

LA FORMACIÓN DE LOS SUJETOS DISCURSIVOS LECTORES EN EL POSTDESARROLLO¹

Leydy Garay Álvarez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)

leydygaray@hotmail.com

Recibido: 12/08/2019 - **Aprobado:** 06/10/2019

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a16

Resumen: En este estudio se reflexionó en torno al significado e implicaciones de la formación de los sujetos discursivos lectores en el postdesarrollo, a partir de la revisión de los aspectos teóricos y conceptuales tratados en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con Énfasis en Lenguaje y Educación y la Línea de Investigación Didáctica del Lenguaje y las Matemáticas.

Palabras clave: formación; sujeto discursivo lector; postdesarrollo; técnica.

THE TRAINING OF DISCURSIVE READERS SUBJECTS IN THE POSTDEVELOPMENT ERA

Abstract: This study reflected on the meaning and implications of the formation of discursive reader subjects in post development, based on the revision of the theoretical and conceptual aspects treated in the framework of the Inter-Institutional Doctorate in Education (DIE) of the Francisco José de Caldas District University, in the emphasis of Language and Education and the Research Line Didactics on Language and Mathematics.

Key words: training; reader-discursive subject; postdevelopment; technique.

1. Artículo derivado del proyecto de investigación doctoral *La formación de lectores críticos a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO)*. Los aspectos teóricos y conceptuales tratados en este texto fueron abordados en los seminarios doctorales *Formación y técnica. La pregunta por la técnica (Reload)* y *Discurso, formación y subjetividad* de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia - UPN.

1. Introducción

Las investigaciones que toman como tema central la lectura han sido muchas en los últimos años. Esto muestra una preocupación real acerca de lo que está ocurriendo con dicho proceso en diferentes contextos: escolar, social, familiar, etc. No obstante, aunque la preocupación existe —y así lo reflejan el sinnúmero de investigaciones que pueden hallarse a través de buscadores académicos como Scopus, Dialnet, SciElo, Redalyc, Academia, Google Académico, entre otros—, los informes en cuanto a procesos de lectura crítica en el país siguen siendo bajos, evidenciado en los resultados de las pruebas PISA y en las mismas pruebas SABER 11, que en 2018 arrojaron como resultado global, en el componente de lectura crítica, un promedio nacional de 55 sobre 100 puntos. Ante estos y otros hechos, esta investigación se planteó determinar las razones por las cuales los resultados siguen siendo bajos pese a todos los esfuerzos de los profesores, secretarías de educación, bibliotecas y del Ministerio de Educación Nacional por contribuir a la formación de lectores críticos en Colombia.

En Colombia muchos han sido los esfuerzos que se han realizado para el fomento de la lectura; por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) ha diseñado el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), con el fin de incorporar la lectura y la escritura en la vida cotidiana. De igual forma, varias secretarías de educación del país han desarrollado varios Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO) en las instituciones educativas públicas de educación básica y media, con el propósito de incorporar la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo. Estas iniciativas han centrado sus esfuerzos en actividades de promoción de la lectura, en procura de que el número de lectores en el país aumente. El Centro Regional para el Fomento del Libro en Latinoamérica y el Caribe (CERLALC, 2017) presentó resultados positivos con respecto al incremento de lectores en Colombia; no obstante, aunque el número de libros leídos anualmente haya aumentado, no implica que sus lectores alcancen un nivel de lectura crítica, a pesar de que las instituciones conciben la lectura como una práctica de inclusión social, y hayan formulado sus planes operativos para el fomento de la lectura. Todo ello explica los motivos por los cuales —para el caso de Colombia— las líneas de acción se orienten a promover la libre circulación de textos a partir de cinco componentes: 1) materiales de lectura y escritura —entrega de libros impresos y

digitales—; 2) fortalecimiento de la biblioteca escolar; 3) formación de mediadores de lectura y escritura —redes de maestros y bibliotecarios que comparten sus experiencias—; 4) comunicación y movilización —divulgación de la estrategia a través de diversos medios de comunicación—; y 5) seguimiento y evaluación; en relación con este último punto, se indica que no ha sido posible pasar del fomento de la lectura a la formación de lectores críticos, ya que los procesos de seguimiento y evaluación del plan operativo propuesto en los Planes Lectores (PL)² no ha sido constante y ha privilegiado el logro de resultados en términos de cifras, que a su vez cuantifican la cobertura y la infraestructura, así como el número de usuarios y de libros adquiridos.

Por lo anterior, en principio, surgieron los siguientes interrogantes: ¿De qué manera los PL y PILEO permiten la formación de lectores críticos en Colombia? ¿Cómo avanzar de la promoción lectora a la formación de lectores críticos en el país? ¿En qué medida las políticas nacionales para la implementación de la lectura y la escritura garantizan la formación de lectores críticos? ¿Existe una relación entre las políticas educativas de lectura internacionales y las planteadas en Colombia? Y si existe, ¿cómo se da esa relación?

2. Formación y sujeto discursivo lector

Se puede notar en los cuestionamientos anteriores la relación de la formación de lectores con el componente político; hecho que pone de manifiesto una problemática que impide el avance hacia la configuración de sujetos lectores capaces de ejercer una ciudadanía plena en una democracia participativa y deliberativa. En este sentido, cabe reflexionar sobre lo que ha fallado en las políticas sobre lectura propuestas desde los PL y PILEO, donde pareciera que se aboga para que todas las personas tengan acceso a los procesos de lectura, en términos de poner a circular libros y afianzar la industria editorial, la cual establece alianzas con los gobiernos nacionales y distritales para imprimir más textos; sin embargo, se ha dejado de lado la relación directa y adecuada entre los sujetos, los textos y los procesos lectores.

2. En lo sucesivo, al mencionar PL se hará referencia a todos los planes lectores elegidos para la realización de este estudio, (PNLE, PDLE y PILEO).

Esto se explica, en parte, porque se encuentran distintas perspectivas en la manera de nombrar, definir y concebir el proceso lector desde las políticas lectoras, la práctica docente, entre otros aspectos —es decir, que se hable de lectura comprensiva, lectura plena, lectura literaria, lectura competente, lectura autónoma y lectura crítica—, para poner en evidencia formas de ver los procesos lectores en relación con momentos históricos particulares, en los que determinadas políticas han alcanzado mayor eco. A partir de lo anterior, Mumford (1957) afirmó que, infortunadamente, los sistemas educativos responden a lógicas provenientes del mundo de la ciencia y la técnica, articuladas con el mundo económico y, posteriormente, dicha lógica se traslada al ámbito escolar, desconociendo las vivencias dadas en la escuela. Es por esta razón que los PL fortalecen los lazos con la industria editorial, comprando libros y poniéndolos a circular a través de las bibliotecas por medio de la animación y promoción lectora, ferias de libros y demás actividades relacionadas; no obstante, el sentido de la formación de lectores, de los vínculos entre estos y la lectura ha quedado por fuera de los PL.

Ahora bien, conviene preguntarse por los mediadores de los procesos de lectura en la escuela, es decir, por la labor docente, es decir, por la forma como los profesores de las instituciones públicas de Bogotá conciben la lectura; por la incidencia de su concepción sobre la lectura en el acercamiento de sus estudiantes a los procesos de lectura; por la apropiación, características, concepción y aplicación de un enfoque metodológico por parte de los docentes para desarrollar prácticas de lectura con sus estudiantes; por el vínculo del docente que enseña a leer con la lectura, su incidencia sobre los alumnos y sus prácticas de lectura; la importancia de que el profesor tenga una posición epistemológica, teórica y metodológica en relación con el lenguaje; su contribución a la fundamentación recibida en el campo del lenguaje para lograr el mejoramiento de la formación de lectores críticos en el país; la existencia de una relación directa entre la fundamentación epistemológica, teórica y metodológica del profesor de Lengua y los niveles de lectura crítica de sus estudiantes.

En la escuela colombiana no existen actos de entendimiento y las clases de Lengua están limitadas a discursos que sólo informan; de ahí la necesidad de formar docentes capaces de llevar a sus alumnos a conversar, a construir mundos, a que puedan orientarse con las palabras y el lenguaje en el devenir social. Por tanto, mientras se siga entendiendo la clase de Lengua como el espacio en el que se presta interés únicamente al sistema de signos lingüísticos, los estudiantes no

avanzarán hacia el nivel de lectura crítica, pues sólo tendrán una visión fragmentada e incompleta de la realidad y de la vida.

El peligro de esta visión incompleta, más allá de los bajos resultados obtenidos por los alumnos colombianos en pruebas estandarizadas, radica en que los sujetos no puedan tomar una postura crítica desde sus propias realidades; debido a que «el lenguaje no sólo refleja estos controles sino que llega a ser en sí mismo un instrumento de control, incluso cuando no se transmiten órdenes sino información; cuando no exige obediencia sino elección, cuando no pide sumisión sino libertad» (Marcuse, 1968, p. 133); esto implica que desconocer lo que es el lenguaje y cómo funciona, permite que quienes ejercen el poder en el país condicionen la manera de aproximarse, concebir, comprender, explicar y relacionarse con la realidad y, por tanto, que los sujetos estén cada vez más lejos de asumir una posición crítica sobre el mundo que habitan.

Por tal razón, los ciudadanos del país, tanto los escolarizados como los analfabetos, deben entender cuándo deben seleccionar unas estrategias argumentativas en las que develen su posición con respecto al ser humano, capaces de construir un espíritu crítico y mirar el acontecer de la cultura; éste debe ser el trabajo a desarrollar por los docentes de Lengua en sus aulas: contribuir para que los estudiantes construyan una conciencia reflexiva. Sin embargo, este proceso no ocurre debido a múltiples factores, entre ellos, el que los docentes de Lengua carezcan de una concepción sobre el lenguaje que dialogue con un enfoque pedagógico y didáctico del lenguaje y la comunicación.

A lo anterior se suma el proceso de construcción de sentido propuesto en los PL, los cuales se limitan al significado; en palabras de Cárdenas (2019), desconocen que el sentido es ideológico, pues es llevado al plano social, lugar donde se manifiestan las intenciones colectivas. En este punto, conviene tener presente la propuesta de Bajtín (1982) acerca de la naturaleza del sentido, es decir, la de ser lógico, analógico, ideológico y dialógico, dado que esta manera de concebir el sentido amplía la manera de percibir cómo los sujetos se vinculan con la lectura. En concreto, comprender que la formación de lectores no se centre en pensar el texto como uno sólo producto, sino pensarlo en relación con el sujeto que lo produce, la cultura a la que se refiere o en la que se inscribe, las verdades presentadas en ellos, el plano social donde se producen y la relación de los sujetos con los otros dentro y fuera de los libros.

Por eso, pensar en la formación de lectores críticos sólo para responder acertadamente a unas pruebas estandarizadas, llámense PISA o SABER 11, pone de manifiesto el problema de la representación que ha llevado a concebir el lenguaje de manera limitada, en donde las cosas se convierten en objetos, desconociendo el poder constituyente, refractario y analógico del mismo (Cárdenas, 2019), esto es, desconocer que el lenguaje crea no sólo la realidad, sino también al sujeto; además, significa ignorar que el lenguaje le permite situarse en un territorio histórico y social y lo vincula con el mundo, con la naturaleza, con el otro y con la proyección de futuro. De ahí que la formación de lectores críticos deba encaminarse hacia la formación de sujetos capaces de pensar diferente, en la que avanzan progresivamente y abarcan cada vez más elementos; en palabras de Gadamer (2012), no se trata de ser más diestro o hábil en responder pruebas estandarizadas sobre lectura crítica, sino de algo que va más allá de las capacidades previas.

En *La estética de la creación verbal*, Bajtín (1982) propuso la tesis de la construcción del sujeto discursivo, de un sujeto que reconstruye el género en su lectura. Pero esa reconstrucción del género no solo está condicionada por el material verbal, sino también por el moldeamiento que hace el lector de ese material en la lectura; esto quiere decir que cualquier género discursivo no está acabado cuando el autor lo escribe, ni tampoco cuando el lector lo reconstruye en su lectura. De este modo, esta idea descentra el valor del texto en cuanto material verbal y pone el foco en la posición del sujeto, sea lector o escritor. Por tal razón, se piensa la formación lectora como la formación para ver más allá del texto escrito, más allá de un único sujeto lector.

Asimismo, Bajtín (2003) se enfocó en estudiar la obra de Dostoievski en su naturaleza discursiva y en su dialogicidad con diversos géneros discursivos propios de la modernidad, lo cual lleva a pensar que en la formación de los sujetos discursivos lectores deben considerarse todos los sujetos y todos los textos. Sin embargo, la industria editorial con la que los PL establecen alianzas no incluye a la totalidad de los textos y sujetos, ni a la relación de estos últimos con sus propias vivencias y vínculos con la vida, con el mundo, con el otro y con la lectura.

Es innegable que el sujeto se forma en relación con el otro, lo que le permite reconocerse como tal. En ese devenir posiciona una visión de sí mismo y sobre los otros. Las diferencias con los otros sujetos están marcadas por prácticas discursivas específicas. De modo que siendo sujetos de discurso, entonces, es ese mismo el que forma al sujeto; por tanto, ha de aceptarse que

en la construcción de los sujetos discursivos lectores se incluyan los sujetos políticos, históricos, sexuales, etc., los cuales han sido permeados por los discursos de la modernidad, cuyo fin es regular y vigilar a los individuos, de modo que sus cuerpos no se opongan al control y a la coerción y, de esta forma, los alejen de la posibilidad de formar una conciencia crítica.

Así, si «el discurso produce los efectos que nombra» (Butler, 2002, p. 18), se aceptaría que los sujetos lectores han sido creados a partir de un sistema político y educativo que responde a unos fines, en donde los maestros resultan «ensamblados» para lograr posicionar a los lectores críticos, competentes, plenos, etc. Pero, ¿hacia dónde los lleva ese sistema? A que funcione, a que importen más los resultados de las pruebas que la propia vida de los sujetos quienes habitan la escuela. Sin embargo, hay una verdad oculta allí, relacionada con los intereses del sistema político y económico para regular e imponer modos de ver la vida, de participar en la sociedad, de pensarse en el mundo y de actuar en relación con los otros.

Entonces, si la «la formación consiste en el deber que cada uno tiene de darse forma» (Ríos Acevedo, 1995, p. 18), ¿Cuál es el sujeto lector que tratamos de formar? ¿Cómo formarlo por fuera de las lógicas impuestas por la maquinaria educativa? ¿De qué se trata eso de formar al sujeto para que sea libre? Si se entiende que el problema del lenguaje es un problema del sentido y que el problema del sujeto es la intersubjetividad, significa que la formación de los sujetos discursivos lectores ocurre al darse una relación entre unos lectores y otros, así como entre el lector y el escritor de los textos. Por consiguiente, habría que pensar en formar sujetos que puedan reconocerse a sí mismos a partir de la existencia de la alteridad (Alejos García, 2006).

Por tanto, resulta un reto, en medio del modelo educativo homogeneizante impuesto por el MEN a través de los PL, la formación de los lectores críticos, cuando se privilegia el uso del texto escrito sobre las demás tipologías textuales y cuando se trabajan con determinados libros, los cuales no logran vincularse con los sujetos, sus realidades y los territorios habitados por ellos. Por citar un ejemplo, el 90 % de los cuentos y novelas distribuidos en las bibliotecas del país a través del PNLE son «libros ventana», es decir, libros a través de los cuales los lectores tienen un inmenso panorama por descubrir; pero que están lejos de ser los «libros espejo», es decir, aquellos que reflejan las realidades de los sujetos pluri y multi culturales, necesarios para que estos logren conectarse y vincularse afectivamente con la lectura y las historias allí presentadas, de manera que el proceso de comprensión alcance un nivel pleno.

3. Formación, técnica y postdesarrollo

En principio, se intentará dar una respuesta crítica a las implicaciones que tiene el actual desarrollo socio-técnico sobre la formación de los sujetos lectores en la sociedad contemporánea; para ello se retomará el concepto de técnica propuesto por Heidegger (1994). De acuerdo con este autor «la esencia de la técnica es ambigua en un alto sentido» y dicha ambigüedad se dirige hacia el misterio de «hacer salir lo oculto», es decir, la verdad. De esta forma, la verdad que desvela la formación de los sujetos lectores en la actualidad se dirige hacia la comprensión del estado de ocultamiento de dicha formación y dichos sujetos. Ahora bien, la pregunta por la técnica resulta compleja, en tanto se afirma «pero donde está el peligro, crece también lo que salva» (Heidegger, 1994, p. 15), esto en relación con que develar el peligro de la técnica será lo que salve a la humanidad del peligro mismo que ella conlleva; esto es, de desentrañar el ocultamiento, de hacerlo salir, como lo afirma Heidegger (1994). En este punto conviene recordar que la escritura es una técnica, una técnica para la cual se requiere de ciertos instrumentos (lápices, cuadernos, libros, computadores, tabletas, etc.); asimismo, se concibe la formación como técnica, o dicho de otro modo, que la formación de lectores críticos es una técnica, que en este apartado se ubica en el contexto del postdesarrollo. Por tanto, develar el peligro de la formación de lectores críticos será lo que libre a los individuos del riesgo que esta técnica conlleva y del desvelamiento de su verdad. Anteriormente, se afirmó que existe una verdad oculta entre la formación de los lectores críticos y los PL relacionada con los intereses del sistema político y económico, para regular e imponer modos de pensar a través de los libros que se ponen a circular en bibliotecas e instituciones educativas; de esta forma, el libro como técnica desvela la imposición de ideologías, propuestas desde las políticas públicas de lectura planteadas por el MEN.

De modo que, al considerar la formación de los sujetos lectores en el postdesarrollo, habría que preguntarse e intentar dar respuesta por la forma cómo ocurre dicha formación y sobre cómo funciona el postdesarrollo, y acerca de cómo este último ocurre en un hacer salir lo oculto y el ocultamiento; dicho de otro modo, en cómo los discursos del postdesarrollo se devela la esencia de la verdad que proviene de lo que oculta y permite ver dichos discursos e ideas. Entonces, ¿qué revela la técnica sobre la formación de los sujetos lectores a través del discurso del

postdesarrollo? Si se toma la postura de Heidegger (1994), al preguntarle a los individuos por la técnica, en realidad estos se están preguntando por ellos mismos; entonces, cabría decir que la pregunta por la técnica desde los discursos del postdesarrollo revela el tipo de sujeto lector que ha de formarse en este tiempo. Ante este planteamiento, cabe preguntarse lo siguiente: ¿Cómo se encuentra a ese sujeto? ¿Cómo se revela desde dichos discursos? La idea de Heidegger (1994) relacionada con que «la esencia de la técnica es ambigua en un alto sentido» y que dicha ambigüedad se dirige hacia el misterio de «hacer salir lo oculto», es decir, la verdad, cobra sentido en este aspecto, si se da por hecho que la verdad originada de lo oculto desde los discursos del postdesarrollo (Escobar, 2014) indican la necesidad de pensar otras formas de describir la realidad, aceptar el fin del desarrollo desde las posturas eurocéntricas y darle importancia a los conocimientos y prácticas de los movimientos sociales como alternativas para pensar la solución a las problemáticas actuales.

Sin embargo, existen situaciones y condiciones dentro del actual desarrollo socio-técnico que mantienen la fuerza de las ideas de la modernidad desde los discursos eurocéntricos e imposibilitan o dificultan las nuevas alternativas pensadas desde el postdesarrollo; por ejemplo, el culto a las máquinas y a los dispositivos electrónicos, o en palabras de Mumford (1957), la aceptación de las tecnologías autoritarias que violentan los valores humanos. De manera que, pensar la formación de los sujetos lectores en el postdesarrollo implica necesariamente que dichos sujetos dominen la técnica, es decir «esa parte de la actividad humana en la cual, mediante una organización energética del proceso de trabajo, el hombre controla y dirige las fuerzas de la naturaleza, con miras a conseguir sus propios fines humanos» (Mumford, 1957. p. 17), fines que no van en contra de la vida, de la existencia y el bienestar. Dicho de otra manera, dejar de pensar, por ejemplo, en la naturaleza como mercancía y en cómo se la explota irresponsablemente mientras que se privilegian prácticas y modelos que van en contra de la naturaleza humana y de los ecosistemas. Por tanto, es urgente la reconciliación con la naturaleza y desde las cuatro propuestas de Olivé (2000), por citar un modelo, acerca de cómo pueden las reformas del Estado darse adecuadamente en pueblos y regiones para dirigir las fuerzas de la naturaleza de manera responsable; las propuestas de Olivé (2000) se resumen en los siguientes puntos: 1) la satisfacción de las necesidades básicas de todos los miembros de la región; 2) la participación efectiva en las decisiones; 3) la participación en las formas de producción; y 4) la participación

de los pueblos en la construcción de proyectos nacionales. Estas constituyen la base para empezar a modificar la manera cómo se hacen las cosas, en relación con el vínculo humanidad-naturaleza, y contribuir para que se produzca una descolonización.

Por otra parte, el actual desarrollo socio-técnico requiere de los sujetos lectores la preparación adecuada para leer los hipertextos presentes en la hipercultura (Chul Han, 2018). No obstante, existe una verdad oculta en la hipercultura: no es posible que los sujetos se encuentren a sí mismos mientras hagan parte de lo masivo y homogéneo. De ahí que al hacer parte de ese gigantesco grupo homogéneo se disfruta siendo de ese modo, al estar alienado y habiéndose convertido en esclavo de ciertos parámetros estandarizados, lo que lleva a la negación de sí mismo y del otro, de sus particularidades. Por eso, la importancia de que quienes ayuden a formar a los sujetos lectores en el postdesarrollo no sean los maestros turistas (Chul Han, 2018), puesto que es admitir que se trata de profesores homogéneos y repetidos, que conciben a sus estudiantes igualmente como repetidos y homogéneos. Por tanto, se requiere un opuesto, es decir, un docente capaz de abrirse y conectarse con los otros, y de esta manera distanciarse de la homogeneidad al romper con lo homogéneo. Así, tal vez pueda construir su propia identidad y ayudar a sus alumnos a crear las suyas. Pero esta ha de configurarse desde dentro hacia afuera, es decir, desde los vínculos con la naturaleza, con lo humano y mediante la relación crítica con los artefactos presentados por la hipercultura, a través de los cuales se niega la alteridad y la relación dialógica con los otros (Alejos García, 2006). De esta forma, se contrarrestaría, en parte, lo que la técnica le ha revelado a los individuos, es decir, el hecho de haberlos convertido en sus esclavos y de alienarlos al pretender dominarla.

En este orden de ideas, se trataría de un maestro que pueda propiciar la comunicación dialógica (Sennett, 2009), quien pueda erigir desde sus prácticas lectoras procesos de reflexión donde haya cabida para lo diverso, donde a través del diálogo se descubra y respeten las diferencias donde el diálogo permita comprender que lo más importante no es llegar a acuerdos, sino aceptar la alteridad y aprender a vivir desde la diferencia (Alejos García, 2006). De este modo, la esencia de la técnica revelaría la imposibilidad de la homogeneización, dado que los individuos no son máquinas creadas como iguales ni destinadas para los mismos fines, sino sujetos distintos con necesidades distintas.

Por otro lado, la escuela y sus maestros deberán reflexionar acerca de la existencia de los nuevos sujetos lectores y, con ello, las nuevas lecturas, para contrarrestar las consecuencias del proyecto de la modernidad y propiciar las alternativas planteadas desde el postdesarrollo (Escobar, 2014). Por ello, conviene formar sujetos lectores capaces de analizar, por ejemplo, los medios de comunicación —las ideas y estereotipos presentados a través de la publicidad y algunos de los formatos televisivos, como las telenovelas—, los cuales hacen que las personas pierdan el interés por el otro y que su relación con los demás ocurra de acuerdo con esos parámetros que ya les han sido impuestos. Esta acción lleva a la creación y el fortalecimiento de las sociedades tribales (Sennett, 2009), en donde el interés por la alteridad se pierde (Alejos García, 2006), pues se prefiere lo conocido, lo semejante, y se rechaza, desconoce y niega lo diverso. Esta es una de las posibles causas que ha llevado en los últimos tiempos a situaciones de odio y violencia, pues se pretende que todos deben ser iguales, se desconocen grupos de personas, formas de ver y acercarse a la realidad de manera distinta; de ahí la lucha de los movimientos feministas, ambientalistas, de grupos indígenas, etc., en busca de una reivindicación por ese ser distinto que quiere ser y al que se le estereotipa, rechaza, niega y violenta.

Por eso, pensar en lo que significa leer en estos escenarios resulta pertinente. En la revisión realizada de los planes lectores nacionales y locales, desde el tema de las tecnologías digitales, por ejemplo, se asume únicamente con la entrega de ciertos dispositivos para «simular» que se han tenido en cuenta las nuevas tecnologías y la cibercultura, pero no se ha incluido el hecho de que a diario se está leyendo de maneras distintas a través de estas nuevas tecnologías, las cuales requieren nuevas formas y experiencias con lo que implica leer. El hecho de que, poniendo por caso, se produzcan textos a partir de emoticones—los cuales pueden cobrar muchos sentidos y recoger ideas, emociones y posturas asignadas anteriormente a otro tipo de enunciados y de actos de habla—, es un hecho que la escuela no puede desconocer y sobre el cual ha de reflexionarse y empezar a trabajar, pues es una realidad que está ofreciendo nuevos textos, que requieren un tipo diferente de lecturas y que configuran un tipo distinto de sujetos lectores.

En este sentido, los planteamientos de Escobar (2014) cobran importancia, al reconocer las implicaciones negativas de la modernidad, entre estas, la negación de la existencia de los sujetos. Tal negación se hace evidente, a manera de ejemplo, en las prácticas lectoras de los PL, donde se piensa en un sujeto único y no se brindan alternativas para aquellos grupos denominados

minorías. Sin embargo, la conceptualización de territorio que hace Escobar (2014) y la arquitectónica del sujeto planteada por Bajtín (1982) resultan interesantes como punto de partida para el reto que implica la formación de los sujetos lectores en el postdesarrollo; si se tiene en cuenta que el sujeto es, ante todo, un cuerpo, es decir, que está ubicado en un espacio, y dicho espacio está vinculado con un territorio. Empero, el sujeto no es solo cuerpo, sino también alma, es decir, tiempo y espíritu, pues posee unos valores y está inserto en una cultura. Esta arquitectónica implica que el sujeto como cuerpo, en cualquier actuación se construye y reconstruye en relación con el otro a través de la alteridad (Alejos García, 2006). Asimismo, el sujeto-cuerpo, que ocupa un espacio y que representa una dimensión del sujeto en la cultura, reclama un territorio; por lo tanto, no es posible afirmar que existe un sujeto-cuerpo único, como lo ha enunciado el discurso de la modernidad; sino que, en tanto existen tantos territorios ocupados por esos cuerpos, los sujetos son muchos y distintos, lo cual exige la necesidad de que existan y se ofrezcan múltiples lecturas acordes a la multiplicidad de lectores y prácticas lectoras que respondan a esas necesidades particulares.

En consecuencia, desde las alternativas del postdesarrollo (Escobar, 2014) la formación de los sujetos lectores implica enseñar a ser sujetos, es decir, a tomar posición frente al territorio que habitan. Asimismo, requiere de planes lectores que dejen de situarse en el modelo euro-norteamericano y que incluyan lecturas decoloniales, es decir, lecturas que tomen como punto de partida lo propio y el territorio habitado por los lectores, y que las prácticas lectoras realizadas con estas lecturas les permitan a los estudiantes realizar el tránsito hacia los demás mundos posibles. Se trata, entonces, de invertir la lógica impuesta sobre las jerarquías del conocimiento, cuando se imponen en los territorios currículos, prácticas lectoras y textos extranjeros que privilegian la historia única, hegemónica y eurocéntrica, la cual está desvinculada de los territorios e impide a los sujetos lectores acercarse a textos que cuenten las historias cercanas a sus territorios y comunidades.

En este aspecto, los escritores juegan un papel determinante, dado que son los creadores de dichas historias, por lo que valdría la pena pensar en la formación de escritores capaces de reconstruir las herencia, la historia, el sentir y el constructo cultural de las comunidades y de los territorios a través de las historias que cuentan en sus textos. Este hecho constituiría un primer paso para contribuir a reparar la dignidad de los pueblos sometidos, ignorados y maltratados, al

tiempo que se establecería un vínculo real afectivo entre los lectores y los textos. Se trataría de un giro decolonial de la lectura y de la formación de lectores y escritores, que invierte la lógica impuesta por los sistemas hegemónicos al escuchar otras voces, como las de quienes han sido impactados social, cultural y ambientalmente por los sistemas técnicos generadores de exclusión como violencia, como lo planteó Olivé (2000).

Por tanto, la formación de los sujetos lectores en el postdesarrollo implica pensar en currículos y prácticas educativas que visibilicen la identidad latinoamericana, la cual, también exige pensar nuevas epistemes y nuevas formas de concebir a Latinoamérica, distinta a la que la historia eurocéntrica y hegemónica ha impuesto, una que defienda lo propio y que elimine las dicotomías presentadas por dos bandos, al ampliar el panorama hacia lo diverso, lo pluri y multicultural. En ese contexto surge la pregunta sobre la posibilidad de una descolonización epistémica y de su concreción. Al respecto, Mumford (1957) señaló que:

[...] el gran problema de nuestro tiempo consiste en restablecer el equilibrio y totalidad del hombre moderno; darle la capacidad de dirigir las máquinas que ha creado, en lugar de convertirse en su cómplice indefenso y víctima pasiva; traer de vuelta al corazón mismo de nuestra cultura ese respeto hacia los atributos esenciales de la personalidad, de su facultad creadora y su autonomía que [...] perdió en cuanto hizo a un lado su propia vida para concentrarse en el mejoramiento de la máquina (Mumford, 1957, p. 14).

El desarrollo socio-técnico sugiere una mirada hacia nuevas alternativas de vida. Esto quiere decir que la formación de sujetos lectores exige la reflexión en torno a la interculturalidad en la escuela, la cual debe remitir a los involucrados en el proceso educativo a tomar como punto de partida del diálogo intercultural a esa cultura periférica oprimida por la cultura imperial. Un diálogo reflexivo y crítico que haga dirigir la mirada hacia la vida para entender las transformaciones que ha sufrido la técnica, por lo que es imperativo una formación distinta para los sujetos en las escuelas que esté acorde con dichas transformaciones. El papel de los escritores latinoamericanos puede resultar pieza clave en este proceso. Existe un amplio número de textos literarios que pueden conducirnos a esa reflexión desde las diferentes áreas del saber, siendo una buena forma para pensar la formación de los sujetos actuales vinculando la técnica, la estética y la política. Pero para lograr esto, es menester descolonizar la industria editorial actual.

En la construcción de los PL no se han tenido en cuenta los territorios, sus identidades y la realidad nacional; por el contrario, los PL se han cimentado en las políticas internacionales que

desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) fija los parámetros para los procesos educativos; en este caso, sobre cómo deben ser los procedimientos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Como consecuencia, la concreción de dichas políticas en las instituciones educativas colombianas por sus actores (docentes y estudiantes) está totalmente descontextualizada. Por tanto, constituye un reto vincular en los PL los territorios y sus particularidades, así como una propuesta teórica, metodológica y didáctica acorde con la realidad colombiana.

Finalmente, Escobar (2014) explicó desde una revisión de literatura al respecto, cómo las alternativas de desarrollo, de buen vivir y postdesarrollo configuran epistemologías para pensar la transformación de la técnica (Ibáñez, A. & Aguirre, N., 2013); en otras palabras, a que la pregunta por el ser mismo se vincule con la vida, la naturaleza y los territorios, al tiempo que contribuya a pensar la formación de nuevos sujetos políticos y críticos desde la mirada latinoamericana. Este sería el reto para construir una pedagogía y una didáctica acorde con los nuevos sujetos lectores y las nuevas lecturas.

4. Conclusiones

Será imperativo para el desarrollo del proyecto de investigación doctoral la configuración de una didáctica de la lectura que contribuya con la inclusión de todos los lectores, de la multimodalidad, de planes lectores que tengan en cuenta la heterogeneidad y la realidad nacional.

La formación de lectores críticos en el postdesarrollo implica la determinación de una didáctica de la lectura que incorpore lo que Calderón, Soler *et al.* (2014) denominaron invariantes y variantes curriculares, es decir, de una didáctica que vincule coherentemente aquellos principios que permanecen en las prácticas lectoras y los elementos diferenciadores que hacen parte de los territorios y las diversas comunidades que habitan el territorio nacional.

Referencias bibliográficas

1. Alejos García, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta poética*, 27 (1), 45-61. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822006000100004&lng=es&tlng=es
2. Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
3. Bajtín, M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
4. Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. México: Paidós.
5. Calderón, D., Soler S., Borja, M. et al. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*, 2, Serie Investigaciones. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
6. Cárdenas, A. (2019). *Lenguaje, Sujeto y formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
7. CERLALC (2017). *Colombia, un país de lectores*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/sitios/descargas/IGMC%20Capitulo%202.pdf>
7. Chul Han, B. (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.
8. Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: UNAULA.
9. Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
10. Heidegger, M. (1994). *La pregunta por la técnica*. [Traducción de Eustaquio Barjau]. En Heidegger, M., Conferencias y artículos, (pp. 9-37). Barcelona: Ediciones del Serbal.
11. Ibáñez, A. & Aguirre, N. (2013). *Buen vivir/vivir bien. Una utopía desde el sur*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
12. Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral S.A.
13. MEN (2017) *Plan Nacional de Lectura y Escritura. (PNLE)*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325394.html>
13. Mumford, L. (1957) *Arte y técnica*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
14. Olivé, L. (2000). *El Bien, el Mal y la Razón. Facetas de la ciencia y la tecnología*. México: Paidós-UNAM.
15. Ríos Acevedo, C. (1995). Un Acercamiento al concepto de formación en Gadamer. En *Revista Educación y Pedagogía*, 14 y 15. Universidad de Antioquia.

16. Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.