

REVISTA ACTUALIDAD

Revista No.126
Febrero 2026

APRENDER A LEER

— ♦ PARA ♦ — ATRAVESAR EL MURO

— ◆ ◆ ◆ —
RENÉ JUÁREZ



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE -CUNOC-



CUNOC
Dirección General de Investigaciones
Baldomero Arriaga Jerez

RENÉ JUÁREZ

APRENDER A LEER PARA ATRAVESAR EL MURO

*Del hábito infantil a una lectura cultural y
cosmocéntrica*

René Juárez

Guatemala, 2026

Resumen

Este ensayo integra dos problemas que suelen tratarse por separado. El primero es práctico y se refiere cómo ayudar a que un niño forme el hábito de leer sin convertir el libro en castigo, o como simple competencia con las pantallas. El segundo es filosófico y significa qué debe ocurrir después de que una persona ya sabe leer y ha incorporado la lectura a su vida, es decir que es necesario formar el hábito, pero no suficiente. Un lector puede decodificar, comprender conceptos e incluso acumular libros y, aun así, quedar encerrado en una interpretación que nunca contrasta con su propia vida ni con la experiencia de los demás, por ello, se propone una continuidad, es decir, tener acceso, curiosidad, acompañamiento, diálogo y repetición; es lo permiten que nazca el hábito y el hábito debe crecer hacia una lectura que relacione el libro, la persona y la comunidad.

Aquí nos referimos a la lectura cultural, que actúa como lente para comprender los mundos de significado desde los cuales hablamos; y de la lectura cosmocéntrica funciona como horizonte para relacionar lo comprendido con el territorio, la naturaleza, las demás formas de vida y las consecuencias de nuestras decisiones. El resultado no es una receta cerrada, sino una espiral educativa: preguntar, buscar, leer, dialogar, contrastar, actuar y volver a preguntar.

Palabras clave: hábito lector, infancia, lectura cultural, lectura cosmocéntrica, comunidad, educación;

Introducción. La pregunta no termina en “¿por qué no lee?”

En muchas familias la escena es conocida: el niño puede pasar largo tiempo frente a una pantalla, pero el libro parece exigirle un esfuerzo que no está dispuesto a hacer; la reacción de la persona adulta suele ser inmediata: quitar el teléfono, imponer páginas, fijar horarios o convertir la lectura en una obligación. El auto engaño de la persona adulta es que imponer y obedecer durante veinte minutos no equivale a formar un lector, porque la lectura no debe ser un castigo, debe ser lectura compartida y conversada, especialmente en los primeros años, está asociada con el desarrollo del lenguaje y con relaciones más ricas entre niños y cuidadores; por eso la experiencia alrededor del libro importa tanto como el libro mismo.¹

La pregunta inicial debe cambiar en lugar de limitarse a decir. ¿por qué mi hijo no quiere leer?”, conviene preguntar qué condiciones hemos creado para que encuentre algo valioso en la lectura. Esa modificación parece pequeña, pero altera la lógica educativa porque el niño no debe de ser considerado el único responsable del problema; la familia, la escuela y la comunidad también tienen que revisar qué acceso ofrecen, qué ejemplo dan, cómo responden a la curiosidad, qué lugar conceden al error, qué textos ponen a disposición y qué relación construyen entre leer y vivir.

1 Perri Klass, Anna Miller-Fitzwater, Pamela C. High y Council on Early Childhood, “Literacy Promotion: An Essential Component of Primary Care Pediatric Practice: Policy Statement”, *Pediatrics* 154, núm. 6 (2024): e2024069090, <https://doi.org/10.1542/peds.2024-069090>. La declaración resume evidencia sobre lectura compartida, desarrollo del lenguaje y fortalecimiento de las relaciones tempranas.

Sin embargo, aquí aparece una segunda dificultad. Supongamos que el esfuerzo funciona: el niño adquiere el hábito, lee con frecuencia y aprende a comprender textos; en este espacio surge una pregunta importante ¿Hemos terminado? No. La noción contemporánea de competencia lectora ya rebasa la simple pronunciación de palabras; por su parte la OCDE la define en términos de comprender, usar, evaluar, reflexionar e involucrarse con los textos para alcanzar objetivos, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad.² Aun así, queda una pregunta más profunda: ¿qué hace el lector con aquello que comprende?

Este ensayo sostiene que la formación lectora tiene dos grandes momentos que deben quedar unidos. El primero crea la relación con el libro; el segundo impide que esa relación se quede encerrado en el libro. El hábito abre la puerta, pero la lectura madura exige salir de la habitación o del libro, por eso, el recorrido de la lectura irá de las condiciones concretas de la infancia hacia una filosofía de la lectura capaz de relacionar texto, conciencia, cultura, comunidad y vida.

curiosidad → acceso → acompañamiento → hábito → autonomía → contraste → responsabilidad → nueva pregunta

El esquema anterior no representa una escalera rígida, porque un buen lector vuelve sobre pasos anteriores, cambia de intereses, encuentra nuevos contextos y modifica sus

2 OECD, “Reading Literacy”, OECD Education and Skills, consulta del 7 de agosto de 2026. La OCDE define la competencia lectora como comprender, usar, evaluar, reflexionar e involucrarse con textos para alcanzar objetivos, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad.

preguntas. Esta acción como figura es una espiral: se regresa al libro, pero no exactamente al mismo punto. Cada retorno debería incorporar algo que antes no se veía.

1. Antes del hábito: construir una relación posible con el libro

No se puede formar un hábito lector en el vacío, por eso el niño necesita materiales a su alcance: cuentos, historietas, revistas, periódicos, libros informativos, relatos comunitarios, diccionarios ilustrados o textos producidos en la escuela, tampoco hace falta una biblioteca enorme, pero sí que exista algo que pueda tocarse, hojearse, escogerse y compartirse; Un libro guardado como objeto delicado, inaccesible o reservado para la tarea escolar difícilmente entra en la vida cotidiana, *viene siendo un cementerio de conocimientos no leídos.*

El acceso, por sí solo, tampoco basta porque el niño observa qué hacen los adultos. Si escucha que leer es bueno, pero nunca ve que alguien consulte un libro, o busque una palabra, o lea una receta, o revise una noticia o comparta una historia, puede concluir que la lectura es una obligación propia de los estudiantes y *no una práctica humana.* El ejemplo más convincente no es ve a leer, sino encontré algo interesante, o encontremos algo interesante; y ven a verlo conmigo.

La curiosidad ofrece el puente más natural, porque los niños preguntan por los animales, por la Luna, la lluvia, los vehículos, la historia de su comunidad, el origen de una palabra o la razón de una costumbre. El adulto puede responder de inmediato y cerrar la pregunta, pero también puede convertirla en búsqueda. No sé; averigüémoslo, esto enseña algo más importante que una respuesta aislada: muestra un camino para conocer.

pregunta → búsqueda → lectura → conversación → nueva pregunta

La lectura no nace de la página, sino de una inquietud y de la curiosidad que necesita camino. Cuando el libro aparece como una herramienta para resolver algo que de verdad interesa, deja de competir en desventaja con cualquier estímulo inmediato.

A la curiosidad debe sumarse el afecto, el cariño o el amor, recordemos que, en los primeros años, el niño no se relaciona únicamente con el texto; también se relaciona con la persona que se sienta a su lado y esto permite convertir el dialogo en preguntas de descubrimientos: ¿qué crees que pasará?" o "¿qué habrías hecho tú?". Una conversación alrededor de un libro no necesita comprobar todo lo aprendido; necesita permitir que el niño descubra que su interpretación merece ser escuchada. Por esto convertir cada lectura en interrogatorio y no en un dialogo atractivo de interpretaciones produce el efecto contrario.

El reconocimiento cumple una función parecida. No se trata de premiar cada página con dinero, dulces o elogios exagerados. Es más valioso que el niño compruebe que aquello que leyó le permite explicar algo, contar una historia, recomendar un texto o aportar una idea a la conversación familiar. La recompensa más estable es descubrir que la lectura le da voz y participación en diálogos familiares o escolares

El juego también enseña a leer si exige una acción intelectual, puede reconocer, comparar, ordenar, imaginar, relacionar, explicar o crear. Una búsqueda del tesoro con pistas escritas puede ser lectura; ordenar escenas para reconstruir una historia también. A lo contrario, tocar una pantalla para acumular puntos no se convierte en lectura por llevar

letras en la interfaz. El criterio no es si la actividad parece divertida o seria, sino qué operación mental realiza el niño.

Por la misma razón, el libro no debe utilizarse como castigo: Como te portaste mal, te quedarás leyendo aquí, se establece una asociación directa entre lectura y sanción; también tiene el mismo sentido la lectura con correcciones permanentes y no adecuadas, como las comparaciones con otros niños, la exigencia desproporcionada, la ridiculización del error o la obligación de terminar un texto que no corresponde al nivel o al interés del lector. Leer exige esfuerzo, pero el esfuerzo educativo no necesita humillar, ni tampoco premiar dándole cosas al niño que no necesita o que afecten su salud como la comida chatarra

2. Del interés propio al mundo compartido

Los intereses importan porque el hábito se construye sobre una experiencia concreta por ejemplo un niño puede rechazar un libro sobre dinosaurios y pasar una hora leyendo sobre fútbol, aves, planetas, plantas o cuentos, pero eso no significa rechazar la lectura; a veces se rechaza la selección hecha por adultos, pero esto no significa que el niño no necesite orientación sobre la lectura, es que, si se impone la elección adulta, también desaparece una parte de la autonomía que queremos formar.

Este punto adquiere especial importancia en comunidades donde la lengua, la memoria y las experiencias locales casi nunca aparecen en los materiales escolares. La política de alfabetización temprana de la Academia Americana de Pediatría, recomienda libros

apropiados al desarrollo, lingüísticamente pertinentes y culturalmente diversos.³ Esta recomendación hay que tomarlo en cuenta, ya que un niño necesita descubrir que la lectura no pertenece únicamente al mundo de otros, o solo de su mundo, hay otras formas de escrituras, como la oralidad.

La oralidad comunitaria no compite necesariamente con la escritura. Un relato de los abuelos puede provocar una pregunta; esa pregunta puede conducir a un libro, a una comparación entre versiones y luego a la escritura de una nueva historia. Cuando esto ocurre, el libro deja de presentarse como sustituto de la memoria oral y comienza a dialogar con ella.

Recordemos también, que la continuidad transforma estas experiencias en hábito, por eso es preferible comenzar con diez minutos que se desean repetir, que con una hora impuesta que se termina con desesperación. Un cuento antes de dormir, una visita periódica a la biblioteca, una pregunta investigada cada semana o un libro prestado pueden construir familiaridad. La finalidad es que la vigilancia adulta disminuya a medida que crece la iniciativa del lector.

experiencia con sentido → repetición → familiaridad → confianza → autonomía

3 Klass et al., “Literacy Promotion”, 2024. La política recomienda libros de calidad, adecuados al desarrollo, lingüísticamente apropiados y culturalmente diversos, con especial atención a familias con menos recursos.

Es necesario hacer énfasis en que el hábito auténtico tiende a reducir la dependencia de la orden, porque si después de años de fomento lector, la persona solo lee cuando alguien la vigila, *se ha consolidado una rutina de obediencia, no una autonomía lectora.*

3. La tecnología puede ayudar, pero no puede leer por el niño

Las pantallas no son enemigas automáticas del libro, ya que pueden acercar diccionarios, bibliotecas digitales, imágenes, audiolibros, textos adaptados y materiales difíciles de conseguir en papel; la dificultad comienza cuando la herramienta sustituye la actividad que queríamos desarrollar, ya que, si la aplicación resume, selecciona, responde y explica siempre en lugar del niño, puede *producir comodidad tecnológica sin formar comprensión.*

En la primera infancia conviene ser especialmente cuidadosos, porque de acuerdo con la Academia Americana de Pediatría, debe privilegiarse la lectura compartida con libros impresos y, cuando se usan recursos digitales o audiolibros, conservar la interacción recíproca entre adulto y niño.⁴ La razón no es nostalgia por el papel; es que la conversación, la atención conjunta y la respuesta del adulto forman parte del aprendizaje.

En Guatemala conviene diseñar una política lectora suponiendo sin suponer que el uso de internet es universal ya que el indicador del Banco Mundial basado en datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones registra que en 2024 aproximadamente 60% de la población guatemalteca había usado Internet durante los tres meses anteriores; eso deja

4 Klass et al., “Literacy Promotion”, 2024. La AAP recomienda limitar el uso de pantallas en la primera infancia y señala que, si se usan lecturas digitales o audiolibros, conviene mantener interacciones recíprocas con los niños.

cerca de 40% fuera que usan internet en ese periodo.⁵ Esto no equivale a afirmar que ese 40% carezca permanentemente de toda posibilidad de conexión, pero sí impide tratar Internet como condición indispensable para aprender a leer.

Una política adecuada diseña varios caminos: libros prestados, bibliotecas escolares, bibliotes viajeras, lectura familiar, textos comunitarios, radio, materiales impresos y tecnología cuando esté disponible. El centro no debe ser el dispositivo o la tecnología, es un asistente o auxiliar, *el centro es la relación que permite al niño preguntar, leer, comprender y dialogar y volver a preguntar*

4. Formar el hábito no basta: el lector también puede quedar encerrado

Hasta aquí el problema parecía pedagógico de como acercar al niño al libro, pero la formación lectora encuentra otra dificultad cuando el hábito ya existe, ya que una persona puede leer mucho pero escucha poco, puede manejar conceptos complejos y utilizarlos únicamente para confirmar lo que ya pensaba; puede citar autores para dominar una discusión sin permitir que la experiencia de otra persona modifique su juicio. También puede comprender perfectamente la tesis de un libro y no preguntarse qué hay después.

Louise Rosenblatt ayudó a romper la idea del lector como simple receptor, con su teoría transaccional, porque sitúa el libro en una relación entre lector y texto, de manera que leer implica una actividad en la cual el lector participa y selecciona sentidos dentro de las

5 World Bank, “Individuals Using the Internet (% of Population) – Guatemala”, indicador IT.NET.USER.ZS, fuente original: International Telecommunication Union, World Telecommunication/ICT Indicators Database. El dato mostrado para Guatemala en 2024 es 60%. El 40% indicado en el texto es el complemento aritmético (100 – 60), no una estimación de hogares sin conexión.

posibilidades y restricciones del texto.⁶ Paulo Freire dio otro paso decisivo al relacionar la lectura de la palabra con la lectura del mundo.⁷ *Ambas perspectivas permiten comprender por qué la decodificación es necesaria, pero insuficiente.*

Entonces la propuesta desarrollada aquí agrega una nueva exigencia: *además del libro y del mundo, el lector debe leerse a sí mismo.* Esto no significa convertir toda lectura en una autobiografía, sino para reconocer desde qué prejuicios, intereses, heridas o frustraciones, lealtades y circunstancias se interpreta el conocimiento. Hans-Georg Gadamer mostró que la comprensión nunca parte de una conciencia vacía; porque ocurre dentro de una historia y de un horizonte previo.⁸ Reconocer esa situación no destruye la verdad, hace visible aquello que de otro modo podría actuar sin ser examinado.

Pero tampoco basta con mirarse por dentro, aquí acudimos a la imagen de Dostoievski. En *Memorias del subsuelo* —también publicada en español como *Apuntes del subsuelo*— el narrador posee una conciencia aguda de sí mismo y, sin embargo, esa lucidez no lo libera porque su reflexión puede convertirse en encierro. El “muro” de las certezas y el “subsuelo”

6 Louise M. Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978). La teoría transaccional desplaza la lectura desde una recepción pasiva hacia una relación activa entre lector y texto.

7 Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (México: Siglo XXI Editores, 1984). Freire vincula la lectura de la palabra con la lectura del mundo y sitúa el conocimiento dentro de una práctica histórica y colectiva.

8 Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método I*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993). La hermenéutica gadameriana subraya la historicidad de la comprensión y la presencia de horizontes previos en todo acto interpretativo.

de una conciencia que gira sobre sí misma sirven aquí como imágenes para pensar dos fracasos posibles de la lectura.⁹

La primera forma de fracaso ocurre cuando una explicación parcial se vuelve muro, ya que “Dos más dos son cuatro” es verdadero en aritmética; el problema aparece cuando una lógica de ese tipo pretende administrar por completo el deseo, la libertad, el sufrimiento o la vida social, por ejemplo, una estadística describe algo real, pero no contiene por sí sola toda la historia de una persona, o un algoritmo encuentra patrones, pero no agota la memoria, el lenguaje cultural ni la responsabilidad.

La segunda forma de fracaso es el subsuelo: ya que leer, interpretar y pensar sin dejar que nada contradiga la propia interpretación, es esconderse. El lector parece activo, pero en realidad ha convertido su conciencia en un espacio de encierro ya que no está frente a la ausencia de lectura, sino frente a una lectura separada de la vida.

La expresión “lectura centralista se refugia en el subsuelo” no es una cita de Dostoievski ni pretende atribuirle una teoría que nunca formuló. Es una elaboración necesaria a partir de imágenes presentes en su obra.¹⁰ Esta idea es necesaria porque una propuesta nueva debe referirse con claridad lo que se toma de un autor y lo que construye a partir de él.

9 Fiódor Dostoievski, Apuntes del subsuelo, trad. Juan López-Morillas (Madrid: Alianza Editorial, 2011), especialmente la primera parte. La obra original fue publicada en 1864. La discusión del “muro” y de “dos más dos son cuatro” aparece en el desarrollo de la crítica del narrador a las pretensiones totalizantes de una racionalidad determinista.

10 Las categorías “lectura centralista”, “lectura cosmocéntrica” y su relación con las imágenes del muro y el subsuelo son elaboraciones teóricas de René Juárez dentro de la Obviología Crítica. No son expresiones literales ni una doctrina atribuible a Dostoievski.

5. Las tres lecturas: libro, persona y comunidad

Consiste en establecer una relación de corrección entre tres lecturas, leer el libro, leernos a nosotros mismos y leer la comunidad esto nos acerca más a la verdad y a nuevas ideas, *ya que ninguna debe reclamar por sí sola la totalidad de la verdad y la construcción de nuevas ideas no surgen de la nada*

Leer un libro significa comenzar por saber qué dijo el autor y luego discutir con él, esto para proteger contra un hábito frecuente de atribuir al texto ideas que deseábamos encontrar y no lo que dijo el autor. Después vienen otras preguntas: ¿qué problema trató de responder?, ¿qué conceptos utilizó?, ¿qué argumentos ofreció?, ¿en qué circunstancias históricas y culturales escribió? *Comprender no es obedecer al autor, pero tampoco es inventarlo.*

También leernos a nosotros mismos significa formular una posición y luego preguntarnos ¿de dónde viene.? ¿Por qué esta idea me convence tan rápido? ¿Por qué rechazo aquella idea antes de examinarla? ¿Estoy reconociendo un argumento o buscando confirmación? La autolectura descubre el lugar desde el cual interpretamos. *Su límite aparece cuando se vuelve narcisismo intelectual, porque mis ideas son fijas y nada logra corregirme.*

Leer la comunidad amplía el contraste porque una comunidad se expresa en palabras, en prácticas, silencios, recuerdos, autoridades, formas de ayuda, conflictos, miedos y relaciones con el territorio, pero tampoco debe idealizarse. una comunidad ya que puede reproducir racismo, exclusión, obediencias injustas o rumores. Por eso leerla implica

escuchar voces distintas, preguntar quién puede hablar, quién queda fuera y qué práctica contradice el discurso público y a quien le sirve esta situación

libro ↔ persona ↔ comunidad → contraste → responsabilidad → nueva lectura

Entonces el libro corrige al lector cuando le muestra algo que ignoraba; y que el lector interroga al libro desde preguntas que el autor quizá no pudo formular; la comunidad pone a prueba a ambos porque muestra consecuencias, memorias y experiencias que no siempre caben en una teoría. El resultado debe volver a ser leído. No hay una última palabra automática.

6. Lectura cultural: comprender antes de universalizar

Las tres lecturas necesitan una lente adecuada, es decir a esa operación se denomina aquí lectura cultural; ya que su tarea es preguntar desde qué mundo de significados se habla y se lee, porque esas lecturas pueden sostener o significar relaciones muy diferentes según la historia, el idioma y la experiencia de quienes las usan; esto pasa cuando se lee textos mesoamericanos que son escritos muchas veces con un pensamiento fuera de la lógica occidental.

Compartir una palabra no garantiza compartir su sentido. "Tierra" puede significar propiedad, mercancía, parcela productiva, herencia familiar, territorio ancestral, memoria o vínculo espiritual. Una traducción o interpretación que conserve la palabra y pierda la relación puede ser lingüísticamente correcta y culturalmente pobre.

Este problema es especialmente importante en sociedades atravesadas por historias coloniales, por eso Aníbal Quijano, explicó que la colonialidad del poder no se reduce a la dominación política pasada; incluye una racionalidad que puede presentar una experiencia histórica particular como medida universal del conocimiento.¹¹ La lectura cultural permite preguntar cuándo una categoría ayuda a comprender y cuándo, por el contrario, borra diferencias porque supone que todo el mundo vive dentro del mismo significado.

La lectura cultural actúa en las tres direcciones: a. Al leer un libro, se debe preguntar qué significaban sus conceptos dentro de la época y cultura del autor. B. Al leernos, a nosotros, examina qué educación, idioma, memoria y prejuicios organizan nuestra interpretación. c. Al leer la comunidad, trata de comprender sus símbolos y prácticas sin traducirlas de inmediato a categorías externas.

Pero aquí surge un límite porque conocer una cultura no garantiza respetarla ya que una institución puede estudiar costumbres, símbolos y hábitos precisamente para administrar mejor a una población. Por eso la lectura cultural no debe confundirse con la lectura cosmocéntrica. La primera interpreta significados; la segunda (cosmocéntrica) pregunta por las relaciones y por las consecuencias de aquello que hacemos con el conocimiento.

11 Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, comp. Edgardo Lander (Buenos Aires: CLACSO, 2000). Quijano analiza la colonialidad como patrón de poder y el eurocentrismo como racionalidad histórica asociada a ese patrón.

7. Lectura cosmocéntrica: descentrar sin borrar a la persona

La lectura cosmocéntrica es el horizonte filosófico de esta propuesta. “Cosmocéntrica” no significa colocar un nuevo centro rígido llamado cosmos. Significa impedir que una sola instancia —el individuo, el libro, la ciencia, la institución o incluso la comunidad— se declare medida completa de la realidad. La persona permanece, *pero se reconoce situada dentro de relaciones que la preceden y la sostienen.*

Por eso la lectura cosmocéntrica no se opone a leerse a uno mismo. La autolectura es necesaria; lo que se cuestiona es el centralismo. El lector se comprende como persona vinculada con otras personas, con una comunidad, una historia, un territorio, el agua, la tierra, la naturaleza y otras formas de vida. El paso no consiste en cambiar antropocentrismo por una nueva palabra dominante, sino en aprender a *preguntar por las relaciones que una interpretación protege o destruye.*

Esta propuesta dialoga con formas mesoamericanas y comunitarias de comprender la vida, pero no puede afirmar que exista una sola “cosmovisión maya” idéntica en todos los pueblos, épocas y comunidades. Hacerlo repetiría el problema que se intenta evitar: borrar la diversidad en nombre de una categoría general. La lectura cosmocéntrica debe permanecer situada, abierta a diferencias internas y dispuesta a corregirse.¹²

12 La “lectura cosmocéntrica” se presenta aquí como elaboración teórica. Se formula como propuesta situada y relacional; no pretende atribuir una cosmovisión única a todos los pueblos mesoamericanos ni convertir una tradición particular en fórmula universal.

Su pregunta decisiva no es únicamente “¿qué significa esto?”, sino además “¿qué relación produce?”, por ejemplo: Una decisión puede ser rentable para una persona y destructiva para el agua de una comunidad; una tecnología puede ser eficiente y, al mismo tiempo, volver innecesaria la voz de quienes antes participaban; Una interpretación puede estar bien construida en el papel y fracasar cuando llega a la vida. El horizonte cosmocéntrico obliga a seguir la idea hasta sus consecuencias.

Aquí puede entrar la ética de Enrique Dussel, quien coloca en el centro de su Ética de la liberación la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana en comunidad y la atención a quienes sufren exclusión dentro de sistemas que se presentan como válidos.¹³ Esta perspectiva ayuda a dar un criterio al contraste: comprender no otorga derecho a dominar; conocer una comunidad no autoriza a sustituir su voz; tener datos sobre una persona no significa poseerla y administrarla.

8. Del niño que pregunta al adulto que contrasta

Ahora puede verse por qué los dos problemas del comienzo pertenecen al mismo proceso.; ya que cuando un adulto responde a la curiosidad de un niño con “busquemos”, no solo está fomentando un hábito, está enseñando que una pregunta merece investigación; y cuando escucha lo que el niño entendió, enseña que leer no termina en repetir, es, permitir escoger, introduce autonomía y cuando relaciona el relato con la

13 Enrique Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (Madrid: Trotta, 1998). Dussel articula un principio material referido a producir, reproducir y desarrollar la vida humana en comunidad y desarrolla la crítica desde la situación de quienes sufren exclusión.

comunidad, abre la lectura cultural; y cuando pregunta qué consecuencias tendría una decisión del personaje para otras personas o para el territorio, empieza a abrir el horizonte cosmocéntrico.

El método puede crecer sin perder su sencillez; ya que en la infancia la pregunta puede ser "¿por qué llueve?". Más adelante puede convertirse en "¿por qué este autor explica la pobreza de esta manera?", "¿qué estoy suponiendo yo?", "¿cómo lo vive mi comunidad?", "¿qué palabra cambia de sentido entre dos idiomas?", "¿quién se beneficia si aceptamos esta explicación?" o "¿qué consecuencias produce?". La estructura es la misma: no aceptar la respuesta como cierre definitivo.

Por eso el hábito de lectura y la lectura crítica no deben enseñarse como etapas desconectadas; tal como lo hace el sistema educativo, durante años la escuela premia únicamente la respuesta esperada y después exige (si es que lo exige) pensamiento crítico, así el estudiante recibe dos mensajes incompatibles: Primero aprende que leer es descubrir qué quiere el profesor; luego se le pide que formule una interpretación propia, no, la transición debe empezar desde temprano, con preguntas adecuadas a la edad.

La escuela conserva su programa de enseñar vocabulario, estructura, argumentos, contexto, gramática, evidencia y criterios para distinguir una interpretación posible de una afirmación sin fundamento; lo que cambia es la finalidad de esa enseñanza; es no administrar una respuesta única; porque ayuda a que el estudiante pueda justificar lo que piensa, corregirlo cuando la evidencia lo exige y escuchar una experiencia que su primera lectura dejó fuera.

La familia tampoco tiene que convertirse en aula, eso está en otro lugar; lo que le corresponde es hacer visible que leer sirve para conversar, resolver preguntas, disfrutar historias, tomar decisiones y comprender mejor a otras personas; por eso la comunidad (como una especie de familia ampliada), aporta memoria, lenguajes y experiencias que permiten que el conocimiento no se vuelva exclusivamente escolar.

9. La espiral de la lectura: unificar los patrones

Las acciones expuestas pueden reunirse en una sola arquitectura; el primero nace en la curiosidad; el segundo convierte la repetición en autonomía; el tercero relaciona libro, persona y comunidad, y la lectura cultural atraviesa esos movimientos como lente y la lectura cosmocéntrica los coloca dentro de un horizonte de relaciones. *El contraste con la vida impide que la teoría se vuelva muro, y la nueva pregunta impide que la conciencia se vuelva subsuelo.*

preguntar → buscar → leer → dialogar → comprender → aprender → leer la comunidad → traducir culturalmente → relacionar → contrastar → actuar → volver a preguntar

La secuencia no debe utilizarse como una lista que haya que completar mecánicamente. Su figura es la espiral. En un círculo cerrado, el lector vuelve al punto de partida para confirmarse. En una espiral, el regreso contiene modificación: apareció un dato, una voz, una consecuencia o una contradicción que obliga a releer.

La lectura también permite distinguir dos formas de conocimiento que son el conocimiento acumulativo que suma información, y el conocimiento transformador que

modifica una relación, es decir, cambia la pregunta, la conducta, la forma de escuchar o la decisión que se toma frente a una realidad. Pero no toda lectura debe producir una acción inmediata, pero una filosofía de la lectura queda incompleta si nunca pregunta qué hacemos con lo comprendido.

En este punto aparece el verdadero amor en contra del egoísmo, aquí no me refiero como sentimentalismo ni como sustituto de la evidencia, sino como límite ético del conocimiento, es decir, una interpretación puede ser correcta en un aspecto y utilizarse para humillar, por ejemplo, un diagnóstico social puede describir una tendencia o una situación y convertir a las personas en categorías sin voz, como sucede cuando se reduce a las personas a números y etiquez, como pobre y vulnerables, lo que borra su historia real y le quita la voz. El amor, entendido como disposición a reconocer al otro como alguien que puede corregirnos y no solo como objeto de análisis, introduce responsabilidad. En Dostoievski, la inteligencia aislada del hombre del subsuelo contrasta con relaciones que le muestran aquello que su brillante autoconciencia no logra resolver; Bajtín, por su parte, destacó la pluralidad de voces en la poética dostoievskiana y la imposibilidad de reducirlas limpiamente a un monólogo único.¹⁴

El criterio no es “amar en lugar de verificar”. Es verificar sin convertir la verdad parcial en licencia para destruir. El conocimiento necesita evidencia, coherencia y contraste; la ética pregunta qué relación construimos con ese conocimiento.

14 Mijaíl Bajtín, *Problems of Dostoevsky's Poetics*, ed. y trad. Caryl Emerson (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984). Bajtín estudia la polifonía y el dialogismo como rasgos fundamentales de la poética de Dostoievski.

10. La Obviología Crítica y la formación del lector

La Obviología Crítica parte de una sospecha sencilla: lo que se presenta como obvio, normal o inevitable puede ocultar una construcción, un interés o una relación de poder; si aplicamos a la lectura, esa sospecha se encuentran varios peligros que son: Puede parecer obvio que el problema sea “el niño que no quiere leer”, cuando quizá el entorno le ofrece libros solo como obligación; puede parecer obvio que “leer mucho” produzca pensamiento crítico, cuando una persona puede leer para confirmar sus prejuicios; y puede parecer obvio que una comunidad siempre tenga razón por ser comunidad.

Por eso la integración propuesta aquí evita esas clausuras y peligros porque ninguna voz queda sola. El texto exige fidelidad y reflexión; el lector reconoce su circunstancia; y la comunidad ofrece experiencia y contradicción; la lectura cultural evita confundir un significado particular con uno universal; la lectura cosmocéntrica pregunta por relaciones y consecuencias. Cada componente puede corregir a los otros.

La propuesta teórica propia puede resumirse de la siguiente manera: formar lectores es acompañar un tránsito desde la dependencia hacia la autonomía y desde la autonomía hacia la responsabilidad. La primera transición permite escoger y preguntar sin vigilancia permanente. La segunda impide que esa libertad se transforme en aislamiento intelectual.

El lector autónomo debe aprender que también puede estar equivocado.

Desde esta perspectiva, atravesar el muro no significa destruir toda certeza, lo que significa es distinguir qué tipo de certeza tenemos y hasta dónde alcanza, por eso la matemática no pierde valor porque no explique el sufrimiento y una estadística no deja de

ser útil porque no agote una biografía, además un libro no se vuelve sospechoso porque deba ser contrastado, el problema comienza cuando una parte ocupa el lugar del todo, y nos olvidamos que el todo tiene voz

Tampoco debemos instalarnos en el subsuelo después de atravesar un muro es decir, nuestra crítica puede convertirse en otra forma de encierro si solo disfruta desmontando lo ajeno. Una lectura verdaderamente crítica necesita regresar a la realidad y aceptar que sus propias categorías también pueden producir opacidad. La crítica que nunca se deja criticar termina construyendo su propio muro.

Conclusiones

1. El hábito lector no nace de una orden aislada. Se fortalece cuando hay acceso a textos, ejemplo adulto, curiosidad, afecto, diálogo, elección, juego con contenido intelectual, reconocimiento y continuidad.
2. La tecnología puede ampliar el acceso y la comprensión, pero no debe sustituir la actividad del lector ni la relación humana alrededor del texto. Tampoco puede suponerse como condición universal de la educación lectora.
3. Formar el hábito es solo el primer momento. Una persona puede leer mucho y continuar encerrada en una interpretación privada. La lectura madura exige contraste.
4. Las tres lecturas —libro, persona y comunidad— constituyen la estructura central de la propuesta. Ninguna posee por sí sola la medida completa de la realidad.

5. La lectura cultural y la lectura cosmocéntrica son complementarias, no equivalentes. La primera interpreta mundos de significado; la segunda relaciona lo comprendido con comunidad, territorio, naturaleza, vida y consecuencias.
6. La imagen dostoievskiana del muro permite pensar la certeza convertida en clausura; la del subsuelo permite pensar la conciencia que se analiza sin transformarse. Estas imágenes se utilizan como elaboración interpretativa, no como una teoría atribuida literalmente a Dostoievski.
7. El patrón pedagógico “pregunta → búsqueda → lectura → conversación → nueva pregunta” puede acompañar al niño desde sus primeras lecturas y crecer después hacia preguntas críticas más complejas.
8. El patrón general es una espiral: leer, contrastar, actuar y regresar con una pregunta mejor. La lectura no se completa cuando termina la página, sino cuando lo comprendido entra en relación con la vida y acepta ser corregido por ella.
9. La aportación de la Obviología Crítica consiste en evitar que el libro, el lector, la comunidad, la cultura, la ciencia o el dato se conviertan en un centro incuestionable. Atravesar el muro significa ampliar la realidad sin levantar otro muro en su lugar.

Quisiera cerrar este ensayo con una experiencia que también explica la lectura como relación. La alegría no está solamente en permanecer frente a quien acompaña nuestro pensamiento, sino en alejarnos de la conversación sabiendo algo más; continúa cuando llevamos lo aprendido a otros, lo exponemos, lo contrastamos con la vida y descubrimos preguntas que antes no podíamos formular. Después regresamos, no al mismo punto, sino

con una mirada modificada y con preguntas nuevas, más claras y más profundas. Este texto también ha crecido de esa manera: mediante una amistad intelectual sostenida por el diálogo entre el autor y los estudiantes del diplomado de lectura crítica y filosofía. Tal vez allí se encuentre una de las alegrías más sencillas del conocimiento: separarnos sabiendo más de lo que sabíamos al comenzar y volver a encontrarnos con una pregunta mejor.

Bibliografía

- American Academy of Pediatrics. Klass, Perri; Miller-Fitzwater, Anna; High, Pamela C.; Council on Early Childhood. "Literacy Promotion: An Essential Component of Primary Care Pediatric Practice: Policy Statement". *Pediatrics* 154, núm. 6 (2024): e2024069090. <https://doi.org/10.1542/peds.2024-069090>.
- Bajtín, Mijaíl. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Ed. y trad. Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- Dostoievski, Fiódor. *Apuntes del subsuelo*. Trad. Juan López-Morillas. Madrid: Alianza Editorial, 2011. Obra original publicada en 1864.
- Dussel, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta, 1998.
- Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores, 1984.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método I*. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.

OECD. "Do Students Today Read for Pleasure?" PISA in Focus, núm. 8 (2011).
<https://doi.org/10.1787/5k9h362lhw32-en>.

OECD. "Reading Literacy". OECD Education and Skills, consulta del 7 de agosto de 2026.

Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, comp. Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

Rosenblatt, Louise M. The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

World Bank. "Individuals Using the Internet (% of Population) – Guatemala". Fuente original: International Telecommunication Union, World Telecommunication/ICT Indicators Database. Dato más reciente utilizado: 2024.