de textos diversos sobre el libro álbum se determinaron las siguientes características en las cuales es conveniente detallar cómo se presentan en relación con la metaficción: secuencialidad, márgenes de las ilustraciones, espacios en blanco, uso de elementos provenientes del cómic, montaje, uso de la doble página, cambio de página, ubicación del texto con respecto a la imagen —afuera, señalado, integrado— y si el texto es explícito o implícito —en la imagen—.

Este modelo se basa, aunque no de manera exclusiva, en textos como “Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de ‘Dónde crees que vas y quién te crees que eres’ de Benjamín Prado”, artículo publicado en la *Revista OCNOS* por José Manuel de Amo Sánchez-Fortún; la tesis doctoral de María Cecilia Silva-Díaz Ortega de la Universitat Autònoma de Barcelona bajo el título de *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento*

literario; el libro *Álbum[es]* de Sophie Van der Linden; así como, *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura* de Fernando Zaparain Hernández⁹².

⁹² Véase Capítulo II Libros álbumes: Proceso de lectura y mediación lectora apartado 2.2 ¿Texto + imagen + diseño= libro álbum?

a) Formato

Obra	# Hojas	Tipo de Pasta (Blanda/Dura)	Tamaño (CH/M/G/XG)	Grosor Hojas (Normal/Gruesas)	Hojas Despegables	Elemento Físico	Forma (Rectangular/Cuadrada)	Disposición (Horizontal/Vertical)
<i>Los misterios del señor Burdick</i>	18	Dura	G	Normal	No	No	Rectangular	Vertical
<i>Zoom</i>	34	Dura	M	Normal	No	No	Rectangular	Vertical
<i>Re-Zoom</i>	34	Dura	M	Normal	No	No	Rectangular	Vertical
<i>El último refugio</i>	26	Dura	G	Normal	No	No	Rectangular	Vertical
<i>El libro del osito</i>	10	Dura	CH	Normal	No	No	Cuadrada	Horizontal
<i>Un cuento de Oso</i>	10	Dura	CH	Normal	No	No	Cuadrada	Horizontal
<i>Mal día en Río Seco</i>	18	Dura	G	Normal	No	No	Rectangular	Horizontal
<i>Tse-Tsé</i>	18	Dura	CH	Normal	No	No	Cuadrada	Vertical
<i>Las pinturas de Willy</i>	12	Dura	G	Normal	Sí	No	Rectangular	Vertical/ Horizontal
<i>El juego de las formas</i>	14	Dura	M	Normal	No	No	Cuadrada	Vertical
<i>El día que los crayones renunciaron</i>	18	Dura	G	Normal	No	No	Cuadrada	Vertical
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>	22	Dura	G	Normal	No	No	Cuadrada	Vertical
<i>A moverse</i>	7	Dura	CH	Gruesas	No	Agujero	Cuadrada	Horizontal
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Katy y Blaty</i>	22	Dura	CH	Medio	No	No	Cuadrada	Vertical
<i>El cuento del pingüino</i>	14	Dura	M	Normal	No	No	Rectangular	Vertical/ Horizontal
<i>Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>	20	Dura	CH	Medio	No	No	Rectangular	Horizontal
<i>El increíble niño comelibros</i>	18	Dura	G	Normal	No	Una mordida	Rectangular	Vertical

Tabla 1. Análisis del formato de los libros álbumes seleccionados

En cuanto al análisis del formato de los libros álbumes metaficcionales seleccionados, se observan pocas propuestas donde se incluyan elementos físicos que resalten al objeto libro y que a la par contribuyan a la construcción de la modalidad metaficcional. De acuerdo con la tabla anterior, se puede resaltar *Las pinturas de Willy* pues antes de terminar el libro —a manera de anexo— se encuentra una hoja despegable con las referencias pictóricas de las pinturas del protagonista, Willy. Este anexo tiene una intención didáctica que busca instruir al lector sobre el marco de referencias de la obra.

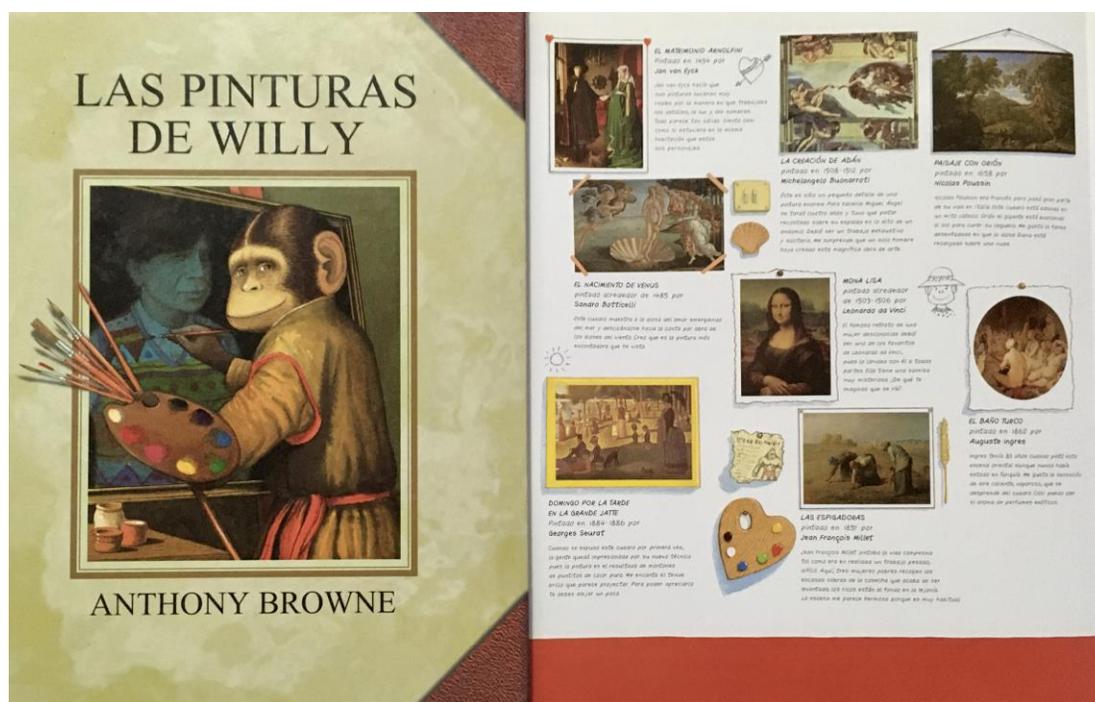


Figura 40. Hojas despegables de *Las pinturas de Willy*;

Anthony Browne; *Las pinturas de Willy*, FCE, 2014, sin paginación.

En *Las pinturas de Willy* el anexo en formato despegable hace que las páginas en cuestión sean parte del texto pero a la vez suponen físicamente una extensión de la obra. De esta manera, se evidencia la paratextualidad del volumen. Entonces, este formato cumple una función didáctica porque inicia al lector en el uso de los anexos, así como, explica el origen y contexto de las obras

que Willy dibuja. Asimismo, *Las pinturas de Willy* tiene la intención de facilitar al joven lector el acceso a la intertextualidad, en términos de Genette⁹³.

Otro ejemplo significativo es *El increíble niño comelibros* cuya esquina derecha presenta un corte simulando una mordida. Este elemento ayuda físicamente a construir el juego metaficcional de la obra pues implícitamente requiere de un lector que se cuestione por qué el libro está mordido. Es decir, a partir del formato de *El increíble niño comelibros* el lector establece una conjetura la cual se confirmará o no a lo largo de la obra. Además, al finalizar la mordida cobrará parte fundamental en la interpretación total de la obra. Dicha interpretación —que el niño comelibros también mordió el ejemplar en cuestión— es un elemento paratextual que aporta desde elementos físicos del objeto libro hasta la representación metaficcional.



Figura 41. Corte en forma de mordida de *El increíble niño comelibros*;

“Libro El increíble niño come libros”; *Baby station.*,

<https://babystation.tiendaweb.com.co/p/libro-el-increible-nino-come-libros>

⁹³ Véase Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o tradición?

Por otro lado, es importante resaltar que las propuestas metaficciones —como modalidad— destinadas a la primera infancia en *Los Especiales de A la Orilla del Viento* sólo se exploraron en *A moverse* del japonés Taro Gomi. En este sentido, para la primera infancia el formato es vital pues al adecuarse a las necesidades de los bebés —tamaño chico y más grosor de las hojas— se facilita para la manipulación del objeto libro. Así, la lectura no estará del todo condicionada a la presencia de un adulto. No obstante, lo anterior no debe limitar a los pequeños en la exploración de otros formatos pues en esta etapa la mediación lectora se centra justamente en la exploración —incluso de manera física— de géneros, obras, formatos, narrativas, etcétera⁹⁴.

En el caso de *A moverse* la obra contiene un agujero físico que atraviesa de principio a fin al libro. Este agujero en cada página —también en la 1ª y 4ª de forros— supone alguna parte de los personajes de la historia por lo que el lector deberá completar con su imaginación aquello que se encuentra en el agujero — espacio de indeterminación—. Así, el lector se involucra directamente en la construcción de la obra que, a su vez, llama la atención sobre su propio proceso de lectura⁹⁵. Entonces, la metaficción se debe identificar y desarrollar durante toda la obra pues es el juego que

⁹⁴ Para adentrar a la literatura a los más pequeños los pasos a seguir son “muchos juegos; una disponibilidad lúdica por parte de los adultos como intervención prioritaria; la palabra siempre abierta y atenta, muchas oportunidades de diálogo; mucha exploración artística, metáforas, narraciones y una buena biblioteca siempre a mano; y la lectura como experiencia de construcción de sentido sin ninguna ejercitación” (María Emilia López).

⁹⁵ Véase la propuesta de Hutcheon en el Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o tradición?.

se propone tanto para el lector de primera infancia como para el adulto; por supuesto, cada uno en su nivel interpretativo. *A moverse*, como su nombre lo indica, necesita de la participación activa del lector que puede ir desde el mero reconocimiento del agujero como elemento del libro y de la historia hasta el desarrollo de la imaginación con la representación mental de aquello que se supone contiene el agujero.

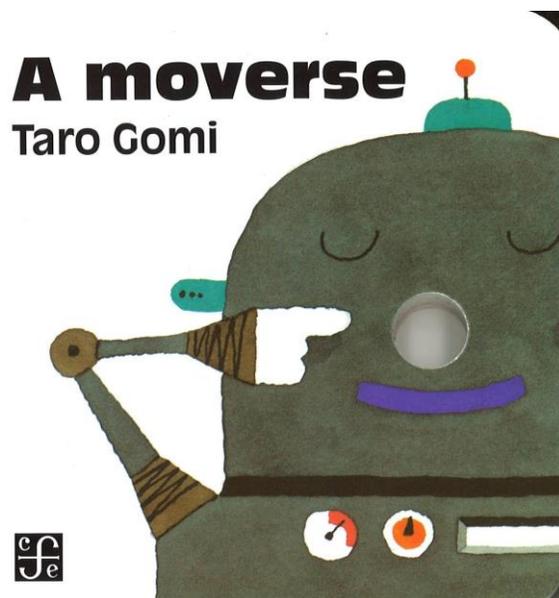


Figura 42. Portada con agujero en la nariz del robot de *A moverse*;

Taro Gomi; *A moverse*; FCE, 2012.

b) Paratextos

Obra	1ª Forros	2ª Forros	3ª Forros	4ª Forros
<i>Los misterios del señor Burdick</i>	PORTADA: Título y créditos autor. Imagen del contenido del libro en B/N: niños navegando en unas vías del tren	En NEGRO	En NEGRO	En NEGRO. Código de barras
<i>Zoom</i>	PORTADA: Con fondo rojo título y autor. En la primera 'O' del título se asoma un chico	En NEGRO	En NEGRO	En NEGRO. Código de barras
<i>Re-Zoom</i>	PORTADA: Con fondo azul título y autor. En la primera 'O' del título aparecen ondas de agua provocadas por la mano de un niño hincado	En NEGRO	En NEGRO	En NEGRO. Código de barras
<i>El último refugio</i>	PORTADA: En forma de barras se intercalan letras e imágenes (fragmentos del libro en orden cronológico, todas del hotel). Título, ilustrador, autor y logo de la editorial (en este orden y disminuyendo el tamaño de tipografía)	En BLANCO	En BLANCO	Imagen expandida del hotel (toma desde arriba): alguien mirando hacia arriba y la sombra de un avión sobre la arena de la playa. Web de la editorial y código de barras
<i>El libro del osito</i>	PORTADA: Título y autor. Ilustración expandida: frente a un muro de ladrillos un oso blanco sujetando un lápiz. En la parte inferior una imagen sencilla de pasto verde con el logo de la colección en la parte inferior	Imagen de pasto verde y logo de la colección	Imagen pasto verde	Imagen expandida de un muro de ladrillos y pasto. Código de barras

Tabla 2. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 1

Obra	Portada (Interior)	Prólogo	Dedicatoria	Epígrafe	Anexo	Página Legal
<i>Los misterios del señor Burdick</i>	En fondo blanco: título, autor, ilustración en B/N y logo de la colección. La imagen es del contenido del libro y en ella se ve a un niño, algo escondido, con un perro en un bosque cerca de un río	INTRODUCCIÓN: El libro se entregó al editor Peter Wenders por un misterioso autor, Harris Burdick, que desapareció dejando las ilustraciones con tan sólo títulos y epígrafes	Al editor Peter Wenders	No	No	Datos legales y dedicatoria
<i>Zoom</i>	En fondo negro al centro aparece título y autor. Sobrepuesto a éstos se ve el dibujo delineado en blanco de un lápiz que dibuja una línea. Logo colección	No	En la Página Legal	No	No	Datos legales
<i>Re-Zoom</i>	En fondo negro al centro aparece título (con la primera 'O' como ondas) y autor. Logo colección	No	En la Página Legal	No	No	Datos legales
<i>El último refugio</i>	Son dos: 1) título, logo colección e imagen de hotel de día (cuando llega un viajero) y 2) título, autores, logo editorial e imagen del hotel de noche (cuando llevan a la playa a una huésped inválida)	Antes de las portadas interiores. Narra la intención del narrador-protagonista para viajar en busca de su imaginación perdida	No	No	EPÍLOGO: Por orden de aparición se explica quiénes son los personajes 'reales' (literarios en su mayoría) que se presentan en la obra	Datos legales
<i>El libro del osito</i>	Con fondo blanco: título, imagen de pasto y autor	No	No	No	No	Datos legales

Tabla 3. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 2

En los libros álbumes metaficcionales los paratextos otorgan información que determina al proceso lector. Tal es el caso de *Los misterios del señor Burdick* formado por una serie de imágenes con sus respectivos títulos y epígrafes cuyo elemento unificador es la introducción de la obra. Aunque la propuesta es un libro álbum en forma de catálogo —recordemos el origen del género en abecedarios y secuencias numéricas—⁹⁶ la introducción funciona como un elemento que justifica y unifica a la obra. Es decir, aquello que aporta narrativa al álbum es el relato inicial en la introducción donde se enuncia cómo el misterioso autor Harris Burdick entregó al editor Peter Wenders las ilustraciones que contiene el libro sólo con sus títulos y epígrafes:

Hace treinta años llegó un señor a la oficina de Peter Wenders y se presentó como Harris Burdick. El señor Burdick le contó que había escrito catorce cuentos y dibujado muchas ilustraciones para cada uno de ellos. Había llevado un solo dibujo de cada cuento para ver si a Wenders le gustaba su trabajo. Peter Wenders quedó fascinado con las ilustraciones. Dijo a Burdick que le gustaría leer los cuentos lo antes posible. El artista quedó en llevárselos al día siguiente por la mañana y dejó los catorce dibujos con Wenders. Sin embargo, no regresó al día siguiente ni el día después de ese. Nunca más se volvió a oír de Harris Burdick (Allsburg. *Los misterios del señor Burdick* Introducción)

Al no regresar Burdick para finalizar su obra, toca al lector crear las historias correspondientes de cada apartado valiéndose de los paratextos. En otras palabras, esta obra solicita implícitamente en la introducción y, posteriormente, en los espacios de indeterminación de cada uno de los apartados la participación activa del lector. Burdick es entonces un autor empírico

⁹⁶ Véase inicio del Capítulo II Libros álbumes: Proceso de lectura y medición lectora donde se realiza un recorrido histórico del libro álbum.

representado que, como indica Rivas Hernández, “es precisamente el autor en las novelas que actualiza el recurso de la transcripción de escritos ajenos, es decir aquellas narraciones en los que alguien decide dar a la imprenta un texto que no ha escrito” (185). Asimismo, *Los misterios del señor Burdick* invita a la autoreflexión desde diversos enfoques sobre el proceso de la construcción de la obra: en cuanto al mundo editorial con la historia del autor y del editor ficcional; sobre la construcción formal con el recurso paratextual; así como, del proceso de lectura y el papel activo del lector sin cuya participación la obra no se concreta.

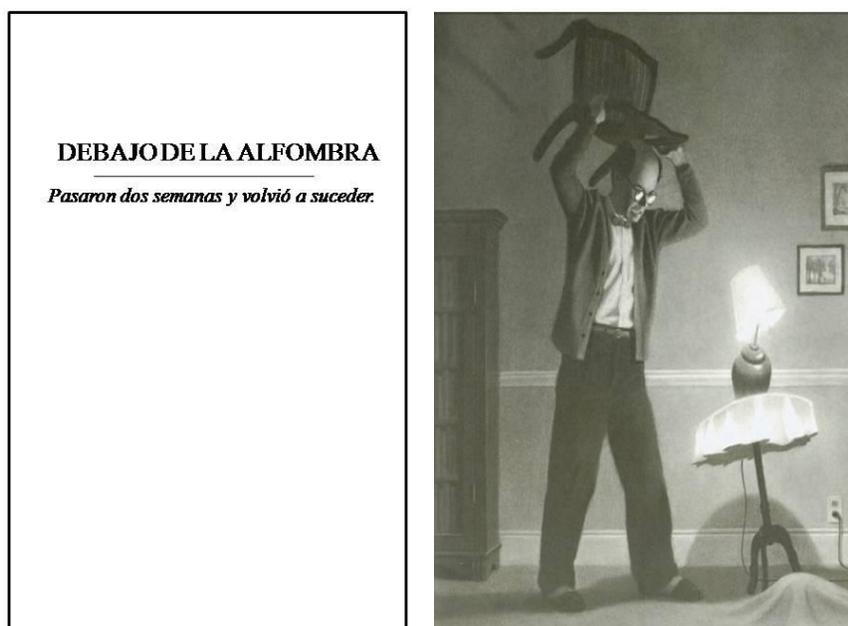


Figura 43. Interior de *Los misterios del señor Burdick*;

Chris van Allsburg; *Los misterios del señor Burdick*; FCE, 2014, sin paginación.

De manera similar, en *El último refugio* el prólogo establece el conflicto de la historia y presenta al narrador-protagonista quien se identifica visualmente con el ilustrador real de la obra, Roberto Innocenti. Aunque, posteriormente, se enlista una serie de personajes en el prólogo se expone claramente quien es el protagonista, así como, el motivo para emprender su viaje: salir en

busca de la su imaginación. Dicho viaje conduce al ilustrador hasta El Último Refugio; un hotel a las orillas del mar cuyos huéspedes refieren a personajes de la tradición literaria.



Figura 44. Interior de *El último refugio*;

J. Patrick Lewis y Roberto Innocenti; *El último refugio*; FCE, 2014, Sin paginación

Desde el prólogo y con el desarrollo de la historia *El último refugio* propone al lector una reflexión sobre la condición autoral de las obras pues ¿quién es en realidad el autor de libro álbum metaficcional? ¿El autor J. Patrick Lewis o el ilustrador Roberto Innocenti?. Este cuestionamiento se desprende de traspasar el límite entre realidad y ficción, entre autor real y autor-protagonista. Al respecto, cabe resaltar que la relación del protagonista con Innocenti acontece por medio de la representación visual del autor; por lo cual, para que el lector puede establecer dicha relación deberá conocer el aspecto físico de Innocenti. Aunque, también, se puede intuir que el protagonista

se dedica a dibujar a partir de los elementos de la imagen como frascos de pinturas, pinceles, escuadras, borradores, folios, etcétera. Además, al final de la obra —en el anexo— se indica que el pintor protagonista es Innocenti. Es decir, de nuevo estamos ante el autor-ilustrador empírico representado.

Por otro lado, el anexo de este álbum tiene una función didáctica ya que en él se enlistan las referencias intertextuales presentes en la obra. Como se observa tanto en *El último refugio* como en *Las pintura de Willy* existe un interés didáctico que empata con la postura más tradicional sobre el género⁹⁷ donde se tiene la necesidad de aclarar los referentes intertextuales. Así, ambas obras consideran necesaria la mediación —primero que nada por el autor(es) — para acercar a los primeros lectores a las relaciones intertextuales; aspecto que rara vez acontece en la literatura dirigida a un público adulto.

⁹⁷ Véase Capítulo II Libros álbumes: Proceso de lectura y mediación lectora apartado 2.1 Perspectivas en las investigaciones sobre el libro álbum.

Obra	1ª Forros	2ª Forros	3ª Forros	4ª Forros
<i>Un cuento de Oso</i>	PORTADA: Oso blanco dibujando en el suelo; su mano con el lápiz sale del marco de la imagen. Al fondo una casa hecha de dulces en un bosque (referencia a <i>Hansel y Gretel</i>). Título y autor	Tapiz de lápices en fondo verde	Tapiz de lápices en fondo verde	Oso caminado con el lápiz en la mano. Código de barras
<i>Mal día en Río Seco</i>	PORTADA: Fragmento de una ilustración del libro. Título y autor.	En NEGRO	En NEGRO	Fotografía del autor y su hija con un sombrero de vaquera. Ambos dibujando con crayolas. Código de barras.
<i>Tse-Tsé</i>	PORTADA: Ilustración expandida de círculos enumerados (5) sobre fondo amarillo. Título, editorial y autores rodeados por una mosca	Tapiz de una mosca y una polilla (tachada). Datos legales.	Final de la historia donde se indica que ganó el lector y que puede ir a dormir. Datos legales	Mismo diseño que la 1ª de forros. Advertencia sobre la lectura del libro y la importancia de leer las indicaciones del principio. En el centro un círculo rojo con la leyenda "zzzz" indicando que está dormido el libro. Código de barras
<i>Las pinturas de Willy</i>	PORTADA: Un simio que pinta su 'autoretrato'. El reflejo de la pintura es la imagen del autor (Anthony). Algunas de las brochas salen del margen de la imagen. Título y autor	En BLANCO	En BLANCO	Código de barras. Web y logo de la editorial
<i>El juego de las formas</i>	PORTADA: Retrato del personaje principal enmarcada con pequeños cuatros de colores que contienen un dibujo sencillo (como hechos por un niño). Título y autor	Figuras sencillas como hechas por un niño	Fragmento de la obra (texto e imagen en una viñeta)	Figuras sencillas como hechas por un niño

Tabla 4. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 3

Obra	Portada (Interior)	Prólogo	Dedicatoria	Epígrafe	Anexo	Página Legal
<i>Un cuento de Oso</i>	Tapiz verde con lápices. Enmarcados con fondo blanco título y logo de la colección	No	No	No	No	Datos legales
<i>Mal día en Río Seco</i>	Fragmento enmarcado de una ilustración del libro. Título, autor, dedicatoria, logo de la colección y datos legales	No	A su hija	No	No	Datos legales
<i>Tse-Tsé</i>	El título en un círculo. Inmediatamente abajo, los autores y la editorial	REGLAS: Quién es Tse-Tsè (una mosca) y la historia sobre un invento que empezó el contagio del bostezo	No	No	No	Datos legales
<i>Las pinturas de Willy</i>	Autor y logo de la colección. Imagen de una caja de acuarelas; arriba tres retratos de los personajes principales (Yo, Millie y Buster Narizotas)	No	En Página Legal. A los artistas que inspiraron a pintar. Invita al lector a consultar el anexo al final	No	El autor invita al lector a consultar pagina desplegable con las pinturas referidas (ficha técnica, reseña y museo donde se resguarda)	Datos legales. Dedicatoria. Imagen: simio pintor con un libro parecido al 4 ^a de forros
<i>El juego de las formas</i>	Ilustración de reja abierta que en su interior muestra una pintura con una silueta blanca (como si se hubiera cortado la pintura). Título, autor, traductor y logo de la colección. En una esquina: un pie, el cual siguiere que la figura procede de la pintura con la reja abierta y que continúa fuera de los márgenes del libro	Explica el autor que la obra surgió del proyecto Caminos Visuales de la Galería Tate Britain (2001-2002, Londres). El libro se basa en las reacciones de los niños ante las obras de la galería. Agradecimientos al coordinador del proyecto y a las escuelas de educación primaria que participaron	En la Página Legal. A su hermano	No	No	Datos legales. Dedicatoria. Imagen: familia sentada con los dibujos del niño. En una esquina, mano del niño trazando una línea con un plumón

Tabla 5. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 4

El libro del osito de Anthony Browne narra el recorrido de Osito por el bosque donde se encuentra con diversos personajes. El protagonista dibuja a cada personaje de la historia algún elemento ya sea para entretenerlos, como defensa o como un gesto de ayuda. Así, Osito recorre su camino creando cosas por medio de un lápiz: una trompeta para el cocodrilo, una corona para el león, un ratón para el elefante, por mencionar algunos ejemplos.

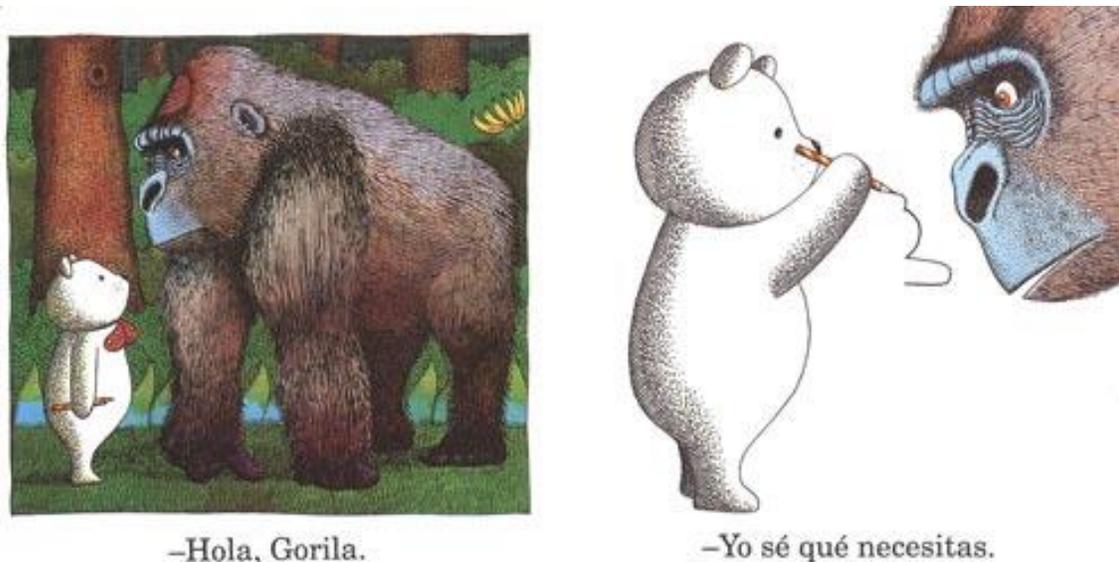


Figura 45. Interior de *El libro del osito*;

Anthony Browne; *El libro del osito*; FCE, 2014, sin paginación.

Browne continuó su propuesta con una segunda parte titulada *Un cuento de Oso*. En este álbum Oso realiza nuevamente un recorrido por el bosque, sin embargo, en esta ocasión los personajes que se cruzan en su camino pertenecen a los cuentos tradicionales. Además, cabe resaltar que estos peculiares personajes se representan por elementos icónicos de sus cuentos, es decir mitemas⁹⁸; Así, al interior de la obra se encuentran zapatillas de cristal abandonadas —*La*

⁹⁸ Unida mínima del mito. De acuerdo Gilbert Durand, para identificar los elementos que representan el relato del mito en su forma más compacta se requiere una serie de pasos. En primer

Cenicienta—; habichuelas que crecen mágicamente para atrapar a un gigante —*Jack y las habichuelas mágicas*—, brujas que buscan espantar a Oso, un gato con un curioso atuendo —*El gato con botas*—, un lobo feroz que huye de un cochino gigante —*Los tres cochinitos y el lobo feroz*—, por mencionar algunos ejemplos. Esta característica del libro álbum metaficcional se introduce desde la portada —paratexto— pues en la 1ª forros se observa una casa construida con dulces —clara referencia a *Hansel y Gretel*— lo cual comienza a dar pistas al lector sobre la obra; estamos ante un caso de intertextualidad metaficcional.

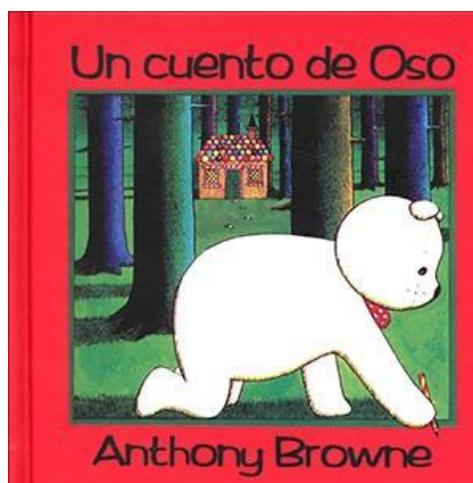


Figura 46. Portada de *Un cuento de Oso*;
Anthony Browne; *Un cuento de Oso*; FCE, 2015.

Tanto en *El libro del osito* como en *Un cuento de oso* el protagonista es quien, crea con su lápiz el contenido del libro cuya acción produce una reacción en los otros personajes y, a su vez,

lugar, localizar los temas recurrentes en las diversas versiones —sobre todo en las actualizaciones—. A continuación, se necesita analizar las combinaciones posibles en cada situación para, posteriormente, determinar cómo el mito ha trascendido en otras épocas, espacios, mitos y/o obras (343).

da continuidad a la narración. En este sentido, en ambas obras se metaficcionaliza sobre el proceso creativo pues el protagonista es quien construye la historia —así como el lector— con el paso de una escena a otra y por medio de sus dibujos.



Figura 47. Interior de *Un cuento de Oso*;

Anthony Browne; *Un cuento de Oso*; FCE, 2015, sin paginación.

Por otro lado, en *Mal día en Río Seco* de Chris van Allsburg los paratextos como partes esenciales en la construcción de la obra se representan con la fotografía en la 4ª de forros. Justo al cerrar el libro y terminar con la lectura resta observar la última imagen: una niña —hija del autor— y a Chris van Allsburg quienes dibujan sobre los bocetos del mismo libro. Este recurso metaficcional, *mise en abyme*⁹⁹, permite al lector suponer que los causantes del caos en el pueblo de Río Seco es el autor y su hija. De esta forma, ocurre un desbordamiento de la historia pues la ficción del libro álbum traspasa a realidad del lector en un juego que fusiona ambos ámbitos.

⁹⁹ Véase la propuesta de Dällenbach Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 La metaficción: ¿Modernidad o tradición?

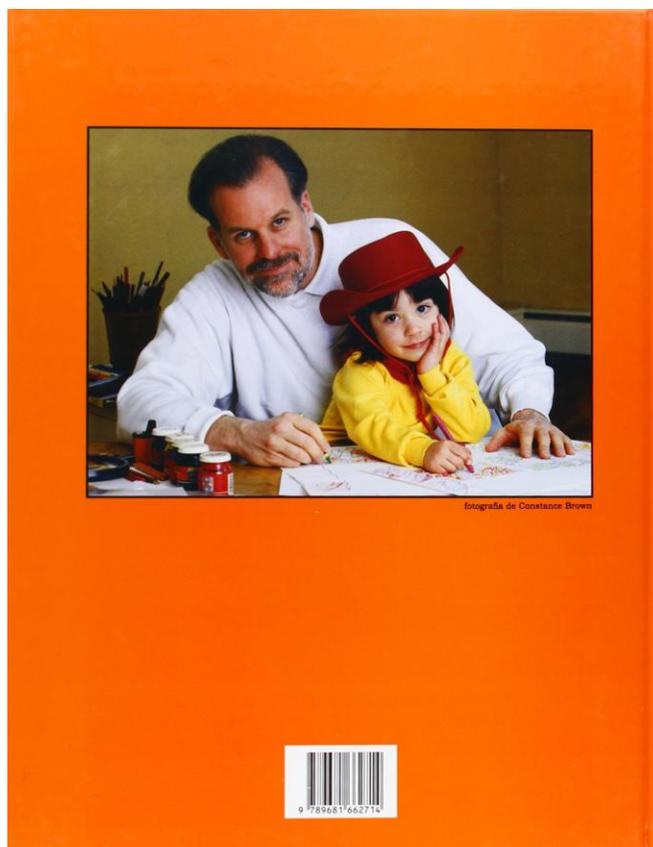


Figura 48. 4° de forros de *Mal día en Río Seco*;

Chris van Allsburg; *Mal día en Río Seco*; FCE, 2000, sin paginación.

Otro ejemplo sobre cómo los paratextos colaboran en el entretejido de la obra es *Tse-tsé* de Frédérique Bertrand pues en la 4ª de forros del álbum se ofrecen elementos para su interpretación. Se enuncia tan sólo con la onomatopeya “zzz” el final de la historia-juego, así, se insinúa que al terminar la lectura de *Tse-tsé* el objeto libro, también, se queda dormido —al igual que el lector si completa el juego—. Esto, a su vez, enfatiza que sin la participación activa del lector la obra, y el juego, no se pueden concretar. Además, en *Tse-tsé* el prólogo unifica a las diversas secuencias de bostezos que componen al libro. Con un breve texto, se establecen las reglas sin las cuales se perdería el sentido lúdico y de esta forma, se plantea el camino que el lector deberá seguir para

activar y construir la obra. Asimismo, en el prólogo se introduce el significado del título al indicar que Tse-tsé es una mosca.



Figura 49. 4º de forros de *Tse-Tsé*;

Frédérique Bertrand; *Tse-Tsé*; FCE, 2013, sin paginación.

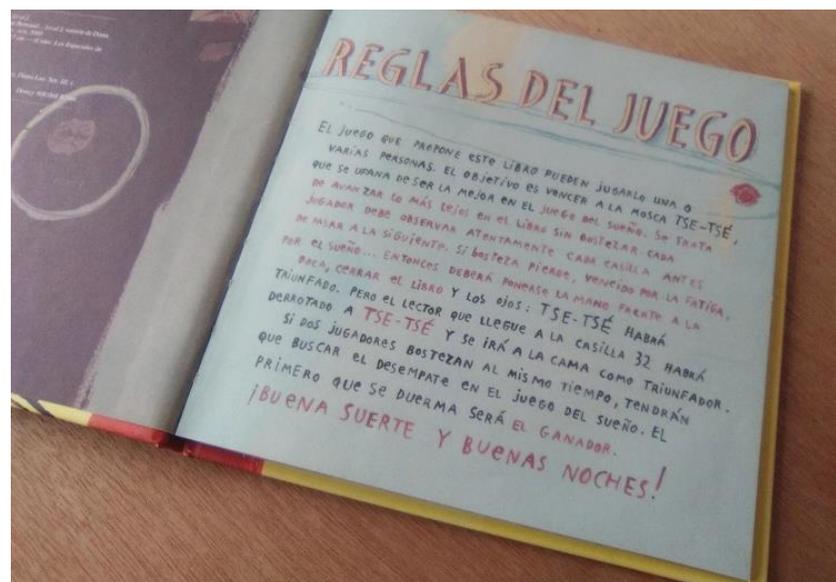


Figura 50. Prólogo de *Tse-tsé*; Leo voraz,

“Jugar para dormir con Tse tsé”; 13 Mar. 2017,

<https://leovoraz.wordpress.com/2017/03/13/jugar-para-dormir-con-tsetse/>

Como se ha mencionado, en los libros álbumes la lectura inicia desde la portada pues en ella aparecen diversos paratextos que brindan información sustancial. En este sentido, en *Las pinturas de Willy* del inglés Anthony Browne la portada —1ª de forros— presenta un autorretrato. La ilustración es una clara referencia a *Las Meninas* de Diego Velázquez por la ubicación del caballete y la mirada del personaje-autor hacia el espectador. Además, Willy pinta al autor real de la obra. Así, el autorretrato funciona como un espejo y reflejo que mira y es mirado. Es decir, la representación de la representación de la cual teorizaba Foucault pues Browne es a la vez Willy; personaje que protagoniza varios libros del autor¹⁰⁰.

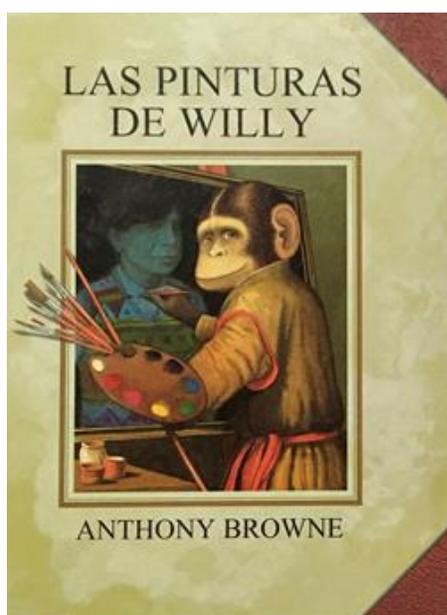


Figura 51. Portada de *Las pinturas de Willy*; Anthony Browne; *Las pinturas de Willy*; FCE, 2014.

¹⁰⁰ Véase la propuesta de Foucault en Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o tradición?.

Asimismo, en *El juego de las formas* —también de Anthony Browne— la portada interior muestra una silueta que sale de una pintura. Esto puede suponer que se trata del propio autor o un personaje del álbum. Así, esta estrategia metaficcional de tipo visual descoloca al lector pues se presenta un elemento ficcional que traspasa hacia la realidad. De manera complementaria, en el prólogo Browne establece que *El juego de las formas* surgió gracias al proyecto Caminos Visuales de la Galería Tate Britain —de 2002 al 2002, Londres—. Este dato funciona como hipotexto —en términos de Genette¹⁰¹— pues evidencia los referentes de las obras del museo sobre las cuales se realiza una parodia. Además, con una función didáctica se incluyen a un costado de cada ilustración dichas referencias. De esta manera, se aporta el elemento “realista” para establecer el juego metaficcional.

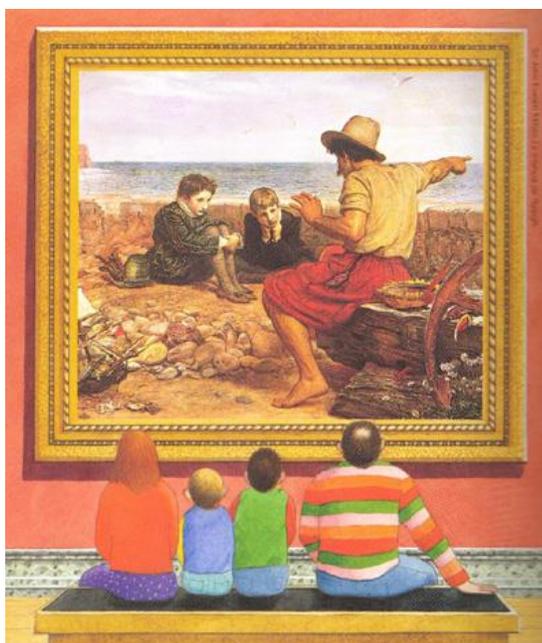


Figura 52. Ilustración de obra pictórica con referencias en negritas en el costado derecho;

Anthony Browne; *El juego de las formas*, FCE, 2013, sin paginación.

¹⁰¹ Véase Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o tradición?.

Obra	1ª Forros	2ª Forros	3ª Forros	4ª Forros
<i>El día que los crayones renunciaron</i>	PORTADA: Crayones con carteles de protesta. Los carteles (tres) muestran: título, autor y otras obras del ilustrador. Abajo créditos del ilustrador	Tapiz de crayones de diversos colores	Tapiz de crayones de diversos colores	Crayones protestando con carteles. Datos de la editorial y código de barras.
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>	PORTADA: Crayón verde con una bolsa amarrada en un palo (como regresando de un viaje) sobre una postal en la playa con la leyenda 'Saludos desde abajo del sofá'. Título y autores. Mención al primer libro	Tapiz de crayones de diversos colores (incluye rojo neón)	Tapiz de crayones de diversos colores (incluye rojo neón)	Crayón rojo neón junto a una foto de la torre de Pisa. El crayón simula sostener la torre. Datos de la editorial con el sello de su 25º aniversario. Código de barras
<i>A moverse</i>	PORTADA: Título, autor y logo de la editorial. Ilustración grande de robot cuya nariz se forma por un agujero físico.	Inicia la historia	Fin de la historia	PÁGINA LEGAL: Web de la editorial y código de barras. Mismo robot de la portada pero con el agujero en su antena
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	PORTADA: Autor, título, logo de la editorial. Ilustración expandida de los personajes. Leyenda "Libro-Room interactivo"	Datos legales y dedicatoria	Fin de la historia	Leyendas para promover el libro: "¡Novedad!, ¡Los personajes hablan!"; referencia a elementos digitales de los videojuegos (3D). Código de barras
<i>El cuento del pingüino</i>	PORTADA: Título, autores y logo de la editorial. Imagen a manera de recorte de un pingüino vestido con gabardina frente a una casa. El fondo es amarillo brillante	Tapiz negro con las sombras de los personajes	Tapiz negro con las sombras de los personajes	Simulando ser un recorte, dos de los personajes. Código de barras y Web de la editorial

Tabla 6. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 5

Obra	Portada (Interior)	Prólogo	Dedicatoria	Epígrafe	Anexo	Página Legal
<i>El día que los crayones renunciaron</i>	Título, autores y logo de la colección. Ilustración de una caja de crayones cerrada con carteles de protesta alrededor y en el suelo (justo en la división de las páginas)	No	Lado izquierdo de la Portada Interior	No	No	Datos legales
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>	Título, ilustración de una maleta, autores y logo de la colección	Ilustración a doble página con fondo blanco. A la izquierda: en una esquina calzón blanco. A la derecha: unos calcetines blancos, un lápiz, un clip y un sacapuntas de metal	Lado izquierdo de la Portada Interior	No	Postales de varios lugares. Algunas con leyendas que hacen referencia a los viajes de los personajes crayones	Datos legales
<i>A moverse</i>	No	No	No	No	No	Datos legales
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	Aparece la indicación para escoger el fondo de pantalla con el cursor del mouse. Logo de la colección	Advertencia sobre la interactividad del libro. instrucciones para su uso	En la Página Legal	No	Un separador: Ilustración de un mouse con las instrucciones para su armado y uso	Datos legales
<i>El cuento del pingüino</i>	Título, autores y logo de la colección. Imagen de un libro amarillo cuya portada es un pingüino sosteniendo un libro con la leyenda “ex libris”	No	No	No	No	Datos legales. Mención honorífica en el IX Concurso de Álbum Ilustrado A la Orilla del Viento

Tabla 7. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 6

Cabe resaltar la función de la portada en *Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty* de Anouk Ricard cuyo contenido previene sobre la condición “interactiva” de la obra y, por ende, la participación activa del lector. Además, con la leyenda “Libro-Room interactivo” se anuncia que el libro es, también, un juego cuya lectura se realiza a través de diversos caminos —como un juego en CD-Room—. Esta elección estará comandada por cada uno de los protagonistas; así el lector escogerá entre Pafy, Poly, Caty o Blaty para seguir la historia desde la perspectiva del personaje elegido. Además, el álbum metaficcional se acompaña de un marcapáginas con la ilustración de un *mouse* y las respectivas instrucciones para su armado. El separador funciona como un paratexto que ayuda a recrear la representación del Libro-Room simulando los juegos en computadora donde se seleccionan los hipervínculos a través del *click* de un *mouse*.

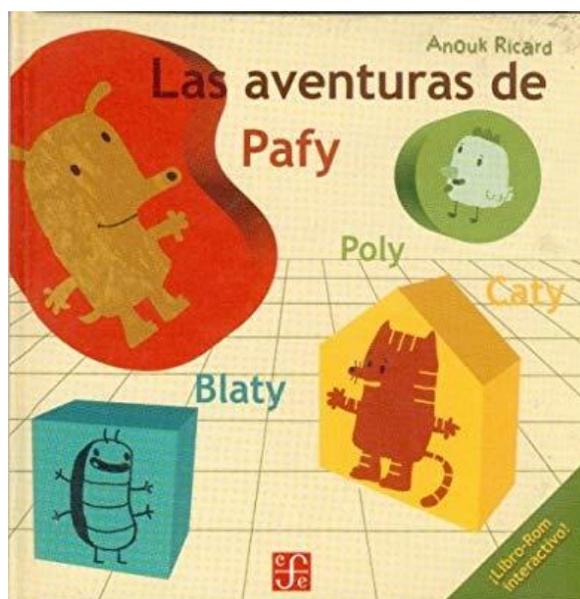


Figura 53. Portada y marca páginas de *Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty*; Anouk Ricard; *Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty*, FCE, 2001, sin paginación.

Por otro lado, el color de la portada de un libro álbum, también, puede determinar su interpretación. Así lo demuestra el color amarillo que forra a *El cuento del pingüino* de Antonio Ventura Fernández y Carmen Segovia. La portada amarilla es un elemento para que el lector reconozca al libro dentro del libro —*mise en abyme* de Dällenbach¹⁰²—. De la misma forma en la imagen el protagonista —un pingüino con gabardina— sostiene entre sus manos un libro amarillo con la leyenda “ex libris”. Entonces, desde la portada se representa el juego metaficcional del *mise en abyme* que se desarrollará a lo largo del álbum-

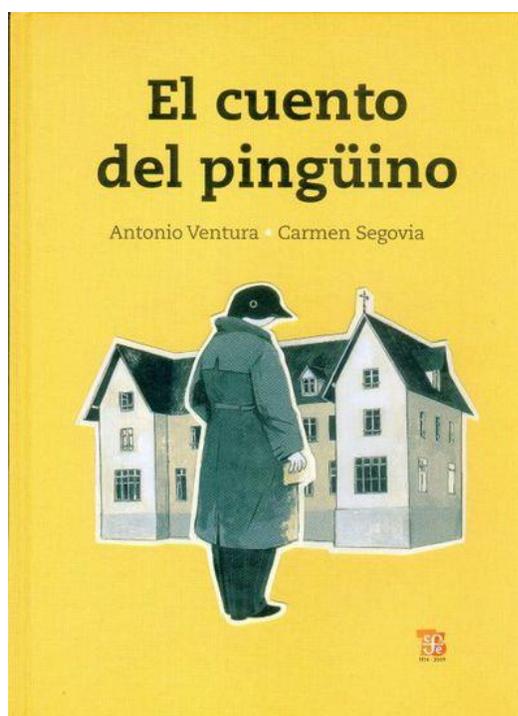


Figura 54. Portada del libro

(*El cuento del pingüino* de Antonio Ventura Fernández y Carmen Segovia. Sin paginación)

¹⁰² Véase Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o tradición?.

Obra	1ª Forros	2ª Forros	3ª Forros	4ª Forros
<i>Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>	PORTADA: Estilo antiguo con marco elaborado. Imagen ovoide: imagen en B/N de animal del libro, título, marco de monedas y leyenda “fabuloso almanaque de la fauna mundial”. Autores y logo	Tapiz gris de rombos: especie de logo con las letras R e I	Tapiz gris de rombos: especie de logo con las letras R e I	RESEÑA: Anuncia que en el libro (obra sobre zootecnia) se encuentran las maravillas del mundo. Varias imágenes: retrato profesor, mapamundi circular, dos medallas. Código de barras y Web de la editorial
<i>El increíble niño comelibros</i>	PORTADA: Autor y título. Imagen de un niño de pie que se está comiendo varios libros de un sólo bocado	En NARANJA	En NARANJA	Imagen de libro gigante rojo sentado junto a niño que lo observa. La esquina inferior izquierda está mordida. Código de barras con Web y logo de la editorial. Advertencia: “Por favor NO intente comerse este libro en casa”

Tabla 8. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 7

Obra	Portada (Interior)	Prólogo	Dedicatoria	Epígrafe	Anexo	Página Legal
<i>Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>	Enmarcados como en los libros clásicos se presentan título, subtítulo y la leyenda “Miscelánea de curiosidades para disfrutar aprendiendo”. Retratos de 5 científicos, incluido el 'autor' del libro, de los estudios naturales: Plinio el Viejo, Linneo, Revillod, Buffon y Cuvier	Dos páginas: 1) Imagen expandida del descubrimiento del espécimen 'Carfante' donde se ve al profesor montando en un animal. 2) presentación del libro como obra zootécnica. Se dice que el ilustrador real se basó en la obra del profesor. Informa al lector de los 'reconocimientos' en el mundo científico del libro. Introducción sobre cómo se realizó la obra y sobre el profesor	No	Revillod indica la importancia de la ciencia para el desarrollo de la humanidad. Cita del emblema de la Universidad de Bratislava: “no se puede comprobar si realmente existe”	Lista de preguntas como guía para la lectura del libro y crear ciertas combinaciones. Imagen de la caza de un 'Coriñal' con los dos cazadores y la leyenda que anuncia una próxima entrega donde se incluirá al nuevo espécimen	Datos legales. ADVERTENCIA: sobre la colaboración de una compañía para el embalaje de los animales (referencia a que realmente están contenidos en el libro)
<i>El increíble niño comelibros</i>	Título, autor y logo de la colección. Ilustración de un niño que se come muchos libros a la vez	No	En la Página Legal	No	No	Datos legales

Tabla 9. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 8

Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial de Miguel Murugarren y Javier Sáenz Castán es un libro álbum con una carga importante de información paratextual ya que el juego consiste en simular un texto científico de zootecnia. Es decir, la obra funciona como un intertexto¹⁰³ del mundo de la divulgación científica. Un elemento que reafirma lo anterior, son los 5 retratos en la portada de científicos —incluido el profesor Revillod— de los estudios naturales: Plinio el Viejo, Linneo, Buffon y Cuvier.



Figura 55. Portada interior de *Animalario universal del profesor Revillod*;

Miguel Murugarren y Javier Sáenz Castán; *Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial*, FCE, 2015, sin paginación.

Además, desde el título se señala al autor ficcional de la obra, el profesor Revillod, y que el lector se encuentra frente a un almanaque —un registro o catálogo— de animales. Asimismo el álbum tiene varias lecturas pues al intercambiar el orden de las partes de los especímenes, el lector

¹⁰³ Véase la propuesta de Genette en el Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o tradición?.

es, también, creador de nuevos especímenes. Este último punto propone que el lector reflexione a través del juego sobre su propio proceso de lectura del álbum metaficcional.

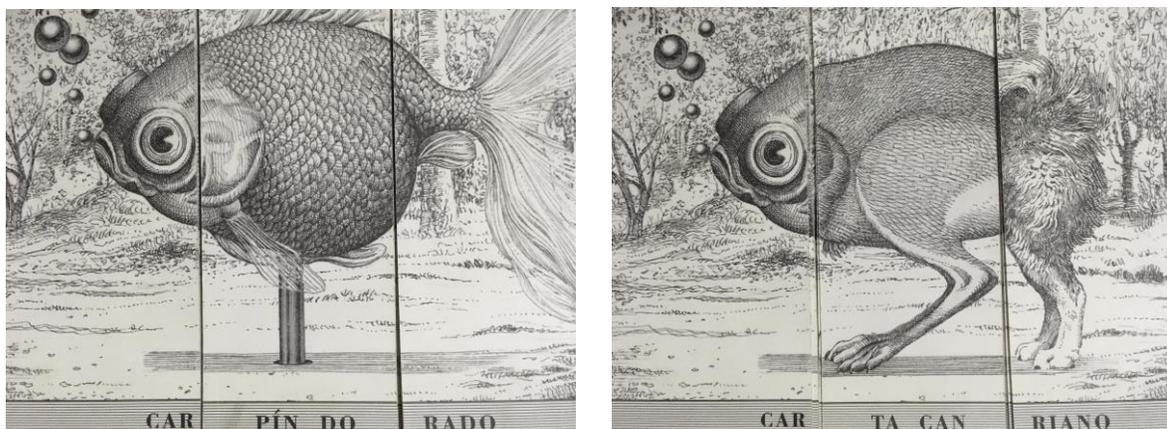


Figura 56. Tarjetas sencillas y combinadas;

Miguel Murugarren y Javier Sáenz Castán; *Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial*; FCE, 2015, sin paginación.

Como en todo libro-juego las reglas sirven para que el lector interactúe activamente construyendo a la obra. En *Animalario universal del profesor Revillod*, por medio de una lista de preguntas en el anexo al final del álbum que funcionan como guía para crear otras combinaciones de animales. Este anexo hace evidente la preocupación didáctica de los autores para ofrecer, justamente, una guía para la interpretación de la obra. No obstante, la distinción radica en la forma en que se presenta las preguntas guías pues no imponen sino abren la interpretación de la obra; es decir, en términos de mediación lectora son preguntas generadoras¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Véase Capítulo II Libros álbumes: Proceso de lectura y mediación lectora apartado 2.3 El proceso de lectura de los libros álbumes inciso b) La figura del mediador de lectura.

Por último, cabe señalar el uso de la advertencia como elemento paratextual. Por ejemplo, en *El increíble niño comelibros* de Oliver Jeffers donde en la 4 de forros aparece la leyenda “por favor No intente comerse este libro en casa” (sin paginación); acción que *per se* ya se llevó acabo dejando el rastro de la mordida física. Esto puede suponer una doble interpretación: la literal que está destinada al fracaso por la mordida física y aquella que se realiza por medio del proceso lector. En el último caso a través de la advertencia se sugiere realizar una lectura lenta con lujo de detalle y no voraz que provoque la pérdida de datos relevantes para la interpretación de la obra.

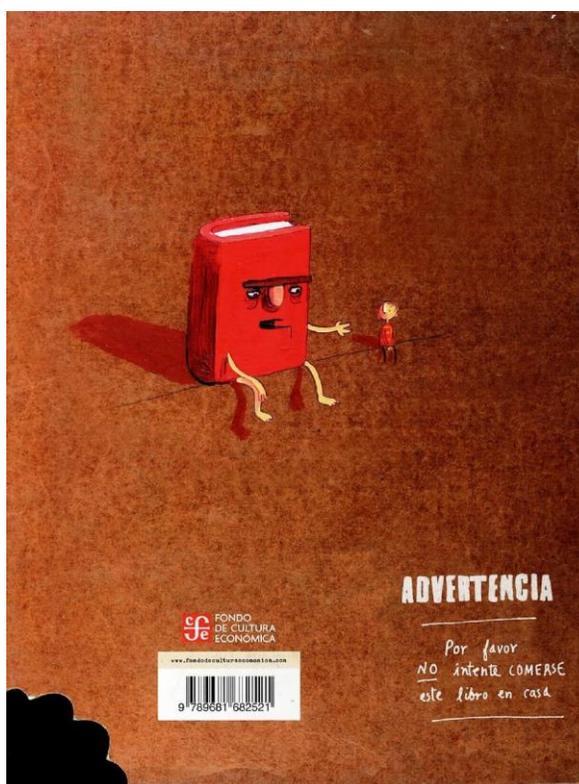


Figura 57. 4° de forros con advertencia de *El increíble niño comelibros*; Oliver Jeffers; *El increíble niño comelibros*; FCE, 2015, sin paginación.

c) Elementos Narrativos

PERSONAJES

Obra	Personaje Principal	Personajes Secundarios	Tipo Protagonista (Animal/Humano)	Rasgos Protagonista (Físicos)	Rasgos Protagonista (Carácter)	Personajes Adultos
<i>Los misterios del señor Burdick</i>	Harris Burdick: Autor que abandona las ilustraciones del libro con un editor	Peter Wenders: editor que recibe las ilustraciones	Humano	No se sabe	Misterioso	Sí
<i>Zoom</i>	Piloto: Observa desde su avión a los habitantes de una isla	Habitante de la isla: recibe una carta donde se observa una estampilla del viejo oeste	Humano	Adulto. Blanco y rubio	No	Sí
<i>Re-Zoom</i>	Niño: Observa un libro de imágenes mientras viaja en el metro		Humano	Niño como de 11 años. Blanco y rubio	No	Sí
<i>El último refugio</i>	Pintor: Perdió su imaginación, la materia prima para su trabajo. Roberto Innocenti el real ilustrador del libro	Personajes literarios y artísticos. El chico pescador (Huckleberry Finn); El marinero cojo (Long John Silver); La joven inválida (La Sirenita); El orfebre de las palabras (Peter Lorre); El extraño hombre alto con misterioso pasado (Edmond Dantés); El policía (Jules Maigret); El aviador (Antoine de Saint-Exupéry); El hombre en el árbol (Cósimo); La ballena blanca (Moby Dick); La poeta (Emily Dickinson); El par del molino del viento (Don Quijote y su escudero). Además, un loro que es recepcionista del hotel	Humano	Adulto, como de unos 50 años. Robusto con barba. Se viste siempre formal con traje de saco o chaleco	Observador, curioso, decidido	Sí, pero también hay jóvenes. Niños No

Tabla 10. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados. Personajes. Parte 1

En cuanto al análisis narrativo de los libros álbumes seleccionados la construcción de los personajes es fundamental pues no necesariamente los protagonistas son niños con psiques sencillas, predecibles y siempre acordes a los criterios adultocéntricos. Por el contrario, las obras que tienen una propuesta estética metaficcional apuestan por romper con estos patrones y ofrecen alternativas complejas. Estos álbumes implícitamente contienen sí a un lector infantojuvenil pero, también, con ciertas competencias que formen un criterio; un lector implícito que se involucre directamente en la construcción tanto de la narrativa como del lenguaje visual y del diseño del libro.

Como se observa en las tablas del análisis narrativo, en los álbumes seleccionados de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento existe un balance entre los personajes adultos y niños, así como, de la presencia de animales humanizados o seres mágicos de los cuentos tradicionales. Además, como estrategia metaficcional se incluyen personajes-autores que colaboran en la ruptura entre ficción y realidad. Por ejemplo, en *Los misterios del Señor Burdick* se muestra por medio de los personajes el papel del editor como co-creador de la obra. Así, se enfatiza la participación editorial como un acto creativo a la par del autor. En la obra aunque Harris Burdick es quien realiza las imágenes con sus respectivos títulos y epígrafes es el editor, Peter Wenders, el responsable de concretar una propuesta en libro álbum. No obstante, al ser ambos personajes de forma implícita se propicia una reflexión sobre la condición autoral y la creación editorial. Sin embargo, al final quien termina construyendo la obra es el lector que sólo cuenta con imágenes, títulos y epígrafes de los relatos —partextos—.

Por otra parte, en los libros silenciosos para identificar a los personajes sobre los cuales se centra la narrativa es indispensable analizar las acciones de los mismos, sobre todo si no aparecen de manera constante en la obra. Es decir, en primer lugar reconocer las acciones que construye parte de la historia y después identificar cuando éstas son determinantes para enlazar una narrativa. Entonces, quien realiza dichas acciones será el o los protagonistas del álbum. Tal es el caso de

Zoom y *Re-Zoom* pues como álbumes catálogo presentan una serie de imágenes donde se incluyen diversos personajes. Pero para ubicar al protagonista —además de seguir el juego del efecto visual— es indispensable identificar quién realiza una acción a partir de la cual se derivan las demás y que da un giro a la historia.

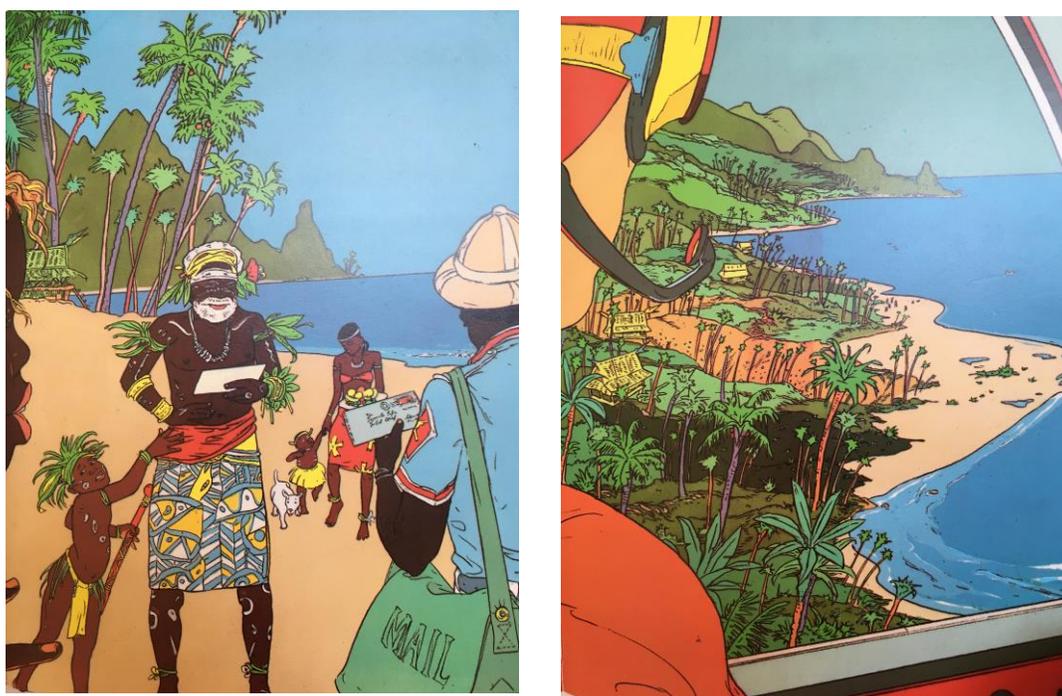


Figura 58. Interior de *Zoom*;

Itsvan Banyai; *Zoom*, FCE, 2014, sin paginación.

En *Zoom* el protagonista es el piloto al final del libro pues éste observa desde su avión a los habitantes de la isla. Así, la acción del piloto —observar— es el detonante en retrospectiva de la serie imágenes que se presentan al lector. Como personaje secundario se encuentra el último eslabón del zoom; un habitante de la isla que recibe una carta con estampilla. En *Re-Zoom* sobre quien recaen la narrativa es el niño en el tren al final del álbum pues su acción —leer un libro de imágenes mientras viaja— desprende al resto de las secuencias de la obra.

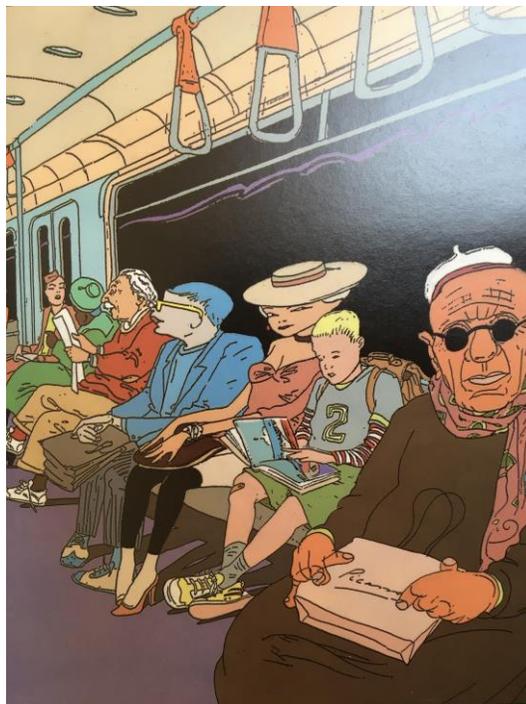


Figura 59. Interior de *Re-Zoom*;

Itsvan Banyai; *Zoom*, FCE, 2014, sin paginación.

Al tratarse de libros álbumes metaficcionales una estrategia recurrente en las obras es la transtextualidad¹⁰⁵ de manera visual y textual. En la selección objeto de estudio se encontraron relaciones intertextuales entre personajes del mundo literario, científico, de los cuentos tradicionales, así como, de obras pictóricas. Por ejemplo, *El último refugio* es un libro-hotel que alberga personajes del mundo literario aunque no se presentan por su nombre. No obstante, en el anexo al final de la obra se aclara su presencia. Huéspedes como Huckleyberry Finn, La Sirenita, Antoine de Saint-Exupéry, Emily Dickinson, entre otros, presentan sus propias historias como la razón por la cual necesitan un refugio. Por ello, si el lector no reconoce a los personajes en cuestión

¹⁰⁵ Véase la propuesta de Genette en el Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o tradición?.

la interpretación de *El último refugio* se quedará en un nivel superficial; de ahí el interés didáctico del anexo. En cambio, la Intertextualidad con los personajes del mundo científico en *Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial* acontece, como ya se mencionó, con los retratos en la portada de 5 científicos. En este caso, sólo se presenta el nombre y el retrato del científico sin intervenir de forma sustancial en la narrativa —a excepción del profesor Revillod— por lo cual queda a criterio del lector identificar el guiño de los autores.



Figura 60. Interior de *El último refugio*;

J. Patrick Lewis y Roberto Innocenti; *El último refugio*; FCE, 2014, sin paginación.

Obra	Personaje Principal	Personajes Secundarios	Tipo Protagonista (Animal/Humano)	Rasgos Protagonista (Físicos)	Rasgos Protagonista (Carácter)	Adulto
<i>El libro del osito</i>	Oso: Blanco con un lápiz con el cual dibuja cosas	Animales: gorila, cocodrilo, león y elefante	Animal	Blanco con un moño rojo en el cuello. Pequeño	Ingenioso, sin miedo y creativo	No
<i>Un cuento de Oso</i>	Oso: Blanco con un lápiz para dibujar cosas	Personajes de cuentos clásicos: lobo feroz; gigante; bruja; mamá, papá y bebé oso. En el fondo: los tres cochinitos, el rey sapo y el gato con botas. Elementos claves de: Caperucita Roja, Cenicienta y Blanca Nieves	Animal	Blanco con un moño rojo en el cuello. Pequeño	Ingenioso, sin miedo y creativo	Sí
<i>Mal día en Río Seco</i>	Ned Hardy: Alguacil del pueblo Río Seco	Owen Buck: Hijo del herrero. Anuncia lo sucedido. Cochero: marcado por el lodo aceitoso Hombre de lodo aceitoso: inmóvil, alto y flaco como un palo de escoba. Niñx: dibuja sobre un libro para colorear del viejo oeste	Humano	Alto, delgado con bigote. Hombre maduro	Sin miedo, aguerrido, determinado, valiente	Sí
<i>Tse-Tsé</i>	No	Personajes bostezando: niños, policía, usuarios de un autobús, mamá, etc.	Humano/ Animal	No	No	Sí, pero también hay niños y animales
<i>Las pinturas de Willy</i>	Willy: El simio de una serie de libros que, a la vez, es el propio autor	Millie: Novia de Willy. Buster Narizotas: Antagonista que, en esta y otras historias, molesta a Willy	Animal (Simio)	Delgado, pequeño. Generalmente viste con chaleco, tipo formal. Es un niño 'grande'	Es pintor. En otras obras se dice que es tímido, debilucho, soñador	No

Tabla 11. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados. Personajes. Parte 2

Los cuentos tradicionales por su relación con la oralidad se establecen como referentes base, generalmente, reconocibles para los primeros lectores por lo cual son un elemento recurrente en los álbumes metaficcionales. Muestra de ello es *Un cuento de Oso* donde Browne sugiere con elementos claves —mitemas— que los personajes con los cuales conversa Oso pertenecen a algún cuento tradicional. Estos elementos se presentan visualmente desde la portada con la casa hecha de dulces, clara referencia a *Hansel y Gretel*; con una zapatilla de cristal en medio del bosque para introducir a *La Cenicienta*; con las ramas que rodean al gigante para atraparlo, villano en *Jack y las habichuelas mágicas*; por mencionar algunos ejemplos.



Figura 61. Ilustración con una zapatilla de cristal escondida en el bosque;

Anthony Browne; *Un cuento de Oso*; FCE, 2015, sin paginación.

En este álbum la introducción de personajes de los cuentos tradicionales da un giro narrativo a la serie de Oso. En ambos libros álbumes, *El libro del osito* y *Un cuento de Oso*, la estructura es la misma: el protagonista pasea en el bosque y se encuentra con diversos personajes a los cuales dibuja algo. No obstante, la procedencia o condición de quienes acompañan el camino del protagonista condiciona el ambiente del bosque y por lo tanto la historia. Es decir, los personajes

“mágicos” en *Un cuento de Oso* otorgan al bosque y a la historia su aspecto mágico o encantado —ficcional— mientras que en *El libro del osito* los personajes al ser animales —aunque humanizados— recrean un ambiente un poco más realista; también ficcional y con el recurso de los dibujos del protagonista pero con reglas y lógicas tradicionales.

Asimismo, cabe resaltar el cambio en el nombre del protagonista de un libro álbum a otro. En *El libro del Osito* se presenta como Osito mientras que en *Un cuento de Oso* es simplemente Oso como si hubiera un crecimiento en el personaje pues en la segunda parte el protagonista se enfrenta a seres con más habilidades y con pruebas de mayor dificultad. Este crecimiento se puede traslapar al lector pues en la segunda parte el proceso de lectura es más complejo. En *Un cuento de Oso* el lector necesitar reconocer el mitema implícito del cuento tradicional correspondiente para completar con sus previas experiencias lectoras el cómo y el porqué de la relación de estos personajes con el protagonista; es decir, completar los espacios vacíos que se desprenden de la obra¹⁰⁶.

Por otro lado, *Las pinturas de Willy* —también de Browne— enfoca la intertextualidad de manera pictórica con referentes como *El nacimiento de Venus* de Sandro Botticelli, *La creación de Adán* de Michelangelo Buonarroti, *Autorretrato con monos* de Frida Kahlo o *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci. Entonces, los dibujos del Willy tienen una función paródica —hipertextualidad

¹⁰⁶ Véase la propuesta de Iser en el Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o tradición?.

¹⁰⁷— que se desarrolla desde las ilustraciones hasta los títulos y notas de cada pintura. Además, según se señala en el anexo de la obra, también se incluyen algunos elementos representativos —pequeñas partes— de las obras dentro de las cuales se encuentran *Naturaleza muerta* de Vicent van Gogh, *París en un día lluvioso* de Gustave Caillebotte, *Perro semihundido* de Francisco de Goya y *Lucientes* o *Mediodía* de Caspar David Friedrich.

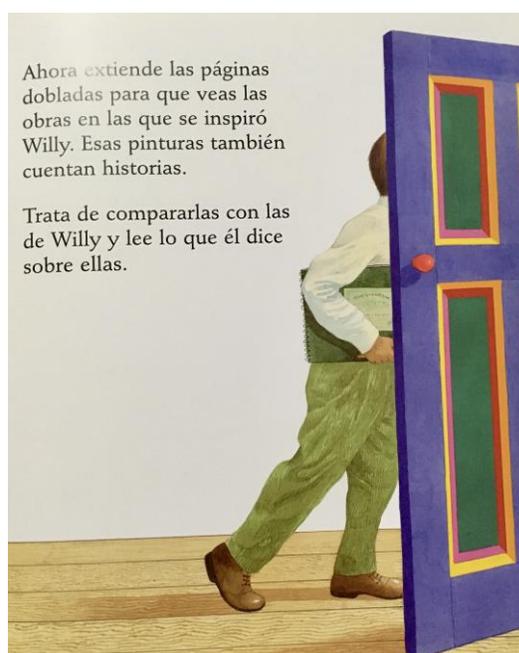


Figura 62. Willy dibujando su versión de *El nacimiento de Venus*; Anthony Browne; *Las pinturas de Willy*; FCE, 2014 sin paginación.

Además, en cuanto a la construcción del protagonista se observa una bifurcación del personaje. Al final del libro, cuando se introduce el anexo, se seguirá visualmente que Willy es el

¹⁰⁷ Véase la propuesta de Genette en el Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o tradición?.

disfraz del autor ficcional —parablemente el mismo Browne pero nunca se muestra su rostro—. Así, en el escritorio junto a los pinceles y acuarelas se representa el rostro de Willy en máscara y un chaleco de colores —atuendo del simio protagonista—. De esta forma, se propone un juego metaficcional desde el punto de vista narrativo y visual sobre la naturaleza del protagonista y, a su vez, de la condición autoral.



Ahora extiende las páginas
dobladas para que veas las
obras en las que se inspiró
Willy. Esas pinturas también
cuentan historias.

Trata de compararlas con las
de Willy y lee lo que él dice
sobre ellas.

Figura 63. Mascara y atuendo de Willy e introducción al anexo;

Anthony Browne; *Las pinturas de Willy*; FCE, 2014 sin paginación.

Obra	Personaje Principal	Personajes Secundarios	Tipo Protagonista (Animal/Humano)	Rasgos Protagonista (Físicos)	Rasgos Protagonista (Carácter)	Adulto
<i>El juego de las formas</i>	Yo: Hace referencia al autor porque al inicio del libro aparece Anthony dibujando. Recuerdo de su niñez	Papá: divertido, cuenta chistes malos Mamá: observadora, es quien los lleva y guía por el museo, sabe detalles de las pinturas. Jorge: hermano mayor, no quiere estar en el museo	Humano	Pequeño, rubio	Curioso, observador	Sí
<i>El día que los crayones renunciaron</i>	Duncan: Niño que recibe cartas de sus crayones. Nunca se muestra su imagen	Crayones: Cada uno escribe una carta según su color donde anuncia porque se fue. Colores: rojo, morado, beige, gris, blanco (escribe sobre fondo negro), negro, verde, amarillo, naranja, azul, rosa y durazno	Humano/ Crayones	No	Creativo	Sí, se menciona una maestra
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>	Duncan: Niño que recibe cartas de sus crayones. Nunca se muestra su imagen	Crayones: Cada uno escribe una postal de viaje donde cuenta sus peripecias por estar lejos del niño. Colores: guinda, verde chícharo, rojo neón, amarillo, naranja, bronce, brilla en la obscuridad, dorado, turquesa, crayón para bebés (muy gordo, azul) y café	Humano/ Crayones	No	Creativo	No
<i>A moverse</i>	No	Presentación de varios animales: gato, elefante, ciervo, pingüino, cocodrilo, serpiente, camaleón y gaviota. Robot: aparece sólo en la 1ª y 4ª de forros	Animal/ Robot	No	No	No

Tabla 12. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados. Personajes. Parte 3

En el caso de *El día en que los crayones renunciaron* los personajes escriben cartas y en su segunda parte, *El día en que los crayones regresaron a casa*, postales con elementos que se relacionan con el respectivo color del crayón. Así, por ejemplo, el crayón Verde Chícharo escribe sobre su conflicto porque a nadie le gustan los chícharos y tampoco este tipo de color verde.



Figura 64. Postal Crayón Verde Chícharo;

Drew Daywalt y Oliver Jeffers; *El día en que los crayones regresaron a casa*; FCE, 2016, sin paginación.

Al respecto, es pertinente mencionar que el uso de cartas y postales se presenta como una relación de tipo architextual¹⁰⁸. Es decir, ambos álbumes recrean la estructura de ambos géneros epistolares en un entramado tanto textual como visual. Las representaciones de cada color mencionado se unifican en un libro álbum tipo catálogo a través de los títulos de las obras; en *El*

¹⁰⁸ Véase la propuesta de Genette en el Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o tradición?.

día en que los crayones renunciaron con la última palabra del título donde se anuncia el motivo por la cual los personajes deciden dejar a Duncan —niño dueño de los crayones— mientras que en *El día en que los crayones regresaron a casa* las postales son la consecuencia de los viajes y experiencias adquiridas por los personajes-crayones durante su partida —algunos se fueron de vacaciones—.

Obra	Personaje Principal	Personajes Secundarios	Tipo Protagonista (Animal/Humano)	Rasgos Protagonista (Físicos)	Rasgos Protagonista (Carácter)	Adulto
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	Caty: Gata Poly: Gallina Pafly: Perro Blaty: Cucaracha	No	Animal	No	No	No
<i>El cuento del pingüino</i>	Carmelo: Pingüino lector	Daniel: Pato que habita la casa y recibe a Carmelo Guillermo y Alicia: Hermanos (niños humanos) que viven en el cuento	Animal/Humano	Pingüino vestido formalmente con una gabardina. Es adulto	Busca ser puntual pero no lo logra. Lector. Viene de en un lugar lejano	Sí, pero también hay niños
<i>Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>	Profesor Revillod: Autor ficticio del libro y descubridor de los animales	No	Humano	No se sabe mucho pero su retrato muestra a un hombre adulto con lentes, robusto y vestido al estilo del S. XIX	Eminencia de los estudios científicos, semblante serio	Sí
<i>El increíble niño comelibros</i>	Enrique: Niño que come libros	Papá y Mamá	Humano	Niño como de 9 años, tragón de libros y luego de brócoli	Es muy listo porque come libros (después los lee)	Sí

Tabla 13. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados. Personajes. Parte 4

Por otro lado, las características físicas y psíquicas, así como, las acciones concretas de los personajes pueden ayudar a la construcción de la metaficción en los libros álbumes. Tal es el caso de Enrique, protagonista de *El increíble niño comelibros*, quien se describe como un niño muy inteligente cuyo conocimiento se debe a la ingesta, literalmente, de todo tipo de publicaciones. Esta característica distintiva del personaje busca establecer una relación con el lector empírico de la obra con tintes humorísticos. Así, este álbum propone una reflexión sobre el propio proceso de lectura; incluso el que despierta ansiedad por la cantidad. Aspecto que podría interpretarse como una suerte de denuncia ante quien centra el desempeño lector en números y no en la búsqueda de la calidad literaria. De esta forma, la representación de Enrique como devorador de libros metaficcionaliza al propio papel del lector.

NARRADOR

Obra	Quién Narra	Punto de Vista (Narrador)	Persona Gramatical	¿Se dirige al lector?	Niño o Adulto
<i>Los misterios del señor Burdick</i>	Narrador	Omnisciente	3ª Singular	No	Adulto
<i>Zoom</i>	No	No	No	No	No
<i>Re-Zoom</i>	No	No	No	No	No
<i>El último refugio</i>	Protagonista	Protagonista	1ª Singular	Sí, en el Epílogo	Adulto
<i>El libro del osito</i>	Narrador	Omnisciente	3ª Singular	No	No se sabe
<i>Un cuento de Oso</i>	Narrador	Omnisciente	3ª Singular	No	No se sabe
<i>Mal día en Río Seco</i>	Narrador	Omnisciente	3ª Singular	No	No se sabe
<i>Tse-Tsé</i>	Narrador	Omnisciente	2ª Singular	Sí	No se sabe
<i>Las pinturas de Willy</i>	Narrador/ Protagonista	Omnisciente/ Protagonista	3ª Singular/ 1ª Singular	Sí/No	Adulto/ Niño
<i>El juego de las formas</i>	Protagonista	Protagonista	1ª Singular	No	Niño
<i>El día que los crayones renunciaron</i>	Narrador	Omnisciente	3ª Singular	No	No se sabe
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>	Narrador	Omnisciente	3ª Singular	No	No se sabe
<i>A moverse</i>	Narrador	Omnisciente	3ª Singular	No	No se sabe
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	Narrador	Omnisciente	2ª y 3ª Singular/ 1ª Plural	Sí	No se sabe
<i>El cuento del pingüino</i>	Narrador	Omnisciente	2ª Singular	No	No se sabe
<i>Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>	No	No	No	Sí, en el Prólogo y Anexo	Adulto
<i>El increíble niño comelibros</i>	Narrador	Omnisciente	2ª Singular	Sí, en la Advertencia	No se sabe

Tabla 14. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados. Narrador

De acuerdo con la tabla anterior, en el análisis de los libros álbumes metaficcionales seleccionados se observó que no necesariamente la voz narrativa pertenece a un niño, incluso puede no determinarse. Es más, a excepción de *Las pinturas de Willy* y *El juego de las formas*, en la mayoría de las obras no se especifica pero se supone que se trata de un adulto por la ambigüedad del punto de vista omnisciente; aunque esto último dependerá de la interpretación del lector. En los casos en que claramente hay una voz narrativa adulta, infantil o juvenil es porque el punto de vista es el del protagonista de la historia.

Por otra parte, en pocos álbumes metaficcionales el narrador apela directamente al lector y se realiza en circunstancias muy dispares entre sí. En *El último refugio* se realiza específicamente en el epílogo con una función didáctica cuyo objetivo es invitar al lector a identificar los referentes intertextuales de la obra. Esta función didáctica, también, se presenta en *Tse-tsé*, así como, en *Las aventuras de Paty, Poly, Caty y Baty* como parte de la explicación de las reglas del juego. Una vez más la prevalencia de la perspectiva didáctica para la creación de libros álbumes¹⁰⁹.

Asimismo, en Los Especiales de A la Orilla del Viento se apuesta poco por estrategias de metalepsis que rompan con la frontera entre el narrador y los personajes. Esta estrategia ocurre solamente en dos libros álbumes: *El último refugio* y *El cuento del pingüino*. En estos casos, los protagonistas son personajes-narradores —es decir, los mismos autores de la obra— por lo que interactúan con los demás personajes de la historia; que, dicho sea de paso, son referentes intertextuales. En *El cuento del pingüino* el protagonista descubre que es personaje de un cuento donde todos son animales menos dos niños, Alicia y Guillermo, que salen de la historia cuando

¹⁰⁹ Véase Capítulo II Libros álbumes: Proceso de lectura y mediación lectora apartado 2.1 Perspectivas en las investigaciones sobre el libro álbum.

nadie los lee pero, también, dicho libro con portada amarilla es el mismo que lee el pingüino. Además, como ya se mencionó, el objeto libro tiene la 1° y 4° de forros amarillos. Por ello, esta obra es un claro ejemplo de álbumes metaficcionales *mise en abyme*¹¹⁰.



Figura 65. Interior de *El cuento del pingüino*;

Antonio Ventura Fernández y Carmen Segovia; *El cuento del pingüino*, FCE, 2008, sin paginación.

¹¹⁰ Véase propuesta de Dällenbach en en el Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o tradición?.

TIEMPO

Obra	Tiempo Verbal	Objetivo (Externo)	Subjetivo (Interno, de los personajes)	Lineal	Circular	Simultaneidad	Fragmentado
<i>Los misterios del señor Burdick</i>	Presente/ Pasado/ Futuro	X					X
<i>Zoom</i>	Presente	X					X
<i>Re-Zoom</i>	Presente	X					X
<i>El último refugio</i>	Pasado		X	X			
<i>El libro del osito</i>	Pasado	X		X			
<i>Un cuento de Oso</i>	Pasado	X		X			
<i>Mal día en Río Seco</i>	Pasado	X			X		
<i>Tse-Tsé</i>	Presente	X					X
<i>Las pinturas de Willy</i>	Presente/ Pasado		X				X
<i>El juego de las formas</i>	Pasado		X	X			
<i>El día que los crayones renunciaron</i>	Pasado	X	X	X			
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>	Pasado	X	X	X			
<i>A moverse</i>	Presente	X					X
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	Presente	X					X
<i>El cuento del pingüino</i>	Presente/ Pasado	X				X	
<i>Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>		X					X
<i>El increíble niño comelibros</i>	Pasado	X		X			

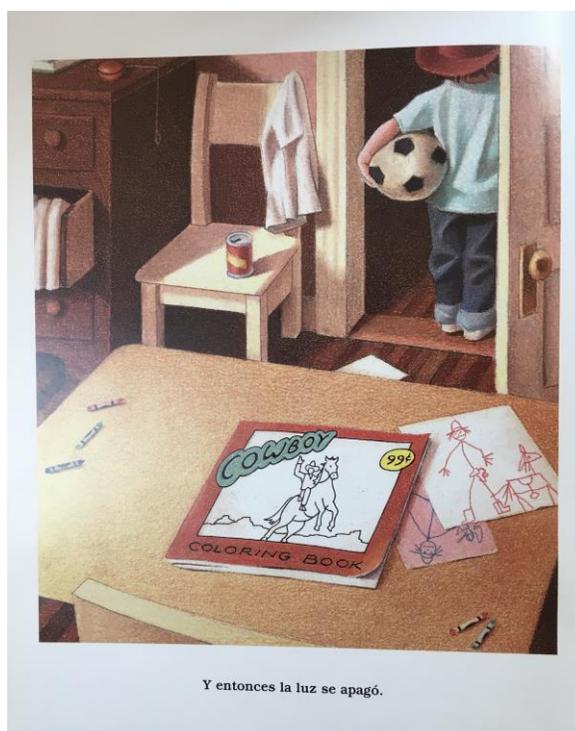
Tabla 15. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados. Tiempo

Usualmente, por la condición narrativa de los libros álbumes el tiempo verbal que manejan es el pasado. No obstante, las acciones en los álbumes tipo catálogo o que crean con el cambio de página un juego se muestran en el presente; dichas acciones pueden introducirse verbalmente y/o de manera visual. Aunque, como se observa en el análisis de las obras seleccionadas, las propuestas de tipo catálogo ofrecen otras posibilidades temporales de acuerdo a la estrategia que unifique sus partes. Por ejemplo, en *Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial* para que se desarrolle el cambio de tarjetas y con ello el lector cree nuevos especímenes se omitieron las acciones —verbos— y con ello los tiempos verbales. Así, se construye a la obra como, justamente, un catálogo-diccionario de zootecnia sin una ubicación específica temporal. Entonces, la carga narrativa que permite avanzar en la historia se resuelve, como ya se mencionó, con elementos paratextuales.

Otro ejemplo distintivo es *Los misterios del señor Burdick* donde se conjuntan tres tiempos verbales: pasado, presente y futuro. Pasado por el relato del autor que entrega en la editorial las imágenes con títulos y sus respectivos epígrafes para después desaparecer pues, incluso, se recrea como un evento anterior a la construcción de la obra. Presente cuando el editor introduce al libro con su historia y, en un nivel interpretativo, el futuro cuando el lector en su proceso complete la obra a partir de los paratextos que se le presentan. De nuevo, el entramado narrativo se desprende si de los tiempos verbales pero, sobre todo, del uso de los paratextos.

Lo anterior es en términos generales. Sin embargo, en los títulos y epígrafes de *Los misterios del señor Burdick* se utilizan diversos tiempos verbales que en cada caso sugieren continuidad en las historias; lo cual da pie al lector para que partir de sus experiencias —lectoras y vivenciales— elige un hilo narrativo donde se desarrolle un relato. De esta forma, también se metaficcionaliza al proceso creativo y sus tres principales actores: el autor-ilustrador, el editor y el lector.

Al respecto de los álbumes de tipo catálogo, también, es conveniente enfatizar el manejo del tempo de manera fragmentada. Dicha característica se debe a su construcción en partes, que generalmente se entretajan con alguna estrategia paratextual. En este sentido, en el resto de los libros álbumes seleccionados se presenta el hilo narrativo de forma tradicional con una secuencia lineal; a excepción de *Mal día en Río Seco* y en *El cuento del pingüino*. En el primer caso, al final del libro la narración da una vuelta de tuerca que modifica su continuidad lineal a tipo circular; se sugiere que la niña interrumpe la acción de dibujar sobre Río Seco pero regresará para seguir coloreando. Asimismo, En *El cuento del pingüino* como se mencionó con anterioridad, a partir de la metalepsis —y el juego metaficcional que desprende— se recrea una simultaneidad narrativa donde, también, se conjuntan los tiempos verbales pasado y presente



Y entonces la luz se apagó.

Figura 66. Interior de *Mal día en Río Seco*;

Chris van Allsburg; *Mal día en Río Seco*, FCE, 2000, sin paginación.

ESPACIO

Obra	Objetivo (Externo)	Subjetivo (Interno, de los personajes)
<i>Los misterios del señor Burdick</i>	X	
<i>Zoom</i>	X	
<i>Re-Zoom</i>	X	
<i>El último refugio</i>	X	
<i>El libro del osito</i>	X	
<i>Un cuento de Oso</i>	X	
<i>Mal día en Río Seco</i>	X	
<i>Tse-Tsé</i>	X	
<i>Las pinturas de Willy</i>	X	
<i>El juego de las formas</i>	X	
<i>El día que los crayones renunciaron</i>		X
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>	X	X
<i>A moverse</i>	X	
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	X	
<i>El cuento del pingüino</i>	X	
<i>Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>	X	
<i>El increíble niño comelibros</i>	X	

Tabla 16. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados. Espacio

En cuanto a la construcción del espacio, cabe resaltar a los libros álbumes *El día que los crayones renunciaron* y *El día en que los crayones regresaron a casa* porque al proponer géneros epistolares responden a un carácter más personal —íntimo—. Esta condición recrea un espacio subjetivo donde se mesura el mundo interno de los personajes, tal como se señala en la tabla anterior. En los demás álbumes seleccionados el manejo del espacio ocurre de manera objetiva por lo cual es aún un campo para explorar, sobre todo como recurso para recrear la metaficción. Así, como proponer

más obras donde se reflexione sobre la subjetividad de los personajes y punto de vista interno de éstos mismos pues es un elemento que aporta otras perspectivas aunque el lector sea infantil, además hay que recordar la condición de doble lector de la LIJ¹¹¹.

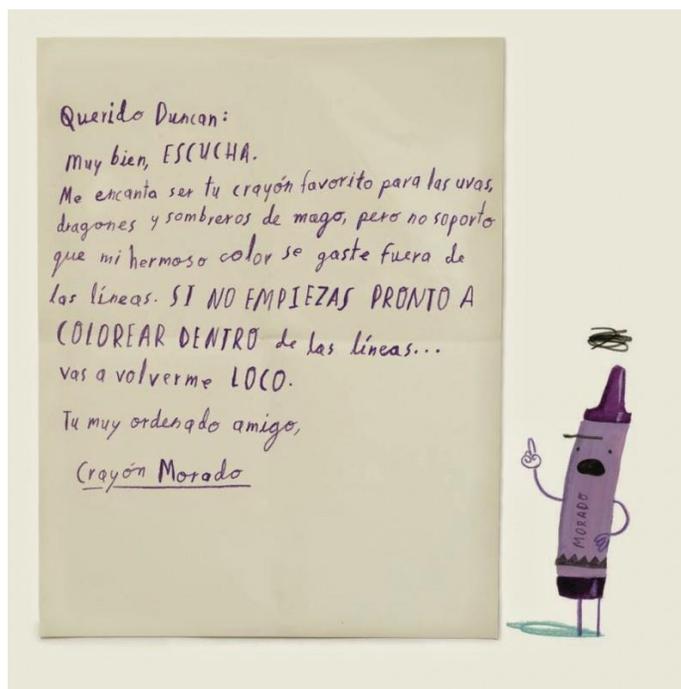


Figura 67. Interior de *El día que los crayones renunciaron*;

Drew Daywalt y Oliver Jeffers; *El día que los crayones renunciaron*, FCE, 2015, sin paginación.

¹¹¹ Véase Capítulo II Libros álbumes: Proceso de lectura y mediación lectora apartado 2.3 El proceso de lectura de los libros álbumes inciso a) El doble lector.

TEMAS

Obra	Realista	Fantástico	Lenguaje (Infantilizado/ Coloquial/ Lírico)	Tema(s)
<i>Los misterios del señor Burdick</i>		X	Coloquial	Epígrafes , Completar Historias
<i>Zoom</i>	X		Mudo	Puntos de Vista , Perspectiva
<i>Re-Zoom</i>	X		Mudo	Puntos de Vista , Perspectiva
<i>El último refugio</i>		X	Coloquial	Creatividad, Imaginación , Búsqueda de uno mismo
<i>El libro del osito</i>		X	Coloquial	Animales, Miedo, Creatividad
<i>Un cuento de Oso</i>		X	Coloquial	Cuentos de Hadas, Miedo, Creatividad
<i>Mal día en Río Seco</i>		X	Coloquial	Viejo Oeste , Misterio, Vaqueros
<i>Tse-Tsé</i>	X		Coloquial	Bostezo , Juego, Ir a Dormir
<i>Las pinturas de Willy</i>		X	Coloquial	Historia del Arte , Mundo Interior
<i>El juego de las formas</i>	X		Coloquial	Visita al Museo , Historia del Arte, Familia
<i>El día que los crayones renunciaron</i>		X	Coloquial	Colores , Dibujo, Creatividad
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>		X	Coloquial	Colores , Dibujo, Construcción, creatividad
<i>A moverse</i>	X		Coloquial	Animales
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>		X	Coloquial	Interactividad , Tecnología, Juego, Animales
<i>El cuento del pingüino</i>		X	Coloquial	Personajes de un Historia, Leer para dar Vida a los Libros
<i>Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>	X	X	Científico	Animales, Zootécnia , Ciencia, Investigación, Descubrir
<i>El increíble niño comelibros</i>		X	Coloquial	Devorar libros , Inteligencia, Comer

Tabla 17. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados. Temas

Como se observa en la tabla anterior, los temas que se abordan en las obras seleccionadas son bastante distintos entre sí. Sin embargo, algunos temas se relacionan con la exploración de la creatividad e imaginación —*El último refugio*, *El libro del osito*, *Un cuento de Oso*—. Asimismo, un aspecto recurrente en estos álbumes es el enfoque en el proceso lector sea desde la interactividad —*Las aventuras de Pafy*, *Poly*, *Caty* y *Baty*— o proponiendo distintos puntos de vista —*Zoom* y *Re-Zoom*— hasta con estrategias humorísticas como el devorar libros —*El increíble niño comelibros*— y leer para dar vida a los libros —*El cuento del pingüino*—. Este último punto contribuye de manera sustancial al entretenido metaficcional de los libros álbumes.

Además, no se presenta un interés didáctico por parte de los autores; excepto quizás en *Animalario universal del profesor Revillod* porque el lenguaje simula ser científico como parte de la recreación del manual de zootécnia. En este sentido, en general se tiene un manejo del lenguaje de forma coloquial lo cual ofrece el respeto necesario a los lectores infantojuveniles. Es decir, los autores no subestiman a los primeros lectores con lenguajes infantilizados. No obstante, según el análisis de las obras seleccionadas, no se explora el lenguaje lírico como una estrategia para construir un contexto metaficcional.

Por último, se puede resaltar que la colección Los Especiales a la Orilla del Viento se inclina hacia un abordaje del tema en los álbumes metafccionales desde la fantasía. Esto puede ser, también, debido al interés de explotar la creatividad y el proceso lector. Mientras que en las obras con tintes realistas desarrollan sus propuestas por medio de aspectos lúdicos —*Zoom*, *Re-Zoom*, *Tse-Tsé*, *A moverse* y *Animalario universal del profesor Revillod*— o para recrear contextos y espacios más cotidianos como la visita a un museo que existe físicamente —*El juego de las formas*—. Aunque en estos casos el tema no es puramente realista siempre hay pequeños giros hacia la fantasía como el robot en *A moverse*; personajes u objetos que abandona un cuadro del museo en *El juego de las formas* o la posibilidad de crear nuevas especies en *Animalario universal*

del profesor Revillod. Por ejemplo, en *El juego de las formas* la ilustración donde aparece el cuadro *Caballo devorado por un león* de George Stock colocado en un muro rojo que parece despintarse. Este pequeño río color rojo que se extiende hacia el suelo simula la sangre del caballo. Así, junto con el comentario del personaje se cuestiona la relación ficción y realidad.

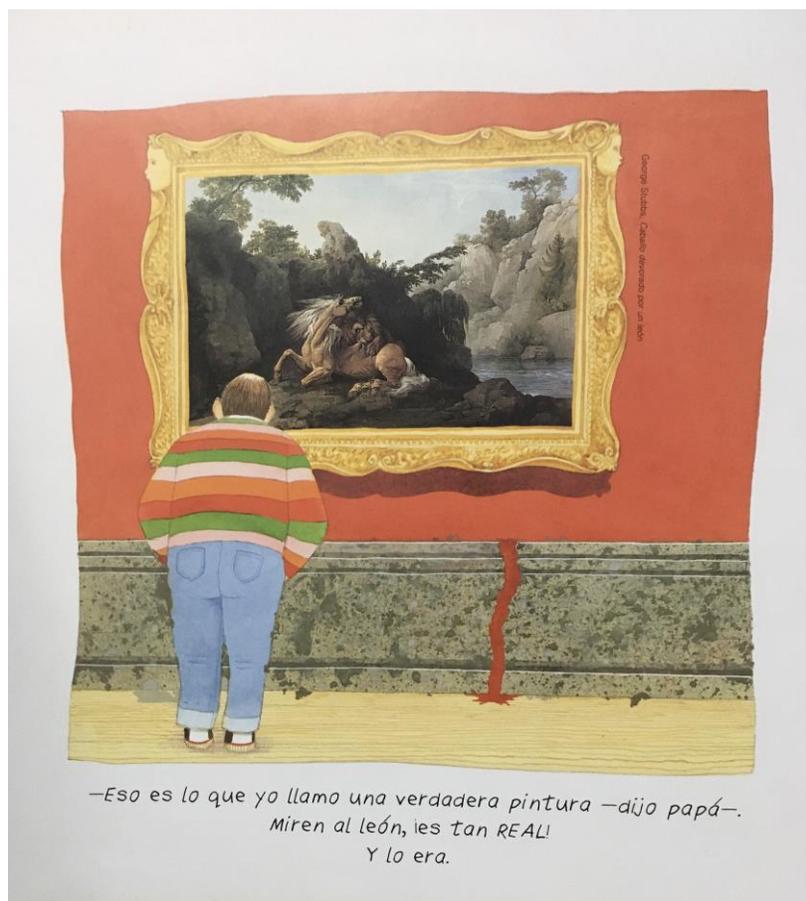


Figura 68. Interior de *El juego de las formas*;

Anthony Browne; *El juego de las formas*; FCE, 2013, sin paginación.

d) Figuras Retóricas

¿Cómo se presenta?: **Visual** **Narrativa** **Ambas (Imagen/Texto)**

Obra	Elipsis	Hipérbole	Paradoja	Prosopopeya	Anáfora	Sinécdoque	Exclamación
<i>Los misterios del señor Burdick</i>	X		X			X	
<i>Zoom</i>	X					X	
<i>Re-Zoom</i>	X					X	
<i>El último refugio</i>				X		X	
<i>El libro del osito</i>	X	X			X	X	
<i>Un cuento de Oso</i>	X	X		X	X	X	
<i>Mal día en Río Seco</i>				X		X	
<i>Tse-Tsé</i>	X	X		X			
<i>Las pinturas de Willy</i>				X		X	
<i>El juego de las formas</i>						X	
<i>El día que los crayones renunciaron</i>		X		X			X
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>		X		X		X	X
<i>A moverse</i>	X					X	
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>				X			X
<i>El cuento del pingüino</i>				X		X	
<i>Animalario universal del profesor Revillod.</i>			X			X	
<i>Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>							
<i>El increíble niño comelibros</i>		X		X		X	X

Tabla 18. Figuras retóricas presentes en los libros álbumes seleccionados. Personajes. Parte 1

Obra	Interrogación	Sujeción	Conduplicación	Concatenación	Epífora	Onomatopeya	Símil
<i>Los misterios del señor Burdick</i>		X					
<i>Zoom</i>			X		X		
<i>Re-Zoom</i>			X		X		
<i>El último refugio</i>							
<i>El libro del osito</i>							
<i>Un cuento de Oso</i>							
<i>Mal día en Río Seco</i>							
<i>Tse-Tsé</i>				X		X	X
<i>Las pinturas de Willy</i>	X						X
<i>El juego de las formas</i>							X
<i>El día que los crayones renunciaron</i>	X						
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>	X	X	X				
<i>A moverse</i>							
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	X				X	X	
<i>El cuento del pingüino</i>							X
<i>Animalario universal del profesor</i>							
<i>Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>							
<i>El increíble niño comelibros</i>							

Tabla 19. Figuras retóricas presentes en los libros álbumes seleccionados. Personajes. Parte 2

El uso de figuras retóricas se puede presentar de forma textual, visual o en una representación que involucre ambos lenguajes. Con esta distinción, se puede afirmar, de acuerdo con la tabla anterior, que en los libros álbumes seleccionados las figuras retóricas más recurrentes son la hipérbole, la prosopopeya y la sinécdoque. En el primer caso, la exageración generalmente es de tipo visual o en un entretenido entre el texto y la imagen. Por ejemplo, las representaciones de los animales — sus gestos y dimensiones— en las obras de Anthony Browne como los gorilas en *Las pinturas de Willy* o los gestos del padre en *El juego de las formas* que ofrece dramatismo a la acción —y es una clara referencia a la pintura a la espalda del personaje—.

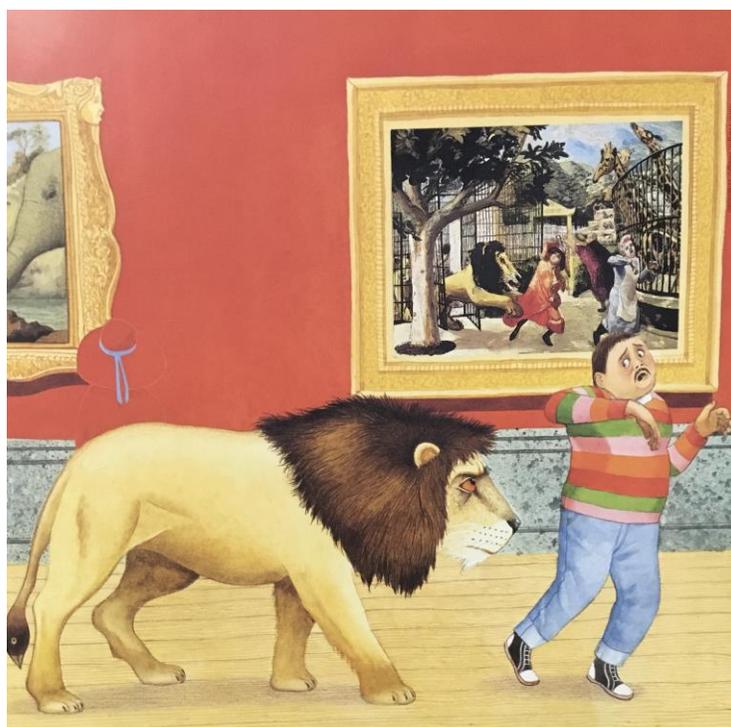


Figura 69. Interior de *El juego de las formas*;

Anthony Browne; *El juego de las formas*; FCE, 2013, sin paginación.

La prosopopeya es una figura constante en la literatura infantil y juvenil que en los libros álbumes se complementan, en su mayoría, con un lenguaje visual. Al respecto, un ejemplo interesante son los personajes de Drew Daywalt y Oliver Jeffers en las dos partes de *El día en que*

los crayones renunciaron pues el traspaso de características propias de seres animados a los crayones está sujeta a qué objetos y/o seres se relacionan con el respectivo color. Así, el Crayón Rojo Neón debe su peculiar brillo su bronceado como resultado de unas largas vacaciones.

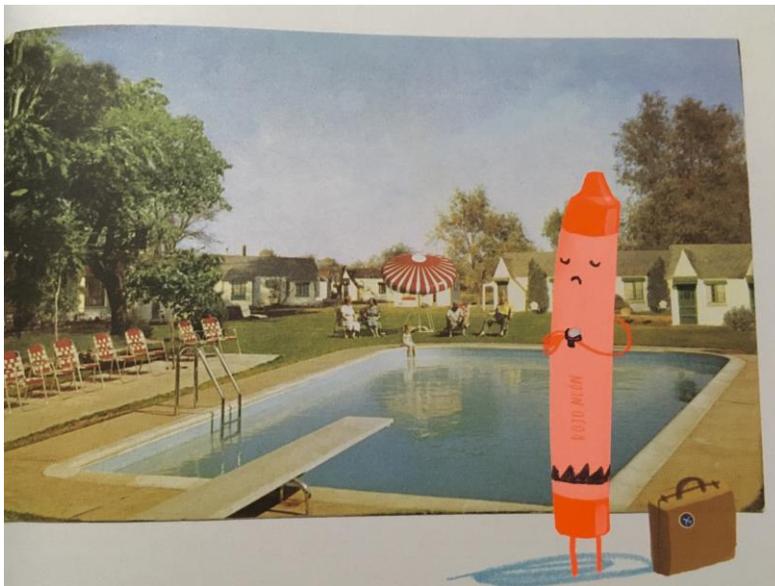


Figura 70. Interior de *El día en que los crayones regresaron a casa*;

Drew Daywalt y Oliver Jeffers; *El día en que los crayones regresaron a casa*; FCE, 2016, sin paginación.

Por otro lado, debido a la economía en el lenguaje tanto visual como textual del libro álbum es común que los autores recurran a figuras como la sinécdoque pues contribuye al ahorro del espacio. Asimismo, esta figura retórica puede funcionar como una estrategia para indicar que la imagen representa sólo una parte de algo más complejo o grande como en el caso del *Zoom* y *Re-Zoom* donde el juego radica justo en como la sinécdoque visualmente genera ciertas expectativas en el lector. Por ejemplo, una figura con picos rojos se convierte en la cresta de un gallo que, a su vez, es observado por unos niños a través de una ventana.



Figura 71. Fragmento de secuencia;

Itsvan Banyai; *Zoom de*; FCE, sin paginación.

La interrogación es otro ejemplo interesante en el uso de figuras retóricas en los libros álbumes metaficcionales y el papel del lector en su interpretación pues como sucede en *Las pinturas de Willy*, *El día en que los crayones renunciaron*, *El día en que los crayones regresaron a casa* y en *Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty* muchas veces los autores dejan abiertas las preguntas para que sea el lector quien complete la narrativa. También, la interrogación puede

construir interactividad donde la obra se desarrolle según las elecciones del autor tal y como se presenta en *Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty*.

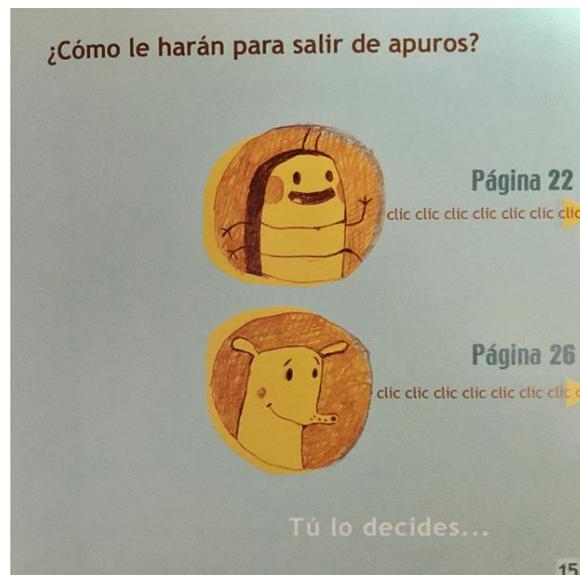


Figura 72. Interior de *Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty*;
Anouk Ricard; *Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty*; FCE, 2001, 15.

e) Elementos Visuales —Diseño—

Obra	Tipo de Imagen	Color	Tipografía	Efectos Visuales
<i>Los misterios del señor Burdick</i>	Naturalista	TONO: Monocromático SATURACIÓN: Difuminada BRILLO: Luminoso	<u>Títulos</u> : Monoespaciadas en mayúsculas <u>Texto</u> : Caligráfica	No
<i>Zoom</i>	Figurativa	TONO: Fuertes (amarillos, rojos, azules, etc.) SATURACIÓN: Intensa BRILLO: Luminoso	<u>Parte de la imagen</u> : Pocas y funcionan como pistas para descubrir el objeto de la imagen siguiente: TOY/ARIZONA títulos de una revista y postales (grandes, monoespaciadas); CALIFORNIA CRUISE LINE parte de un anuncio (delgadas y monoespaciadas y sérif); ONE WAY/MAIL señalamientos de la calle y de la bolsa del cartero (delgadas y monoespaciadas); MR. TAUMATA destinatarios de una carta (caligráficas)	El uso del zoom
<i>Re-Zoom</i>	Figurativa	TONO: Fuertes (amarillos, rojos, azules, etc.) SATURACIÓN: Intensa BRILLO: Luminoso	<u>Parte de la imagen</u> : Pocas y funcionan como pistas para descubrir el objeto de la imagen siguiente: CONCORDE 1729/1836 títulos de poster y fechas (grandes, monoespaciadas); GOODTEAR/FELIX/PARIS/RE-ZOOM/ FREE JAZZ parte de un anuncio y estampado de una camiseta (delgadas y monoespaciadas); PICARD/NEW YOR en una bolsa de comercio, rayón en el metro (caligráfica) *Anuncio publicitario con la imagen de una Gehisa y el título del libro.	El uso del zoom
<i>El último refugio</i>	Figurativa	TONO: Fuertes (amarillos, rojos, azules, etc.) SATURACIÓN: Intensa BRILLO: Luminoso	<u>Narración</u> : Monoespaciada	No
<i>El libro del osito</i>	Figurativa	TONO: Fuertes con textura (amarillos, rojos, azules, etc.) SATURACIÓN: Difuminado BRILLO: Opaco	<u>Narración</u> : Monoespaciada	Textura

Tabla 20. Análisis de los elementos visuales —diseño— de los libros álbumes seleccionados. Parte 1

Obra	Tipo de Imagen	Color	Tipografía	Efectos Visuales
<i>Un cuento de Oso</i>	Figurativa	TONO: Fuertes con textura (amarillos, rojos, azules, etc.) SATURACIÓN: Difuminado BRILLO: Opaco	<u>Narración:</u> Monoespaciada	Textura
<i>Mal día en Río Seco</i>	Figurativa/ Naturalista	TONO: Fuertes primarios sobre fondo blanco (amarillos, rojos, azules, etc.) SATURACIÓN: Difuminado como de crayón BRILLO: Luminoso	<u>Narración:</u> Monoespaciada	No
<i>Tse-Tsé</i>	Figurativa	TONO: Opacos (rojos, marrones, azules, verdes, beiges) SATURACIÓN: Intenso con volumen BRILLO: Luminoso	<u>Narración:</u> Monoespaciada y caligráfica (reglas del juego). Durante el libro para la palabra TSE se utilizan varias tipografías	No
<i>Las pinturas de Willy</i>	Figurativa	TONO: Fuertes (amarillos, rojos, azules, etc.) SATURACIÓN: Intensa BRILLO: Luminoso	<u>Narración:</u> Monoespaciada y Sans (títulos obras y comentarios de Willy)	No
<i>El juego de las formas</i>	Figurativa	TONO: Fuertes (amarillos, rojos, azules, etc.) SATURACIÓN: Intensa BRILLO: Luminoso	<u>Narración:</u> Sans	No
<i>El día que los crayones renunciaron</i>	Figurativa	TONO: Fuertes y primarios (amarillos, rojos, azules, etc.) SATURACIÓN: Difuminada como de crayón BRILLO: Luminoso	<u>Narración:</u> Monoespaciada. <u>Cartas:</u> Caligráfica, como de crayón, en diversos colores	No

Tabla 21. Análisis de los elementos visuales —diseño— de los libros álbumes seleccionados. Parte 2

Obra	Tipo de Imagen	Color	Tipografía	Efectos Visuales
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>	Figurativa	TONO: Fuertes. La mayoría secundarios (guinda, rojo neón, turquesa, dorado, etc.) SATURACIÓN: Difuminada como de crayón. BRILLO: Luminoso, a veces muy brillantes.	<u>Narración:</u> Monoespaciada. <u>Cartas:</u> Caligráfica, como de crayón, en diversos colores (incluye rojo neón)	No
<i>A moverse</i>	Figurativa	TONO: Fuerte y primarios SATURACIÓN: Intensa BRILLO: Luminoso	<u>Narración:</u> Monoespaciada	No
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Katy y Blaty</i>	Figurativa	TONO: Fuertes. La mayoría primarios (amarillo, verde, azul, marrón, etc.) SATURACIÓN: En su mayoría intensa y sin volumen. BRILLO: Luminoso	<u>Narración:</u> Monoespaciada (excepto en los nombres y diálogos de los personajes donde es caligráfica). <u>Apartes (entre paréntesis):</u> Caligráfica <u>Instrucciones:</u> Monoespaciada tipo videojuego	No
<i>El cuento del pingüino</i>	Figurativa	TONO: claros (abunda el blanco) excepto por el amarillo y rojo SATURACIÓN: Intensa. BRILLO: Opaco	<u>Narración:</u> Monoespaciada	No
<i>Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>	Naturalista	TONO: Monocromático SATURACIÓN: Difuminada con volumen. BRILLO: Opaco	<u>Narración:</u> Monoespaciada	No
<i>El increíble niño comelibros</i>	Figurativa	TONO: Abundan como fondos café, marrón y beige. Naranjas y rojos para los personajes. SATURACIÓN: Difuminada como con pincel y presentan volumen BRILLO: Opaco	<u>Fondo:</u> Juega con las tipografías caligráficas, además, con el tipo de publicaciones como el periódico y los diccionarios (todo lo que evoca escritura) <u>Narración:</u> Monoespaciada como de máquina de escribir <u>Diálogos:</u> caligráfica y de diversos tamaños para mostrar mayor expresión	No

Tabla 22. Análisis de los elementos visuales —diseño— de los libros álbumes seleccionados. Parte 3

Obra	Papel	Retícula
<i>Los misterios del señor Burdick</i>	Couché mate	<u>Estructura</u> : En el lado izquierdo el texto centrado en la parte superior; la hoja enmarcada. A la derecha, la imagen cubriendo casi toda la página
<i>Zoom</i>	Couché plastificado brillante	<u>Domina la imagen</u> : Juega con la retícula al enfocar detalles (zoom) de la imagen que, al cambio de página, resultan ser una parte pequeña de otra imagen <u>Estructura</u> : Lado izquierdo totalmente en negro para reforzar la imagen de la derecha
<i>Re-Zoom</i>	Couché plastificado brillante	<u>Domina la imagen</u> : Juega con la retícula al enfocar detalles (zoom) de la imagen que, al cambio de página, resultan ser una parte pequeña de otra imagen <u>Estructura</u> : Lado izquierdo totalmente en negro para reforzar la imagen de la derecha
<i>El último refugio</i>	Couché plastificado brillante	<u>Estructura</u> : En general, hay un balance entre imagen y texto. Imágenes de tipo expandidas en la doble página, en una página cuatro imágenes en cuadros, pequeñas imágenes en la parte superior e imágenes horizontales en la parte inferior
<i>El libro del osito</i>	Couché mate	<u>Estructura</u> : Domina la imagen (enmarcada y expandida) y el texto recae en la parte inferior de manera centrada
<i>Un cuento de Oso</i>	Couché plastificado brillante	<u>Estructura</u> : Domina la imagen (enmarcada y expandida) y el texto recae en la parte inferior de manera centrada. Existen pequeños objetos escondidos en la imagen pertenecientes a los cuentos de hadas clásicos
<i>Mal día en Río Seco</i>	Couché plastificado brillante	<u>Estructura</u> : Domina la imagen (expandida) y el texto recae en algún ángulo donde no interviene la imagen. Excepto al final: 1) la imagen ocupa la doble página y no hay texto; y 2) la imagen se enmarca pero sin márgenes mientras que el texto queda afuera centrado en la parte inferior
<i>Tse-Tsé</i>	Couché mate	<u>Estructura</u> : Domina la imagen numerada (expandida) y el texto es la palabra TSE con algunas excepciones donde se incluyen algunas frases como ¡Buenas noches!
<i>Las pinturas de Willy</i>	Couché plastificado brillante	<u>Estructura</u> : Domina la imagen (expandida). El texto se ubica centrada y debajo de la imagen en la parte inferior de la página

Tabla 23. Análisis de los elementos visuales —diseño— de los libros álbumes seleccionados. Parte 4

Obra	Papel	Retícula
<i>El juego de las formas</i>	Couché plastificado brillante	<u>Estructura</u> : Domina la imagen. No se usa la doble página. El texto, por lo general, recae en la parte inferior y está centrado
<i>El día que los crayones renunciaron</i>	Couché mate	<u>Texto</u> : La mayoría recae a la izquierda de la doble página al centro, cubriendo la página (cartas), y superior, justificada a la izquierda <u>Imagen</u> : A la derecha de la doble pagina cubriendo toda la hoja; sólo en una ocasión al centro y ocupando la doble página
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>	Couché mate	<u>Texto</u> : La mayoría recae a la izquierda de la doble página al centro, cubriendo la página (cartas), y superior, justificada a la izquierda <u>Imagen</u> : A la derecha de la doble pagina cubriendo toda la hoja; sólo en una ocasión al centro y ocupando la doble página (incluye texto, diálogos de los crayones)
<i>A moverse</i>	Cartón plastificado brillante	<u>Texto</u> : Página derecha centrado abajo o arriba <u>Imagen</u> : Cargada hacia la página izquierda, pero a veces ocupa un poco de la derecha
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	Couché plastificado brillante	<u>Texto</u> : En su mayoría recae en la parte superior e inferior de la página <u>Imagen</u> : Centrada
<i>El cuento del pingüino</i>	Couché plastificado	<u>Estructura</u> : Domina la imagen. El texto se incluye en los espacios en blanco de la imagen, por lo general, arriba en la página izquierda
<i>Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>	Couché mate	<u>Estructura</u> : Horizontal. Domina la imagen (expandida) y el texto recae en la parte inferior de manera centrada. En la página izquierda sólo se presenta el texto centrado y enmarcado (descripción del espécimen)
<i>El increíble niño comelibros</i>	Couché mate	<u>Estructura</u> : Por lo general, el texto de la narración en algún ángulo o en la parte superior, la imagen ocupa toda la página pero en ocasiones se enmarca y los diálogos se unen a los personajes por medio de líneas

Tabla 24. Análisis de los elementos visuales —diseño— de los libros álbumes seleccionados. Parte 5

Como ya se ha mencionado, el lenguaje visual se presenta de manera particular en los libros álbumes por lo cual para abordar su potencial es necesario explorar posturas más afines a las artes visuales. Tal es el caso de *El libro álbum. Lecturas desde el diseño* de Ivonne Lonna Olvera; base del análisis de los elementos visuales —tipo de imagen, color, tipografía, uso de efectos visuales, papel y retículas— en las obras seleccionadas. En este sentido, es importante reiterar que en los álbumes las ilustraciones no son una suma o repliche del texto sino un entretejido complejo donde dichos elementos interactúan entre sí aportando, en ocasiones, estrategias para la construcción metaficcional.



Figura 73. Interior de *Mal día en Río Seco*;
Chris van Allsburg; *Mal día en Río Seco*, FCE, 2000, sin paginación.

Por ejemplo, en cuanto al tipo de imagen en la mayoría de las obras predominan las propuestas tipo figurativas donde las imágenes se identifican “a la figura de un objeto, aun cuando este no se encuentre representado de forma fehaciente” (Lonna Olvera 70). Sin embargo, en *Los misterios de señor Burdick* y *Animalario universal del profesor Revillod* se apuesta por imágenes

naturalistas que buscan dar objetividad y realismo a las obras. En el primer caso, en concordancia con el misterio del origen de las imágenes que quizás muestran situaciones reales de sucesos sobrenaturales o extraordinarios. Mientras que en *Animalario universal del profesor Revillod* para otorgar realismo a los especímenes del catálogo de zootécnia. También, es el caso del final en *Mal día en Río Seco* donde se muestra quién en "realidad" está provocando el caos en el pueblo; una niña que dibuja con crayones el libro de Río Seco —*mise en abyme*¹¹²—.

En cuanto al color, como se muestra en la tabla anterior, la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento en los álbumes metaficcionales tiende al uso de colores primarios con una saturación intensa y brillo luminoso. Esta apuesta de color se potencia con el uso del papel cauché plastificado brillante. En este sentido, se puede observar una ruptura con la tradición de la LIJ ilustrada en colores pasteles y como una aproximación hacia los álbumes fotográficos o libros de arte. Excepto en *Tse-tsé* que explora colores opacos en un sentido más onírico acorde al tema del sueño y en *Animalario universal del profesor Revillod* donde el gris opaco simula los dibujos antiguos monocromáticos.

Por otro lado, la tipografía en los libros álbumes funciona también como un paratexto —a veces el único texto del libro— cuyo contenido determina el proceso lector. Por ejemplo, en *El día en que los crayones renunciaron* y *El día en que los crayones regresaron a casa* la tipografía ayuda visualmente a la construcción de los géneros epistolares pues el elemento visual recrea la letra manuscrita simulando la escritura de cada crayón; esto se refuerza aún más utilizando el mismo

¹¹² Véase propuesta de Dällenbach en el Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o tradición?.

color del cual se narra. De manera similar en *El increíble niño comelibros* los fondos representan diversas tipografías de textos impresos como libros y periódicos mostrando qué como el protagonista. Es decir, por medio de la tipografía se construyen características propias de los géneros impresos, architextos en términos de Genette¹¹³. Un ejemplo más es el uso de letra tipo Sans en *Las pinturas de Willy* pues con esta tipografía y los márgenes como bordes de un cuaderno se indica que el lector está frente a las notas de Willy.

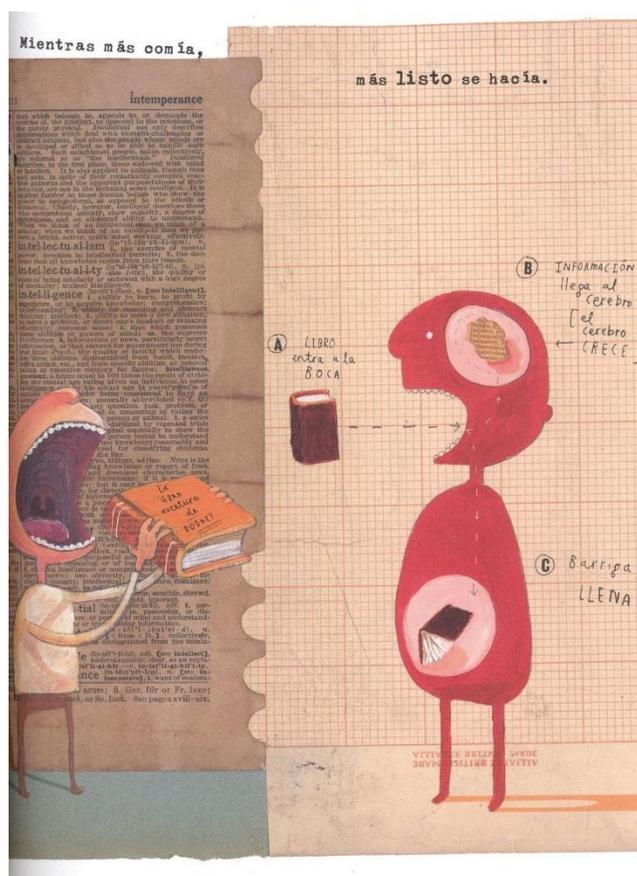


Figura 74. Interior de *El increíble niño comelibros*

Oliver Jeffers; *El increíble niño comelibros*; FCE, 2015, sin paginación.

¹¹³ Véase Capítulo III La metaficción como modalidad neosubversiva de la literatura infantil y juvenil apartado 3.2 Metaficción: ¿Modernidad o tradición?.

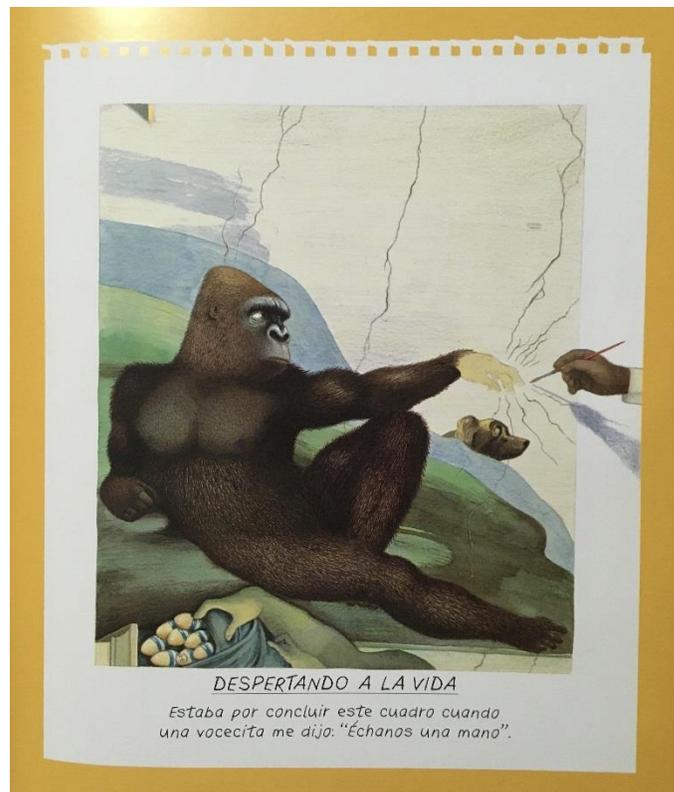


Figura 75. Interior de *Las pinturas de Willy*;
Anthony Browne; *Las pinturas de Willy*; FCE, 2014, sin paginación.

f) Otros Elementos

Obra	Secuencialidad	Márgenes Ilustraciones	Espacios en Blanco	Elementos Comic
<i>Los misterios del señor Burdick</i>	Da narrativa pues los textos e imágenes son independientes (unidos por la introducción)	Sin márgenes pero encuadradas por el espacio en blanco entre ellas	Alrededor de la imagen para encuadrarla. En el texto para simular una hoja en blanco con el título e inicio de la historia. El espacio debajo del texto invita a escribir ahí la continuación de la historia	No
<i>Zoom</i>	Da narrativa pues no tiene texto (excepto tipografías en las imágenes). Juega con ella a partir del enfoque en las imágenes (zoom)	Página completa y sin márgenes	Página izquierda en negro para enmarcar la imagen y reforzar el cambio de página (simula el 'se va a negros' del guión de cine)	Algunas tipografías
<i>Re-Zoom</i>	Da narrativa pues no tiene texto (excepto tipografías en las imágenes). Juega con ella a partir del enfoque en las imágenes (zoom)	Página completa y sin márgenes	Página izquierda en negro para enmarcar la imagen y reforzar el cambio de página (simula el 'se va a negros' del guión de cine)	Algunas tipografías
<i>El último refugio</i>	El texto va narrando la historia siempre acompañado de imágenes en diferentes proporciones. Por el cambio de página y el paso de una viñeta a otra	No	Enmarcan a las ilustraciones ya sean de una página, doble página o en cuadrícula	Imágenes en cuadrícula (viñetas)
<i>El libro del osito</i>	Da narrativa pues a lo largo de la historia se presentan a diversos personajes	Cuando las imágenes se enmarcan es porque presentan a los personajes (página izquierda)	El fondo blanco o la imagen sin marco se presenta para que Oso dibuje sobre él (excepto al final que es sobre la pared). Los objetos dibujados son blancos	No
<i>Un cuento de Oso</i>	Da narrativa pues se van presentando diversos personajes tenebrosos de los cuentos.	Cuando las imágenes se enmarcan es que presentan a los personajes (página izquierda) o cuando Oso continúa caminando	El fondo blanco o la imagen si marco se presenta para que Oso dibuje sobre él (excepto al final que dibuja sobre un mantel blanco que creó antes). Los objetos dibujados son blancos	No

Tabla 25. Análisis de otros elementos de los libros álbumes seleccionados. Parte 1

Obra	Secuencialidad	Márgenes Ilustraciones	Espacios en Blanco	Elementos Comic
<i>Mal día en Río Seco</i>	Por el cambio de página y la narración	Página completa o centrado y sin márgenes	Al final, se ubica al texto fuera de la imagen. Muestra que ese texto no pertenece a la historia del libro COWBOY sino a la 'realidad'	No
<i>Tse-Tsé</i>	Se juega con el concepto pues el reto es mantener la secuencialidad de la lectura: continuar leyendo sin bostezar	Página completa y sin márgenes	No	No
<i>Las pinturas de Willy</i>	Se da al inicio con la presentación de Willy y sus pinturas, así como, por el cambio de página	Página completa y enmarcadas con otra imagen que simula una hoja de cuaderno	Enmarcan a las ilustraciones dentro de la hoja de cuaderno junto con el texto	No
<i>El juego de las formas</i>	Por el cambio de página y la narración	A veces por líneas de colores simulando marialuisas	Enmarcan a las ilustraciones	No
<i>El día que los crayones renunciaron</i>	Da narrativa pues es poca la participación del narrador y las cartas se presentan una tras otra	Simulan las cartas (encuadran el texto)	No	No
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>	Da narrativa pues es poca la participación del narrador y las postales se presentan una tras otra	Simulan las postales (encuadran el texto)	No	No
<i>A moverse</i>	Por el cambio de página se presentan diferentes animales	Página completa y sin márgenes	No	No
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	Por el cambio de página y se da por elecciones: se indica la página a seguir	Página completa y sin márgenes	No	No

Tabla 26. Análisis de otros elementos de los libros álbumes seleccionados. Parte 2

Obra	Secuencialidad	Márgenes Ilustraciones	Espacios en Blanco	Elementos Comic
<i>El cuento del pingüino</i>	Por el cambio de página y la narración	Página completa y sin márgenes	Ahí se ubica el texto	No
<i>Animalario universal del profesor Revillod.</i> <i>Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>	Por la elección de diversas combinaciones de sílabas y partes del cuerpo para crear nuevos especímenes	Página completa y sin márgenes	No	No
<i>El increíble niño comelibros</i>	Se da por la narrativa. También, por el uso de la doblé página y el paso de una viñeta a otra	Algunas, para simular que están sobrepuestas en diferentes formatos como un mapa, un cuaderno, un libro, etc.	Sirven para hacer visibles los márgenes que simulan los diferentes formatos	Si (viñetas sin margen)

Tabla 27. Análisis de otros elementos de los libros álbumes seleccionados. Parte 3

Los libros álbumes como géneros de la narrativa gráfica tienen características específicas que en conjunto conforman una estructura determinada y distintiva por lo cual su análisis debe indagar de qué manera dichos elementos interactúan entre sí; es decir, la estructura —montaje— de la obra. Esto permitirá identificar los distintos procesos lectores que requieren los libros álbumes como parte del arte secuencial¹¹⁴. Para ello, es necesario analizar cómo se recrea una narrativa, incluso en los libros silenciosos, por medio de secuencias que se implementan con el paso entre viñetas —o el uso de otros elementos del cómic— el cambio de página, el uso de la doble página y la presencia o ausencia de márgenes. Además, es fundamental observar el papel de los espacios en blanco o en negro, según la propuesta de cada obra, que pueden enmarcar la acción, apoyar a la representación de un efecto visual o, como su nombre lo indica, hacer explícita la participación del lector en su propio proceso lector como espacios de indeterminación¹¹⁵.

Entonces, el elemento más emblemático del libro álbum es la narrativa que se desprende a través del mecanismo secuencial. Como ya se ha mencionado, esto se hace aún más evidente en los libros silenciosos porque gracias a dicho mecanismo la historia de la obra avanza. Tal es el caso de *Zoom* y *Re-Zoom*, obras que exploran el efecto visual de enfocar una parte de la imagen para, posteriormente, profundizar y expandir el campo visual. Efecto que, también, se logra por el uso de la doble página donde el lado izquierdo del libro es completamente un fondo negro para resaltar la imagen de la derecha. De esta manera, ambos libros álbumes juegan con las expectativas del

¹¹⁴ Véase Capítulo II Libros álbumes: Proceso de lectura y mediación lectora apartado 2.2 ¿Texto + imagen + diseño= libro álbum inciso b) Secuencialidad o sucesividad.

¹¹⁵ Véase Capítulo II Libros álbumes: Proceso de lectura y mediación lectora apartado 2.3 El proceso de lectura de los libros álbumes.

lector. Asimismo, cabe mencionar que los libros silencios pueden presentar textos implícitos que se integran en la misma imagen como etiquetas de productos o señalamientos, mismos que aportan información sobre la narrativa de la obra.

Otro ejemplo del potencial del arte secuencial en los libros álbumes es *Tse-tsé* pues para jugar a evitar el bostezo es indispensable, justamente, seguir una secuencia y el reto consiste en terminar el libro sin omitir elementos. Así, la obra resalta esta característica de los álbumes, asimismo, invita al lector a reflexionar sobre su propio proceso lector y cómo se construye la narrativa-juego.



Figura 76. Interior de *Tse-tsé*;

Frédérique Bertrand et al.; *Tse-Tsé*; FCE, 2013, sin paginación.

Obra	Montaje	Uso Doble Página	Cambio de Página	Ubicación Texto (Afuera/ Señalado/ Integrado)	Texto Implícito/ Explícito
<i>Los misterios del señor Burdick</i>	La forma en que se colocan los elementos supone un libro de pequeños relatos. La introducción forma el eje para la unión de los relatos	Para distribuir la imagen y colocarle el texto que le corresponde en acorde a la narración de la Introducción	Presenta un nuevo relato e imagen	Afuera	Explícito
<i>Zoom</i>	Hace visible el montaje de unas imágenes sobre otras como pistas para descubrir lo siguiente	Sólo usa la parte derecha para las imágenes	Propicia el juego de adivinar lo que es. Proporciona el zoom	Integrado	Implícito
<i>Re-Zoom</i>	Hace visible el montaje de unas imágenes sobre otras como pistas para descubrir lo siguiente	Sólo usa la parte derecha para las imágenes	Propicia el juego de adivinar lo que es. Proporciona el zoom	Integrado	Implícito
<i>El último refugio</i>	La distribución del texto facilita ubicar en la narración a las imágenes correspondientes	De tal suerte que en la doble página siempre esté presente el texto y la imagen; excepto en dos ocasiones para resaltar las presentaciones del autor-personaje y del refugio	Da continuidad a la narración	Afuera	Explícito/ Implícito
<i>El libro del osito</i>	En la página izquierda presenta personaje y en la derecha Oso dibuja algo. En la siguiente doble página se ve al personaje con el objeto y Oso continúa su camino	Sólo una vez la imagen ocupa la doble página para mostrar lo largo del cocodrilo	Cada cambio de página es un nuevo personaje y una micro historia	Afuera	Explícito
<i>Un cuento de Oso</i>	En la página izquierda presenta al personaje y en la derecha Osito dibuja algo. En la siguiente doble página se ve el personaje con el objeto y Osito continúa su camino	Sólo dos veces la imagen ocupa la doble página: 1) para mostrar lo grande del cerdito y del lobo. 2) cuando es el picnic con los tres osos (el mantel ocupa ambas páginas)	Cada cambio de página es un nuevo personaje y una micro historia (une a las acciones en una secuencia)	Afuera	Explícito

Tabla 28. Análisis de otros elementos de los libros álbumes seleccionados. Parte 4

Obra	Montaje	Uso Doble Página	Cambio de Página	Ubicación Texto (Afuera/ Señalado/ Integrado)	Texto Implícito/ Explícito
<i>Mal día en Río Seco</i>	El texto en los espacios vacíos de la imagen (excepto al final). En una parte se sobreponen dos tipos de imagen (figurativa y naturalista) cuando se muestra la mano del niño coloreando	Todas las imágenes ocupan la doble página (menos la última)	Da continuidad a la narración. Al final cambio de realidad	Afuera	Explícito
<i>Tse-Tsé</i>	Cada imagen (no necesariamente cada página) está enumerada para poder seguir la secuencia	A veces las imágenes ocupan la doble página y presentan más de un bostezo de manera simultánea	Da continuidad a la narración y forman parte del juego	Afuera/ Integrado	Explícito/ Implícito
<i>Las pinturas de Willy</i>	Al inicio se presenta a Willy pues es quien da continuidad a la historia. Después, a cada página le corresponde una obra pictórica (ilustración). Se finaliza con el despliegue del catálogo de pinturas representadas	Al final, para mostrar de un lado (página izquierda) el área de trabajo y del otro (derecha) al autor, así como, el despliegue de las obras citadas	Da continuidad a la narración	Afuera	Explícito
<i>El juego de las formas</i>	Imagen a manera de cuadro de arte acompañado por texto. Excepto la presentación del museo (imagen expandida) y cuando los personajes se imaginan estar en las obras	No	Da continuidad a la narración	Afuera/ Señalado	Explícito
<i>El día que los crayones renunciaron</i>	Presenta al crayón, su carta y algún dibujo con ese color	Para distribuir el texto (carta) y la imagen. Al final se incluyen todos los colores. Además, se conjuntan texto e imagen y se utiliza doble página	Cada cambio de página es un color nuevo (y una historia).	Afuera	Explícito
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>	Presenta al crayón, su postal y algún dibujo sobre la aventura del personaje	Para distribuir el texto (carta) y la imagen. Al final, se incluyen todos los colores. Además, se conjuntan texto e imagen y se utiliza doble página	Cada cambio de página es un color nuevo (y una historia)	Afuera/ Señalado	Explícito/ Implícito

Tabla 29. Análisis de otros elementos de los libros álbumes seleccionados. Parte 5

Obra	Montaje	Uso Doble Página	Cambio de Página	Ubicación Texto (Afuera/ Señalado/ Integrado)	Texto Implícito/ Explícito
<i>A moverse</i>	En el fondo la imagen de un animal y a un lado el texto. Físicamente el libro presenta un agujero que en cada animal suprime una parte de su cuerpo (la parte que se describe en el texto)	Todas las imágenes ocupan la doble página (al menos el fondo)	Da continuidad a la narración	Afuera	Explícito/ Implícito
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	Según el personaje que se elija se cuenta una versión de la historia	<u>Imagen:</u> Ocupa la doble página. <u>Narración:</u> Izquierda la historia y derecha las elecciones (qué página)	Da continuidad a la narración	Afuera/ Señalado	Explícito
<i>El cuento del pingüino</i>	Las imágenes de los personajes son el centro de atención. Es importante el uso del amarillo pues refiere al libro como objeto pues es el color de la 1ª y 4ª de forros. En una ocasión el texto se ubica dentro de la imagen de un libro amarillo	<u>Imagen:</u> ocupa la doble página. En ocasiones, simula recortes de revista <u>Narración:</u> en los espacios en blanco	Da continuidad a la narración	Afuera	Explícito
<i>Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>	Imagen y nombre del espécimen cortado en tres partes que se pueden intercambiar para formar nuevas especies con sus respectivas descripciones y nombres. Al principio se hace una presentación (parodia) de la obra científica. Al final, las instrucciones de uso y un ejemplo	Para que con los tres cortes de la página se pueda crear un nuevo animal y su descripción. Combinación de frases (descripción), sílabas (nombre) y partes del cuerpo (imagen)	Da continuidad a la narración	Afuera	Explícito
<i>El increíble niño comelibros</i>	Con un orden tanto en las viñetas como con las páginas enteras. Pero en los momentos en que el niño entra en caos y hay confusión en la historia el montaje es más desordenado y encimado (fondo tipo publicaciones)	La narrativa (visual y textual) se distribuye por página. Excepto en dos ocasiones: 1) la imagen ocupa un poco más de una página (cuando el niño se hace cada vez más listo); y 2) la imagen comprende la doble página (cuando representa un escenario de teatro)	Da continuidad a la narración	Afuera/ Señalado	Explícito/ Implícito

Tabla 30. Análisis de otros elementos de los libros álbumes seleccionados. Parte 6

Por otro lado, en los libros álbumes el orden de lectura se determina con el montaje (retícula), referencia a la estructura cinematográfica. Es decir, según Lonna Olvera,

La retícula o estructura sirve para ubicar las formas, los objetivos o las imágenes en el espacio [...] La estructura segmenta el espacio, y con ello se distribuyen los elementos visuales en diferentes zonas, además, determina sus escalas o proporciones, lo que se constituye en un esfuerzo visual que ayuda al lector a comprender mejor los significados de dichos elementos en una narración (*El libro álbum. Lecturas desde el diseño* 80).

Por ejemplo, en *A moverse* es importante la ubicación del agujero físico para la construcción del juego metaficcional pues sin una buena estructura base el lector no logrará inferir qué elemento puede corresponder al espacio vacío que presenta la obra y, por ende, no se concretará su lectura

En *Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty* el éxito de la interactividad depende cien por ciento de un adecuado montaje que permita al lector, de acuerdo al personaje de su elección, seguir diversos caminos. Por ello, la obra se estructura para ofrecer, en un entretejido perfectamente coordinado, todas las posibilidades de lectura donde el orden de los elementos ayude al lector a entablar sus objetivos de lectura; es decir, a participar activamente en su propio proceso lector.

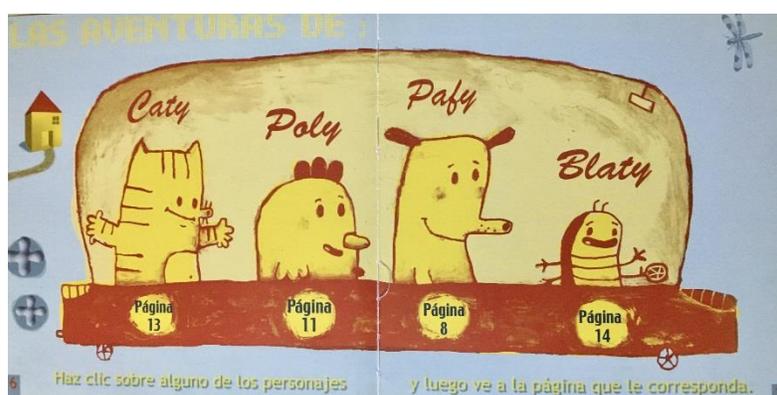


Figura 77. Interior de *Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty*;

Anouk Ricard; *Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty*, FCE, 2001, sin paginación.

4.3 La metaficción como modalidad neosubversiva en Los Especiales de A la Orilla del Viento

En resumen, a partir del análisis de los libros álbumes metaficcionales de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento se puede observar que predomina el uso de paratextos como estrategia para representar el juego metaficcional, sobre todo en los álbumes silenciosos. En este sentido, la paratextualidad puede tener fines didácticos, lúdicos o explicativos —reglas del juego— y, por lo general, apunta hacia elementos que resaltan al libro como objeto de arte. Ambas estrategias — el uso de paratextos y enfocar al objeto libro—, como se observa en la siguiente tabla, se puede considerar una tendencia propia de los libros álbumes pues se desprenden desde los elementos característicos del género.

Asimismo, se identificó que la colección presenta pocas obras que recurran a la metalepsis como estrategia para recrear la metaficción. Las obras que sí utilizan este recurso —*El cuento del pingüino* y *El último refugio*— se destinan en la clasificación de la colección a lectores con una mayor competencia lectora por lo cual resalta es una posibilidad para futuras representaciones tanto en obras dirigidas a la primera infancia como en propuestas que exploren otras posibilidades de perspectivas narrativas y cómo éstas construyen la obra. Por ejemplo, diversos tipos de narradores que interactúen entre sí, con los personajes y el lector para propiciar la reflexión —al menos de manera implícita— sobre la condición narratológica de los libros álbumes.

Tanto el uso de paratextos que enfocan al libro objeto como la escasez de metalepsis podría suponer, en la mayoría de los casos, una cierta inclinación de los libros álbumes metaficcionales hacia los aspectos visuales y los elementos propios del libro álbum como una necesidad por resaltar la importancia del lenguaje visual en el subgénero. Sin embargo, sería interesante y relevante para la historia de la colección apostar por obras que también incluyan recursos como, justamente, la metalepsis pues suman elementos literarios.

Titulo	Polifonía	Experimentación Tipográfica	Apelación al lector	Espacio Tiempo: Cronotopo	Mise en Abyme	Metalepsis	Objeto Libro	Intertextualidad	Paratextualidad
<i>Los misterios del señor Burdick</i>									X
<i>Zoom</i>				X					
<i>Re-Zoom</i>				X			X		
<i>El último refugio</i>			X			X		X	X
<i>El libro del osito</i>									X
<i>Un cuento de Oso</i>								X	X
<i>Mal día en Río Seco</i>					X		X		
<i>Tse-Tsé</i>			X						X
<i>Las pinturas de Willy</i>							X	X	X
<i>El juego de las formas</i>							X	X	X
<i>El día que los crayones renunciaron</i>		X							
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>		X							X
<i>A moverse</i>							X		X
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>			X				X		X
<i>El cuento del pingüino</i>					X	X	X		X
<i>Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>							X	X	X
<i>El increíble niño comelibros</i>		X					X	X	X

Tabla 31. Principales estrategias metaficcionales presentes en los libros álbumes seleccionados

Título	Proceso de Lectura	El Lector cómo Personaje	Proceso Creativo	Condición autoral	El mundo pictórico	El mundo científico	El mundo literario
<i>Los misterios del señor Burdick</i>	X		X	X			
<i>Zoom</i>	X	X	X				
<i>Re-Zoom</i>	X	X	X				
<i>El último refugio</i>			X	X			X
<i>El libro del osito</i>	X		X				
<i>Un cuento de Oso</i>			X				X
<i>Mal día en Río Seco</i>	X	X					
<i>Tse-Tsé</i>	X						
<i>Las pinturas de Willy</i>	X		X	X	X		
<i>El juego de las formas</i>			X	X	X		
<i>El día que los crayones renunciaron</i>			X		X		X
<i>El día que los crayones regresaron a casa</i>			X		X		X
<i>A moverse</i>	X						
<i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	X		X				
<i>El cuento del pingüino</i>	X	X					X
<i>Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial</i>	X		X	X		X	
<i>El increíble niño comelibros</i>	X	X		X		X	X

Tabla 32. Sobre qué metaficcionalizan los libros álbumes seleccionados

Por otro lado, el análisis de las obras seleccionadas, también, dio luz sobre qué se metaficcionaliza en cada caso. Muestra de ello es la siguiente tabla donde se señalan los temas que se abordan desde una propuesta metaficcional en los álbumes de la colección. Lo anterior permitirá identificar las tendencias en cuanto a temas que a lo largo de su trayectoria ha seguido Los Especiales de A la Orilla del Viento.

Como se observa, los álbumes no necesariamente recurren a la intertextualidad para presentar lo metaficcional como modalidad del género, mucho menos acerca del mundo científico que recrea *Animalario universal del profesor Revillod*. Esto quizás se deba porque se dirige al público infantil pues cuando se utiliza elementos transtextuales se suele explicar las referencias por medio de paratextos como los anexo desde una perspectiva didáctica; por ejemplo en *El último refugio* y *Las pinturas de Willy*. No obstante, no hay que olvidar los diversos niveles interpretativos que pueden ofrecer las obras, sobre todo si se considera al doble lector que caracteriza a la LIJ.

EL análisis de las obras seleccionada arrojó que predomina la metaficción —en algunos casos de tipo intertextualidad— del mundo pictórico y del mundo literario. En ocasiones, la metaficción sobre ambos mundos complejiza la interpretación como en *El increíble niño comelibros* donde visualmente se refuerza la representación de los géneros literarios que el niño-lector devora o en los dos volúmenes de *El día que los crayones renunciaron* pues el género epistolar es el centro tanto narrativo como visual de los álbumes. Así, en Los Especiales de A la Orilla del Viento predomina el juego metaficcional sobre el proceso creativo y el proceso de lectura, incluso en obras destinadas a la primera infancia —*El libro del osito*, *Un cuanto de Oso* y *A moverse*— y en álbumes silenciosos tipo catálogo. Lo cual permite afirmar que la metaficción es accesible en diversos niveles interpretativos y experiencias lectoras —

competencia lectora— pues en su contenido —de manera implícita— se presenta diversos abordajes donde el tema del proceso creativo sea del autor o del lector es recurrente.

En cambio, en menor medida se explora en la colección al lector como personaje — aunque muchas obras requieren de su participación activa— y la condición autoral. El caso más evidente de este último es *El último refugio* con la ilustración de Innocenti en su estudio. En el caso del lector del personaje se hace de manera irónica con *El increíble niño comelibros*; lúdica y con humor en *Mal día en Río Seco* donde visualmente nos muestra quién está creando el caos en el pueblo; desde su narrativa en *El cuento del pingüino*; y como un juego provocado por el efecto visual en *Zoom* y *ReZoom*.

En síntesis, los libros más complejos de la colección donde se presenta el juego metaficcional por medio de diversas estrategias y abordando varios temas son *El increíble niño comelibros* desde una postura irónica cargada de humor; *Animalario universal del profesor Revillod* como un catálogo lúdico basado en la simulación y recreación del mundo científico; y *Las pinturas de Willy* con una función didáctica pero que introduce el humor desde las parodia de las obras pictóricas. En este sentido, no hay un libro álbum metaficcional de Los Especiales de A la Orilla del Viento —hasta el 2016— que explore todas las posibilidades de estrategias y temas en un entretreído complejo con una relación entre imagen, texto y diseño de tipo sinérgica e iconotextual con varios niveles interpretativos que permita la incursión del doble lector. Esto no demerita, como se puede observar en el análisis de las obras seleccionadas, las propuestas de colección pero resultaría interesante incluir en sus filas álbumes todavía más complejos y dirigidos a varias etapas lectoras, sobre todo para primera infancia.

CONCLUSIONES

Al realizar un recorrido diacrónico por las diversas instituciones e iniciativas del fomento a la lectura en México se puede observar cómo históricamente se ha reforzado el acceso a los libros desde su producción hasta en proyectos educativos con colecciones gratuitas. Sin embargo, para responder adecuadamente al mundo actual es necesario incentivar más allá de las instituciones; es decir, propiciar la participación ciudadana donde se fortalezca a los profesionales de la mediación lectora. Esto no significa restar esfuerzos de las instituciones sino mantener un diálogo constante entre los diversos actores del fomento a la lectura donde las universidades como centros de investigación académica son de vital importancia. Entonces, queda como propósito en común trabajar más en la intercomunicación entre Estado, sociedad civil, instituciones no gubernamentales y universidades para realmente crear un proyecto nacional del fomento a la lectura que opere de manera integral y permanente. Así, el gran propósito de generar lectores no dependerá de una sola entidad y se pondrán contrarrestar los distintos cambios históricos. En este sentido, una legalización clara y accesible ayuda a reconocer el acceso a la lectura —y no sólo a los libros— como un derecho cultural no como una garantía del Estado sino en un sentido universal dentro del marco de los Derechos Humanos.

De esta manera, paulatinamente, se reconocerá por el común de los individuos como un derecho ganado. Es decir, cuando hay un común entendido en la población sin importar la condición económica, escolaridad o de género de que el acceso a un derecho —en este caso al acceso a la lectura— no es una garantía o una prestación de gobierno en cuestión sino una condición permanente e universal. Así, se busca cambiar la retórica de la lectura como una cuestión de privilegio, aspiracional o condicionado al nivel educativo. Tal es el caso del libro de texto gratuito, pues la población en general no lo reconoce su importancia como un elemento cuya permanencia

se establece justa, necesaria, universal y no condicionada a cambios gubernamentales, aunque, también, está sujeta a recortes presupuestales.

Asimismo, este recorrido diacrónico hace evidente el inicio en conjunto de la alfabetización y la mediación lectora —Misiones Culturales y campañas de alfabetización de Vasconcelos— más por una cuestión histórica y por los campos de acción compartidos que por propósitos y funciones en común. Por ello, es necesario hacer hincapié en que no responden a las mismas necesidades e, incluso, desde sus inicios se concibieron como proyectos distintos, aunque llevados a cabo por las mismas instituciones e individuos —el magisterio—. Como se ha visto en los últimos años el ejercicio de la lectoescritura no es una limitante para el acceso a la cultura —en este caso a la literatura— pues se dispone de otras formas de expresión como la narración oral, las estéticas visuales, el diseño, etcétera. Entonces, la mediación lectora se puede iniciar desde muy temprana edad —aún antes del desarrollo del lenguaje oral—; en adultos que no saben leer y/o escribir o que por una cuestión propia de la vejez han perdido la funcionalidad de un sentido; y en personas con alguna discapacidad. De hecho, al contrario, actualmente existe una fuerte tendencia para crear espacios de mediación lectora en contextos escolares pero independientes a la enseñanza lingüística de la lengua: un círculo de lectura, en espacios fuera del aula, en la biblioteca escolar, entre otros).

Este cambio de paradigma supone la profesionalización de los mediadores de lectora desde una perspectiva interdisciplinar. Para empezar desde los estudios literarios, lingüísticos y de las nuevas didácticas de la literatura. Por ello, es cada vez más urgente expandir los espacios de reflexión donde los centros universitarios deben tener una mayor presencia; sobre todo a nivel de estudios superiores y de posgrado.

Por otro lado, durante la investigación se reconocieron tres periodos históricos del fomento a la lectura en México y donde la producción, la mediación, así como, la enseñanza de la LIJ proliferó —FILIJ, IBBY-México, A la Orilla del Viento y Libros del Rincón—: 1) alrededor de

los años ochenta con los pioneros; 2) en el cambio al siglo XXI por medio de los distintos planes nacionales de lectura; y 3) actualmente, en la segunda década del siglo XXI con el fuerte interés preocupación de también atender al público juvenil, explorar el uso de las nuevas tecnologías, de otras formas de expresión como los aspectos visuales, el diseño, la oralidad, la intermedialidad, etcétera.

No obstante los alcances de esta investigación, aún es indispensable seguir documentando las acciones de los actores del fomento a la lectura, sobre todo de los pioneros. Además, será ilustrativo retomar el origen histórico del concepto de Misiones Culturales y su relación con las campañas de evangelización, generalmente por órdenes religiosas de tipo misioneras como La Compañía de Jesús, pues podría dar luz sobre su valor social y comunitario. Asimismo, resta indagar sobre cómo en términos de la cosmología de los pueblos originarios se maneja la idea de comunidad y su repercusión en la mediación de la lectura, sobre todo en zonas rurales. Estas líneas de investigación ayudarían a un mayor entendimiento del contexto mexicano sobre cómo es que se ha vuelto uno de los referentes en cuanto a iniciativas de fomento a la lectura.

Entonces, en el trabajo de mediación lectora es importante reforzar el principio propuesto por Michèle Petit sobre la lectura como algo íntimo que puede —y debe— ser compartido. Para ello, es fundamental diseñar estrategias que busquen el desarrollo de la competencia literaria —para empezar del mismo mediador— desde el entendido de que la LIJ en general, se dirige a un doble lector —niño-adulto—. Éste principio se traduce en varios niveles interpretativos de la obra en cuestión que se pueden explorar con adecuadas estrategias de mediación lectora. En el caso específico de la lectura de los libros álbumes, el papel del mediador puede ser una pieza clave para que el lector identifique los aspectos característicos del subgénero de la narrativa gráfica; aspectos como la relación sinérgica e iconotextual entre texto, imagen y diseño. De esta manera, el

profesional de la mediación lectora potencializará en el lector —cualquiera que sea su edad— el efecto estético de la obra.

Para que esto acontezca con el éxito esperado es necesario un análisis previo de las obras a partir del cual se reconozcan los aportes de cada elemento del proceso lector de los álbumes. Así, se podrán generar estrategias de mediación que enfoquen dichos elementos o que establezcan un puente entre el potencial de una obra y el lector. Cabe señalar que por los límites temporales de la presente investigación la puesta en práctica con lectores empíricos se destinó para una segunda fase. En este sentido, los álbumes metaficcionales por su estructura particular —modalidad de la narrativa gráfica— propician en el lector la reflexión de su propio proceso lector y los libros álbumes de la estructura que los conforman como el diseño. Para ello, es necesario un modelo donde se analice cómo funcionan en las obras los elementos de 1) formato, 2) los paratextos, 3) los elementos narrativos, 4) las figuras retóricas —presentes de manera textual y/o visual— 5) los elementos visuales —diseño— y 6) los otros elementos.

Entonces, a partir del análisis con el modelo propuesto se determinó que el formato es un gran aliado en la construcción del juego metaficcional, también en obras destinadas a la primera infancia, ya que evidencia la condición como objeto de arte de los libros álbumes. Asimismo, en su función de paratexto es un recurso metaficcional que aporta recursos interpretativos pues permite desarrollar elementos metaficcionales desde:

- Aspectos lúdicos; el agujero en *A moverse* de Taro Gomi;
 - Didácticos; con una función explicativa como en *Las pinturas de Willy* de Anthony Browne;
 - Como una conjetura inicial; que se confirma o no al final de la lectura y sin la cual se pierde la representación total de la obra. Por ejemplo, en *El increíble niño comelibros* de Oliver Jeffers.
- Además, específicamente en los álbumes metaficcionales de Los Especiales de A la Orilla del

Viento se identificó que el formato aún es un recurso poco explorado por lo cual podría ser un campo de experimentación para futuras obras de la colección.

Asimismo, como se muestra en los distintos análisis de las obras seleccionadas, los paratextos son elementos claves para recrear de manera recurrente el juego metaficcional. En este sentido, se observó que algunos autores se alejan de las funciones didácticas y buscan armar con los paratextos un entretejido complejo de datos referentes a la obra como en *Mal día en Rio Seco* y *Los misterios del señor Burdick* de Chris van Allsburg. Para esto el lector deberá interpretar todas las partes del libro-objeto —forros, portadas, dedicatorias, prólogos, anexos, advertencias, epígrafes, páginas legales, títulos, etcétera— por medio de una participación activa y de una lectura atenta. En este proceso de interpretación el lector, también, se introduce en una reflexión de su propio proceso lector —elemento clave para la mediación lectora—. Así, la metaficción no se presenta como una mera estrategia sino como una modalidad que ocurre de manera constante al uso de paratextos. De esta manera se muestra una tendencia —y necesidad— de incluir en los libros álbumes cada vez más elementos paratextuales que den una vuelta de tuerca a la interpretación tradicional sobre la relación realidad-ficción, así como, sobre los procesos lectores la obra.

En cuanto a la figura del narrador, se puede deducir que en los álbumes metaficionales de Los Especiales de A la Orilla del Viento se presenta una tendencia a dirigirse al lector sólo de manera didáctica o explicativa como en *El último refugio* de J. Patrick Lewis y Roberto Innocenti. Es decir, casi no se incluyen en la colección propuestas más lúdicas que experimenten al respecto. De manera similar, pero con objetivos lúdicos, algunas obras interpelan al lector para explicar o señalar las reglas del juego como en *Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty* de Anouk Ricard. Además, se explora poco el recurso de la metalepsis como una estrategia que colabore a la construcción metaficcional de los álbumes, a excepción de *El cuento del pingüino* y *El último refugio*.

Sobre los personajes resulta peculiar el caso de los libros silenciosos pues para identificar a los personajes sobre los cuales se centra la narrativa se requiere precisar visualmente las acciones que realiza cada uno. Así, los protagonistas de los álbumes silenciosos son sobre quien recae la acción principal o central de la narrativa. En *Zoom y Re-Zoom* se presenta una serie de imágenes con distintos personajes pero el protagonista se reconoce porque en él se derivan las demás acciones —imágenes— y, a partir de él, la historia toma un nuevo rumbo.

Por otro lado, el análisis de las obras mostró que el uso de las figuras retóricas contribuye a recrear textual y visualmente no sólo la narrativa de la obra sino, además, pueden dar herramientas para que la metaficción no se quede en el texto escrito y trastienda a otros lenguajes. De esta forma, los libros álbumes suman figuras retóricas en su construcción de tal suerte que requieren para su interpretación procesos lectores complejos donde la metaficción está presente en todas las aristas del libro. También es el caso del uso de la intertextualidad por la cual distintos autores consideran necesario aclarar mediante recursos didácticos los referentes presentes en la obra como se observa en *El último refugio* y en *Las pintura de Willy* pues ambas obras consideran necesaria la mediación —primero que nada por el autor(es)— para acercar a los lectores a las relaciones intertextuales; aspecto que rara vez acontece en la literatura dirigida a un público adulto.

En cambio, para los casos donde se propone una reflexión sobre los procesos creativos del autor y/o del lector no se creó relevante la intervención o explicación —también obras para la primera infancia—; por ejemplo, *El increíble niño comelibros* y *Un cuento de Oso*. Esta última obra, además, apuesta por representar las referencias a los cuentos tradicionales por medio de mitemas visuales de los mismos. Lo anterior demuestra que los libros álbumes para lectores de la primera infancia ofrecen entretejidos metaficcionales complejos —incluso intertextuales y transtextuales— cuya lectura puede estar mediada por un lector más experimentado que apoye al infante en la identificación de los mitemas. Aunque esto dependerá de las necesidades de cada caso

en particular y podrá resolverse con estrategias previas de mediación lectora donde se presenten a los cuentos tradicionales, así como, los elementos que los conforman.

Asimismo, en Los Especiales de A la Orilla del Viento se apuesta poco por estrategias de metalepsis que rompan con la frontera entre el narrador y los personajes. Esta estrategia ocurre solamente en dos libros álbumes: *El último refugio* y *El cuento del pingüino*. En estos casos, los protagonistas son personajes-narradores —es decir, los mismos autores de la obra— por lo que interactúan con los demás personajes de la historia —referentes intertextuales—. En *El cuento del pingüino* el protagonista descubre que es personaje de un cuento donde todos son animales menos dos niños, Alicia y Guillermo, que salen de la historia cuando nadie los lee. Así, el libro de cuento tiene una portada amarilla y es el mismo que lee el personaje del pingüino como se muestra desde la ilustración de la portada. Además, el objeto libro tiene la 1° y 4° de forros amarillos. Por ello, esta obra es un claro ejemplo de álbumes metaficcional tipo *mise en abyme*.

En resumen, en la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento no necesariamente la intertextualidad es la única o más recurrente estrategias para recrear el juego metaficcional pues, como lo muestra el análisis de la presente investigación, metaficcionalizar sobre el proceso creativo —del autor y/o del lector— es un recurso predominante en los álbumes, incluso en obras para primera infancia. Asimismo, se suele recurrir a estrategias paratextuales y que enfatizan la condición de objeto —formato, diseño— de las obras como una clara tendencia por resaltar las propiedades distintivas del álbum como un subgénero de la narrativa gráfica.

Entonces, el álbum más complejo de la colección es *Animalario universal del profesor Revillod* pues en él se presentan, como se mencionó al final del Capítulo IV, diversas estrategias metaficcional —objeto libro, intertextualidad y paratextualidad—y temas donde se invita al doble lector a la autorreflexión del proceso de lectura, del proceso creativo, de la condición autoral, así como, de las relaciones intertextuales con el mundo científico y el mundo literario. En segundo

lugar se encuentran *El increíble niño comelibros* y *Las pinturas de Willy* que comparando una obra con otra ofrecen una muestra de dos posturas opuestas sobre cómo abordar la LIJ. Por un lado la obra de Browne —ya un clásico de la colección— se presenta con humor y recursos paródicos pero termina con un recurso didáctico para explicar las relaciones intertextuales de la obra mientras que Jeffers apuesta por la ironía con una propuesta más lúdica. Aunque opuestas, ambas obras convergen en el uso del humor. Estos tres casos de álbumes metaficcionales explora varias posibilidades de recrear el juego metaficcional, no obstante, en la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento hasta 2016 —fecha de corte de la presente investigación— no existe una obra que explore todas las posibilidades de estrategias y temas metaficcionales.

En este sentido, frente a la segunda década del siglo XXI el FCE tiene como reto proponer obras más complejas que apelen, también, a las nuevas generaciones y atiendan al público juvenil tanto en narrativa como en libros álbumes. Obras que exploren las aportaciones de las nuevas tecnologías en este nuevo paradigma de la ligereza que apunta Lipovetsky y con estrategias neosubversivas más determinantes como es el caso de los libros álbumes metaficcionales. Por mencionar un ejemplo, álbumes no digitalizados sino que propongan al lector una exploración de las nuevas tecnologías donde se rompa con la línea entre realidad y ficción como puede ser la realidad aumentada. Este aspecto es de suma importancia pues el FCE sigue siendo un punto de partida para la LIJ y los proyectos de fomento a la lectura —más aún con el cambio de gobierno del 2019—. Así, las necesidades del siglo XXI requieren de una renovación de los contenidos, formas de hacer y de las instituciones pioneras del fomento a la lectura.

Para concluir, basta decir que el análisis de las obras seleccionadas posibilitó identificar los indicadores implícitos hacia donde generar estrategias de mediación lectoras pues al reconocer el tema sobre el cual se metaficcionaliza y cómo este se ha desarrollado a través en los distintos

elementos que conforman un libro álbum —modelo de análisis— se reconocen las oportunidades, guías o ejes hacia donde enfocar actividades de creación derivada de los álbumes seleccionados.

Por último, como reflexión personal quisiera apuntar algunos aspectos que a partir del proceso de la presente investigación determinaron mi trabajo como profesional de la mediación lectora; misma que dejan ver nuevas preocupaciones, retos e, incluso, tendencias sobre este quehacer. En primer lugar, aclarar que si bien este trabajo no contempla la puesta en práctica durante el mismo tuve la oportunidad de realizar diversos talleres, cursos y conferencias —dentro y fuera de México— con población de todas las edades —incluida primera infancia—, así como, para capacitación de todos los perfiles de mediadores de lectura. En cada uno de estos proyectos partí de los aspectos teóricos aquí mencionados para diseñar estrategias de fomento a la lectura y para enseñar sobre cómo realizar prácticas de mediación que conduzcan a una autorreflexión sobre su impacto, su importancia y retribución —afectiva y/o profesional—.

Por ejemplo, una anécdota que muestra este proceso y reafirma la necesidad real de profesionalización del mediador aconteció en San Quintín, Baja California. Como parte de la red de investigación “Children’s Literature in Critical Contexts of Displacement: Exploring how story and arts-based practices create ‘safe spaces’ for displaced children and young people” proyecto financiado por el Arts and Humanities Research Council (Reino Unido) tuve la oportunidad de impartir una capacitación sobre mediación lectora con migrantes. En este contexto conocí el extraordinario trabajo de una mediadora quien atiende a población jornalera; muchos de ellos migrantes de regiones como Oaxaca o Guerrero y que en ocasiones viajan a Estados Unidos. Acompañada de una representante del Programa Nacional Salas de Lecturas de la Secretaría de Cultura vimos la empresa donde se encontraba la sala de lectura. En algún momento mi compañera preguntó a la mediadora qué necesitaba de nosotras; es decir, para seguir haciendo su magnífico trabajo qué requería de la Secretaría de Cultura —del Estado— y de mi —la academia

universitaria—. Su respuesta fue contundente: capacitación y libros cómo este; tenía en mano *Lectura de imágenes* de Evelyn Arizpe y Morag Styles. Después, de este hecho me tome unos días para reflexionar sobre mi trabajo como académica y mediadora. Con este y otros encuentros terminé por reiterar mi compromiso —y propósito de vida— en la búsqueda del acceso a la lectura como un derecho cultural universal —incluso en contextos adversos—. Además, confirmé la necesidad de formalizar la profesionalización del mediador de lectura en todo México, Centro América y el resto del continente.

Al respecto, se necesita de nuevas disciplinas que contemplen los estudios literarios, la historia del arte, el diseño, la antropología de la lectura, los estudios de género, la oralidad, los estudios culturales y las nuevas tecnologías. En este sentido, explorar otras maneras de leer, otros lenguajes, que den cabida a la inclusión; es decir, a otras formas de ser y estar en el mundo más aún en contextos adversos. La motivación e interés ya está ahí como un objetivo alcanzado por los pioneros del fomento a la lectura pero los mediadores con recorridos cada vez más arduos en talleres y cursos exigen de las instituciones mayor formalización y elementos teóricos que enriquezcan el labor que muchos de ellos llevan más de 10 años ejerciendo—yo entre ellos—. No recetas sino proyectos que los encaminen a su autorreflexión y, sobre todo, al reconocimiento de su función en el cambio social que se está estructurando.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Sosa, Yanet. “Presentan Estrategia Nacional de Lectura en Mocorito”. *El Universal*. 27 Ene. 2019. <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/presentan-estrategia-nacional-de-lectura-en-mocorito>. Acceso 19 Nov. 2019.
- Allsburg, Chris van. *Los misterios del señor Burdick*. Traducción de Catalina Domínguez. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2014.
- _____. *Mal día en Río Seco*. Traducción de Diana Luz Sánchez. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2000.
- Amo Sánchez-Fortún, José Manuel de. “Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de ‘Dónde crees que vas y quién te crees que eres’ de Benjamín Prado”. *Revista OCNOS*. 6 (2010): 21-24.
- Arizpe, Evelyn y Morag Styles. *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE, 2016.
- _____, Laura Guerrero y Cutzi Quezada. “Realidades diversas: Otra mirada a las encuestas y estudios sobre lectura en México”. *Transformaciones Lectoras*. 29 Abr. 2016. www.transformacioneslectoras.blogspot.com/2016/04/. Acceso 28 Jun. 2018.
- Dällenbach, Lucien. *El relato especular*. Traducción de Ramón Buenaventura, Madrid: Visor, 1991.
- Bajour, Cecilia. *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*. Córdoba: Comunicarte, 2017.
- Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro*. México: CONACULTA. www.observatorio.librosmexico.mx/files/banco_de_iniciativas_final.pdf. Acceso 27 Feb. 2018.
- Banyai, Istvan. *Zoom*. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2014.

_____. *Re-Zoom*. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2014.

Barthes, Roland. *El placer del texto*. México: Siglo XXI, 2004.

Bautista, Virginia. “Colección A la Orilla del Viento, pionera en la formación de lectores.”

Excélsior. 2016. www.excelsior.com.mx/expresiones/2016/01/31/1072091/. Acceso 31 Mar. 2016.

_____. “El secreto: escuchar al lector. Conversación con Eva Janovitz, María de la Concepción Cabrera y Socorro Venegas.” *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*. no. 550, 2016, pp. 14-15.

Bellorín, Brenda. “Desde esta orilla: los cambios de una colección.” *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*. no. 550, 2016, p. 9.

Bertrand, Frédérique et al. *Tse-Tsé*. Traducción de Diana Luz Sánchez. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2013.

Blanco, José Joaquín. *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*. México: FCE, 1983.

Browne, Anthony. *El libro de los cerdos*. Traducción de Carmen Esteva. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2003.

_____. *Gorila*. Traducción de Carmen Esteva. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2003.

_____. *Willy el tímido*. Traducción de Carmen Esteva. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2003.

_____. *El juego de las formas*. Traducción de Ernestina Loyo. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2013.

_____. *El libro del osito*. Traducción de Carmen Esteva. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2014.

- _____. *Las pinturas de Willy*. Traducción de Carmen Esteva. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2014.
- _____. *Un cuento de Oso*. Traducción de Carmen Esteva. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2015.
- _____. *Willy y la nube*. Traducción de Susana Figueroa León. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2016.
- _____. *Los cuentos de Willy*. Traducción de de Agustín Cadena. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2018.
- Carbonari García, Claudia. “Pedro Melenas de Heinrich Hoffmann, el manifiesto de los niños desobedientes”. *Proyectos ilustrados*. 22, Oct. 2018, www.proyectosilustrados.es/pedro-melenas-de-heinrich-hoffmann. Acceso 27 Nov. 2019.
- Carranza, Marcela. “Maurice Sendak”. *Imaginaria. Revista Quincenal sobre Literatura Infantil y Juvenil*. 19 Dic. 2007, <http://imaginaria.com.ar/22/2/sendak.htm>. Acceso 27 Nov. 2019.
- Castrillón, Silvia. “Algunas anotaciones acerca de la evaluación de planes nacionales de lectura y escritura”. *Cuadernos redplanes. Evaluación de los planes o programas de lectura: por qué, para qué, cómo y con quién*. Bogotá: CERLALC, 2012
- Catálogo de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento*. FCE. www.fondodeculturaeconomica.com. Acceso 27 Jun. 2016.
- Chambers, Aidan. *El ambiente de la lectura*. México: FCE, 2010.
- Chapela, Luz María. *Las Salas de Lectura*. Colección Cuadernos de Salas de Lectura. México: CONACULTA, 2012.
- _____. *Las charla literaria*. Colección Cuadernos de Salas de Lectura. México: CONACULTA, 2012.

- Cavazos, Liliana. “Niños lectores autónomos, apuesta por la democratización”. Milenio. 2 Dic. 2018. <https://www.milenio.com/cultura/ninos-lectores-autonomos-apuesta-por-la-democratizacion>. Acceso 18 Nov. 2019.
- Cerrillo, Pedro, Elisa Larrañaga y Santiago Yubero. *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: CEPLI/ Universidad de Catilla-La Mancha, 2002.
- _____. *El lector literario*. México: FCE, 2016.
- Cognet, Anne-Laure. “De la tinta sobre el papel.” *Fuera de Margen*. Traducción de Clara Lairla. Zaragoza: vol. 13, Mar. 2013, 114–17.
- Colomer, Teresa. *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Barcelona: Fundación German Sánchez Ruipérez, 1998.
- _____. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE, 2014.
- Creecer con la FILIJ. Semblanza histórica de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil*: México. CONACULTA/Dirección General de Publicaciones, 2015.
- Daywalt, Drew. *El día que los crayones renunciaron*. Ilus. Oliver Jeffers. Traducción de Susana Figueroa. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2015.
- _____. *El día que los crayones regresaron a casa*. Ilus. Oliver Jeffers. Traducción de Susana Figueroa. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2016.
- “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, así como de otras leyes para crear la Secretaría de Cultura”. *Diario Oficial de la Federación*. México: SEGOB, 17 Dic. 2015. www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/loapf /LOAPF_ref50_17dic15.pdf. Acceso 18 Feb. 2016.
- Dehesa, Juana Inés. *Panorama de la literatura infantil y juvenil mexicana*. México: CONACULTA/Amaquemecan, 2014.

- Diplomados Ibero*. Universidad Iberoamericana, 2018. www.diplomados.ibero.mx. Acceso 25 Jun. 2018.
- Devetach, Laura. *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte, 2012.
- Duran, Teresa. “Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum.” *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Editado por Teresa Colomer et al. Caracas: Banco del Libro, 2010, 186–203.
- Durand, Gilbert. *De la mitocrítica al mitoanálisis: figuras míticas y aspectos de la obra*. Traducción de Alain Verjat. México: Anthropos/UAM, 1993.
- Encuesta nacional de lectura y escritura 2015-2018*. SEP/CONACULTA, 2015. www.observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html. Acceso 24 Feb. 2016.
- Equipo IBBY México, “IBBY México: 40 años reconstruyendo fronteras”. *LII Ibero. Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea*. No. 6, diciembre 2018, pp. 84- 93.
- Foucault, Michael. “Las Meninas.” *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Traducción de Elsa Cecilia Frost. México: Siglo XXI, 2010.
- Garralón, Ana. *Historia portátil de la literatura infantil*. Panamericana, 2016.
- Gedovius, Juan. *Trucas*. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2003.
- Genette, Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Traducción de Celia Fernández Prieto. Madrid: Taurus, 1989.
- Gomi, Taro. *A moverse*. Traducción de Francisco Segovia. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2012.
- Goldin, Daniel. “La afirmación del azar lo convierte en necesidad. El proyecto de obras para niños y jóvenes del FCE 25 años después”. *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*. no. 550, FCE 2016, pp. 6-7.

_____ y Mauricio Gómez Morín. "Cierre ciclo de mesas redondas 25 años leyendo A la Orilla del Viento". 36ª Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, Parque Bicentenario, Ciudad de México. 18 Nov. 2016. Audio propio de conferencia.

Guía de Libros Recomendados para Niños y Jóvenes 2016. México: A leer IBBY-México/CONACULTA, 2016.

_____. México: IBBY-México/CONACULTA, 2017.

Guerrero Guadarrama, Laura. *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. México: Universidad Iberoamericana, 2012.

Gutiérrez, Jorge S. y Rocío García Ruiz, editores. *Memoria 1995-2000*. Tomo I. México: Dirección General de Publicaciones/CONACULTA/Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2000.

Hutcheon, Linda. *Narcissistic Narrative. The Metafictional Paradox*. London: Routledge, 1991.

IBBY-México. 2015. www.ibbymexico.org.mx. Acceso 26 Ene. 2016.

Iser, Wolfgang. "Grasping a text." *The act of reading*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1976. 107–134.

_____. *El acto de leer*. Trad. J. A. Gimbernat y Manuel Barbeito. Madrid: Taurus, 1987 [1976].

Jeffers, Oliver. *El increíble niño comelibros*. Traducción de Francisco Segovia. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2015.

Jenkins, Henry. *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós, 2008.

"John Dewey y La Escuela Rural Mexicana." *Visión Fractal*. Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la UPN <http://difusionfractal.upnvirtual.edu.mx/index.php/blog/300-john-dewey-y-la-escuela-rural-mexicana>. Acceso 2 Mar. 2019.

Kisteva, Julia. “Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela”. *Intertextualité. Francia en el origen del término y el desarrollo de un concepto*. La Habana: UNEAC-Casa de las Américas/Embajada de Francia en Cuba, 1997.

“Ley de fomento para la lectura y el libro”. *Diario Oficial de la Federación*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2008 [2015 Última reforma publicada]. www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL_171215.pdf. Acceso 1 de Feb. 2017.

Lewis, J. Patrick. *El último refugio*. Ilus. Roberto Innocenti. Traducción de Andrea Fuentes Silva. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2014.

Libro infantil y fomento a la lectura. IISUE UNAM, 2018. www.iisue.unam.mx/boletin. Acceso 26 Jun. 2018.

Libros del Rincón. Catálogo Histórico 1986-2006. Preescolar. México: Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Materiales Educativos, 2006.

Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares y de Aula 2006-2007. Catálogo de Selección. México: Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Materiales Educativos, 2006.

Licona, Sandra. “A la Orilla del Viento 25 años después. ¡El viaje continúa con viento a favor!”. *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*. no. 550, 2016, pp. 16-18.

“Líneas Generación y Aplicación del Conocimiento”. Especialización en Promoción de la Lectura, 2019, <https://www.uv.mx/veracruz/lectura/presentacion/bienvenida/>. Acceso 19 Nov. 2019.

Lipovetsky, Gilles. *De la ligereza*. Anagrama. México: 2016.

Littau, Karin. *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial, 2006.

Lonna Olvera, Ivonne. “Narrativas contemporáneas: El libro álbum.” *Economía Creativa*. México: vol. 3, 2015, 65–80.

_____. *El libro álbum: Lecturas desde el diseño*. México: Universidad Iberoamericana, 2017.

- López, María Emilia. “¿Cómo acercar la lectura a un niño en la primera infancia?” *Casa de la literatura peruana*. 6 Abr. 2017. <http://www.casadelaliteratura.gob.pe/acercar-nino-la-primer-infancia-lectura/>. Acceso 30 Jul. 2019.
- Martínez, Sergio. *La Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil. La fiesta del libro y la lectura*. México: CONACULTA/Dirección General de Publicaciones, 2003.
- Mata, Pablo. “25 Años de A la Orilla del Viento.” *Claro que Leo. Camino a la Lectura*. 2016, pp. 10–15.
- Matute, Álvaro. *José Vasconcelos y la Universidad*. México: UNAM, 1983.
- Monroy, Manuel. *Rabieta trebejos*. México: FCE, 1999.
- Munita, Felipe. *El mediador escolar de la lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.
- Murugarren, Miguel. *Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial*. Ilus. Javier Sáenz Castán. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2015.
- Nikolajeva, María y Carole Scott. *How Picturebooks Work*. Londres: Routledge, 2006.
- Nuestra institución. Historia de la SEP*. Secretaría de Educación Pública. 2017. www.sep.gob.mx. Acceso 20 Feb. 2018.
- Núñez Bernal, Marina et al. "Inauguración del ciclo de mesas redondas 25 años leyendo A la Orilla del Viento". Centro Cultural Bella Época, Fondo de Cultura Económica Rosario Catellanos, Ciudad de México. 25 Feb. 2016. Conferencia.
- Pellicer López, Carlos. *Julieta y su caja de colores*. México: FCE, 2014.

Pérez Camacho, Carmen y Andrés López Ojeda. “Los usos sociales de la lectura: del modo tradicional a otras formas colectivas de leer.” *Hacia una antropología de los lectores*. Fundación Telefónica/UAM/Ariel. 2015, www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/469/. Acceso 5 Feb. 2018, pp. 40–104.

Petit, Michèle. *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE, 2006.

_____. *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: FCE, 2016.

Prado Garduño, Gloria. “Modelo de análisis literario para textos narrativos”. Módulo 2 la teoría y la crítica literaria aplicadas a la literatura infantil y juvenil. Diplomado de Literatura Infantil y Juvenil, Universidad Iberoamericana, 11 y 25 Nov. 2017. Notas de clase.

Presentación de las Acciones de la Estrategia Nacional de Lectura. Versión estenográfica del presidente de México desde Palacio Nacional. Gobierno de México, 26 Jun. 2019, <https://www.gob.mx/presidencia/articulos/presentacion-de-las-acciones-de-la-estrategia-nacional-de-lectura-206658>. Acceso 19 Nov. 2019.

Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura. IBBY/Banamex, 2015. www.ibbymexico.org.mx/images/ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.pdf. Acceso 24 Feb. 2016.

Programa de fomento a la lectura y la escritura en escuelas normales “Leer para la Vida”. Programa de formación y desarrollo... Planteamiento curricular. Gobierno de México, 12 Oct. 2015, <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-de-fomento-a-la-lectura-y-la-escritura-en-escuelas-normales-leer-para-la-vida-programa-de-formacion-y-desarrollo>. Acceso 19 Nov. 2019.

Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018. Secretaría de Cultura/ Dirección General de Publicaciones, 2017. www.observatorio.librosmexico.mx/files/programa_de_

fomento_para_el_libro.pdf. Acceso 5 Feb. 2018.

“¿Qué es la mediación lectora? Entrevista a Felipe Munita”. *Cátedra del Perú*. 28 Ago. 2018.
www.youtube.com/watch?v=ub8nnpnokCZo. Acceso 6 Feb. 2020.

Quezada, Cutzi L. M. “Veinticinco años de libros álbumes con A la Orilla del Viento”. *ReLIJ-Ibero*. 9 Ago. 2016. www.wordpress.com/read/feeds/38608340/posts/1113870909. Acceso 25 de Jun. 2018.

“Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura.” *Diario Oficial de la Federación*.
Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. 27 Feb. 2007.
www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=2118495. Acceso 15 Mar. 2018.

Ricard, Anouk. *Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty*. Traducción de Diana Luz Sánchez.
México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2001.

“Rincones románticos. Una antología general”. *Publicaciones*. Instituto de Investigaciones
Filológicas. www.iifilologicas.unam.mx/index.php?page=novedad®=1068. Acceso 3
Feb. 2020.

Rivas Hernández, Ascensión. *De la poética de la teoría de la literatura (una introducción)*.
Salamanca: Universidad de Salamanca, 2005.

Romero Girón, Mónica. “Los principios de Beatrix Potter...”. *ReLIJ Ibero*, 26 Jul. 2018,
<https://relijibero.wordpress.com/2018/07/26/los-principios-de-beatrix-potter>. Acceso 27
Nov 2019.

Rosas Franco, Carmen. “Entrevista a Mauricio Gómez Morín, Embajador de la FILIJ 2016”.
ReLIJ-Ibero. 2016. www.wordpress.com/read/feeds/38608340/posts/946130784. Acceso
25 Jun. 2018.

Sánchez Peña, Ada Aurora. *Cuando el texto se abre a la vida: poética, recepción y efecto en la novelística de David Toscana*. Tesis. México: Universidad Iberoamericana, 2012.

Seligman, Martin E. P. *Florecer. La Nueva Psicología Positiva y La Búsqueda Del Bienestar*. Océano, 2011.

Silva-Díaz Ortega, María Cecilia. *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2005.

_____. “La función de la imagen en el álbum.” *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación/ Centro de Recursos para el Aprendizaje – CRA, 2009, 42–53.

Seminario de Historia de la Educación en México. *Historia de la lectura en México*. El Colegio de México, 2010.

“Segunda sesión ordinaria del consejo asesor de la Cátedra Extraordinaria de Fomento a la Lectura José Emilio Pacheco del Programa Universitario Universo de Letras”. *Universo de Letras*. México: UNAM, 2016. <http://universodeletras.unam.mx/wp-content/uploads/2017/05/VI-sesión-ordinaria-2016.pdf>. Acceso 25 Jun. 2018.

Tiempo de Leer. Programa Nacional Salas de Lectura. México: Dirección General de Publicaciones/CONACULTA, 2011.

Torres, Lorenza. *Jalisco abre el primer Centro Estatal de Fomento a la Lectura del país*. Secretaria de Cultura/Gobierno del Estado de Jalisco, 23 Abr. 2017. www.sc.jalisco.gob.mx/prensa/noticia/6774. Acceso 27 Jun. 2017.

Tuirán, Rodolfo y Susana Quintanilla. *90 Años de Educación en México*. FCE, 2012.

XX Premio FILIJ de Cuento para Niños y Jóvenes. Secretaria de Cultura, 11 Jul. 2013, <https://www.cultura.gob.mx/gobmx/convocatorias/detalle/2365/xx-premio-filij-de-cuento-para-ninos-y-jovenes>. Acceso 19 Nov. 2019.

Van der Linden, Sophie. “El nuevo sistema Guilloppé.” *Fuera de Margen. Observatorio del Álbum y de las Literaturas Gráficas*. Traducción de Clara Lairla. Zaragoza: vol. 19, Mar. 2016, 12–13.

_____. *Álbum[Es]*. Traducción de Teresa Duran. Barcelona: Ekaré/Banco del Libro/Variopinta, 2015.

Ventura Fernández, Antonio. *El cuento del pingüino*. Ilus. Carmen Segovia. México: FCE, Col. Los Especiales de A la Orilla del Viento, 2008.

Viñas Piquer, David. “Estética de la recepción.” *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Ariel, 2012, 491–508.

Zaparrain Hernández, Fernando. *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2010.

Zepeda, Monique. *Marita no sabe dibujar y otra historia sin palabras*. México: FCE, 1997.

75 años. 75 imágenes. México: FCE, 2010.

2017 IBBY selección of outstanding books for young people with disabilities. Toronto: Toronto Public Library, 2017.

ANEXO I: Plantilla de análisis para libros álbumes metaficcionales

Estudio diacrónico del Fomento a la lectura en México: Un estudio del libro álbum metaficcional en la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento del Fondo de Cultura Económica

Mtra. Cutzi L. M. Quezada

Datos Bibliográficos

TÍTULO:
AUTOR/A
ILUSTRADOR/A
DATOS BIBLIOGRÁFICOS:
ETAPA LECTORA:
TEMAS:
TIPO DE LIBRO ÁLBUM (poético, narrativo, conceptual, lúdico o tipo catálogo)
SINOPSIS:

Análisis del Libro Álbum

a) FORMATO

Número de hojas	Tipo de pasta (Blanda/Dura)	Tamaño (CH/M/G/XG)	Grosor Hojas (Normal/Gruesas)	Hojas Despegables ¹¹⁶ (Describe su función)

Elemento Físicos ¹¹⁷	Forma (Rectangular/Cuadrada)	Disposición (Horizontal/Vertical)

Comentario (opcional):

b) PARATEXTOS

1. Describe brevemente qué y cómo elementos se presentan en de forros del libro (portadas, color del fondo, datos legales, códigos de barras, etcétera).

1ª de forros	2ª de forros	3ª de forros	4ª de forros

¹¹⁶ Explicativa, didáctica, lúdica, expandir la ilustración, otro.

¹¹⁷ Agujeros, cortes, relieves, etcétera.

2. Describe brevemente los siguientes elementos.

Utiliza N/A en caso de que el libro no presente el elemento.

Portada (Interior)	Prólogo	Dedicatoria	Epígrafe	Anexo	Página Legal

Comentario (opcional):

d) ELEMENTOS NARRATIVOS

1. Menciona y describe brevemente a los personajes de la obra.

Personaje Principal	Personaje Secundario	Personajes adultos, jóvenes o niños

2. ¿Cómo es el protagonista?

Señala si los datos provienen de la imagen, del texto o ambos. Utiliza N/A en caso de que el libro no presente el elemento.

Tipo de Protagonista (Animal/Humano/Otro)	Rasgos del protagonista (Físicos)	Rasgos del protagonista (Carácter)

3. Identifica el tipo de narrador de la obra.

Utiliza N/A en caso de que el libro no presente el elemento.

Quién Narra	Punto de Vista (del Narrador) ¹¹⁸	Persona Gramatical	¿Se dirige al lector? ¹¹⁹	Niño, Joven o Adulto

Comentario (opcional):

¹¹⁸ Omnisciente, protagonista, testigo.

¹¹⁹ Si es el caso describe cómo en el apartado de comentario.

4. Señala con una X cómo es el manejo del tiempo en la obra.

Tiempo Verbal ¹²⁰	Objetivo (Externo)	Subjetivo (Interno, de los personajes)	Lineal	Circular	Simultaneidad	Fragmentado

Comentario (opcional):

5. Identifica con una X si la representación del espacio es:

Comentario (opcional):

Objetivo (Externo)	Subjetivo (Interno, de los personajes)

6. Determina el tema o temas y marca con una X de qué manera se maneja en la obra (realista o fantástica).

Realista	Fantástico	Tema(s) ¹²¹

Comentario (opcional):

¹²⁰ Principalmente, presente, pasado, futuro pero también puede ser onírico, por ejemplo, en el caso de los álbumes poéticos o infinitivo.

¹²¹ En caso de más de un tema marca en **negritas** aquel que es el eje de la obra.

7. Señala cómo es el lenguaje de la obra y describe por qué.

Coloquial	
Infantilizado	
Lírico	
Silencioso ¹²²	

d) FIGURAS RETÓRICAS

1. Marca con una X si se presenta en la obra alguna de las siguientes figuras retóricas¹²³.

Subraya con **Rojo** si se presenta de manera visual, con **Verde** si es textual y **Amarilla** en el caso de que sea tanto visual como textual.

Elipsis

Hipérbole

Paradoja

Prosopopeya

Anáfora

Sinécdoque

Exclamación

Interrogación

Sujeción

Conduplicación

Concatenación

Epifora

Onomatopeya

Simil

¹²² Esto en el caso de que sea un libro álbum silencioso o mudo

¹²³ Para conocer la definición de cada figura retórica y otros ejemplos consultar en el *Modelo de análisis literario para textos narrativos* de Gloria Prado Garduño.

2. Selecciona las tres figuras más recurrentes o representativas en la obra y menciona ejemplos o citas textuales.

Figura Retórica	Ejemplo o cita

e) ELEMENTOS VISUALES —DISEÑO—¹²⁴

1. Describe cómo se presentan los siguientes elementos en la obra.

Utiliza N/A en caso de que el libro no presente el elemento.

Tipo de imagen ¹²⁵	Color	Tipografía	Efectos Visuales ¹²⁶
	TONO: SATURACIÓN: BRILLO:		

¹²⁴ Para conocer la definición de cada elemento visual y otros ejemplos consultar *El libro álbum*.

Lecturas desde el diseño de Ivonne Lonna Olvera.

¹²⁵ Naturalista, figurativa, expresionista, abstracta.

¹²⁶ Por ejemplo, el uso de zoom.

Tipo de Papel	Retícula ¹²⁷

f) OTROS ELEMENTOS

1. Describe cómo se presentan los siguientes elementos propios de la narrativa gráfica.
Utiliza N/A en caso de que el libro no presente el elemento.

Secuencialidad	Márgenes de Ilustraciones	Espacios en Banco	Elementos del Cómic ¹²⁸

Montaje	Uso de la doble página	Cambio de página

¹²⁷ Como se establecen las escalas o proporciones entre uno y otro elemento en la página.

¹²⁸ Globos de diálogo, onomatopeyas, marcos o viñetas, por mencionar algunos ejemplos.

Análisis de los Elementos Metaficcionales

1. ¿Qué estrategias metaficcionales utiliza la obra?

Señala con una X la opción según corresponda con el análisis previo del libro álbum y comenta brevemente.

- a) Metalepsis b) Objeto Libro c) Intertextualidad d) Paratextualidad e) Polifonía
 f) Paratextualidad irónica g) Apelación al lector h) Experimentación tipográfica
 i) Relato especular o mise en abyme j) Espacio y tiempo: cronotopo en el álbum k) otro

Comentario:

2. ¿Sobre qué se metafictionaliza?

Señala con una X la opción según corresponda con el análisis previo del libro

Proceso de Lectura	El Lector como Personaje	Proceso Creativo	Condición Autoral	El Mundo Pictórico	El Mundo Científico	El Mundo Literario

Comentario (opcional):

3. ¿Cuál es el sentido al que apunta el libro álbum metafictional o la interpretación personal de la obra?

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Miembros del Ateneo de la Juventud.....	27
Figura 2. Escuela rural mexicana a principios del siglo XX.....	29
Figura 3. Portadas del Libro Primero y Libro Segundo de <i>Rosas de la infancia</i>	31
Figura 4. Cartel promocional de la primera FILIJ.....	34
Figura 5. XVIII Seminario Internacional de Fomento a la Lectura. Familias y Lecturas. Las conjunciones posibles.....	37
Figura 6. Exposiciones en el Museo Franz Mayer.....	40
Figura 7. Ejemplares exhibidos en 2017 en la biblioteca de IBBY-México.....	42
Figura 8. Temas y géneros que aborda la colección Libros del Rincón.....	46
Figura 9. Portada conmemorativa por los 25 años de <i>A la Orilla del Viento</i>	49
Figura 10. Interior de publicación.....	52
Figura 11. Logo conmemorativo por los 25 años de la colección.....	54
Figura 12. Presentación de la colección Resonancias en la Librería Rosario Castellanos.....	55
Figura 13. Centro de Lectura del PNSL.....	61
Figura 14. Sala de Lectura El Semillero en el mercado de flores de Cuernavaca.....	64
Figura 15. Programas estratégicos parte I.....	68
Figura 16. Programas estratégicos parte II.....	69
Figura 17. Programas estratégicos parte IV.....	69
Figura 18. Carteles promocionales del programa Lee 20 minutos al día.....	78
Figura 19. Estadísticas canales de distribución de la venta de libros en el 2015.....	82
Figura 20. Librería Ignacio Padilla en el Papalote. Museo del Niño.....	84
Figura 21. Portada del canal <i>Las palabras de fa</i>	86

Figura 22. Portada del canal <i>Raizarevelles99</i>	87
Figura 23. Portada del canal <i>Clau Reads Books</i>	87
Figura 24. Portada del canal <i>Javier Ruescas</i>	88
Figura 25. Portada del canal <i>El coleccionista del mundo</i>	88
Figura 26. Portada del canal <i>Los ensayos de Abril</i>	91
Figura 27. Portada del N°3 de <i>LIJ Ibero</i>	92
Figura 28. Programas que ofrece el programa universitario <i>Universo de letras</i>	93
Figura 29. Interior de <i>Orbis pictus</i>	102
Figura 30. Interior de <i>Der Struwwelpeter</i>	103
Figura 31. Interior de <i>Histoire de Babar</i>	104
Figura 32. Portada de <i>The tale of Peter Rabbit</i>	105
Figura 33. Versión en maya de <i>Donde habitan los monstruos</i>	107
Figura 34. Interior de <i>Los colores de Elmer</i>	108
Figura 35. Bocetos de <i>Mr. Wuffles!</i>	109
Figura 36. Interior de <i>Emigrantes</i>	110
Figura 37. Interior de <i>The Rainbow of Time</i>	111
Figura 38. Ejemplo abstracción de un árbol.....	130
Figura 39. <i>Las Meninas</i> , obra exhibida en el Museo del Prado.....	152
Figura 40. Hojas despegables de <i>Las pinturas de Willy</i>	176
Figura 41. Corte en forma de mordida de <i>El increíble niño comelibros</i>	177
Figura 42. Portada con agujero en la nariz del robot de <i>A moverse</i>	179
Figura 43. Interior de <i>Los misterios del señor Burdick</i>	183
Figura 44. Interior de <i>El último refugio</i>	184
Figura 45. Interior de <i>El libro del osito</i>	188

Figura 46. Portada de <i>Un cuento de Oso</i>	189
Figura 47. Interior de <i>Un cuento de Oso</i>	190
Figura 48. 4° de forros de <i>Mal día en Río Seco</i>	191
Figura 49. 4° de forros de <i>Tse-Tsé</i>	192
Figura 50. Prólogo de <i>Tse-tsé</i>	192
Figura 51. Portada de <i>Las pinturas de Willy</i>	193
Figura 52. Ilustración de obra pictórica con referencia en negritas en el costado derecho.....	194
Figura 53. Portada y marca páginas de <i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	197
Figura 54. Portada del libro.....	198
Figura 55. Portada interior de <i>Animalario universal del profesor Revillod</i>	200
Figura 56. Tarjetas sencillas y combinadas.....	201
Figura 57. 4° de forros con advertencia de <i>El increíble niño comelibros</i>	202
Figura 58. Interior de <i>Zoom</i>	205
Figura 59. Interior de <i>Re-Zoom</i>	206
Figura 60. Interior de <i>El último refugio</i>	207
Figura 61. Ilustración con una zapatilla de cristal escondida en el bosque.....	209
Figura 62. Willy dibujando su versión de <i>El nacimiento de Venus</i>	211
Figura 63. Mascara y atuendo de Willy e introducción al anexo.....	212
Figura 64. Postal Crayón Verde Chícharo.....	214
Figura 65. Interior de <i>El cuento del pingüino</i>	220
Figura 66. Interior de <i>Mal día en Río Seco</i>	223
Figura 67. Interior de <i>El día que los crayones renunciaron</i>	225
Figura 68. Interior de <i>El juego de las formas</i>	228
Figura 69. Interior de <i>El juego de las formas</i>	231

Figura 70. Interior de <i>El día en que los crayones regresaron a casa</i>	232
Figura 71. Fragmento de secuencia.....	233
Figura 72. Interior de <i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	234
Figura 73. Interior de <i>Mal día en Río Seco</i>	240
Figura 74. Interior de <i>El increíble niño comelibros</i>	242
Figura 75. Interior de <i>Las pinturas de Willy</i>	243
Figura 76. Interior de <i>Tse-tsé</i>	248
Figura 77. Interior de <i>Las aventuras de Pafy, Poly, Caty y Blaty</i>	252

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Análisis del formato de los libros álbumes seleccionados.....	175
Tabla 2. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 1.....	180
Tabla 3. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 2.....	181
Tabla 4. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 3.....	186
Tabla 5. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 4.....	187
Tabla 6. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 5.....	195
Tabla 7. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 6.....	196
Tabla 8. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 7.....	199
Tabla 9. Análisis de los paratextos de los libros álbumes seleccionados. Parte 8.....	199
Tabla 10. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados Personajes. Parte 1.....	203
Tabla 11. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados Personajes. Parte 2.....	208
Tabla 12. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados. Personajes. Parte 3.....	213
Tabla 13. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados. Personajes. Parte 4.....	216
Tabla 14. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados. Narrador.....	218
Tabla 15. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados. Tiempo.....	221

Tabla 16. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados.	
Espacio.....	224
Tabla 17. Análisis de los elementos narrativos de los libros álbumes seleccionados.	
Temas.....	226
Tabla 18. Figuras retóricas presentes en los libros álbumes seleccionados.	
Personajes. Parte 1.....	229
Tabla 19. Figuras retóricas presentes en los libros álbumes seleccionados.	
Personajes. Parte 2.....	230
Tabla 20. Análisis de los elementos visuales —diseño— de los libros álbumes seleccionados.	
Parte 1.....	235
Tabla 21. Análisis de los elementos visuales —diseño— de los libros álbumes seleccionados.	
Parte 2.....	236
Tabla 22. Análisis de los elementos visuales —diseño— de los libros álbumes seleccionados.	
Parte 3.....	237
Tabla 23. Análisis de los elementos visuales —diseño— de los libros álbumes seleccionados.	
Parte 4.....	238
Tabla 24. Análisis de los elementos visuales —diseño— de los libros álbumes seleccionados.	
Parte 5.....	239
Tabla 25. Análisis de otros elementos de los libros álbumes seleccionados.	
Parte 1.....	244
Tabla 26. Análisis de otros elementos de los libros álbumes seleccionados.	
Parte 2.....	245
Tabla 27. Análisis de otros elementos de los libros álbumes seleccionados	
Parte 3.....	246

Tabla 28. Análisis de otros elementos de los libros álbumes seleccionados.	
Parte 4.....	249
Tabla 29. Análisis de otros elementos de los libros álbumes seleccionados	
Parte 5.....	250
Tabla 30. Análisis de otros elementos de los libros álbumes seleccionados.	
Parte 6.....	251
Tabla 31. Principales estrategias metaficcionales presentes en los libros álbumes seleccionados.....	254
Tabla 32. Sobre qué metaficcionalizan los libros álbumes seleccionados.....	255

AGRADECIMIENTOS

Desde hace un tiempo pienso que existe una diferencia entre ser profesor y ser educador. En el segundo caso, no sólo se busca instruir al alumno sino, también, se tiene la vocación de retarlo, aconsejarlo y, sobre todo, acompañarlo en su proceso con todo lo que esto implica; ser un mediador. Así que no puedo dejar de agradecer enormemente a quienes me han acompañado en el proceso de esta investigación y han sido mis mediadores en muchos aspectos.

En primer lugar, muy especialmente a la Dra. Laura Guerrero Guadarrama por acompañarme en este camino con todo el afecto y dedicación haciéndolo un verdadero deleite. Gracias por creer en mí ahora y por todo lo que nos resta de proyectos en conjunto. También, con gran alegría agradezco al Dr. José Manuel de Amo Sánchez-Fortún, a la Dra. Ivonne Lonna Olvera, a la Dra. Lourdes Aguilar Salas, al Dr. Paolo Pagliai y a la Dra. Evelyn Arizpe. A todos, fue un verdadero placer haber tendido educadores tan apasionados en la literatura y las artes.

Por supuesto gracias a mi familia por su paciencia, apoyo y ejemplo de vida: a mis padres, Ezequiel y Sofía; a mi hermano, Akamitl; a mis hermanitas, Dona y Nanis; a mis tíos, Lilia, Hugo y Amalia; a todos los Pichardo, Hernández y Rojas.

Por último, a todos los mediadores, amigos, que me he encontrado en el camino y de quienes he aprendido mucho de la vida. ¡Qué divertido e interesante es siempre encontrarnos! De todos ellos me reservo el nombre como un tesoro en mis pensamientos aunque en cada taller, conferencia, curso o juego de mediación lectora los tengo presente con gran cariño.

Y a ti lector, mil gracias por tu tiempo, por tus conjeturas, por los retos y por los sueños que te has propuesto a través de esta lectura. Espero algún día encontrarte como un profesional de la mediación lectora.