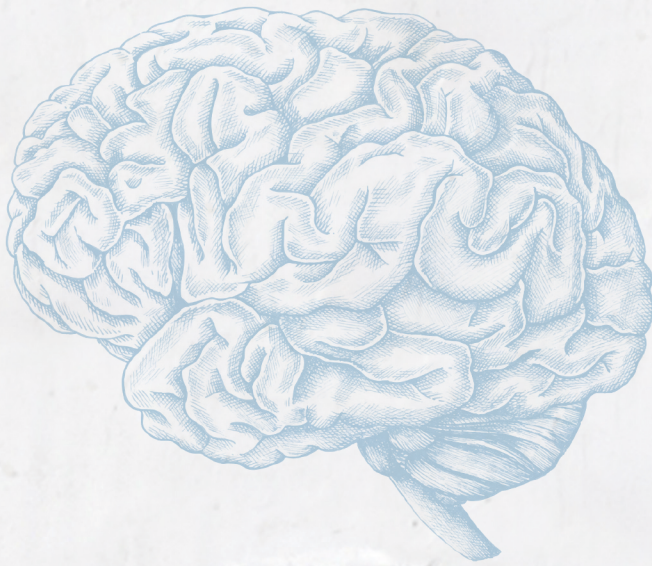


LEER, COMPRENDER E INTERPRETAR



Freddy Alberto
Mier Logato

edü[®]

Educación

Leer, comprender e interpretar

Freddy Alberto Mier Logato

edü[®]

Conocimiento a su alcance

Bogotá - México, D.F.

Mier Logato, Freddy Alberto

Leer, comprender e interpretar / Freddy Alberto Mier Logato. Bogotá: Ediciones de la U, 2023

264 p. ; 24 cm.

ISBN 978-958-792-593-7

e-ISBN 978-958-792-594-4

1. Neurocognitiva 2. Lingüística I. Tít.
370 ed.

Área: Educación

Primera edición: Bogotá, Colombia, septiembre de 2023

ISBN. 978-958-792-593-7

© Freddy Alberto Mier Logato

© Ediciones de la U - Carrera 27 # 27-43 - Tel. (+57- 601) 6455049

www.edicionesdelau.com - E-mail: editor@edicionesdelau.com

Bogotá, Colombia

Ediciones de la U es una empresa editorial que, con una visión moderna y estratégica de las tecnologías, desarrolla, promueve, distribuye y comercializa contenidos, herramientas de formación, libros técnicos y profesionales, e-books, e-learning o aprendizaje en línea, realizados por autores con amplia experiencia en las diferentes áreas profesionales e investigativas, para brindar a nuestros usuarios soluciones útiles y prácticas que contribuyan al dominio de sus campos de trabajo y a su mejor desempeño en un mundo global, cambiante y cada vez más competitivo.

Coordinación editorial: Adriana Gutiérrez M.

Diagramación: Oscar Javier Avendaño Yossa

Carátula: Ediciones de la U

Impresión: DGP Editores SAS

Calle 63 No. 70 D - 34, Pbx. (+57-601) 7217756

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro y otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

A María Antonia,

*que me enseñó a leer en el
amplio patio de mis juegos
solitarios de la vieja casa,
todas las mañanas,
todas las tardes,
todos los días,
letra por letra,
palabra por palabra,
página por página,
libro por libro...*

¡Hasta que pude volar solo!

Contenido

Prólogo	9
A manera de prefacio:	
Leer es un acto sublime y un proceso complejo.....	17
Capítulo 1. ¿Qué es leer?.....	23
Capítulo 2. Las bases neurocognitivas de la lectura	53
Capítulo 3. Facultad lingüística y lectura	83
Capítulo 4. Los llamados «niveles» de lectura.....	101
Capítulo 5. Deficiencia en el aprendizaje de la lectura: dislexia.....	141
Capítulo 6. Lectura y pensamiento críticos.....	157
Capítulo 7. Lectura crítica del discurso informativo	197
Capítulo 8. Leer en pantalla: ¿pérdida o ganancia?	235
Epílogo	255
Referencias bibliográficas.....	257

Prólogo

«Leer y escribir son dos puntos de resistencia al absolutismo del mundo». Esta expresión del escritor Christian Bobin¹ recoge la esencia del presente prólogo, cuyo objetivo es ser el primer acto de legitimación discursiva. Ahora bien, este libro y el prólogo que lo presenta no surgen de la nada, son el producto del sentipensar tanto del escritor-autor como del lector-escriptor que se han comunicado, desde diferentes orillas y en diferentes momentos, coincidiendo con una intuición de Gómez Dávila: «El hombre no se comunica con otro hombre sino cuando el uno escribe en su soledad y el otro lo lee en la suya».

No hay libro ideal, no existe el libro perfecto. La verdadera cara del libro es la que se oculta, la que no se revela, la que se insinúa, y es deber del prologuista identificarla y describirla. Al asumir esta responsabilidad, deja de ser prologuista y se convierte en baquiano o en brújulo, si se quiere.

Al leer el título de este libro, *Leer, comprender e interpretar*, se pensaría que, dada la relevancia de la temática, el prologuista debería ser una de las figuras académicas reputadas a nivel nacional o internacional. Nada más lejano del ideal. Quien prologa este libro es un profesor universitario, desconocido en los medios académicos autorizados y legitimados para hablar de lectoescritura académica, y lo que es más desafiante, alguien autorizado (algunos dirían capaz) para conectar el proceso de lectura con los procesos neurofisiológicos que serían los responsables del esquivo gusto lector.

¹ «Lire et écrire sont deux points de résistance à l'absolutisme du monde». Escritor y poeta francés, 1951-2022.

Pero el prologuista es un lector que ha trasegado y trasiega por los caminos de la lectura y la escritura y en dicho recorrido ha invertido buena parte de su vida. Y ha seguido con interés y desapego las incursiones permanentes del autor en esta área. Ambos han hecho camino al andar, al leer, al enseñar y al vivir. Este prólogo es el ejemplo de un diálogo intertextual y polifónico, fruto de una lectura hecha con gusto y respondiendo a un gesto de amistad, precisamente cuando la cotidianidad está desbordada de lectura, escritura y desasosiego existencial, condiciones fundamentales para una lectura crítica, existencial y comprometida a la manera de Sartre: «La lecture est un pacte de générosité entre l'auteur et le lecteur; chacun fait confiance à l'autre, chacun compte sur l'autre, exige de l'autre autant qu'il exige de lui-même»².

Con su libro *Leer, comprender e interpretar*, el profesor Mier toma la vocería y en vez de responder una vez más, como sería lo esperado, a la pregunta terca y perdurable *¿qué es leer?*, propone un recorrido en ocho etapas (capítulos) en las que los lectores verán, tras bambalinas, los elementos que subyacen y soportan el proceso lector, apoyado en las recientes tendencias conceptuales de la neurociencia cognitiva.

El punto de partida del recorrido consiste en retomar la pregunta *¿qué es leer?* (título del capítulo 1), pero insistiendo en que las respuestas no deben limitarse a describir y explicar partes aisladas del proceso, sino el proceso en toda su dimensión. Para ello, toma como referencia la definición de Cuetos y Domínguez (2012), excelente síntesis del aspecto referido a la mera decodificación verbal: la codificación como lo escrito y la decodificación como lo leído y que ha sido divulgada ampliamente en nuestro medio. No obstante, el profesor Mier, en concordancia con otros autores como Cassany (2006), Mora (2020) y Dehaene (2018), defiende la tesis —holística— de que dicha decodificación no es más que el puente para llegar a la etapa final del proceso (idea que se discute en el capítulo 4 con los niveles de lectura): la comprensión-interpretación. Otro de los aportes destacados del profesor Mier es la inclusión, al marco descriptivo integral del proceso lector, de un concepto que ha generado polémica y polarización en el campo de la teoría

² [«La lectura es un pacto de generosidad entre el autor y el lector; cada uno confía en el otro, cada uno se apoya en el otro, exige del otro tanto como se exige a sí mismo»].

lingüística: la «competencia lingüística» (es el tema central del capítulo 3). Presenta, además, el análisis discursivo de una noticia de prensa que exige el entretreído de otros elementos indispensables en el proceso lector, como las competencias sociolingüística, semántica, pragmática, los conocimientos previos y la inferencia con el objetivo de identificar y confirmar el discurso como un objeto producido e interpretado históricamente.

Con este ejercicio propedéutico, se llega a la segunda etapa, las bases neurocognitivas de la lectura (capítulo 2). Al ser un tema de actualidad, se corre un doble riesgo: quedar desactualizado en el mismo momento en que se escribe y emplear argumentos que se confundirían con los de otros estudiosos. Para evitar este riesgo, el profesor Mier no busca crear variantes epistemológicas para los modelos conceptuales, sino que llama la atención de la comunidad educativa para que considere en su justa dimensión —lo que se ha denominado la visión integral— el aporte de este campo disciplinar en la comprensión del proceso lector. Y qué mejor escenario que la escuela, lugar de encuentros y desencuentros, cuyo protagonista es el cerebro de cada uno de los aprendices y de sus docentes. Es gracias a este diálogo cerebral que, según el autor, «(h)oy día resulta elemental entender que, cuando nuestros alumnos leen, escriben, hablan en clase o se quedan en silencio, sus cerebros y sus mentes están procesando información para comprender y producir lenguaje». Y si bien es cierto que esta tesis constituye una verdad de Perogrullo en el ámbito académico, no se le ha tomado en serio en nuestro sistema educativo tradicional, en donde leer es decodificar y resumir textos verbales para responder a tareas escolares y a pruebas estandarizadas con una mínima dosis de pensamiento crítico. No se concibe en la comunidad educativa que el proceso lectoescriptor pueda modificar la estructura cerebral y vuelve el autor a insistir en esta tesis: «el complejo conocimiento que tenemos del mundo, la forma como nos comportamos en la sociedad, la expresión de nuestras emociones y la forma como aprendemos tienen una base biológica centrada en el cerebro».

Ahora bien, tanto en el capítulo 2 como en todo el libro, se entiende la «base biológica» del cerebro como un complejo conceptual y metodológico que abarca diversas disciplinas: las llamadas ciencias cognitivas y, frente a ellas, la comunidad profesoral, a pesar de reconocer su valor y prestigio tanto científico como social, ha optado por mantener sus reservas. La tensión generada entre la comunidad docente de Francia y el anterior ministro de Educación es el ejemplo más destacado. Se trata de la imposición,

por parte del ministro Blanquer³, de un consejo científico pluridisciplinario para desarrollar una pedagogía basada en evidencia científica. Fue nombrado director de este consejo Stanislas Dehaene y la comunidad profesoral temió que los especialistas en el campo de las neurociencias se convirtieran en la única voz autorizada para formular las políticas educativas y para entender y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El anuncio de Blanquer no dejó dudas: las neurociencias se convertirían en la única brújula que guiaría al Gobierno en materia escolar⁴.

Para entender la base conceptual de la neurociencia educativa, el profesor Mier, como buen analista discursivo, se mantiene al margen de las disputas por el poder en el marco de la consolidación disciplinar, sabiendo que en todo campo científico —específicamente sus miembros— se mantiene una lucha por conquistar la «autoridad científica» y el correspondiente prestigio académico, pero en el presente caso, opta por valorar en su justa dimensión los resultados de la investigación cognitiva consagrada al aprendizaje de las personas. Estos resultados se caracterizan por rechazar el reduccionismo metodológico ya que, al ocuparse de la educación y el aprendizaje como rasgos humanos, no se busca reducir y menos someter el campo de la educación a lo que las neurociencias quieran y puedan decir

³ Jean-Michel Blanquer fue ministro de Educación entre el 17 de mayo de 2017 y el 20 de mayo de 2022. Actualmente ocupa dicho cargo Pap Ndiaye.

⁴ El ministro Blanquer publicó en 2016 un libro titulado *L'école de demain, proposition pour une Education nationale rénovée* [La escuela del futuro, una propuesta para una educación nacional renovada], en donde criticó la brecha existente entre el sistema educativo francés y el desarrollo científico. Dicho libro abrió un camino hegemónico excluyente con un nombre incluyente: «Consejo científico al servicio de la comunidad educativa y del progreso de todos los estudiantes». En 2019, Philippe Champy respondió, con un libro contrahegemónico *Vers une nouvelle guerre scolaire. Quand les technocrates et les neuroscientifiques mettent la main sur l'Éducation nationale* [Hacia una nueva guerra escolar. Cuando los tecnócratas y los neurocientíficos se apoderan de la educación nacional] a la imposición de Blanquer y su consejo científico ideal con S. Dehaene como cabeza brillante, denunciando el monopolio cientificista de ciertas corrientes de la neurociencia y la psicología cognitiva en el seno del Ministerio de Educación francés. Los funcionarios *décideurs*, afirma Champy, no han hecho más que confundir los experimentos de laboratorio de un individuo aislado con los experimentos en el aula, lugar de interacción, emotividad y cotidianidad. El ministerio desconoce el trabajo realizado por disciplinas como la historia, la filosofía, la psicología clínica y las ciencias de la educación e impone una doctrina parcial y sesgada basada en teorizaciones científicas sin vínculo con el campo y que toma prestados sus dispositivos metodológicos de la investigación médica aplicada dentro de la industria farmacéutica. Según el profesor Champy, este enfoque exclusivamente técnico deshumaniza la enseñanza y excluye el saber experiencial-vivencial de los profesores.

al respecto, sino de ponerlo en diálogo con una variedad de disciplinas que se interesan por el sistema nervioso, el pensamiento, la emoción y la educación. En este punto, coincide con lo formulado por Edgar Morin (2001): «Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión» (p. 16).

Por esta razón, el profesor Mier toma como punto de referencia la primera infancia, ya que se constituye en la etapa más importante para la consolidación cognitiva de las personas. Ahora bien, si las investigaciones neurocognitivas han mostrado que en dicho período se consolidan las redes cognitivas, ¿por qué el sector educativo no lo ha tenido en cuenta? ¿Por qué se ha mantenido al margen? Una respuesta discursiva la encontramos en la nota 12 de pie de página.

Los pormenores del marco neurocognitivo, en cuanto a la descripción del proceso lector, van tomando cuerpo en el capítulo a medida que se mencionan y explican los conceptos básicos: memoria (procedimental, declarativa, autobiográfica, semántica y de trabajo), comprensión lectora, aprendizaje, cerebro e interconexión cerebral. Este último concepto constituye la base física, fisiológica, en donde descansa la visión neurocognitiva, pues se describen las áreas cerebrales en donde se lleva a cabo el entretendido neuronal del proceso lector, ya sea del lector aprendiz o del lector experto. Se habla, por ejemplo, de los sistemas ventral, dorsal (territorio de Wernicke) y anterior (territorio de Broca) (Mora, 2020, p. 63) con la correspondiente aparición en una subregión de la corteza occipitotemporal ventral izquierda, de un área subyacente a la capacidad de reconocer los caracteres escritos y sus combinaciones. La actividad neuronal evocada por las palabras escritas aumenta, se vuelve selectiva y converge en la red de lectura observada en el lector experto (Kolinsky *et al.*, 2018, p. 21).

En la tercera etapa del recorrido (capítulo 3), el profesor Mier se detiene en la estación de la *competencia lingüística* y aprovecha para matar dos pájaros de un tiro. En primer lugar, hace una lectura acertada del lugar que ocupa dicho concepto en el marco conceptual de la gramática generativa chomskiana y muestra cómo, a lo largo del modelo, dicho concepto adquiere diferentes matices que van desde la noción misma de conocimiento, facultad lingüística (sea en su sentido amplio o restringido, FL),

órgano del lenguaje e incluso lengua interior (lengua-l). Como se trata de un enfoque naturalista (*i. e.* biolingüístico), la facultad lingüística, al igual que otros subsistemas del cuerpo, tiene un estado inicial determinado genéticamente y experimenta cambios de estado en el curso de la experiencia. Si FL ha alcanzado el estado L para Emeterio, podemos decir que Emeterio «tiene el lenguaje L», utilizando aquí el término «lenguaje» en el sentido naturalista. Cuando Emeterio tiene L, Emeterio sabe muchas cosas: por ejemplo, que una expresión tiene un sonido y un significado determinados. Evidentemente, es preciso distinguir lo que Emeterio *sabe* de lo que Emeterio *hace*; se trata de una distinción categorial elemental. Para ello, se podrían utilizar los términos «*conocimiento*» y «*comportamiento*» para hacer la distinción⁵.

En segundo lugar, a diferencia de trabajos previos a nivel de la región latinoamericana, dedicados a las bases biológicas de la lectura, cuya tendencia común es dejar de lado la competencia lingüística en el sentido chomskiano, el autor la incluye en el marco neurocognitivo del proceso lector, coincidiendo con los trabajos de Dehaene (2018) y Mora (2020). El enunciado con el que cierra el capítulo el profesor Mier es muy dicente: «Nada mejor para enriquecer la facultad lingüística que la lectura»

En la etapa cuatro, nos detenemos en los niveles de lectura. Para el autor, ya no es relevante mantener la idea de linealidad para los niveles literal,

⁵ En una entrevista reciente, el profesor Chomsky confirma la base naturalista de la competencia lingüística: «El estudio de la competencia no puede aislarse de la psicología porque es parte de la psicología, a menos que (perversamente) definamos ‘psicología’ excluyendo el conocimiento almacenado internamente del lenguaje, la aritmética, etc. La psicolingüística, durante los últimos 50 años, se ha integrado estrechamente con el estudio de la competencia lingüística. ¿Cómo podría ser de otra manera? Lo mismo con la neurolingüística. La competencia lingüística está representada en el cerebro (no en el pie, o en el espacio exterior) y lo mismo ocurre con las actuaciones que acceden a este conocimiento almacenado del lenguaje. Hablando personalmente, siempre he considerado la lingüística, al menos los aspectos que me interesan, como parte de la psicología y, en última instancia, de la biología. La relación de la lingüística con la psicología es similar a la relación de la teoría de la visión con la psicología: parte a todo Y en la medida en que nos preocupa lo que está sucediendo en el cerebro, se integra con la neurociencia. En síntesis, no entiendo cómo surgen algunas de estas preguntas, excepto bajo la delimitación de campos que parecen bastante arbitrarios y nunca han tenido sentido para mí». Trettenbrein, P. C., Mahecha Bermúdez, M. Á. & Arboleda Toro, R. (2021). «Sobre el estudio biológico del lenguaje 50 años después. Una conversación con Noam Chomsky». *Lingüística y Literatura*, 42(80), pp. 362-379. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n80a21>

inferencial y crítico (cf. Cabrera *et al.*, 1994). Prefiere más bien centrar la atención en los diferentes factores que se entretajan para conformar el marco holístico neurocognitivo. Según él, es solo a partir de este marco que se pueden encontrar respuestas válidas que aclaren por qué, por ejemplo, una vez superado un ciclo académico donde el cerebro ha estado procesando información, algunos estudiantes no retroceden y otros no avanzan. ¿Cómo opera el proceso lector? Opera combinando los siguientes elementos: *tipo de texto, textualidad, estilos y ritmos cognitivos, conocimientos previos, motivación, situación ambiental, esquemas ideológicos y de creencias y niveles de profundización de lectura*. Con esto en mente, propone el autor acercamientos a un texto desde las estrategias lingüístico-cognitivas de orden literal, inferencial y crítico.

En la siguiente estación (capítulo 5), la atención se centra en la dislexia, la cara amarga del proceso lector. Es bien sabido que los trastornos específicos del aprendizaje se pueden clasificar en déficits cognitivos y/o lingüísticos, cuyo origen es en parte genético. La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje del lenguaje escrito, la manifestación más habitual de este trastorno y, por ende, la más estudiada. Las investigaciones neurocognitivas han permitido conocerla mejor alcanzando dos propósitos: (i) identificación de los vínculos entre el cerebro en desarrollo y el aprendizaje y (ii) desarrollo de instrumentos diagnósticos capaces de atenuar sus efectos.

En las siguientes estaciones (capítulos 6 y 7), el autor decide presentar la dimensión discursiva del proceso lector, esto es, un lector como sujeto discursivo, el que conoce y que actúa: «El lector crítico es el que, además de identificar los distintos referentes en un texto y de entender cómo ellos se relacionan entre sí, trasciende el nivel textual y llega al nivel discursivo donde logra develar sentidos ocultos, ideologías, intenciones solapadas, intereses de clases sociales, etc.». Leer críticamente no se limita, como asumen los tecnócratas del MEN y el ICFES, a recuperar información y hacer intertextualidad. Se trata de cultivar el pensamiento crítico y hacer de la lectura crítica un vehículo de libre pensamiento, hacer la lectura *engagée*. En este recorrido, el profesor Mier nos conduce por las sendas de ese libre pensamiento, haciendo la lectura de Platón y el mundo griego, la Ilustración (con su antecedente el siglo XVII), Kant, la Escuela de Frankfurt, el análisis crítico del discurso (ACD), la pedagogía crítica, Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Noam Chomsky y Estanislao Zuleta.

El recorrido termina en la etapa 8, *Leer en pantalla: ¿pérdida o ganancia?*, y allí el profesor Mier nos invita a un delicioso conversatorio conformado por dos neurocientíficos (Wolf y Mora), un académico (Cassany) y él mismo (seguramente hay una silla para cada lector crítico potencial)⁶, en donde se analizan las ventajas y desventajas de la lectura virtual, la lectura en pantalla. El punto de referencia prototipo es la lectura de la palabra escrita en papel, la palabra verbal. Ir a la escuela primaria significaba adquirir esta habilidad social esencial en términos verbales consolidados en el libro impreso. Hoy en día, el lugar predominante que la información ha ocupado en la sociedad contemporánea y los nuevos soportes digitales que son las pantallas de todo tipo nos pone a pensar en la perdurabilidad y pertinencia de la lectura como práctica originada en el papel, en la escuela tradicional y en lo verbal. Aparece en la red el campo multimedial con la inscripción de la información en el mismo soporte bajo diversas formas, el metaverso, la inteligencia artificial y la realidad virtual, generando nuevos géneros textuales. ¿Podemos seguir hablando de lectura cuando navegamos por una página web, que está provista en gran parte de animación y gráficos? ¿Cuál es la especificidad de esta práctica cultural considerada indispensable en la sociedad actual?

Finaliza nuestro autor el recorrido alrededor del proceso lector insistiendo en una evidencia: «La lectura puede enfocarse desde lo cerebral, lo cognitivo, lo afectivo, lo social, lo cultural, lo pedagógico. Pero siempre serán miradas parciales e incompletas, como incompleto es este libro. [...] Este libro [...] (e) solo una mirada más, estimado lector». Haberlo leído me ha permitido comprobar con agrado que he recorrido, de manera paralela y en momentos y lugares diferentes, el mismo sendero lector. *Leer, comprender e interpretar. Una mirada crítica y neurocognitiva de la lectura* se convierte en este momento, para mí, en el vehículo esperado para futuros proyectos editoriales, actualización de los cursos del área de lingüística y en anteproyectos de investigación interdisciplinarios. Ojalá que los potenciales lectores, estudiantes de las Normales y Facultades de Educación, colegas del área de lingüística, teoría literaria y didáctica de la lengua, encuentren en este libro una excusa para leer críticamente su compleja realidad.

Miguel Ángel Mahecha Bermúdez

⁶ Recordando conversatorios previos como el de Umberto Eco con Jean-Claude Carrière cuyo tema es precisamente el título del libro que lo sistematiza: *Nadie acabará con los libros* (Eco y Carrière, 2010).

A manera de prefacio:

Leer es un acto sublime y un proceso complejo

Aprendí a leer a los cinco años, en la clase del hermano Justiniano, en el Colegio de la Salle, en Cochabamba (Bolivia). Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida. Casi setenta años después recuerdo con nitidez cómo esa magia, traducir las palabras de los libros en imágenes, enriqueció mi vida, rompiendo las barreras del tiempo y del espacio [...].

La lectura convertía el sueño en vida y la vida en sueño y ponía al alcance del pedacito de hombre que era yo el universo de la literatura.

Mario Vargas Llosa. *Elogio de la lectura y la ficción.* Discurso Premio Nobel, 7 de diciembre de 2010.

Leer es un acto sublime, sin duda. Lo es porque *sublime* significa, como señalan los diccionarios, algo «extraordinariamente bello, que produce una gran emoción, que es excepcional por su altura moral o estética».

De los tantos momentos sublimes que he vivido a través de la lectura, recuerdo un día de 1982, cuando a las cuatro de la tarde empecé a leer *Crónica de una muerte anunciada*, con el desespero de que se me esfumara la luz del día, pues en mi pueblo no había electricidad y no era bueno para los ojos leer con mechones de petróleo. Cuando el reloj de la iglesia marcaba las seis de la tarde y el campanario anunciaba la misa vespertina, con las últimas luces del crepúsculo sentí de tajo las cuchilladas que los hermanos Vicario le propinaron a Santiago Nasar en la puerta de su propia

casa, a pocos pasos de su madre, sin que ella lo supiera. Fue una emoción de horror que nunca he olvidado.

En mi niñez sentía una intensa pasión por la lectura, al punto de devorar todo libro, revista, periódico o material impreso que cayera en mis manos, así fuese un libro de primeros auxilios. Por eso, después del almuerzo, me devolvía por la tarde al colegio a seguir leyendo. Me parecía que el día era demasiado corto para leer porque, como no teníamos electricidad, leía en las noches a la luz de una lámpara de petróleo hecha con un frasco y un pedazo de trapo viejo. Mi madre me regañaba por eso y me apagaba el mechón, diciéndome que eso dañaría mis ojos y que quedaría ciego como mi tío Rafael «Villa». Entonces, cuando la sentía dormida, me levantaba a medianoche a seguir leyendo a la luz de la lámpara de querosene. Al día siguiente mis fosas nasales parecían caballetes de cocina vieja. Pero era feliz en ese mundo que había descubierto a través de la lectura.

Fue la lectura para mí la puerta de entrada a mundos desconocidos y distantes en tiempos y espacios. A través de ella pude conocer realidades que existían más allá del Charco y quería saber cómo eran. Me sentía en ese momento como cuando José Arcadio Buendía le decía a Úrsula Iguarán, en medio de su desaforado deseo de conocer el mundo: «En el mundo están ocurriendo cosas increíbles. Ahí mismo, al otro lado del río, hay toda clase de aparatos mágicos, mientras nosotros seguimos viviendo como los burros».

El acto sublime de leer —paralelo al de la escritura— no solo transformó la historia de la humanidad para siempre, sino que también reestructuró nuestra conciencia, nuestro pensamiento, nuestro cerebro. A veces un libro le da un giro inesperado a nuestra vida, como lo hizo conmigo *Lingüística cartesiana* de Noam Chomsky. Luego de leerlo —en mis primeros acercamientos a la teoría lingüística—, supe de inmediato que mi vocación académica se inclinaría por el estudio del lenguaje. Como aprendiz de lingüística (aún sigo siéndolo), ese libro abrió mi mente y, aunque en su momento no comprendía toda su terminología, veía el enorme esfuerzo de Chomsky por demostrar que esa capacidad lingüística era la que nos diferenciaba profundamente de los animales.

Siguiendo con la lectura como acto sublime, ¿no es acaso extraordinario poder descifrar en unos caracteres las voces, los sentimientos, los pensa-

mientos y las ideas de alguien que habla en el silencio de unas páginas? Cuando de niños aprendemos a leer, nos parece mágico ir por la calle descifrando los letreros de los almacenes, los restaurantes, las jugueterías y gritar con júbilo: «¡Mira: ahí dice 'Bienvenidos!'», como si se tratase de un descubrimiento repentino. Porque «aprender a leer significa poder tener acceso a la cultura, a todo aquello que los seres humanos hemos conseguido recopilar a lo largo de la historia y que, en un sentido u otro, ya forma parte de nuestra manera de concebir el mundo, de interpretarlo» (Català, Català, Molina y Monclús, 2001, p. 11).

Siendo la lectura una fuerza que libera nuestro interior y lo transforma, no deja de causar cierta pena que alguien abandone el acto de leer una vez que ha aprendido a hacerlo. Las explicaciones para que alguien desatienda la lectura pueden encontrarse en factores de tipo social, cultural, económico, cognitivo o personal. Pero cualquiera que sea la causa de tal abandono, es lamentable para la persona por todo lo que pierde: el conocimiento de la humanidad entera, las diferentes formas de ver el mundo, el pasado remoto, los avances de la ciencia, los espacios geográficos que trascienden el nuestro, las riquezas artísticas y culturales de grupos humanos perdidos en los últimos rincones del mapamundi. Todo eso se pierde. Pero, además, quienes no tienen acceso a la cultura escrita —por decisión personal, exclusión social o dificultades cognitivas— se encuentran en condiciones de indefensión ante quienes ejercen el poder a través de sus discursos. La lectura es la herramienta cognitiva más poderosa para enfrentar y superar la exclusión y la desigualdad.

Quizás parezca exagerado, pero cuando leemos, en nuestro cerebro se generan millones de redes que conectan con miles de ventanas a través de las cuales nos asomamos a conocer el mundo. Es como si fuéramos en un tren de amplios ventanales, viendo cómo las cosas discurren frente a nosotros. Leer es eso: viajar a lugares que solo existen en nuestra imaginación. Ese viaje nos abre la mente y la enriquece. Porque el que lee es como el que viaja: descubre que su pedazo de tierra, su terruño único y amado, no es tan único, que más allá de nuestros límites y pantanos hay mundos y realidades de una enorme riqueza cultural que sobrepasan la imaginación humana. Razón tiene el peruano Danilo Sánchez Lihón cuando nos dice:

Leer es quizá la capacidad intelectual superior y más maravillosa del hombre, porque es crear, es rescatar lo más profundo de nuestra

sensibilidad, es explorarnos y conocernos a nosotros mismos; es reconocer a puntillas y paso a paso lo más recóndito de nuestro ser que siempre es desconocido, misterioso y enigmático, aun para nosotros mismos. Porque cada uno somos el paisaje que nunca acabamos de conocer ni recorrer; porque el universo interior tiene más caminos, quebradas, valles y ciudades que todo el universo físico exterior, y es la lectura la que nos permite viajar hasta esos espacios, tiempos y continentes desconocidos (Sánchez, 1997, pp. 5-6).

Poco a poco, en silencio, sin que lo notemos, la lectura va ejerciendo en nosotros una transformación mental y espiritual, gracias a que crea redes neuronales que nos hacen ver la existencia de otra manera, porque al leer, nuestro sistema límbico emocional se sobresalta con alegrías, tristezas, dolores, nostalgias. A veces nos sorprendemos al descubrir que ya no somos los mismos, que la mirada que teníamos del mundo, de la vida, de los demás, ha cambiado; que nuestra capacidad para interpretar el universo ha trascendido los límites de lo prosaico. Porque cuando leemos, no solo ganamos un mundo nuevo: también nos liberamos de un mundo viejo representado en el miedo, la ignorancia, la misoginia, la xenofobia, el nacionalismo, el patriotismo, el racismo, los prejuicios, el elitismo, el sexismo. Los viejos barrotes mentales que nos atan al pasado retrógrado se rompen con la lectura. Es un cambio visceral, profundo y estructural que se da en las entrañas de nuestro corazón y de nuestro espíritu.

Siendo la lectura una senda que nos conduce a la civilización, al pasado histórico, al conocimiento de la ciencia, al presente vivo, al futuro incierto y al entendimiento de la condición humana, es deber civil del Estado, de la escuela, de la familia y de los maestros crear ambientes lingüísticamente enriquecidos para que los niños y los jóvenes puedan desarrollar a plenitud esa tecnología cognitiva tan valiosa y necesaria en un mundo convulsionado como el nuestro. Es cierto que alguien —quizás con reducidas excepciones— puede tomar la decisión personal de no querer leer, de alejarse de eso que se consigue a través de la lectura de los buenos libros. Pero es tarea de los gobiernos, de las instituciones educativas, de las familias y de los docentes convertir la lectura en un deber y un derecho ciudadano, incluso para aquellos que tienen dificultades neurocognitivas que les impiden hacerlo bien. Como señala Morais (2001): «La lectura es, indiscutiblemente, un problema social. El desarrollo económico está condicionado por la posibilidad de que todos los

hombres y mujeres activos (y no solo ciertas capas sociales) sean capaces de procesar la información escrita de una manera eficaz» (p. 17).

Leer no es solo un acto sublime. También es un proceso cognitivo complejo que nos lleva, casi siempre, a un compromiso social. Leer, comprender e interpretar es una tarea determinante en un mundo multicultural, interconectado y complejo como el nuestro, asediado por abundante información y discursos de todos los matices que llegan a la pantalla del celular y del ordenador en cuestión de segundos.

Se entiende que cuando se lee, se comprende y que cuando se comprende, se interpreta. Pero no siempre sucede así. Desde una mirada tradicional, alguien *sabe leer* cuando decodifica las palabras de un texto, las pronuncia bien y puede memorizarlas sin dificultad alguna, obviándose el sentido que ellas transmiten. Esta mirada, desde luego, es exigua para entender un proceso tan complejo como la lectura.

En cuanto a *comprender*, en las más recientes décadas se ha entendido como la habilidad de un lector para identificar elementos en un texto y asociarlos con el fin de «recuperar» contenidos explícitos e implícitos. Es una compleja tarea cognitiva que involucra factores de índole mental, neuronal, lingüístico, perceptivo.

Pero si de *interpretar* se trata, el proceso de lectura se complejiza aún más, pues no es suficiente con que el lector comprenda lo que sucede en el texto: es necesario también que involucre factores de carácter ideológico, social, cultural y discursivo que no se muestran explícitamente en el texto, pero que están configurados desde ahí. Es decir, el lector que identifica ideologías, saberes, creencias, intenciones y sofisticados procesos discursivos de quien escribe se ubica en el plano de la interpretación. Y no solo eso: el lector que llega a esos altos niveles interpretativos se convierte en un individuo activo que asume posiciones y realiza acciones concretas para confrontar aquellos discursos que buscan alienarlo, manipularlo o someterlo.

Entendiendo que leer es un proceso neurocognitivo bastante complejo, es necesario saber qué sucede en la mente y el cerebro de quien lee, cómo la capacidad lingüística permite que la lectura cambie las redes neuronales de una persona, incluso si las mismas se encuentran deterioradas. La capacidad para interpretar discursos facilita que alguien se convierta en un

ciudadano demócrata que reclama sus derechos y ayuda a construir una sociedad más justa e igualitaria.

Es necesario entender qué es leer y cómo las competencias lingüística y comunicativa se correlacionan en los procesos de comprensión e interpretación. La lectura debe concebirse desde una mirada holística en la que es necesario tener en cuenta el proceso neurocognitivo que la hace posible, las deficiencias que se presentan en dicho proceso y cómo se puede leer de manera crítica el mundo en una era digital marcada en gran parte por la virtualidad y el predominio del discurso informativo. Este discurso informativo, que se muestra como independiente, equilibrado, imparcial y objetivo, debe ser develado en sus intrincados y enmarañados tentáculos, pues en ocasiones, de manera deliberada, se fomenta la desigualdad social a través de la manipulación y la orientación ideológica de la información.

Sin que desaparezca la lectura como acto sublime —porque siempre lo será—, debemos aceptar que internet ha traído otros modos de leer que impactan el cerebro tanto en lo positivo como en lo negativo. Otras formas de comunicarnos donde la lectura en línea tiende a parecerse cada día más a la lectura en papel, en un avance prodigioso de la tecnología. En esa alfabetización cerebral nos descubrimos ahora. ¡Y es fascinante y maravilloso encontrarse entre viejas y nuevas formas de leer!

De todo lo anterior se hablará en este libro.



Capítulo 1

¿Qué es leer?

Cuando hemos conocido la plenitud de la lectura, podemos ponerla al servicio de otros fines: para ordenar información, para distinguir las retóricas de temas diferentes, para usarla como herramienta de investigación o como medio para averiguar cómo queremos escribir. La lectura amplía nuestra comprensión del lenguaje, sus matices y sutilezas, el juego que se establece en la escritura entre lo que se dice y lo que se significa.

Ser usuario de la cultura escrita es el resultado de conocer los beneficios de la lectura, de entregarnos a ella de tal modo que podamos ensanchar nuestra comprensión no solo de los libros y los textos, de qué tratan y cómo están escritos, sino también de nosotros mismos (Meek, 2004, p. 64).

Una pregunta elemental como *¿qué es leer?*, que en apariencia podría responderse también de una manera sencilla, nos incita a la búsqueda de respuestas acordes con un proceso biológico, cognitivo, lingüístico y sociocultural tan complejo como la lectura. Aun así, ninguna respuesta que demos satisfará por completo un interrogante que lleva bastante tiempo intentando responderse a la luz de la pedagogía, la literatura, la lingüística, la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, el psicoanálisis y, hoy día, a la luz de las neurociencias.

Cuetos y Domínguez (2012) definen en términos «técnicos» y estrictos lo que significa leer:

En sentido estricto, leer consiste en transformar los signos gráficos que aparecen sobre un papel o pantalla en sonidos (en el caso de la lectura en voz alta) o en significados (en el caso de la lectura silenciosa)

comprehensiva). Y para poder hacer esas transformaciones, es necesario realizar una serie de operaciones cognitivas complejas, comenzando por el procesamiento de los estímulos visuales (identificación de las letras a partir de las manchas de tinta escritas sobre el papel), conversión de esos estímulos visuales en lingüísticos (activación de los fonemas correspondientes a esas letras), conceptuales (comprensión de los significados de las palabras formadas por esas letras), motores (pronunciación de los fonemas en la lectura en voz alta), etc. (p. 137).

Si bien el circuito de lectura que plantean los autores citados ya de por sí es complejo, leer —para comprender e interpretar— es mucho más intrincado de lo que parece y va más allá de esta estricta descripción. Intentaremos acercarnos un poco al sentido más profundo de lo que significa leer.

Entonces, ¿qué es leer?

Si la pregunta planteada en este capítulo se respondiese desde una mirada más o menos tradicional, diríamos que *leer* consiste en decodificar un texto para *describir* lo que expresa en su contenido. Así, una persona que toma un escrito en sus manos y logra acceder a sus contenidos para dar cuenta de ellos (así no los entienda mucho) *sabe leer*. Ello incluye también la habilidad ortológica de pasar la vista por el texto y repetir en voz alta los fonemas que allí se encuentran concatenados en frases y párrafos. En esa misma mirada tradicional cabe la educación mecanizada de antaño, donde el «buen lector» era quien memorizaba un texto y luego lo reproducía o recitaba a la perfección, sin omitir detalle alguno. Braslavsky (2005) nos lo recuerda: «La buena lectura consistía, finalmente, en llegar a reproducir la voz del escritor a través de la recitación oral del texto, a la que se llegaba memorizando los componentes jerarquizados» (p. 49).

En mi caso, recuerdo a mi viejo maestro de primero de primaria que nos daba al inicio de la clase la lección que debíamos copiar y aprender durante la jornada. Antes del mediodía se sentaba en un taburete a la salida del aula y nos llamaba, uno a uno, para que la recitáramos; quien no se la había aprendido al pie de la letra era devuelto a su pupitre: «Aquí le traerán la sopa en botella, pero no se va hasta que no se la aprenda bien», decía mi viejo maestro.

Desde luego, ese método era valorado en su momento como apropiado porque ejercitaba la memoria y, en apariencia, mostraba que el alumno había comprendido la lección: si podía recitar el contenido de un texto, con buena pronunciación, se daba por sentada la apropiación del conocimiento a través de la memorización.

En ese enfoque tradicional, la comprensión del texto quedaba en un segundo plano, pues como señalan Carlino y Santana (2003):

Se entiende [...] que leer es lo mismo que descifrar o descodificar, es decir, convertir las grafías en sonidos. Así, tradicionalmente se da por sentado que, cuando un niño «sabe juntar las letras», cuando puede oralizar un escrito, solo le queda «practicar la lectura» ya que la comprensión vendrá por añadidura (p. 30).

Si bien resulta agradable y admirable una persona cuando recita de memoria un texto y lo entona muy bien, sin duda *leer* es un proceso mucho más complejo de lo que a primera vista se ve, pues esa lectura, en apariencia fluida, puede esconder problemas de comprensión. Por eso hoy, poco a poco, la concepción tradicional de la lectura como mera relación de la letra con el sonido ha ido cediendo espacio a una visión holística que integra elementos perceptivos, biológicos, cognitivos, lingüísticos, motores, sociales y culturales. Más que la entonación, lo que importa hoy día es que el lector no solo comprenda, sino que también pueda interpretar, es decir, que tenga la habilidad de identificar ironías, ideologías, intenciones solapadas, puntos de vista, procesos de argumentación y asumir posiciones sobre ellos.

Por supuesto, este salto no se ha dado sin cierta resistencia por parte de algunos sectores. Como bien apunta Cassany (2006):

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en *analizar la grafía*, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión —que es lo importante— (p. 21).

En las más recientes décadas, la enseñanza de la comprensión de textos se ha apartado de los estudios que se enfocan *únicamente* en la estructura

formal de la lengua y ha empezado a darle prioridad al lenguaje como una actividad humana que debe analizarse desde distintos ángulos, en especial desde aquellas disciplinas que lo estudian tanto en el uso como en su procesamiento neurocognitivo. Es decir, la comprensión de textos escritos se enseña (y se estudia) teniendo en cuenta tanto el contexto sociocultural en el que interactúan el lector y el escritor como el universo neurocognitivo de ambos. Son muchas las disciplinas que se han empeñado en aportar sus concepciones y metodologías a un proceso tan complejo como lo es la comprensión lectora.

Leer es comprender

La mayoría de especialistas coincide en señalar que *leer es comprender*: quien lee y no comprende, entonces no ha leído:

[...] concebimos la lectura como un proceso activo y centrado en la comprensión del mensaje, en el cual el lector reconstruye el significado del texto interactuando con él. Entendemos por comprensión el proceso de apropiación del texto: quien lee debe asimilar lo escrito (relacionarlo con lo que ya sabe, «deformándolo», en cierta medida) y también debe acomodarse al texto (transformando su conocimiento previo en función de la aportación del texto) (Carlino y Santana, 2003, p. 31).

Con esto se deduce que leer es un proceso complejo en el que, como decíamos, interactúan factores perceptivos, lingüísticos, cognitivos, neuronales, motores, sociales, culturales. Dicho en términos más o menos elementales, se diría que la lectura es un proceso donde «un lector, con un sistema cognitivo determinado, interactúa con un texto escrito por un autor, que, a su vez, posee un sistema cognitivo. Este último deja en su texto pistas o instrucciones, coherentes con su sistema cognitivo, acerca de cómo debe ser comprendido el mensaje que quiere transmitir» (Sacerdote y Vega, 2008, p. 42).

Explicado en términos un poco más complejos, se diría que en el proceso de comprensión lectora el sentido de un texto no se encuentra alojado solo en él (la huella del autor), sino que se completa con los esquemas mentales de quien lee: