

Atención a la Diversidad en la Formación de Lectores en México

(Transcripción estenográfica de la conferencia¹)

Elisa Bonilla Rius

Palacio de Miramar, Donostia, julio de 2008.

Muchísimas gracias, es un verdadero honor y un placer estar hoy aquí en este IV Congreso Ibérico de literatura infantil y juvenil; y en particular estar en Donostia con tantos amigos y con tantas caras nuevas con las que espero también hacer amigos. Quiero especialmente agradecer a Itziar Zubizarreta, a Mari José Olaziregui, a Reina Duarte, a Patsy Aldana, al IBBY —internacional y local— por seguir trabajando de esta manera por la formación de lectores y por la divulgación de la literatura infantil y juvenil de calidad. Eso es algo que compartimos y en lo que estamos dispuestos a dejarnos la piel. Eso, tengamos o no diferencias, ya nos hermana. Por eso digo que es un honor y un placer estar hoy aquí.

Mi intervención en esta ocasión se refiere a los retos de hacer divulgación y difusión de la literatura infantil y de formar lectores, pero con el acento puesto en la diversidad. Este texto está escrito a partir de mi experiencia como funcionaria de la Secretaría de Educación Pública, durante catorce años, y como coordinadora del Programa Nacional de Lectura durante seis.

He titulado mi charla “Atención a la diversidad en la formación de lectores en México” y decidí comenzarla con la imagen de una niña escribiendo porque quiero hacer notar que, a menudo, cuando se habla de formación de lectores se tiende a dejar fuera la escritura. Creo que esta formación se debe entender en un sentido mucho más amplio. Como dice Delia Lerner —esa argentina fantástica—, se trata de formar “usuarios plenos de la cultura escrita”, frase que abarca, en un sentido profundo, todas las funciones sociales de la lengua y las competencias comunicativas de las personas.

Me planteé cuatro grandes orientaciones u objetivos para esta charla:

- En primer lugar, expongo el contexto demográfico y cultural de México. Todo lo que diga hoy está referido a esa realidad y creo que es necesario establecer sus coordenadas.
- Más adelante les comparto algunas citas sobre “diversidad” y especialmente sobre “diversidad cultural” que sintetizan para mí el complejo asunto de la diversidad, con el

¹ Con la colaboración de Rosalía Ruiz y Alberto San Antonio.

fin de tener un referente conceptual común, que sirva de marco a lo que voy a intentar contarles.

- Con ese telón de fondo, doy paso al tercer objetivo y entro en materia sobre políticas públicas. Hablaré fundamentalmente de dos: la primera que se refiere al trabajo realizado durante la administración federal anterior en las bibliotecas escolares y de aula, que actualmente sigue su curso y que, como ya dije, coordiné entre 2001 y 2007; y otra, un poco más en tono de déficit, que tiene que ver con lo que no se ha hecho todavía, entre otros, con uno de los grupos que requiere mucha atención y que no la está recibiendo: los jornaleros agrícolas migrantes.

- Por ultimo, mencionaré algunos datos de estudios que se realizaron para evaluar el impacto de estas políticas.

I. Contexto social y demográfico de México

Comenzaré entonces con el contexto social y demográfico de México. Abro este apartado con una fotografía de tiempos de la Revolución Mexicana, en las primeras décadas del siglo XX. En la imagen se observa a varios señores con sombrero y de entre ellos, sólo hay uno que está leyendo un periódico² mientras los demás escuchan.



La imagen ilustra cómo ha cambiado la necesidad de dominar la lengua escrita. A inicios del siglo XX, con que una persona leyera para los demás parecía suficiente. Hoy, ya no es así. Todas las personas deben tener acceso pleno a la cultura escrita para ejercer su ciudadanía plena.

México: grandes diferencias sociales

México tiene un territorio de aproximadamente dos millones de kilómetros cuadrados. Es un vasto territorio, con una población superior a los cien millones de habitantes, de los cuales, seis millones son mayores de cinco años y hablan alguna lengua indígena. La mayor parte de su población es urbana: tres de cada cuatro habitan fuera del campo. La organización política de México es una República Federal organizada como Democracia

Constitucional. La educación obligatoria comienza a los cuatro años de edad y abarca once grados: dos de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria. El promedio de escolaridad de la población es de tercer grado de secundaria, con una expectativa de escolaridad media, para los niños que ingresan a 1° de primaria, de doce grados. Es decir, de que concluyan el bachillerato.

La inversión en educación es considerable, del 7% del producto interno bruto del país, la cual equivale al 25% de la inversión total del Estado. Sin embargo, persisten enormes diferencias sociales. Hay mucha pobreza y exclusión. Tenemos todavía un analfabetismo importante, del 9,5% para mayores de 15 años, en un país que tiene un producto interno bruto poderoso, equivalente al de España, que nos sitúa como la décima economía mundial. Un lugar más arriba o más abajo, pero ahí entre los diez países del mundo que producen —en volumen total— más riqueza, pero con un PIB *per capita* bajo, pues al tener México muchos más habitantes que España y al dividirse el PIB total entre el número de habitantes, resultan aproximadamente unos 7.000 (dólares de EUA) por persona. De ahí que el índice de desarrollo humano no esté cercano al de una economía que está, por su volumen total, en el décimo lugar mundial, sino que lo desplaza hasta el lugar 51. Además, la riqueza no se distribuye entre la población de manera uniforme, por lo que hay grandes diferencias sociales.

Si se toma, por ejemplo, el indicador de alfabetización, vemos que el 8,2% de la población total es analfabeta, pero hay hasta 20 puntos de diferencia entre un estado y otro. Por ejemplo, la Ciudad de México tiene el nivel más alto, lo cual significa que más del 97% de su población está alfabetizada, mientras en el Estado de Chiapas sólo lo está el 77%. Y aún puede haber diferencias mayores si desagregamos la información en el ámbito municipal. Es justo ahí, en el ámbito local, donde aparece, por ejemplo, Coicoyán de las Flores, una localidad ubicada en Oaxaca —muy cerca de Guerrero— en la parte más alta de la sierra. Este municipio es, según el último censo poblacional del año 2000, el de mayor marginación y con la tasa de analfabetismo más alta: del 75% para los mayores de 15 años. Coicoyán es un municipio de casi 6.000 habitantes. El 80% de su población es indígena, de la etnia mixteca, y monolingüe en un 67,5%. En general abundan las familias numerosas, que se forman muy jóvenes (madres niñas de 13 y 14 años). La población se dedica casi exclusivamente a la agricultura de autoconsumo. La infraestructura de la población no es despreciable; de acuerdo con el censo del año 2000, el municipio cuenta con 18 escuelas preescolares, 3 primarias, una

² Se trata de *El Machete*, órgano del Partido Comunista Mexicano en esa época.

tele secundaria, una biblioteca pública, un edificio para la Alcaldía y una cancha de baloncesto.

Cuando se hace este tipo de acercamientos a la población podemos apreciar las grandes diferencias que suelen perderse en la estadística a nivel macro. El ejemplo expuesto sirve de telón de fondo de un país que produce mucha riqueza pero que todavía tiene grandes dificultades y grandes diferencias sociales.

Diversidad lingüística

Según la UNESCO hay 7.000 lenguas distintas en uso en el mundo y cada año desaparecen alrededor de 20. La mitad de estas 7.000 lenguas están bajo amenaza de extinción, pues cada vez tienen menos hablantes. En América Latina la presencia dominante del español, el portugués y el inglés presiona el desplazamiento de lenguas que tienen pocos hablantes. En México existen 62 grupos indígenas registrados, cada uno con su lengua. Son en total seis millones de hablantes de lenguas que corresponden a poco más del 6% de la población.

Además de las 62 lenguas hay 364 variantes lingüísticas registradas, lo cual implica un inmenso reto para emprender cualquier acción que tenga que ver con la preservación de la diversidad lingüística. En 2005 se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas con el objetivo principal de velar por la preservación de estas lenguas.

La distribución de las lenguas no es homogénea; la mayor cantidad se concentra en los estados del Sur. En Yucatán y Chiapas se ubican más del 30% de los hablantes de lenguas indígenas, mientras que en los estados del centro y la península de Baja California se agrupan menos del 2%.

No todas las lenguas tienen el mismo número de hablantes; cuatro o cinco de ellas son las más numerosas. El náhuatl encabeza la lista; se habla mayoritariamente en la zona centro del país. En segundo lugar está el maya, cuyos hablantes están concentrados en la península de Yucatán. El mixteco tiene una concentración importante de hablantes entre los estados de Guerrero y Oaxaca y el zapoteca se habla en la región de los valles centrales de Oaxaca; el resto de las 58 lenguas tienen hablantes repartidos en el 50% restante del territorio nacional.

II. Diversidad y Cultura Escrita

Para plantear a qué me refiero con la noción de diversidad es preciso introducir dos términos que me parecen fundamentales: uno es el de identidad; el segundo se refiere a la otredad, que es tomar conciencia del otro. Finalmente, la noción de muchos otros da lugar a la diversidad. Las tres nociones suponen la existencia de otro u otros. En primer término, la construcción de la identidad sólo es posible si existe otro. A partir de reconocerlo y de establecer lo que nos diferencia constituimos nuestra identidad: somos nosotros en tanto nos diferenciamos de los otros. A medida que hay varios otros se produce la noción de diversidad. En este sentido se puede hablar de diversidad de personas, de lenguas, de culturas, de políticas, de libros, de lecturas y de muchas cosas más.

Me parece que cabe muy bien en este punto, especialmente para comprender la noción de identidad, una cita tomada del libro *Piedra de sol* (1957), del poeta Octavio Paz, que dice: "...para que pueda ser, he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia". Este fragmento me parece muy elocuente. Sólo podemos ser si nos pensamos en función de otro. Desde que un niño nace, su primera referencia, para tomar conciencia de su existencia, es su madre. En este sentido atender a la diversidad es también atender a la identidad. Esta relación identidad-diversidad está en la raíz de todo lo que intentemos hacer en educación.

Comparto con ustedes otra cita. Esta vez no busco hacer referencia a la otredad desde el punto de vista del individuo sino desde el punto de vista de la cultura. Retomo parte del texto de Enrique Luengo titulado *La otredad indígena en los discursos sobre la identidad latinoamericana* que dice: "Latino América puede ser concebida como un continente de alteridad doble, por una parte la otredad referida desde el lado europeo y norteamericano;... por otra la presencia del otro indígena". Son dos caras de una misma moneda. Por una parte, hay una mirada externa: ¿cómo nos ven los otros? los europeos —desde tiempos del descubrimiento— y los estadounidenses. Estados Unidos tiene un peso mayor que cualquier otro país en América Latina. Somos vistos como *backyard*, la parte de atrás, el patio trasero, lo que queda abajo... Ahí hay un primer sentido de otredad que marca nuestra identidad.

Por otra parte, está la mirada interna que se acompaña de la pregunta ¿cómo nos vemos nosotros? Pero este nosotros no es homogéneo. La "otra otredad", la más importante que existe en el interior de cada nación latinoamericana, es la del otro indígena. Esta doble noción, de cómo nos ven de fuera y cómo nos vemos dentro; cómo nos vemos

entre nosotros. Esta visión interna produce el desconocimiento y con ello la noción de exclusión. El otro indígena es un otro excluido.

Para abundar sobre la mirada externa, hago referencia ahora a una cita de Salman Rushdie que apareció en *El País*, el 14 de junio de este año y, que alude precisamente al imperio del Norte, con el que México comparte 3.000 kilómetros de frontera. La cita dice:

Estados Unidos necesita más que nunca escuchar voces de más allá de sus fronteras. Los escritores son los intermediarios indispensables en este diálogo internacional y los guardianes del patrimonio único y artístico representado por cada lengua. No podemos pretender que esta conversación se produzca sólo en inglés. (Rushdie, 2008)

La idea de que la conversación no se puede producir sólo en inglés me remite al tema de la cantidad de libros que se producen en inglés y la poca importancia que desde esa lengua se da al resto de las lenguas. Esa hegemonía arroja los siguientes datos: en 2004 (sin que haya cambiado mucho la situación en cuatro años) se editaron 375.000 nuevos títulos en los países de habla inglesa, lo que equivale al 40% de la producción mundial; de esa cantidad el 52% se publicó en Estados Unidos. Sumando la producción mundial de libros en inglés, en 2004 se editaron en total 450.000 libros en ese idioma. En Estados Unidos se editaron (en 2004) solamente 14.440 títulos traducidos que, comparado con su volumen total de libros editados, en un año representa tan sólo el 3% de su producción.

En comparación Brasil, Colombia, España y México editaron (en 2004) 13.592 títulos traducidos del inglés, unos cuantos menos en términos absolutos, pero que representan una proporción mayor del total de ediciones³. Equivalen al 16,4% del total de libros publicados en esos países en ese año y al 52% de las traducciones publicadas en 2004. De donde se deduce que en los países de habla hispana sí tenemos una enorme preocupación por lo que se publica en esa lengua y de ahí que más de la mitad de las traducciones sean del inglés..

³ La producción editorial total de América Latina es bastante menor que la de EUA. En toda Latinoamérica, y de acuerdo con los datos del CERLALC, en el periodo que va entre los años 2001 y 2005 se publicaron 363.146 títulos, lo que corresponde a la quinta parte de lo que se publica solamente en Estados Unidos. De esos títulos, la mayoría se publica en español, el 58,1%, en tanto el español es la lengua más hablada en América Latina con 271.928.700 hablantes, seguida del portugués con 163.153.389. En portugués se publican el 38,7% de los títulos y una cantidad mínima, 3,2% en otras lenguas, entre las que se incluyen el inglés, el italiano, el alemán, el francés y las lenguas originarias. Datos tomados de las Agencias Nacionales ISBN CERLALC- BASE Mayo 2006.

Traigo aquí todos estos datos para señalar, regresando a la cita de Rushdie, que la mirada entre culturas dista mucho de ser recíproca. Hay algunos pueblos que miramos más a los otros (nos importa lo que dicen, lo que piensan, lo que publican...). En síntesis, hay unos que se interesan por conocer y otros que desconocen. Esta situación me parece clave y creo que dice mucho acerca de la posibilidad de construir diálogos, así como de la tensión que genera en términos de apreciación de la diversidad.

Veamos ahora, en este marco del volumen de ediciones, los datos sobre libros editados en lenguas indígenas en América Latina. Para el mismo periodo comprendido entre los años 2001 y 2005, se editaron en América Latina 362.146 títulos y, de éstos, sólo el 3,2% corresponde a títulos en otras lenguas distintas del español y el portugués. De todos ellos, apenas 243 eran en lengua indígena, es decir el 0,7%. Esta cifra dista mucho de ser proporcional al número de hablantes de esas lenguas, como se muestra en el cuadro de abajo. También estos datos refuerzan lo poco que miramos al interior de nuestras culturas originarias en América Latina.

Libros editados en América Latina en lenguas indígenas

Familias lingüísticas	Títulos	Porcentaje	Número de hablantes (millones)
Maya	87	35,8	16.251
Lengua aislada	34	14,0	--
Quechua	28	11,5	8.037
Jaqui (Aymara)	27	11,1	2.227
No clasificadas	20	8,2	--
Tupi-Guaraní	19	7,8	4.688
Chibcha	16	6,6	
Guahibo	4	1,6	
Pemon	2	0,8	
Arawac	2	0,8	
Saliba	2	0,8	
Arawakan	1	0,4	
Mapuche	1	0,4	
Total	243	100	

Un argumento que se esgrime con frecuencia y al que no le resto importancia es el hecho de que las lenguas indígenas son fundamentalmente orales. Y con algunas salvedades como el náhuatl y el maya, que tienen registros muy antiguos, prácticamente no se han escrito nunca. De cualquier forma la desproporción es muy grande y también es resultado de la poca visibilidad que tienen las culturas originarias en nuestros países. A continuación explicaré cómo desde el Programa Nacional de Lectura se ha intentado dar visibilidad a algunos de los pueblos originales de México y a sus lenguas.

III. La diversidad de las Políticas Públicas de Lectura.

He hablado ya del contexto social, del contexto demográfico de México y del concepto de diversidad entendido a partir de la identidad y la relación con los otros, así como de su forma de expresar esa identidad en términos de un aspecto muy puntual: la edición de libros. Después de compartir con ustedes ese marco general, me interesa centrarme en dos asuntos. El primero, y al que dedicaré más tiempo, es el que me tocó encabezar durante varios años y que atiende a todos los niños y jóvenes matriculados en la educación obligatoria de México en las escuelas públicas. Me refiero al Programa Nacional de Lectura, que a día de hoy continúa vigente. El segundo asunto a tratar es acerca de aquellos niños que todavía se pierden en la estadística. Esos otros que “no se ven”, que apenas han comenzado a incluirse en las políticas educativas. Me refiero a los niños en situación de alto riesgo y, en particular, a los niños jornaleros agrícolas.

El Programa Nacional de Lectura en México

El Programa Nacional de Lectura es un programa federal, lo cual quiere decir que opera en los 32 estados del país, a través de una coordinación en cada Estado. Se puso en marcha en marzo de 2002, pero se concibió durante el año 2001, con base en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y en los programas referentes a la promoción de la lectura que lo precedieron. El objetivo del programa es apoyar a las escuelas públicas para la formación de lectores y escritores. Para alcanzarlo, se realizaron acciones en torno a cuatro líneas estratégicas. La primera enfocada al fortalecimiento del currículo y al mejoramiento de la práctica docente; la segunda —y sobre la que enfocaré mi charla hoy— relacionada con el fortalecimiento de acervos

para las bibliotecas escolares y de aula; la tercera tiene que ver con la formación de recursos humanos, maestros, bibliotecarios, directivos, equipos técnicos de los estados y asesores técnico-pedagógicos, entre otros actores, para quienes se realizaron iniciativas de formación —que me interesa enunciar aunque no profundice hoy en el tema—; y, por último, la cuarta línea estratégica se enfoca a la generación y difusión de información sobre lectura⁴.

Retomando la segunda línea estratégica que tiene que ver con el fortalecimiento de acervos para bibliotecas escolares, el Programa Nacional de Lectura garantizó la existencia de libros diversos en las escuelas públicas que, en su mayoría, hasta ese momento, sólo conocían los libros de texto. México tiene una larga tradición de llevar libros de texto a las escuelas. En el año 1959 se creó la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (Conaliteg) que garantizó que todo niño, al margen de su lugar de residencia y de su condición económica y social, tuviera gratuitamente libros de texto desde el primer grado de la educación primaria y los conservara como algo propio que podía llevar a casa. El reparto gratuito de libros de texto comenzó en 1959 y ha continuado a lo largo de cinco décadas. A partir de los años 90 esta política se extendió también a la educación preescolar y a la educación secundaria, pues fue entonces cuando ambos niveles educativos adquirieron el rango de educación obligatoria. Al momento de hacerme cargo de la coordinación del PNL, muchas escuelas no contaban todavía con una biblioteca de centro ni tampoco con libros en el aula distintos de los libros de texto; por lo tanto, un objetivo fundamental que nos planteamos fue trascender, en la práctica pedagógica, el uso exclusivo del libro de texto e incorporar otros libros (tanto para una lectura de carácter recreativo como para una lectura de apoyo al aprendizaje) a las tareas del aula, con el propósito último de formar, como decía al principio, usuarios plenos de la cultura escrita.

De este modo, hoy en día todas las aulas de la escuela pública en México, que suman 850.000 tomando en cuenta los niveles de preescolar, primaria y secundaria, cuentan con una colección de aula de aproximadamente cien títulos por sala de clase. Y todos los centros tienen una pequeña colección, que constituye un pie para formar su biblioteca escolar⁵. Aun con el esfuerzo realizado, México está todavía por debajo de

⁴ En esta última línea se enmarca la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica, que realizaron el INEGI y la SEP, entre otras investigaciones que generaron información alrededor de la lectura y la escritura.

⁵ La inversión en seis años fue de cerca de 200 millones de dólares y se distribuyeron más de 200 millones ejemplares.

los estándares que plantean IFLA y Unesco. De acuerdo con los parámetros de estas instituciones, cada escuela debe tener un promedio de diez libros por alumno y, en México, el promedio es de ocho libros por alumno⁶.

La pregunta relevante que me interesa analizar aquí, es ¿qué títulos se compraron? Y, ¿por qué? Aunque resulta muy complejo reconstruir toda la historia alrededor de las adquisiciones en una charla como ésta, me gustaría resaltar algunos de los principios básicos que subyacen a esta compra de libros⁷.

Al tener como uno de los objetivos del PNL el propiciar la existencia de una diversidad de textos, nos interesaba romper con la idea de los textos canónicos, ésos que todo el mundo tiene que leer. La idea del canon fue una postura que estuvo vigente en la educación en México durante muchos años y que no formó lectores, al menos no en la proporción que se esperaba, y que responde a la construcción de criterios de selección desde los propios libros y no desde los lectores.

En el PNL se partió de los intereses del lector y no de las características de los libros. Es decir, se decidió construir los criterios desde las necesidades de los lectores y se puso el acento más en ellos que en las determinantes que provienen de la literatura. De ahí que se decidiera prestar especial atención a garantizar una oferta de libros diversos, porque se partió de la idea de que cada alumno, para convertirse en lector, tenía que encontrar aquel libro que le interesase. En este sentido el PNL reconoce, por una parte, la heterogeneidad de los lectores que la exigencia de un canon desconoce; y por otra, supone que un lector se hace dándole libertad de elegir lo que quiere leer. Más que establecer “este libro debe pertenecer a la colección” sin considerar quién lo va a leer, el planteamiento fue ¿qué temas pueden interesar a la diversidad de lectores?, ¿qué contextos pueden atraerles, por afinidad o por desconocimiento?... y, a partir de las respuestas a preguntas como éstas, buscar títulos que se ajustaran a los posibles intereses de los lectores.

Detrás de esa discusión sobre la oportunidad de elegir en medio de la diversidad, está el tema de la identidad, esto es, de la posibilidad de que un lector se encuentre en un libro, pero también la idea de que tenga oportunidades de conocer y respetar a los otros. Entonces, en términos de valores, la selección de textos ponderaba el fortalecimiento de la identidad, la promoción de la tolerancia y del conocimiento, y el respeto a los demás.

⁶ Datos de 2006, tomando en cuenta los libros de las bibliotecas de aula y los libros de la biblioteca escolar y sin incluir en el cálculo los libros de texto.

⁷ Para más información sobre el particular, ver: Reimers, Fernando, (coord. 2006) *Aprender más y mejor. Políticas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*, México, FCE.

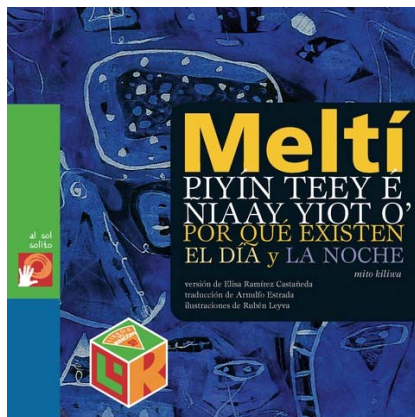
De esa manera, se dio importancia a “conocer mi lengua y mi cultura para abarcar mi mundo”, pero también “comprender la cultura y la lengua de los otros para entrar en sus mundos” resultaba de vital importancia para alcanzar los objetivos del programa.

Así, se planteó que los niños requieren espejos para mirarse en ellos y también ventanas para conocer a otros. En esta metáfora se apuntalaron muchas de las decisiones e iniciamos un trabajo que buscaba la posibilidad permanente de que un libro fuese espejo para unos y ventana para otros. Claramente un libro *per se* no es lo uno ni lo otro, depende de la lectura (e incluso relectura) de cada cual. Se trata de un concepto flexible que no admite etiquetas hacia los libros y que nos sirvió para trabajar con todas las personas que se formaron para seleccionar los libros que conforman las bibliotecas escolares y de aula.

Las personas que trabajaron en el proceso de selección de textos, eligieron no solamente aquello que fuera de su gusto personal, sino pensando en términos de todos esos otros lectores a los que iban dirigidos los libros. En ese sentido, la diversidad se entendió de muchas maneras: diversidad de lenguas, diversidad de orígenes, diversidad de géneros, diversidad de formatos, de estéticas, de sellos, de múltiples miradas para seleccionar; por supuesto, diversidad de temáticas, de autores y de muchas otras cosas en las que el concepto diversidad estuvo presente permanentemente en todo el trabajo como un objetivo a cumplir.

Surgió, en el caso de los textos monolingües, una selección de libros en castellano y también unos cuantos libros en inglés. Estos últimos fundamentalmente dirigidos a la escuela secundaria para que los jóvenes que están aprendiendo ésta como segunda lengua pudieran tener acceso a algunos títulos en ese idioma. Como parte de los textos bilingües, se seleccionaron libros en español y alguna de las 62 lenguas indígenas que se hablan en el país. La compra de libros bilingües casi alcanzó a representar el 10% de los textos adquiridos, como se planteó en los objetivos del programa. Se distribuyeron 101 títulos bilingües de un total de 1.065 entregados en las colecciones de aula.

Hacer presentes las lenguas indígenas en todas las aulas fue un objetivo fundamental del Programa Nacional de Lectura, lo cual fue un reto enorme por la falta de libros publicados en lengua indígena y porque los pocos que había no estaban dirigidos a los niños y jóvenes.



Meltí, el dios coyote-luna del pueblo kiliwa, enojado por las peleas constantes que llevan a cabo los pobladores, decide quitar la noche sobre el mundo y dejarlos bajo la luz para aplacar sus peleas. Con este fin, encarga a varios animales una misión que ninguno es capaz de cumplir.

Hay que aclarar que no se trataba de llevar libros en una lengua indígena para los hablantes de esa lengua. Producir, por ejemplo, textos en zapoteco para los niños zapotecos, asunto también importante y que ha sido atendido por otros canales. La idea era exactamente al revés. Es decir, llevar a todos los niños, fueren de habla indígena o de habla hispana, libros en español y en alguna otra lengua (o lenguas) para dar a conocer esas lenguas fuera de sus comunidades originales. Se buscó que los estudiantes empezaran a leer las historias de nuestros pueblos originarios, aunque no pudieran leerlas en la lengua original. Al tener el texto en

ambas lenguas podían entender la narración, conocer cómo se escriben estas lenguas y comparar el texto en ambas lenguas.

Es un ejercicio que ha consistido en dar visibilidad y en sensibilizar al resto del país sobre estos seis millones de hablantes de lengua indígena que muy fácilmente se diluyen en una población tan grande como la nuestra y que, como ya dijimos antes, tiende a excluirse y a ignorarse. El PNL apostó por el tema de la diversidad y la interculturalidad como un valor que no se podía dejar de lado; al contrario, formaba parte de las raíces mismas del programa.

Diversidad de orígenes de los textos

La diversidad no se dio solamente en la inclusión de las lenguas indígenas. Se atendió desde muchos otros frentes que no alcanzaré a comentar hoy. Uno que, sin embargo, me interesa resaltar porque ha dado mucho de qué hablar es el origen de los libros.

En México, aproximadamente uno de cada cinco libros que se venden, que están en las librerías circulando en el mercado, se produjeron en México y cuatro se importaron. España es el principal exportador de libros hacia México y México el principal importador de América Latina de libros producidos en España. Lo anterior significa que llega a México una cantidad importante de libros españoles y algunos más de otras nacionalidades: venezolanos, argentinos, etcétera.

En comparación con el mercado de libros de América Latina, México tiene una producción editorial importante; sin embargo, en términos de su mercado, el número de libros producidos en México que se venden en el mercado mexicano es uno de cada cinco. Los libros que llegaron a las aulas y las escuelas con este Programa no conservaron esta proporción: el 48%, casi la mitad, se produjeron en México. Esto ha sido así, no porque hubiera una política específica por parte del Programa Nacional de Lectura que buscara dar visibilidad o beneficiar específicamente a los libros mexicanos, si no porque en las distintas etapas de selección de textos los seleccionadores los encontraban más relevantes. Fue algo que se detectó a la postre y que yo interpreto como una especie de selección natural. Aún así la diversidad de orígenes de los libros adquiridos por el PNL es grande, el 52% proviene de fuera del país.

Procedencia de los títulos	Número	%
ISBN 968 y 970 (México)	290*	48
Otros ISBN	310	52
TOTAL	600	100

* Incluye los títulos de la colección bilingüe

Además de la diversidad de orígenes, también el PNL puso atención a la diversidad de géneros. Los pocos libros que lograron llegar a las aulas eran de carácter literario; la divulgación, el libro informativo, los diccionarios, etcétera, no estaban necesariamente en las aulas y, de acuerdo con las recomendaciones de IFLA, el 40% de los títulos deben ser literarios y el 60% informativos. Se intentó llegar a esos parámetros; sin embargo, no se consiguió precisamente ese balance. La proporción vigente es de 52% de títulos literarios y 48% informativos. Esa situación se explica, entre otras cosas, porque hay una oferta mucho más vasta de libros literarios que de informativos. En este género hay carencias importantes en el mercado mexicano que el PNL ayudó a paliar, pero que no han sido subsanadas completamente.

En cuanto a la diversidad de estéticas, se buscó también que la selección de Libros del Rincón fuera rica en variedad de propuestas. En cuanto al formato, se eligieron libros pequeños, grandes, de pasta dura, rústica, en pop-up y toda clase de tamaños y características posibles. Este criterio de selección significó un giro de 360° en el tipo de

libros que la Secretaría de Educación Pública había puesto en las escuelas. Muchas veces se trató de colecciones producidas por la propia Secretaría, conformadas por libros igualitos, todos en un mismo formato y diseño. La colección de los Libros del Rincón⁸ que distribuyó el PNL está formada por el tipo de libros que tradicionalmente adquieren los niños de clase media y alta en las librerías. El objetivo del PNL fue que pudieran estar disponibles para todos los niños y jóvenes por igual, sin ninguna distinciones de ningún tipo.

También el PNL busca la diversidad de autores y de editores. Entre 2003 y 2006, se registraron en el proceso de selección alrededor de 150 empresas o razones sociales (como se les llama en México) y casi 400 sellos editoriales distintos. A la par del Programa nacieron algunas pequeñas empresas editoriales que pudieron establecerse gracias a la compra de algunos de sus títulos en grandes cantidades, al igual que se fortalecieron en este proceso las que ya existían, independientemente de su tamaño. La diversidad en términos de tipo de editores también fue una prioridad; esto significa que el PNL compró a editores grandes, medianos y minúsculos, sin hacer ninguna distinción por ello. El PNL juzgó la calidad individual de cada libro y no a la empresa editorial que lo editó.

Al respecto, cabe mencionar una cita de Mauricio Volpi, un joven empresario y editor que apostó por hacer libros para niños. En una entrevista que aparece en la revista *Empresarios* del mes de junio, señaló: “El Programa Nacional de Lectura ayudó a *Nostra Ediciones* a posicionarse en el país, aunque pagan a siete pesos el libro, hacen compras grandes, de 100 mil ejemplares. Este tipo de ventas nos ayudaron a crecer”.

AÑO	RAZONES SOCIALES	SELLOS	TÍTULOS REGISTRADOS
2003	149	329	13.707
2004	159	401	14.824
2005	149	369	9.924
2006	152	399	10.900

⁸ Esta colección comenzó a distribuirse varios años antes del PNL, pero estaba fundamentalmente dirigida a las bibliotecas escolares de Educación Primaria.

La queja de este editor por el precio al que el Estado compra los libros, es hasta cierto punto justificada. Sin duda los precios bajos⁹ ayudaron a poner más libros en las escuelas y en las aulas, pero uno de los aspectos que debe cambiar en la política nacional de lectura es la cantidad de dinero que se destina a la compra de libros. Es necesario más dinero para ampliar la cantidad de libros que llegan a las escuelas y para no castigar tanto el precio del libro. Otros bienes, como los, por ejemplo, no admiten este tipo de rebajas. Definitivamente, éste es un punto que podría mejorarse dentro del Programa. No sobra comentar que el presupuesto que existe hoy para el PNL es considerablemente menor (casi el 50%) que en años anteriores.

Selección y formación

Es muy importante señalar que el proceso de selección de los Libros del Rincón no sólo contribuyó a que hubiese una multiplicidad de miradas a la hora de construir criterios para determinar los libros que se comprarían cada año; también se tornó en un proceso de formación para todos los que colaboramos con el PNL.

La DGME, que estaba bajo mi cargo, no hizo una lista de los criterios de selección y la envió a todos los actores interesados como líneas a seguir. Por el contrario, el catálogo (de unos mil títulos) y los libros registrados en él llegaban en junio a cada uno de los 32 estados con el propósito de que cada equipo estatal organizara una consulta de intereses y necesidades en cada entidad que normara la selección final de los libros. Aproximadamente 500 personas por Estado (maestros, directivos, gestores culturales, bibliotecarios, alumnos y padres de familia) participaban a lo largo de una semana cada año en la elaboración de los criterios para la selección de Libros del Rincón; ello equivalía a un total de 16.000 personas reunidas anualmente, revisando los libros, identificando necesidades e intereses locales y definiendo criterios para la compra.

Debo dejar aquí la reflexión sobre el PNL. Ha sido una pincelada rápida de lo que se intentó hacer, a lo largo de varios años, para poner libros en las escuelas fundados en el tema de la diversidad. Pasaré a hablar ahora de otro tema que ya había anunciado.

⁹ Para hacer la compra, la Comisión de Libros de Texto Gratuito calculaba el costo de impresión más las regalías, multiplicado por un factor de 2.3.

***Políticas educativas para niños en situación de riesgo.
Atención a niños jornaleros agrícolas migrantes***

Para cerrar el punto sobre las políticas públicas de lectura, quisiera referirme ahora a un grupo que no ha recibido todavía una atención educativa adecuada. A esos que ya decía antes es muy fácil que se diluyan en las estadísticas. Me refiero a los jornaleros agrícolas migrantes. ¿Quiénes son?

Se trata de trabajadores hombres, mujeres y niños que viajan desde sus localidades de origen —principalmente ubicadas al sur del país y muy semejantes a Coicoyán de las Flores del que hablábamos antes— hacia diferentes regiones localizadas en el norte y noroeste de México, sobre todo a Sinaloa y Baja California, donde existen campos industriales agrícolas, para emplearse en las cosechas de distintos productos agrícolas.

En México, alrededor de 350 mil niños y niñas emigran con sus familias cada año en busca de trabajo e ingresos. Hoy en día esos 350 mil niños jornaleros se han hecho visibles. Durante mucho tiempo estuvieron “perdidos” en la estadística en un país de 106 millones de habitantes. El 20 % de la fuerza de trabajo jornalera está conformada por niños de 6 a 14 años de edad y, de ese porcentaje, la SEP estima que menos del 10%, asisten a la escuela y la cuarta parte nunca han asistido a la escuela. Casi la mitad son indígenas, y un 42% padecen algún grado de desnutrición. El 46% de los niños jornaleros trabajan seis días a la semana y, según datos de UNICEF de 2007, el 35 % no tienen descansos. Un punto de acuerdo presentado en abril de 2008 en el Senado de México exhorta a los congresos locales a establecer sanciones a quienes contraten a jornaleros agrícolas menores de 14 años.

En México está prohibido que los niños trabajen; sin embargo, ésta es una realidad cotidiana. Los padres de estos niños suelen tener muchos hijos con los que viajan para después emplearlos en los campos. La diversidad es una constante en estos campos, porque multiplicidad de pueblos y de lenguas se encuentran ahí, comparten espacios en los que se manifiestan costumbres y culturas distintas. Al respecto, existe una fuerte presión por parte de los contratistas para que aprendan a hablar español.

Es importante señalar que cuando los niños llegan a estos campos, están en propiedades que no son del Estado; por lo tanto, implementar cualquier política resulta algo muy complejo. Se han hecho muchos esfuerzos por poner escuelas dentro de los campos agrícolas, pero no siempre ha sido viable. El primer paso es lograr entrar a los campos para poner las escuelas. Una vez logrado eso, la lucha por la preservación de las lenguas

indígenas es ardua, pues la aspiración de muchos padres es que sus hijos aprendan a hablar español para que puedan tener más oportunidades que ellos. En este sentido, no siempre se encuentra receptividad por parte de las familias hacia las iniciativas que intentan instruir a los niños en su lengua materna.

Como parte de las acciones emprendidas para atender a estos niños, en 2006, por primera vez se impartieron talleres de lectura en campos agrícolas a niños jornaleros migrantes. En el marco de la conmemoración del bicentenario del nacimiento del escritor danés Hans Christian Andersen, la Fundación que lleva su nombre organizó el *Taller de Fomento a la Lectura*, del 10 al 12 de agosto de 2006, en un campamento agrícola de Durango. Treinta docentes de Durango y Sonora, además de estudiantes hijos de jornaleros agrícolas migrantes y padres de familia, participaron en el taller. El objetivo fue proporcionar herramientas teóricas y prácticas para que los asistentes reconocieran la importancia de la lectura en el desarrollo intelectual y afectivo de niños y niñas. Quisiera compartirles el testimonio de una maestra de niños jornaleros agrícolas que participó en esta experiencia:

Corriendo y sin comer salí a tomar mi camión; después de caminar 20 minutos, cuando el sol más calienta, llego al campo agrícola, cargando una mochila pesada de libros y material para trabajar con los niños... a lo lejos se miraba la escuela, la gente iba y venía... todos con gesto amable me daban su saludo, o simplemente me miraban y decían “ahí va la maestra”.

De mal humor y con un hambre terrible, iba llegando al aula, se escuchaban los gritos de los niños. De pronto, sale una niña y grita: ¡La maestra, la maestra!, todos como ejército, salieron corriendo a alcanzarme y peleando por abrazarme y ayudarme con mi bolsa.

“¿Qué vamos a hacer ahora?”, me preguntaban con inquietud. Yo en ese instante dejé a un lado todos mis problemas, al ver esas caras ansiosas de aprender algo de ti, hacen que te olvides de todo, y ellos forman parte central de tu atención. Había más niños en el aula que acababan de llegar de trabajar, con sueño, hambre y cansancio, pero dispuestos a aprender.

Cuando los niños asisten a la escuela, normalmente después del trabajo, lo hacen con gusto. Siempre que se les pregunta sobre sus ganas de ir a la escuela, la respuesta general es que tienen muchos deseos de aprender. Lograr llevar una educación a esos niños equivalente a la que reciben el resto de los niños mexicanos (o mejor para compensar sus carencias) es una asignatura pendiente para las instituciones mexicanas.

V. Evaluación del impacto de las políticas

El último tema que me interesa tocar en esta charla tiene que ver con las evaluaciones que se han hecho al Programa Nacional de Lectura. Entre los datos relevantes que han arrojado los evaluadores expertos externos están¹⁰:

- A mayor número de libros en el aula, mayor diversidad de prácticas pedagógicas (a partir de 46 libros, el dato es significativo). Es decir, menos de 50 libros no hacen mucha diferencia con el solo uso del libro de texto, pero a partir de ese número las prácticas pedagógicas empiezan a cambiar
- Los alumnos se llevan en préstamo a casa libros y otros materiales. Las encuestas muestran que el 40% de las madres de niños de preescolar en escuelas indígenas están leyendo con sus hijos en casa.
- Los alumnos seleccionan por gusto propio materiales para leer.
- Los libros tienen un espacio destinado solamente para ellos.
- Los materiales están disponibles en el aula para su uso cotidiano.
- Los materiales se reconocen como comprensibles y accesibles tanto para los maestros como para los alumnos.
- En el aula se elaboran materiales de lectura propios en los que participan los alumnos

En lo que se refiere a la disponibilidad de libros en las bibliotecas de aula, la disponibilidad de libros en las escuelas contribuye al aumento de capital cultural. Actualmente un aula de escuela pública (preescolar, primaria y secundaria) cuenta con un acervo de 100 títulos en promedio. **Éste es el único indicador de calidad de la educación en el que las escuelas primarias públicas (urbanas, rurales e indígenas) muestran, en promedio, una situación mucho mejor que las escuelas privadas.** Por su parte, las escuelas particulares, que abarcan el 5% de la matrícula, se encuentran por debajo de la mitad del promedio nacional, que es de 2,2 libros por alumno, al ofrecer en promedio un libro por alumno.

En la evaluación del logro en comprensión lectora hecha en 2005, hubo cambios significativos respecto del año 2000:

¹⁰ Prácticas comunes encontradas en la evaluación cualitativa de las escuelas PEC (Programa Escuelas de Calidad). Investigador responsables: Armando Loera.

- En 6° grado, la proporción de alumnos en el Nivel 1 disminuyó del 25% (en 2000) al 16% (en 2005), mientras que el porcentaje en el nivel más alto aumentó del 23 al 33%.
- Hoy el 62% de los alumnos de primaria están cerca o muy cerca del estándar, un 13% más de los que había en 2000.
- En secundaria los valores para el Nivel 1 varían sólo del 27 al 26% y en el Nivel 4 del 21 al 24%, mostrando una mejoría mucho más lenta que en primaria.

Cuando la evaluación del logro en comprensión lectora en primaria se desglosa por modalidad educativa, podemos ver que todas las modalidades educativas, salvo los cursos comunitarios, tienen logros muy significativos en comprensión lectora. Las escuelas indígenas disminuyeron un 21% la proporción de alumnos en Nivel 1 y tuvieron un aumento del 5% en Nivel 4 hasta alcanzar el 13%. Ésta es una de las variaciones más importantes cuando se desglosan los números de esa evaluación.

De ahí que los investigadores consideren positivo el impacto del PNL en la formación de lectores, aunque el camino por recorrer en este campo es todavía largo.

Quisiera cerrar mi participación hoy con una reflexión sobre la diversidad y para ello me valdré de un fragmento de un texto de José Carlos Castañeda que apareció en la revista *Etcétera*, (1998: 277). Cito:

La pregunta por el otro es la interpelación de la diversidad. En esa búsqueda de lo otro se abren las ventanas del espíritu al pluralismo. La cultura siempre es un proceso de hibridación. Es mestizaje o amalgama. No hay cultura que sobreviva en el ensueño de su pureza.

¡Muchas Gracias!