

Hábitos de Lectura en Colombia
Resultados Relevantes Desde la Escuela y Algunas Hipótesis Explicativas
Análisis de Resultados del Estudio Nacional sobre hábitos de Lectura Realizado por el Ministerio
de Cultura y el DANE¹

Mauricio Pérez Abril*
Docente - Investigador
Director. Grupo de Investigación
Pedagogías de la Lectura y la Escritura
Universidad Javeriana

En este capítulo se presentan algunos resultados relevantes para pensar la función de la educación, en particular de la escuela, en la formación de lectores. También se desarrollan ideas orientadas a la reflexión sobre el sentido de las políticas públicas relacionadas con la formación de lectores. Es importante aclarar que no realizaremos una descripción detallada de la totalidad de resultados y datos relacionados con la población de lectores en edad escolar, pues además de ser demasiados, esa caracterización ya se presentó, de modo pertinente, en el estudio anterior (Venegas, 2000)² y resultaría un tanto reiterativa. Por lo anterior, la opción que hemos tomado se orienta a detenernos sólo en aquellos resultados actualmente relevantes para la escuela, que marcan diferencias respecto al estudio del año 2000, y que permiten reflexionar sobre los aciertos y retos que se relacionan con las políticas, en especial las educativas, vinculadas con la lectura. Nos interesa, especialmente, detenernos en la interpretación de los factores pedagógicos asociados a los resultados, que determinan los modos y tendencias de la lectura de la población en edad escolar. De otro lado, nos interesa ir más allá de la descripción de los datos y las cifras, para postular algunas hipótesis y elementos de orden pedagógico que apoyen la comprensión de dichos resultados y que permitan formular retos concretos para la escuela. Adicional a lo anterior, y como apertura del capítulo, se presenta una perspectiva, un enfoque sobre lectura, que sirve de marco para situar los resultados y los análisis. Consideramos que sin ese marco los resultados podrían verse un tanto atomizados y con un carácter más descriptivo que interpretativo. Las recomendaciones y retos derivados de los resultados se irán presentando al interior de los diferentes apartados. El capítulo tiene dos grandes partes: 1) Un marco para la interpretación de los resultados, cuyos apartados son: a) la lectura como práctica social y cultural, b) diversidad textual y diversidad de prácticas lectoras y c) la lectura: ¿un derecho o una condición de la vida ciudadana? 2) Resultados relevantes para la escuela y las políticas educativas. Los apartados correspondientes son: a) Libros versus textos escolares, b) A los estudiantes les gusta leer pero les parece aburrido, c) El fenómeno de Internet, d) Hay un énfasis en las lecturas “funcionales” y “académicas”, tanto en los escolares que leen libros, como en los que prefieren leer en Internet, e) Tendencias: Rural Versus urbano, f) Los estudiantes van muy poco a las bibliotecas porque no tienen necesidad de hacerlo

1. Un Marco para la Interpretación de los Resultados

1.1 La lectura como práctica sociocultural

La lectura es, ante todo, una práctica social y cultural (Chartier 1994, Rockwell, 1995) que está ligada a la tradición de un grupo social al respecto, a la forma como históricamente se ha

¹ Publicado en el libro Hábitos de Lectura y Consumo del Libro en Colombia. Bogotá. FUNDALECTURA. 2006.

* Para el análisis estadístico se contó con la asesoría del ingeniero John Jairo Rivera. De la Universidad Católica de Bogotá.

² Los análisis de resultados correspondientes a ese estudio están publicados en el libro Hábitos de Lectura y Consumo de Libros en Colombia. Bogotá. FUNDALECTURA. 2001.

relacionado dicho grupo con el mundo letrado y al lugar que ocupa esta práctica en sus diferentes ámbitos: familiar, educativo, político, literario. Esto explica, por ejemplo, por qué en algunos países en los cuales se realizan dotaciones masivas de libros a las escuelas, esto no logra mejorar los índices de lectura. Los grupos sociales pueden describirse por los textos que circulan en ellos y por el tipo de prácticas de lectura y escritura que les son propias. Las formas del discurso que emplean, por ejemplo, los periodistas, se diferencian de aquellas empleadas por los economistas. Las formas de argumentación de los abogados son diferentes de aquellas propias de los periodistas. En este marco, es evidente que los factores socio – culturales determinan las formas de los textos, así como sus condiciones de producción, recepción y circulación (Veron, 2005).

Dada su naturaleza social y cultural, la lectura no está distribuida de manera homogénea en las sociedades. Hay factores de orden histórico, económico, familiar y de contexto que marcan de modo diferencial el acceso de los sujetos a la lectura y a los libros. Por ejemplo, en nuestro contexto son diferentes las condiciones de acceso a la lectura en el sector rural que en las grandes ciudades. Incluso dentro de éstas, hay grandes diferencias de acceso al mundo letrado para los ciudadanos. Además de la heterogeneidad en las condiciones de acceso al mundo letrado, el desarrollo del gusto y el hábito de la lectura están ligados a las condiciones de familia, por ejemplo al nivel educativo de los padres y miembros cercanos de la familia, y se relaciona con las características culturales del micro grupo social al que se pertenece.

Desde este enfoque, es claro que la formación del hábito y del gusto de los ciudadanos por la lectura depende de la cultura escrita dominante en el contexto en que se vive. En este sentido, debemos preguntarnos por la tradición lectora y escritora de nuestro país, desde el punto de vista histórico, o por las condiciones de acceso al libro: ¿son suficientes y adecuadas? Resulta central preguntarnos, también, por el papel de la lectura y el acceso al libro en las políticas culturales y educativas, tanto en el sector público como privado y por las posibilidades de compra de libros en nuestra población. Sabemos que, en la historia reciente, Colombia ha realizado esfuerzos importantes en algunos campos relacionados con la lectura, por ejemplo a nivel de las bibliotecas (los casos de Bogotá y Medellín son muy dicentes), planes de lectura, políticas educativas de comprensión lectora, etcétera. La labor de instituciones como FUNDALECTURA, CERLALC, ASOLECTURA, las Cajas de Compensación, El Banco de la República, por nombrar algunas, es indiscutible. El aporte que estas instituciones han realizado es muy valioso. En este sentido, resulta significativo el hecho que una ciudad como Bogotá cuente en este momento con una política de lectura y un consejo distrital de lectura, elementos que manifiestan una preocupación concreta, a nivel de la política, por asignar a la lectura y al libro un lugar central en la construcción de la vida social. Por otra parte, sabemos también que la industria editorial colombiana es muy cualificada y goza de prestigio a nivel internacional, porque se producen libros con altos estándares de calidad.

Desde el campo de la educación superior, vale la pena señalar el interés y la preocupación de las universidades y del estado, relacionados con el papel de la lectura en la formación de los profesionales. En este sentido es positivo el hecho que la comprensión lectora aparezca como un aspecto central y común a la formación de los profesionales en el país, evidenciado en la inclusión de un examen de lectura, común a las diferentes profesiones³. Pero frente a esto, es igualmente sintomático, que Colombia no cuente aún con una política pública nacional de lectura. Cabe aclarar que la construcción de una política pública le compete a los diferentes sectores de la población, no sólo al estado.

³ Nos referimos al examen estatal de egreso que presentan actualmente todos los estudiantes que terminan sus estudios de pregrado en las universidades. Este examen se conoce con el nombre de ECAES.

Este marco de factores socioculturales, que se relacionan de modo complejo, permite identificar pautas para las interpretaciones de los resultados del presente estudio. Por ejemplo, es desde estos factores que se debe explicar la baja sustancial en el índice de lectura por habitante entre el año 2000 y el 2005. Es necesario señalar, en esas interpretaciones, que han ocurrido transformaciones no sólo en las condiciones ya mencionadas sino, ante todo, en las características de la actual sociedad de la información. Como sabemos, comienza a aparecer una diversidad de tipos textuales, funciones y modalidades de lectura que se distancian de las prácticas lectoras tradicionales, dominantes hasta el siglo pasado. Esas nuevas formas van ganando lugar, especialmente entre los jóvenes escolares.

Por supuesto que esta nueva realidad agrega más complejidad a la labor de interpretación de los resultados de este estudio. Por otra parte, cabe señalar que el lugar de prestigio del libro y la lectura ha venido cediendo terreno frente a otras formas culturales ligadas al desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, tal como lo corrobora el resultado de esta encuesta. De otro lado, es importante señalar que los jóvenes del mundo ya no ven la lectura como el indicador dominante de “estatus” social o de pertenencia a una clase (Lahire 2004). Esta complejidad de fenómenos hace que, en la actualidad, el concepto de lector sea un poco difuso, pues alguien puede catalogarse como lector si usa internet unas horas al mes, en independencia de su acceso a los libros e incluso si no lee libros.

1.2. Diversidad textual y diversidad de prácticas lectoras

Los grupos sociales pueden describirse desde las prácticas del lenguaje que les caracterizan: los modos del habla, los tipos de libros que circulan, las prácticas de lectura, las funciones de la escritura (Olson 1998) son particulares para un grupo específico, por ejemplo, una familia o una escuela. Desde el punto de vista de la formación de lectores en la escuela, resulta prioritario acercarse de modo sistemático a los sujetos a la diversidad textual: diversidad de prácticas lectoras, diversidad de libros y soportes. Si no se trabaja desde esta diversidad, difícilmente podremos pensar en la formación consistente del lector. Desde esta perspectiva, vale la pena analizar la tendencia dominante hacia la lectura de textos narrativos en la educación primaria en Colombia. Si bien es importante trabajar en la lectura de cuentos, mitos, fábulas y leyendas en la básica primaria, es igualmente importante la lectura de textos de divulgación científica para niños, textos periodísticos, textos de opinión, libros sobre los planetas, sobre la vida de los animales, etcétera.

Desde las teorías cognitivas de la lectura es claro que, por ejemplo, cuando un sujeto enfrenta la lectura de un texto narrativo pone en juego ciertas estructuras de pensamiento diferentes de si aborda un texto argumentativo. En el primer caso, se ponen en juego procesos de organización de acontecimientos en el eje temporal, que toman formas como ... *había una vez...*, *dos años más tarde...*, *finalmente...* En el segundo caso la organización de la información toma una estructura, por ejemplo causal, que se evidencia en el uso de expresiones como *en primer lugar...*, *en segundo lugar...*, *a modo de conclusión...*, *por lo tanto, sin embargo...* Por tanto, la diversidad textual se justifica en la medida que exige poner en escena ciertas estructuras y procesos de pensamiento diferenciales, es decir, que la diversidad textual contribuye al desarrollo del pensamiento.

La diversidad textual y de prácticas lectoras se justifica, además, porque los diferentes tipos de textos cumplen funciones comunicativas distintas como persuadir, argumentar, describir, exhortar, narrar o explicar. También se justifica porque las condiciones de producción y

circulación de los distintos tipos de textos son diferenciales. Por ejemplo, las características lingüísticas y la manera como se trata el tema en una noticia difieren de aquellas de un ensayo o de un poema y están determinadas por el medio en el cual se publican, pues no es lo mismo una noticia que se escribe para un diario o para una revista. Hay noticias que no se publican en ciertos diarios y en otros sí. Por lo anterior, formarse como lector, además de desarrollar un gusto hacia los libros, tiene que ver con reconocer esa diversidad de funciones y de condiciones formales, comunicativas, e incluso ideológicas, que regulan la circulación y producción de los diferentes tipos de textos. En este marco, se requiere contar con una escuela que desde los primeros grados y de modo sostenido, trabaje la diversidad textual, de lo contrario es difícil hablar de la formación del lector. Veamos algunos tipos de prácticas lectoras.

Prácticas de lectura académica. Este tipo de prácticas tienen que ver con las demandas propias del mundo académico institucionalizado (Carlino 2005). Se lee para acceder a los saberes producidos por la cultura, tanto local como global. Se lee para apropiarse información y conocimientos y para estar en condiciones de hacer algo con esos conocimientos. Se lee para producir nuevo conocimiento. Es una prioridad de la escuela construir las condiciones de selección, procesamiento, interpretación y uso regulado de la información con fines académicos. Este tipo de prácticas, a juzgar por los resultados de la encuesta, parece salir bien librada, pues es la práctica dominante. Cabe aclarar que estamos hablando de resultados en cuanto a la “cantidad de lectura académica”, no de la profundidad con que se realiza y las modalidades concretas que toma.

Prácticas lectoras funcionales. Este tipo de prácticas se refieren a las diferentes funciones comunicativas que cumplen los textos en la vida social. Se lee para informarse de los acontecimientos de interés colectivo, se lee para participar en un proceso de la vida democrática (votar, participar en un referendo), se lee para relacionarse con las demás personas y con las instituciones (se leen formatos, informes, protocolos, cartas, correos electrónicos). Este tipo de prácticas no se exploran en un estudio como el que estamos presentando, pero son prioritarias en la formación del lector.

Prácticas lectoras del goce. En la tradición de las teorías sobre la lectura, suele verse este tipo de práctica como la de más alto valor y prestigio. Es difícil considerar a alguien como lector, si no desarrolla un gusto por leer. Por tanto, formarse como lector tiene como horizonte el desarrollo del gusto y del sentido estético. Este tipo de lectura no es la dominante, según los datos de este estudio, de hecho los encuestados destinan muy poco tiempo a la semana para este tipo de lectura: más de la mitad de la población entre 12 y 17 años destina menos de media hora semanal a la lectura de libros por gusto o placer, mientras que la población usuaria de Internet destina más de dos horas a la semana a la lectura en este medio, lectura que como se analiza más adelante, es predominantemente académica.

Al igual que las demás prácticas lectoras, la lectura del goce está relacionada con la tradición cultural del grupo social al que se pertenece y está fuertemente marcada por las prácticas lectoras de la familia y la escuela. Es claro que el gusto se forma, no es algo natural ni espontáneo, requiere un trabajo intencionado de parte de la familia, de la escuela y de las demás instancias relacionadas con el tema.

Hoy se sabe que si un niño está inmerso en prácticas de lectura desde temprana edad, si los adultos significativos para él le leen con gusto y amor, si se le permite explorar los libros e “intentar leer”, si desde muy pequeño va formando su propia biblioteca, ese sistema simbólico y mágico de referencia, por supuesto que las condiciones estarán dadas para formarse como

lector. Si adicional a lo anterior, al ingresar a la escuela se encuentra con diversidad de prácticas lectoras, con docentes que disfrutan leer en voz alta, leer en silencio o compartir sus lecturas, si se cuenta con docentes y bibliotecarios que hablan con afecto sobre los libros, si se encuentra con prácticas lectoras no trivializadas, complejas, retadoras, que se vinculan con sus intereses temáticos, pues las condiciones estarán dadas. Es muy difícil que alguien se forme como lector si está rodeado de personas que tienen relaciones poco cercanas y poco placenteras con los libros.

Como se puede notar, el desarrollo del gusto por leer tiene que ver con la producción de ciertas condiciones. Otro elemento que puede ejemplificar esta idea del gusto como algo formado, causado por ciertas condiciones, es la educación del oído para la buena literatura. Algunos estudios indican que si a los niños desde pequeños se les lee frecuentemente literatura con cierto nivel de elaboración estética, su oído se va formando para la recepción de literaturas complejas. Esta idea tiene mucho sentido si pensamos, por ejemplo, cómo se formaban los lectores del siglo XVII o XVIII. Sabemos que se formaban leyendo literatura clásica de adultos, pues el "libro álbum", tal como lo conocemos hoy, la literatura escrita para niños, pensada gráficamente para niños, es un invento reciente. Por lo anterior, es importante leer a los niños literaturas elaboradas, productos estéticos con cierto valor y complejidad, para que sus oídos se vayan formando, como se educa el oído para escuchar diversidad de músicas. Debe quedar claro que este tipo de lectura tiene como propósito la educación del oído para la recepción estética, y no necesariamente está ligada a la comprensión lectora, al menos en los primeros años de vida de los niños. Esta lectura tiene que ver con adecuar el oído a las cadencias rítmicas, los juegos sonoros, los ritmos y timbres, las estructuras. Los niños se interesan por estos aspectos formales de los textos que escuchan. Esta es una vía concreta para apoyar la formación del gusto por leer y el desarrollo del sentido estético.

Pero, por supuesto, no todo es gusto, leer implica esfuerzo, trabajo (Zuleta, 1994), incluso dolor. Si se tienen razones para leer, este proceso se convierte en complejo. Desde esta perspectiva, parece que además del gusto, como horizonte general en la formación del lector, se requiere pensar en un trabajo para construir, desde la escuela y los demás espacios sociales, razones auténticas para leer, motivos suficientes para privilegiar esta práctica sobre otras. En síntesis a la escuela le corresponde abordar el desarrollo del gusto, del sentido estético y construir auténticas razones para leer.

1.3. Leer ¿un derecho o una condición de la vida ciudadana?

El fenómeno de la lectura suele verse, de hecho es el discurso que más circula, como un derecho de los ciudadanos. Conocemos de sobra afirmaciones en las declaraciones de intenciones de los acuerdos internacionales, en los campos educativo y cultural, en el sentido que se debe garantizar el derecho a la lectura, que los ciudadanos tienen derecho a los libros, a estar alfabetizados, que debemos reducir las tasas de analfabetismo, etcétera. Si bien la lectura es un derecho y es necesario trabajar en esa vía, consideramos importante preguntarnos por la lectura desde la perspectiva política en el siguiente sentido. Formulémoslo a modo de afirmación: la lectura, además de constituirse en derecho, es una condición de la vida ciudadana y del funcionamiento de la democracia.

En este marco, fortalecer el trabajo de formación de lectores es sinónimo de construir condiciones para el ejercicio ciudadano, pues es impensable una democracia, o la idea de participación en ésta, si se cuenta con ciudadanos analfabetas o iletrados, que no es lo mismo. Si los ciudadanos no están en condiciones de comprender un programa de gobierno, de construir

un punto de vista sobre las ideologías que circulan, o si no se está en condiciones de comprender y producir los textos requeridos para participar de la vida social e institucional, ¿de qué tipo de democracia estamos hablando?, ¿de qué tipo de participación?

De hecho, las relaciones que los ciudadanos establecemos con las instituciones, tanto estatales como privadas, están mediadas por lecturas y escrituras. El derecho de petición, por citar un caso, es un tipo particular de texto, hay ciudadanos que saben usar este derecho, es decir están en condiciones de producir ese texto, y hay otros que no saben siquiera que existe. La votación para elegir gobernantes puede interpretarse como un acto de lectura. Este ejercicio básico del funcionamiento de una democracia requiere que los ciudadanos estén en condiciones de comprender el sentido y alcances de un plan de gobierno o de un discurso programático de un partido político. Pero además de lo anterior, el acto concreto de votar implica leer textos, identificar y seleccionar información, decodificar la lógica de ciertos formatos, que son tipos particulares de textos. El caso de la votación del referendo, en la historia política reciente de nuestro país, es otro claro ejemplo de la lectura como acto político. Votar el reciente referendo implicaba comprender una serie de complejas preguntas, marcadas por ciertos términos, que más allá de portar significados, portan decisiones fuertes a nivel de sus implicaciones. La no comprensión de algunas de esas preguntas conduce a que las decisiones de la vida política de un país tomen uno u otro rumbo. Por lo anterior, leer no es sólo un asunto de derechos de los sujetos, no es sólo asunto de avanzar hacia un país “más culto”, que consume más libros, es un asunto predominantemente político. Por tanto, los índices de lectura, así como los niveles de comprensión de texto, con que cuenta un país se relacionan, de modo estrecho, con las condiciones de funcionamiento de la democracia. Desde esta perspectiva, la necesidad de incluir la lectura en la agenda de la política educativa y cultural, desborda las preguntas por el prestigio del lector y por la formación del gusto, la sitúa en el terreno de la construcción de condiciones para la vida ciudadana y se constituye en soporte del funcionamiento efectivo de una democracia.

En el marco anterior, se plantea la distinción entre una primera y segunda alfabetización. La primera se refiere al dominio básico de los códigos escritos. Un sujeto que va a la escuela está en condiciones de codificar y decodificar información, es un sujeto “alfabetizado”, pero de ahí a considerarse usuario activo de la cultura escrita hay un abismo y, aun más, de ahí a estar en condiciones de usar la lectura y la escritura de modo pertinente, para participar de la vida social y política hay otro abismo, aun mayor. Está es la segunda alfabetización.

Dada esta complejidad, se hace necesario realizar estudios e investigaciones complementarios a éste, desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, para contar con más información que permita construir el mapa de interpretaciones, más allá de los datos estadísticos, que de hecho son muy importantes, pues constituyen un primer nivel de análisis.

2. Resultados Relevantes para la Escuela y las Políticas Educativas.

2.1. Libros versus textos escolares

Los resultados de la encuesta indican que un 40% de los libros que hay en los hogares corresponden a textos escolares. Se trata de un porcentaje significativamente alto, si se compara con los demás tipos de materiales impresos como revistas, libros de literatura, libros informativos, diccionarios, etcétera, que circulan en la cultura escrita. Si este dato lo relacionamos con el hecho que la lectura más alta que realiza la población en edad escolar, tanto de libros como en Internet, es la lectura académica, y que este tipo de lectura ha tomado fuerza

a través del uso de Internet (se paso de 4,88 % de la población usuaria de este medio, en el año 2000, a 11,89% en el año 2005) tenemos que afirmar que el problema de la lectura, o la crisis de la lectura, al menos para el caso de la población en edad escolar, no se puede explicar del todo desde el problema de acceso a los libros de texto. La situación que es necesario analizar y enfrentar es la debilidad en la lectura de los demás tipos de libros y materiales impresos. Es necesario generar políticas que construyan las condiciones para el acceso a la diversidad textual: diversidad de soportes, de géneros, diversidad temática, y privilegiar desde la escuela prácticas de lectura que le den sentido a leer este tipo de textos. Podríamos decir que a la escuela le corresponde ampliar el repertorio de prácticas lectoras de diverso tipo, no sólo de libros de texto, lo que implica preguntarse por las funciones y sentidos de la diversidad textual.

Por lo anterior, se requiere avanzar hacia una escuela que promueva la diversidad de prácticas lectoras y demande la lectura de la diversidad textual. Por su parte, se debe sumar esfuerzos, desde la política cultural y educativa, para construir las condiciones para el acceso efectivo de los estudiantes a esa diversidad textual.

Porcentaje de textos escolares

	Porcentaje %
Total	39,2%
Rural	54,9%
Urbano	36,5%

Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.

De otro lado, según los resultados de este estudio, la principal razón de compra entre las personas que adquirieron libros en el último año fue el requerimiento de textos de estudio en los colegios y universidades⁴ (41.5% en el agregado de las 13 áreas metropolitanas)⁵. De otro lado, los datos arrojados dan otra pista importante, desde el uso de bibliotecas. Las bibliotecas más usadas son las escolares, mucho más que las públicas, en el caso del sector rural las bibliotecas escolares son una fuente de información importante, y en muchos casos es la fuente exclusiva, para los estudiantes. Por lo anterior, a pesar de no estar en la situación ideal, el problema de la lectura en los estudiantes va más allá de la dificultad para el acceso a la información que la escuela demanda. Estos datos corroboran la hipótesis de que lo que se requiere es diversificar la oferta de textos. De diversidad de textos.

Lo anterior no significa que el libro de texto no tenga importancia, de hecho la tiene, y sería deseable que los estudiantes tuvieran más libros de texto, pero también sabemos que la existencia de libros, en general, no produce lectores. La formación del lector, como sabemos, tiene que ver con tener razones para leer, no sólo con tener libros. De nuevo aparece el problema de la pedagogía de la lectura, pues si no hay una escuela que construya modos consistentes de leer, que construya los sentidos de la lectura, pueden existir los libros sin lectores. Cabe anotar que, como afirma Emilia Ferreiro (2000), un libro es libro, sólo si es leído, si se vincula a una práctica real de lectura. Por supuesto que es necesario que nuestros estudiantes tengan acceso a los libros, a la diversidad textual, esa es una condición básica, pero no resuelve nuestro problema.

2.2. A los estudiantes les gusta leer pero les parece aburrido

⁴ La opción “otra”, que fue la más frecuente en Cúcuta y Medellín, también está asociada con las exigencias del sistema (compra de libros para el colegio o la universidad de los hijos).

⁵ La fuente de estas cifras es el estudio: Hábito y práctica de lectura de libros en las ciudades colombianas. Sergio Iván Prada Ríos. Liliana Velásquez Martínez. En este libro.

Para la encuesta de 2005 se incluyó a la población de 5 a 11 años de edad, con la finalidad de explorar qué pasa en esas edades tan fundamentales en la construcción del hábito y del gusto por la lectura. Dada la importancia de la información de esta población para inferir aspectos claves de la cultura escolar, en el campo de la lectura, este apartado del análisis se centrará en estos resultados. Cabe aclarar que la población entre 5 y 11 años corresponde a población en edad escolar de la básica primaria y el preescolar. Tomamos cinco resultados (ver gráficos) que consideramos relevantes porque permiten inferir elementos claves sobre las prácticas de lectura que se promueven desde la escuela. Veamos los datos para luego pasar al análisis.

1. ¿Le gusta leer?

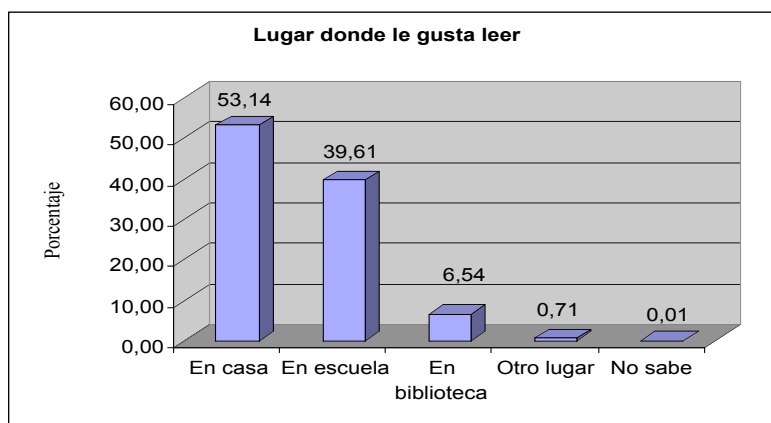
Le gusta leer?	%
Si	61,1%
No	13,9%
No sabe leer	24,5%
No sabe si le gusta	,5%
Total	100,0%

Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.

2. Lugar donde le gusta leer

Lugar donde le gusta leer	%
En casa	53,135
En escuela	39,611
En biblioteca	6,537
Otro lugar	0,707
No sabe	0,011
Total	100

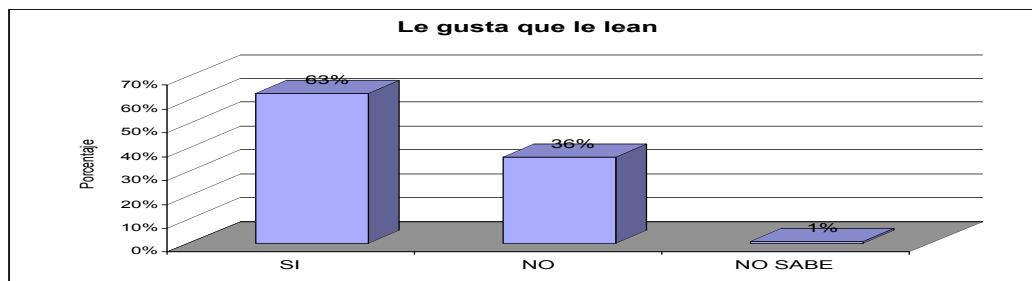
Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.



Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.

3. Le gusta que le lean

	%
SI	63,0%
NO	36,1%
NO SABE	,9%
Total	100,0%

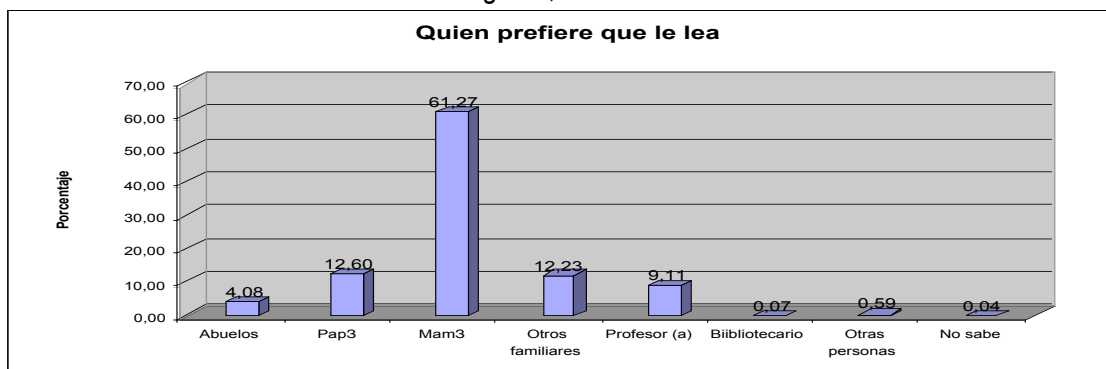


Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.

4. Quien prefiere que le lea

	%
Abuelos	4,1%
Papá	12,6%
Mamá	61,3%
Otros familiares	12,2%
Profesor (a)	9,1%
Biibliotecario	,1%
Otras personas	,6%
No sabe	,0%
Total	100,0%

Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.



Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.

5. Razones por las que no les gusta leer

Por qué no lee?	%
Porque le parece difícil	16,0%
Porque le parece aburrido	63,2%
Porque es obligatorio	8,2%

Porque nadie lee en el hogar	5,2%
Otra razón	5,1%
No sabe la razón	2,3%
Total	100,0%

Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.

Como se observa, los resultados anteriores nos presentan una situación paradójica que puede formularse así: a los escolares les gusta leer (61%) y les gusta que les lean (63%), esas son dos grandes fortalezas, pero a) no prefieren (no valoran) al docente como su lector preferido (9%), b) prefieren leer en el hogar (54%) que en la escuela (39%) y c) la razón por la que no leen es porque les parece aburrido (63%).

Lo anterior puede deberse a lo siguiente:

- a) Que no existen libros de texto en el hogar o en la escuela, o que no se tiene acceso a ellos. Esta hipótesis resulta débil desde los resultados de esta encuesta, pues, como se señaló, el 40% de los libros que hay en los hogares son textos escolares, si a estos textos les agregamos los libros con que cuentan las escuelas, correspondientes a las dotaciones que hace el estado, para el caso de la educación pública y los textos existentes en las bibliotecas escolares de las instituciones públicas y privadas, se debilita la hipótesis. Si, además, agregamos el incremento de lectura académica en Internet y las visitas a bibliotecas, realmente debemos aceptar que la hipótesis no explica el fenómeno.
- b) Que los materiales de lectura que hay en los hogares o en la escuela no son atractivos para los estudiantes, por su contenido, por sus aspectos gráficos y estéticos o por su pertinencia temática. Esta hipótesis puede tener algo de sentido, pero sería necesario hacer un estudio sobre caracterización del texto y “recepción” del mismo, por parte de los estudiantes.
- c) Que las prácticas lectoras que se promueven desde la escuela no son pertinentes desde el punto de vista del desarrollo del gusto por leer. Esta hipótesis parece más acertada porque lo que realmente mueve a un sujeto a leer tiene que ver más con tener razones para hacerlo, que con la disponibilidad de libros. Y dado que las prácticas lectoras dominantes en los escolares son de carácter académico, según los resultados de este estudio, tendríamos que decir que los estudiantes leen por razones escolares, pero esas razones no producen gusto por la lectura.
- d) Que las condiciones de contexto y de familia afectan este resultado, de hecho, según los datos de esta encuesta, los estudiantes que más leen y que tienen mayor “gusto por leer” pertenecen a familias donde hay más libros y donde se realiza acompañamiento de la lectura.

Frente a esta notoria ausencia de gusto por leer, hay un aspecto positivo, que puede verse como paradójico, y que es necesario señalar. Los resultados de las evaluaciones de competencias básicas en comprensión lectora, a nivel nacional⁶, indican que hay avances y fortalezas en este campo. Es decir, nuestros estudiantes cuentan con aceptables niveles de comprensión lectora, lo que significa que las orientaciones de política están bien encaminadas y la labor educativa que realizan los docentes es adecuada, pero, al parecer, a esta forma de trabajo, asociada a ciertas prácticas lectoras académicas (escolares) hace falta agregar otras prácticas que promuevan el

⁶ Las evaluaciones realizadas por el ICFES a estudiantes de los grados quinto y noveno (Pruebas SABER).

gusto por la lectura y los libros y el desarrollo del sentido estético. Dicho en otras palabras, contar con buen nivel de comprensión lectora no está asociado con el gusto por leer.

De otro lado, es necesario preguntarse por las condiciones de acceso al libro (en general, no sólo al libro de texto) y su incidencia en este resultado. Es importante revisar las políticas de dotación y adquisición de libros en las escuelas, pues es necesario que los estudiantes tengan acceso a diversidad de libros (diversidad de temas, de soportes, de formatos, de géneros) si se desea promover diversidad de prácticas lectoras, que es lo deseable en la escuela.

Una posible vía frente a esta tensión es contemplar la opción de bibliotecas escolares conformadas bajo el criterio de diversidad textual (tal vez la experiencia actual de México sirva de referente), más un trabajo de formación de docentes sobre buenas y diversas prácticas lectoras en las aulas, acompañado de la sistematización de “buenas prácticas”, ya probadas en el contexto nacional e internacional. Estas prácticas podrían publicarse en la WEB de COLOMBIA APRENDE como referentes claves del proceso de formación de los docentes.

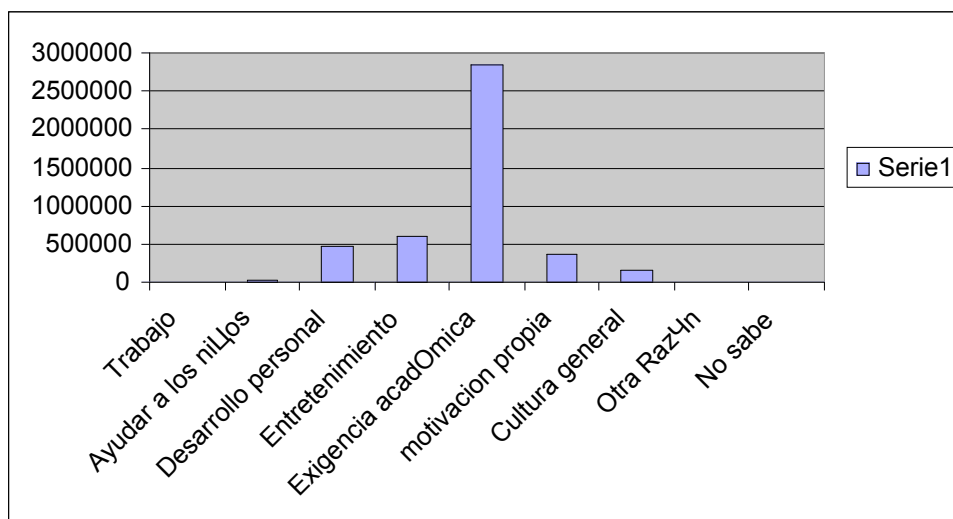
2.3. El fenómeno de Internet

El dato relevante en este aspecto consiste en que se duplicó el porcentaje de uso de Internet, de 4,88% en el año 2000, se pasó a 11,89% en el año 2005. Pero las cifras señalan que la población que está usando el Internet corresponde a familias donde hay libros y donde existe un hábito lector y un gusto por leer, es decir, quienes leen Internet son los lectores habituales de libros. Esto indica que el Internet no está realmente creando nuevos lectores, más bien afianza las prácticas lectoras existentes. De otro lado, según los datos de este estudio, los estudiantes que cuentan con libros escolares, para realizar sus consultas, no tienen la tendencia a usar el Internet. Lo anterior debe entenderse como un indicador de que la lectura dominante en Internet es de carácter académico y que no hay certeza para afirmar que este medio genere nuevas prácticas lectoras. Lo que sí parece claro es que Internet es un soporte fuerte de las prácticas escolares y académicas de lectura y escritura. Ese es el tema del siguiente apartado.

2.4. Hay un énfasis en las lecturas “funcionales” y “académicas”, tanto en los escolares que leen libros, como en los que prefieren leer en Internet.

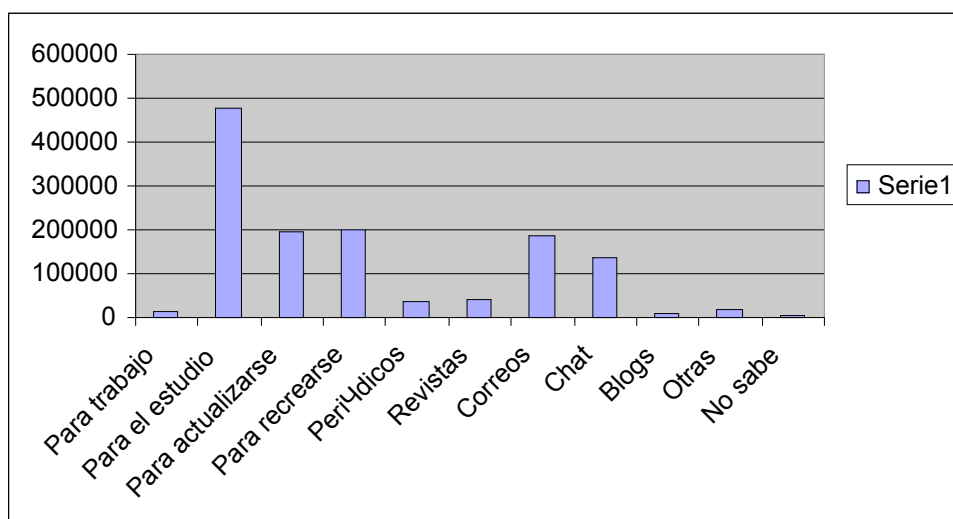
Veamos algunos los resultados

Población de 12 a17 años. Razones de lectura de libros.



Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.

Población de 12 a 17 años. Qué lee en Internet



Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.

Como se observa, los datos indican que las prácticas lectoras de la población de 12 a 17 años (población en edad escolar), que lee libros, son predominantemente académicas. De igual modo, los escolares que leen Internet, lo hacen principalmente por razones académicas. Esto significa que las prácticas de lectura académicas (escolares) son dominantes, frente a otras prácticas lectoras (leer para actualizarse, leer para recrearse, leer revistas y periódicos...) en independencia de la existencia de Internet.

Es importante resaltar que, en la actualidad, el uso escolar del Internet está muy ligado a las labores escolares y fundamentalmente se está empleando para consultas y por necesidad: "los jóvenes, y las personas en general, utilizan el Internet cuando tienen que hacer algo, no porque quieran saberlo, sino porque les toca. Los curiosos son una minoría"⁷. Los estudiantes que tienen libros en casa prefieren consultarlos que buscar en Internet, tal como se señaló en el apartado anterior. De otro lado, los datos señalan que quienes más usan Internet son personas

⁷ Amariles Mejía, Henry. Jóvenes, prejuicios e Internet. Publicado en la Revista: De la Urbe Digital. Universidad de Antioquia. <http://delaurbedigital.udea.edu.co/>

que, además de tener libros cuentan con un hábito lector. Esto significa, de nuevo, que acudir a Internet tiene una dominante académica, funcional y que realmente no se puede afirmar que el Internet genere nuevas formas de lectura y produzca nuevos lectores. Se puede afirmar que el uso de Internet apoya y potencia prácticas lectoras que ya se han iniciado, especialmente en los ámbitos académicos, es decir en la escuela. Desde los datos es posible afirmar que realmente lo que se ha duplicado, para el caso de los escolares, es el uso académico de Internet.

Este hecho hace necesario generar, desde la escuela, orientaciones para el uso académico de Internet, de tal modo que en vez de ver este medio como un amenaza frente a la lectura "convencional, tradicional" de la escuela, se vea como un medio potencialmente válido para promover diversidad de lecturas y escrituras que apoyan los propósitos escolares.

Hay un dato que puede ser relevante en relación con este aspecto: en la última aplicación de pruebas de evaluación de competencias básicas en lectura y escritura en la ciudad de Bogotá (Pruebas Comprender 2005), se encontró una alta correlación entre comprensión lectora y uso de Internet. Los estudiantes que obtienen los mejores resultados en las pruebas de lectura y escritura, usan Internet. Si ligamos este dato con lo que ya se señaló respecto a que los usos de Internet son especialmente académicos, se puede pensar que, al parecer, la búsqueda, procesamiento y selección de información en Internet, actividades ligadas a las labores escolares, potencian la comprensión lectora y la producción escrita. A nivel de la política educativa, este hecho puede derivar unas líneas de trabajo en el sentido de dar orientaciones para el uso académico pertinente del Internet. Pero debe quedar claro que no basta con garantizar el acceso a Internet, pues, como vimos, eso no produce lectores, potencia a los lectores ya formados (o iniciados). Lo anterior supone, a nivel pedagógico, tomar los usos y funciones de Internet como objetos de trabajo pedagógico. A la escuela le corresponde asignar funciones y sentidos a las herramientas de Internet, le corresponde generar ciertas prácticas lectoras y escritoras que desborden el uso mecánico e instrumental de este medio, y que orienten efectivamente prácticas lectoras.⁸ Por lo anterior, resulta necesario adelantar estudios para caracterizar las prácticas de lectura y escritura que ocurren en Internet, así como aquellos usos académicos relevantes, para que esas prácticas sean objeto de trabajo pedagógico en la escuela. Igualmente, es necesario determinar las limitaciones del Internet en las labores académicas.

⁸ Fonseca Fainholc, Beatriz. Lectura Crítica en Internet. Análisis y Utilización de los Recursos tecnológicos en Educación. Editorial Homo Sapiens. Santafé Argentina 2004..

2.5. Tendencias Rural Versus urbano

A continuación nos interesa mostrar algunas coincidencias en las tendencias que muestran los resultados del sector rural en comparación con el urbano, en cuanto al acceso y uso de Internet y respecto a la lectura de materiales impresos.

Horas de lectura en Internet. Población de 12 a 17 años

	LUNES A VIERNES	FINES DE SEMANA
Total nacional	2,16	0,73
Urbano	2,24	0,74
Rural	1,15	0,69

Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.

Qué materiales impresos lee habitualmente la población de 12 a 17 años

	Libros incluidos textos escolares	Revistas	Diarios o periódicos	Otros materiales impresos
Total nacional	69,9	16	11,6	10,2
Cabecera	72,9	17,3	12,8	11
Rural	59,2	12,8	8,7	8,3

Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.

Qué lee en internet la población de 12 a 17 años

	Información para el Estudio	Información para el trabajo	Información para actualizarse	Información para recrearse	Correo
Total nacional	89,3	2,2	36,5	37,6	35,4
Cabecera	89,5	2	35,3	36,2	35,7
Rural	87,3	4,4	51,1	54,2	31

Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.

Frente a estos resultados, resulta importante resaltar que la tendencia de uso de Internet en el sector rural versus el urbano es muy similar. Tal como se observa en la tabla, a pesar de que el número de horas de uso de Internet en el sector rural es inferior al urbano, resulta una cifra significativa, lo que indica que los escolares del sector rural tienen un relativo acceso al Internet, que están acudiendo a ese medio para acceder a la información demandada por la escuela.

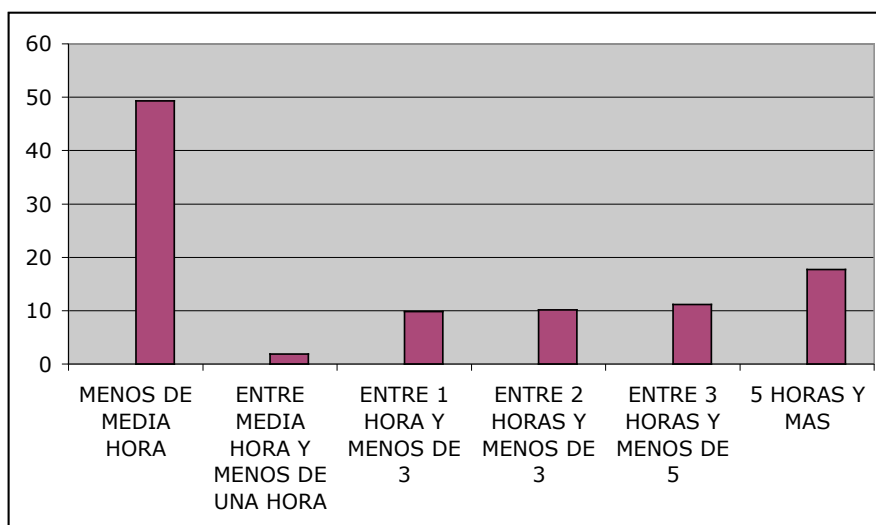
Otro aspecto que vale la pena resaltar es la tendencia referida a las preferencias de lectura en los sectores rural y urbano. La tendencia dominante, como ya se señaló, es hacia la lectura académica, escolar, como se observa en los datos, esta tendencia se mantiene tanto para el sector rural como para el urbano, y tanto para la lectura de materiales impresos como para la lectura en Internet. Resulta curioso, y a la vez comprensible, que en el sector rural se incrementen los usos recreativo y de actualización en Internet, respecto al sector urbano. Es muy

probable que la exploración de internet para recreación y actualización obedezca la ausencia de otras fuentes de información para estos fines en el ámbito rural.

2.6. Los estudiantes van muy poco a las bibliotecas porque no tienen necesidad de hacerlo

Los resultados de la encuesta señalan que, al igual que en la encuesta del año 2000, la población de 12 a 17 años, es decir la población en edad escolar, es la que más visita las bibliotecas, aunque los porcentajes de visita realmente son bastante bajos. De los diferentes tipos de bibliotecas, las escolares son las más visitadas, pero el porcentaje de población que la visita sólo alcanza un 12%. De otro lado, según los resultados, la razón dominante por la que la población entre 12 y 17 años no visita las bibliotecas es por que no tienen la necesidad (44%) y porque no leen habitualmente (21%). Estos hechos corroboran algo que ya afirmamos en este texto: que nuestros estudiantes no leen no porque no tengan acceso a libros sino porque no hay razones para leer ni hábitos estables frente a la lectura. Este fenómeno debe interpretarse, de nuevo, como un llamado de atención a las formas como se está orientando la lectura en la escuela. Al parecer, los libros de texto con que se cuenta en el hogar, más los libros de texto que hay en la escuela, más las consultas en Internet parecen ser suficientes, como fuentes de información, a juzgar por la ausencia de visitas a las bibliotecas y las razones que se aducen al respecto (el 44% de la población de 12 a 17 años no visita las bibliotecas porque no tiene necesidad de hacerlo). Es decir, las lecturas académicas, escolares, que además obtienen los porcentajes más altos respecto a los demás tipos de lectura (por placer, actualización, entretenimiento, trabajo...) pueden verse como estables y fuertes a juzgar por los datos relacionados con el uso de bibliotecas.

Pero lo anterior debe ponerse en el contexto de la pregunta por la formación del gusto y el hábito de lectura. Como se observa en el gráfico siguiente, la mitad de la población entre 12 y 17 años destina menos de media hora a la semana a la lectura por iniciativa propia, por gusto o placer. Es decir que frente a la fortaleza en las lecturas académicas, escolares, encontramos una gran debilidad en las lecturas por gusto o placer. No se trata de privilegiar unas lecturas sobre otras, es importante que existan lecturas académicas y altos niveles de comprensión de lo que se lee, pero es igualmente importante trabajar por el desarrollo del gusto por leer.



Fuente: DANE. Encuesta Continua de Hogares, octubre-diciembre de 2005.

De nuevo, la pregunta que debemos hacernos, desde la escuela, es por el tipo de prácticas lectoras que se promueven. Igualmente es necesario que desde el nivel de las políticas se generen condiciones para el acceso a la diversidad de libros, para soportar las prácticas ausentes, las relacionadas con el gusto. Es indiscutible que se requiere que los estudiantes, y la población en general, tenga acceso a libros que potencien y posibiliten la lectura de diversidad de textos y diferentes temáticas, desde diferentes géneros y soportes. Vale la pena revisar las propuestas de otros países al respecto, como, por ejemplo, Argentina y México, países con una tradición consistente respecto a las relaciones entre escuela, bibliotecas, libros y lectura, países que se han preguntado de modo permanente, desde el nivel de las políticas públicas, y han concretado, alternativas relevantes respecto al acceso al libro y la lectura. En México, por nombrar un caso, se cuenta actualmente con un programa nacional de lectura que tiene un fuerte componente en la consolidación de bibliotecas escolares y de aula, orientado bajo el criterio de diversidad textual, expuesto al comienzo de este capítulo. Este programa le apuesta a la diversidad de prácticas lectoras y a garantizar el acceso a la diferentes tipos de textos, a partir de la construcción de un catálogo amplio, cuidadosa y rigurosamente construido, que recoge una amplia oferta de la producción editorial, tanto nacional como internacional,. Este catálogo se constituye en el referente para la adquisición de libros por parte de las instituciones educativas. Esta y otras experiencias internacionales, así como las experiencias nacionales, por ejemplo la vitrina pedagógica que se realiza en la Secretaría de Educación de Bogotá, podrían analizarse para valorar su pertinencia como alternativas orientadas a enfrentar los bajos índices de lectura que fomenta el gusto. Igualmente, este tipo de alternativas fortalece las lecturas académicas escolares.

Lo anterior requiere una acotación. El hecho que se afirme que no se asiste a bibliotecas por que no hay necesidad, no permite saber si la población incluye en su respuesta las lecturas por gusto o placer, pues el gusto puede convertirse en necesidad, pero lo mas probable es que las respuestas se refieran a las lecturas funcionales, especialmente las relacionadas con la búsqueda de información

A modo de cierre

Como se puede notar, los resultados arrojados por el presente estudio deben interpretarse desde la complejidad de factores que los determinan y explican. Es necesario realizar estudios complementarios a nivel de investigaciones desde las universidades y desde diferentes sectores vinculados con la formación de lectores, antes de emprender acciones definitivas frente a las problemáticas señaladas.

Bibliografía

- Carlino, Paula. Leer y escribir en la universidad. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 2004.
- Chartier, Roger. El orden de los libros. Barcelona: Gedisa, 1994.
- Dane; Rey, Germán; Melo, Jorge Orlando; Venegas, María Clemencia; Uribe, Richard;
- Jaramillo, Bernardo. Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia. Bogotá: Fundalectura, 2001.
- Ferreiro, Emilia, Avendaño Fernando , Baez Mónica. Sistemas de escritura, constructivismo y educación. Santafé: Homo Sapiens. 2000.
- LAHIRE, Bernard. Sociología de la lectura. Barcelona: Gedisa, 2004.
- Olson, David. El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa, 1998.

Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la uiniversidad. México: Fondo de Cultura económica, 2005.

Rockwell, Elsie. En torno al texto. En: Rockwell, Elsie (Coord.). La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica, 1995

Veron, Eliseo. Fragmentos de un tejido. Barcelona: Gedisa, 2005.

Zuleta, Estanislao. Sobre la Lectura. En: Elogio de la dificultad y otros ensayos. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 1994.