

X



La lectura de la narrativa urbana en la escuela: un contagio, una interiorización y una construcción de representaciones sociales

READING OF URBAN NARRATIVE IN SCHOOL: A CONTAGION, INTERIORIZATION AND CONSTRUCTION OF SOCIAL REPRESENTATIONS

A LEITURA DA NARRATIVA URBANA NA ESCOLA: CONTAGIO, INTERIORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Oscar Emilio Alfonso Talero

Oscar Emilio Alfonso Talero¹ ¹ Profesor, Colegio Gerardo Paredes y Universidad El Bosque. Doctor en Educación, Universidad Católica Andrés Bello (Caracas, Venezuela). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3715-7365>; correo electrónico: oealfonsot@hotmail.com

Citar artículo como:

Alfonso, O. (2020, Julio-Diciembre). La lectura de la narrativa urbana en la escuela: un contagio, una interiorización y una construcción de representaciones sociales. *Revista Educación y Ciudad*, No. 39, pp. 109-120. //doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2337

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2337>

Fecha de recepción: 29 de enero de 2020 / Fecha de aprobación: 1 de julio de 2020

Resumen

El presente artículo de reflexión ofrece un análisis sobre el papel del lector y los procesos lectores (“Estética de la recepción”), la alfabetización literaria y las didácticas de lectura al interior del salón de clase. Así, más allá de “academizar a la literatura” o “pedagogizarla”, se trata de convertir la educación en un medio para comprender la narrativa urbana, donde ella no se enseña, se comparte; no se aprende, se interioriza; no se evalúa, se expresa a partir de las representaciones sociales producidas por y en los estudiantes.

Palabras clave: Representaciones sociales, novela urbana, enseñanza-aprendizaje, estética de la recepción, alfabetización literaria, didáctica.

Abstract

This article offers an analysis of the role of the reader and the reading processes (“Reception aesthetics”), literary literacy and reading didactics inside the classroom. Thus, beyond “formalize the literature” or “pedagogizing it”, it is about turning education into an understanding of urban narrative, where it is not taught, it is shared; it is not learned, it is internalized; it is not evaluated, it is expressed from the social representations produced by and in the students.

Keywords: Social representations, urban novel, teaching-learning, Reception Aesthetics, literary literacy, didactics.

Resumo

Este artigo de reflexão oferece uma análise do papel do leitor e dos processos de leitura (“Estética da Recepção”), alfabetização literária e didática da leitura dentro da sala de aula. Assim, além de “academizar a literatura” ou “pedagogá-la”, trata-se de transformar a educação em um entendimento da narrativa urbana, onde não é ensinada, é compartilhada; não é aprendida, é internalizado; não é avaliada, é expresso a partir das representações sociais produzidas por e nos estudantes.

Palavras-chave: Representações sociais, romance urbano, ensino-aprendizagem, estética de recepção, alfabetização literária, didática.

Introito: la socialización escolar

Los adolescentes interactúan en un espacio de socialización de doble carácter: formal y no formal. Producto de esa interacción social se dan unas representaciones sociales que responden, entre otras dimensiones, no solo a sus inquietudes, sino a sus intereses, deseos, visiones y utopías. Las interacciones se dan en atención a diferentes situaciones: de enseñanza, de aprendizaje, de alfabetización, de lectura, de disciplina, de asociación, de juego, de indagación, de entretenimiento, etc. Para el sujeto reconocido como adolescente, la variedad de representaciones que se producen y se reproducen derivan de estas formas de interacción, según las necesidades propias de cada momento y lugar.

En este plano hay que delimitar el contenido y sentido de los espacios de socialización; por un lado, hablar de espacio de interacción formal lleva a señalar todas las experiencias producidas en el marco de la escuela y, por ende, de la educación tradicional, respondiendo así a unas formas y derroteros determinados por la unicidad de cada escuela, por las indicaciones generales del contexto social y las políticas públicas. Mientras que hablar de la interacción no formal implica los modos de ser social, en general, en la ciudad, en particular en el barrio y la casa.

Tanto en el espacio formal como en el no formal, el adolescente, que aquí se caracteriza como urbano y de origen popular, enfrenta experiencias de enseñanza y aprendizaje que, según suceda, se producen en correspondencia a la estructura escolar o a la realización del libre albedrío desde la cotidianidad. Moverse en estos dos espacios le

implica tejer unas relaciones que le determinan en su unicidad y pluralidad; de tales relaciones, el adolescente obtiene unas representaciones sociales que le permiten desenvolverse y, a la vez, determinar su forma de concebir, tanto sus espacios personales, como los sociales, es decir, construir una idea del mundo que le rodea, de su vida y de aquello que puede suceder.

Dado que el prospecto de análisis es amplio para este interactuar del campo social de lo formal y lo no formal, conviene concentrarse en el primero: la escuela. Para este parámetro, la enseñanza y el aprendizaje se dan como respuestas desde las cuales se guía por unas hipótesis de conocimiento básico que el adolescente debe alcanzar en su proceso de formación, y que el maestro pone en acción partiendo de sus concepciones y en correlación con las indicaciones propias de un currículo elaborado según los parámetros de la institución de trabajo y el área en la cual se inscribe.

Contagiar, interiorizar y construir

El trabajo parte de un principio: la literatura y la lectura literaria no se enseñan, se contagian; no se aprenden, se interiorizan; no se evalúan, se expresan a partir de las representaciones sociales construidas por y en los estudiantes. En esta medida, las Representaciones Sociales (R.S.) no se encasillan como los resultados esperados en el momento de realizar la evaluación escolar, sino que se crean, asumen y analizan en función del crecimiento del adolescente y de la construcción de identidad, en un “aquí” y “ahora” determinados por su ubicación espacio-temporal y por su participación activa en la lectura. Asumir la literatura y su proceso lector desde este principio implica reconocer un marco

teórico que, en palabras de Altamirano (2013), se concibe como:

La teoría de contagio literario, construida a partir de las experiencias pedagógicas exitosas de los grandes escritores [las cuales] apuesta[n] por la transmisión de la pasión por la literatura antes que por la enseñanza, porque la literatura no se puede enseñar. En este marco conceptual, la misión del profesor de literatura debe ser contagiar el virus de la literatura en el inconsciente estético del estudiante (p. 1).

Así, llevar la literatura al consciente de un alumno implica que el docente tenga una cercanía lectora con la obra, la cual se refleja en su gusto y su diversión por el leer. Como afirma Cruz (1998), se trata de que el lector no sea un lector cualquiera, sino uno cuyo proceso de lectura sea “agónico”. Solo se contagia lo que se experimenta con pasión y lleva la vida hacia sus límites.

Entonces, pensar a la literatura y su lectura como un contagio que se interioriza y se expresa en unas R.S., deviene en un replantearse las prácticas escolares según sus formas y la “pedagogización” (Larrosa, 2004) a la cual ha sido sometida por los docentes, en tanto el texto literario se usa en función de unos intereses netamente curriculares, más allá de las posibilidades cognitivas, comprensivas e interpretativas que puede ofrecer en cada ejercicio de lectura a la cual es sometido. En este proceder, el contagio despierta el actuar cognitivo del lector. No se lee por leer o para pasar el tiempo, sino

porque existe un proceso cognitivo concretado en cada lector. Por tanto, contagiar la lectura literaria implica dar un aprendizaje profundo de la misma.

La psicología cognitiva considera el aprendizaje de la lectura y escritura como sistemas artificiales, en este sentido son susceptibles de ser enseñados y aprendidos. La práctica lectora desarrolla y fortalece la dimensión cognitiva de las personas, en especial porque esta actividad requiere de la interpretación: los lectores juegan con múltiples sentidos. La escuela como institución donde circula la cultura letrada, es mediadora entre los libros y sus receptores (Cruz, 2011-Octubre, p. 126).

La lectura literaria se contagia cuando se da un desarrollo de la dimensión cognitiva de cada lector; la medida en la cual se apropia el lector de los múltiples sentidos que ofrece la literatura, determina cuando existe una pasión por leerla.

El contagio de la lectura literaria conlleva una interiorización de la obra (de aquí en adelante, para tratar los términos usados en la investigación, *Narrativa urbana*²). Interiorizar la narrativa urbana significa que el lector se apropia de ella para reconstruirla desde su concepción del tiempo y el espacio. Se le ofrecen elementos para que no vea la obra como un constructo artístico lejano, sino que la experimente en un presente continuo. Ahora, esa interiorización no es solo producto de quien lee, sino de las posibilidades que brinda la novela. En esa medida, se interioriza de acuerdo

² Dentro del marco general de la literatura, la investigación se centró en el uso del subgénero de la narrativa urbana, en tanto ofrece modelos de vida que son considerados como reales por los adolescentes, en homologación a lo verdadero (Cuesta, 2013).

con las oportunidades brindadas por la lectura de la teoría de la Recepción Estética, la cual permite que la lectura literaria se enfoque partiendo de planteamientos distintos de los surgidos desde una pedagogización de la narrativa urbana.

La interiorización de la obra se da por el hecho de que, como se acaba de decir, el lector le asuma de manera activa, mientras ella le ofrece planteamientos posibles según la realidad. Para Cruz (2011-Octubre), esto es posible porque en la vivencia, propia de la experiencia lectora, el sujeto: “estructura con su entendimiento la obra literaria, pero es también estructurado por esta” (p. 130). Así, se interioriza cuando se permite la acción de quien lee y de la narrativa leída.

Desde el plano de la discursividad, el efecto de la obra sobre el lector, y la acción de la misma, están determinados por unos rasgos propios, ligados a las funciones del lenguaje. Dada la interacción posible, se habla de una participación activa del receptor y de una estructura propia del mensaje. El lector es el receptor en el cual la obra influye para que actúe de una forma determinada, según las condiciones propias de su realidad; esta función es conocida como Apelativa o Conativa. El mensaje se asume como la narrativa urbana en sí; en el plano de la teoría ello se conoce como la función poética, en tanto se expresa con una riqueza verbal y una estética que acude a los recursos propios del lenguaje y del capital de las imágenes literarias.

El contagio y la interiorización de la narrativa urbana a partir del proceso lector finalizan con la construcción de unas representaciones sociales (RS), las cuales dan identidad al adolescente y le permiten reconocerse en un espacio (barrio-

ciudad) y en un tiempo real (el “ahora”). Las R.S., son experiencias individuales que resultan de una interacción social en un espacio formal. De esta forma, pensar que la lectura literaria no se evalúa, sino que se mira desde las R.S. producidas por cada alumno, implica prestar atención a todo aquello que surge en cada uno en el instante del contacto con la narrativa urbana.

En el plano actual de la educación es innegable aceptar que, como entes de interacción, los alumnos no son seres pasivos, no se dedican en su quietud a observar cómo se reproduce el mundo en que viven; ellos contemplan el hecho de que la sociedad y la vida se construyen y reconstruyen gracias a que albergan sujetos que piensan, aceptan, critican, comparan y les hacen construirse y co-construirse desde distintos ángulos. El individuo, en tanto actuante, está en la posibilidad de armarse una representación a partir de todo lo que le rodea. En pala-bras de Castorina (2003), esto se debe a que “las representaciones sociales se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales: este es su estatus ontológico”(p. 12).

Por tanto, es posible expresar toda R.S. desde una doble consideración: individual- cognitiva, pues el sujeto tiene la posibilidad de apropiarse de un conocimiento dado, recreándolo según sus posibilidades; y social, en tanto que la materia prima con la cual se constituye es de carácter colectivo. De ahí deriva la consideración real de que la sociedad no es una fuerza externa impuesta al individuo, sino que, vinculada a la sociedad y al sujeto, propende por la construcción de R.S. Este es el lugar asignado a la lectura de la narrativa urbana en el salón de clase, y el resultado esperado para un

proceso de contagio (la enseñanza), interiorización (aprendizaje) y construcción de R.S. (evaluación).

Ampliando conceptos

Puesto que esta exposición se da a partir de los resultados arrojados por la investigación realizada para la tesis doctoral: *La narrativa urbana en su universo social y en el contexto de la enseñanza-aprendizaje*; ahora se intentará describir y explicar el fenómeno de construcción de las representaciones sociales derivadas de la lectura de una narrativa urbana (la novela *Apocalipsis*, de Mario Mendoza), por parte de los estudiantes de grado noveno del Colegio Distrital Gerardo Paredes IED (con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años). Para hacerlo, primero se explicarán de manera concisa los tres conceptos básicos (narrativa urbana, teoría de la Recepción Estética y Representaciones Sociales), para luego abordar su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (didácticas) desde la alfabetización literaria.

La narrativa urbana se inscribe en el plano del discurso; desde allí se entiende como los textos que expresan el conflicto social de la urbe (la ciudad), desde el plano propio de la función poética. Normalmente, los personajes responden a determinados grupos o clases sociales (usualmente agrupaciones empobrecidas y marginales); indagan las frustraciones y ambiciones de sus personajes, centrándose en el testimonio y análisis de la realidad social. En tal medida, la ciudad, para la narrativa urbana, se convierte a sí misma en un tema literario. Lo anterior se explica desde la perspectiva de que la ciudad se ofrece como el escenario ideal, donde ayer y hoy trascurren miles de historias de hombres y mujeres; en la narrativa urbana:

[...] se despliega un pensamiento crítico frente a las configuraciones sociales, políticas y culturales de las ciudades nuestras [...], casos en los cuales la ciudad no solo es un telón de fondo, sino actúa y funciona semióticamente como elemento-personaje protagonista, desde distintos ángulos: la especialidad, la mentalidad, la experimentalidad técnica, las dinámicas sociales, las estructuras, los imaginarios (Valencia, 2009, p. 11).

En la narrativa urbana la ciudad se convierte en materia prima de los sueños y pesadillas del hombre, es la escena donde el sujeto se forma intelectual y sentimentalmente, pero, ¿cómo entender lo urbano en el caso de la narrativa? Lo urbano no es imperiosamente lo que acontece en la urbe. Una narración puede ubicarse legítimamente en la ciudad, pero referirse a una forma “rural” de pensar, actuar y expresarse, ajena al universo comprendido por lo urbano. Esto hace que la narrativa urbana se inscriba en un universo particular, pues posee formas determinadas de expresarse, lenguajes propios y problemáticas singulares. Al respecto, Valencia propone que:

La tipificación o esencia semántica del calificativo urbano se encuentra en el espacio-temporalidad radicalmente transformado al interior de la novela sobre ciudad, por tres vectores fundamentales: el político, el social y el tecnológico, que a su vez constituyen los vectores que convergen para hacer aparecer la ciudad (2009, p. 15).

La novela urbana tiene su marco en un campo definido por el hecho de que la ciudad se convierte en personaje narrativo, partiendo del estado político, social y tecnológico que le constituyen. Los sujetos se entienden desde la perspectiva de que la ciudad delimita e influye en su formación; tales características, presentes en la narrativa urbana de *Apocalipsis*, permitieron centrar el proceso lector dentro de una respuesta simbólica y significativa en

cuanto a las representaciones sociales surgidas, no solo como respuesta a una alfabetización necesaria, sino desde su relación con el proceso lector que se lleva a cabo y el lugar desde el cual se asume.

Por otro lado, la teoría de la Estética de la Recepción parte de la Hermenéutica propuesta por Gadamer (1996), adoptando la idea de que la relación entre lector y texto se da en medio de un proceso de pregunta-respuesta, en donde quien lee percibe del texto solo aquello que tiene que ver consigo mismo. Este momento de interacción lectora se conoce como “el círculo hermenéutico”; desde allí, Jauss (1987) propone un nuevo manifiesto alrededor de la relación con la literatura, en el cual se asume el plano de las preguntas desde una nueva perspectiva: el horizonte de las expectativas; donde se sitúan los conocimientos, comportamientos e ideas preconcebidas que encuentra una obra al momento de su aparición, los cuales se convierten en el contexto de su valoración.

Se trata entonces de comprender que, ante el lector, el texto se expresa como un lugar de búsqueda en el cual encontrará algo que presupone cercano a su existencia. Así, para iniciar la aplicación de esta perspectiva, el primer paso es la distancia estética, que propone unos presupuestos anteriores al texto, provenientes de preguntas planteadas en el antes de la lectura, desde la experiencia presente de quien va a leer. Se trata entonces de hacer una primera interpretación del texto.

Al entrar en contacto con la obra se va al segundo paso: El contexto de recepción; es decir, ese momento de lectura en el cual la obra dice algo a ese lector en un tiempo presente, real, del aquí y el ahora. En este contexto se hacen palpables las expectativas

concretas, que se desenvuelven en atención a las circunstancias sociales y biográficas de un ahora que determinará las interpretaciones posibles de lectura y, en ellas, las representaciones sociales propias que harán los aportes circunstanciales a la vida de quien lee. Así, la experiencia estética deviene del significado que la obra literaria brinda, el cual influye sobre un marco social determinado, entendido como el lector *in situ*.

En otras palabras, el proceso de lectura, medido por la Estética de la Recepción, permite descubrir que el sentido de una obra se constituye desde el resultado de la coincidencia entre dos elementos: El horizonte de expectativas (es decir, el código primario propio de la obra), y el Horizonte de experiencia (el código secundario, suplido por el receptor a partir de la lectura). Esta forma de experiencia estética es válida cuando la obra literaria, incluso la calificada como de “masas”, remueve el interior del lector.

Por su parte, las representaciones sociales (RS) parten de un plano cuyo funcionamiento se da desde la participación tripartita en la interacción sujeto-objeto-contexto (espacio de símbolos y significaciones), para, a partir de una figura individual y social, permitir la expresión de un significado. En tal sentido, Moscovici afirma que toda representación es una “representación de alguien” (1979, p. 43), y que toda cosa sea una “representación de algo” (p. 42); así:

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Encarada en forma pasiva, se capta como reflejo, en la conciencia individual

o colectiva, de un objeto, un haz de ideas, exteriores a ella. La analogía con una fotografía tomada y registrada en el cerebro resulta fascinante; en consecuencia, la fineza de una representación es comparable con el grado de definición óptica de una imagen. En este sentido, con frecuencia nos referimos a la representación (imagen) del espacio, de la ciudad, de la mujer, del niño, de la ciencia, del científico, etc. A decir verdad, debemos encararla en forma activa. Puesto que su papel es dar forma a lo que proviene del exterior, más bien es asunto de individuos y de grupos que de objetos, de actos y situaciones constituidos por medio de y en el transcurso de miríadas de interacciones sociales. Es cierto que reproduce. Pero esta reproducción implica un reentramado de las estructuras, un remodelado de los elementos, una verdadera reconstrucción de lo dado en el contexto de los valores, las nociones y las reglas con las que, en lo sucesivo, se solidariza. Por lo demás, lo dado externo nunca resulta acabado ni unívoco, otorga mucha libertad de movimiento a la actividad mental que se esfuerza

por captarlo. Se aprovecha el lenguaje para cercarlo, arrastrarlo en el flujo de sus asociaciones, investirlo de sus metáforas y proyectarlo en su verdadero espacio, que es simbólico. Por eso una representación habla, así como muestra; comunica, así como expresa. Después de todo, produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las respuestas que debemos darles. En una palabra, así como sucede en mil, la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (Moscovici, 1979, p. 16)

Al tiempo, Moscovici (1979) ofrece una caracterización práctica de algunos componentes que determinan la conceptualización de las representaciones sociales, los cuales pueden resultar más claros de la siguiente manera:

Figura 1. Componentes que determinan la conceptualización de las representaciones sociales

Génesis de una representación social	Dispersión de la información	Información insuficiente y desorganizada de la experiencia	Construcción de la realidad a partir de los imaginarios propios que devienen en cada individuo, en función de las representaciones sociales
	Focalización	Elegir las características particulares del objeto de estudio	
	Presión de la inferencia	Se da la comprensión del fenómeno y se produce conocimiento	
Génesis de una representación social	La actitud	En relación con el objeto de la representación, la orientación global expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional sobre el objeto o hecho	
	La información	Cada grupo de la sociedad organiza y estructura los conocimientos relacionados con determinado objeto o fenómeno	
	Campo de representación	Estructura y jerarquización particular de los elementos de la representación; la forma como se ordenan los componentes para dar un sentido y significado al objeto o fenómeno en estudio	
Procesos sociocognitivos en la construcción de una representación social	Objetivación	Transformar lo abstracto en una entidad concreta. Volver la idea en imagen, de tal manera que se convierta en realidad	
	Anclaje	Insertar la representación en la estructura de pensamiento y aplicar la representación a lo desconocido hasta entonces	

La alfabetización literaria y las didácticas de lectura

Una vez aclarados los conceptos que amplían la posición teórica desde la cual se concibe el contagio, la interiorización y la construcción de R.S., es posible pasar a describir, de acuerdo con los resultados de la investigación, lo que implican la alfabetización literaria y las didácticas empleadas para llevar a cabo la lectura de *Apocalipsis*, ejercicio que permitió a cada uno de los alumnos del grado noveno (Con edades entre los 14 y 16 años), del Colegio Distrital Gerardo Paredes IED, la construcción de unas R.S.

Puesto que la investigación se llevó a cabo desde el método de caso de estudio, al entenderlo como posibilidad investigativa en la cual “se analiza profundamente y de manera integral una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría” (Hernández, 2014, p. 1), los investigadores se convirtieron en docentes, para aplicar una propuesta de trabajo cuyo punto de origen es la Estética de la Recepción, pensando en sus ventajas al momento de brindar información comparativa de lo que sucede con los procesos precedentes de enseñanza-aprendizaje, y arrojar pistas sobre el modelo a seguir para que dicho esquema se transforme en un proceso de contagio e interiorización. La propuesta incluyó didácticas que implicaron una alfabetización básica.

Al indagar por la alfabetización literaria se partió de las entrevistas realizadas a los docentes del área de lenguaje y del currículo que sustenta sus prácticas, observando que no existe una alfabetización literaria, sino una alfabetización lingüística

general, con la cual se espera que los alumnos de noveno asuman cualquier proceso lector. Así, el primer paso a seguir fue una alfabetización literaria, ofreciendo la posibilidad de reconocer los rasgos propios de la narrativa urbana: El papel de la ciudad como personaje, de los personajes urbanos, de las situaciones políticas, sociales y tecnológicas que lo constituyen, y del lenguaje empleado en la estructuración de esta clase de literatura (narrador, vocabulario, tiempos, etc.). Junto a ello, la alfabetización también planteó un ejercicio de prelectura que permitiera a los alumnos prever y avizorar el constructo artístico con el cual tendrían contacto. Desde allí, se dio un segundo paso, en el cual se ofrecieron las pautas necesarias para una lectura de carácter guiado y profundo.

Una vez concluida la etapa de alfabetización (proceso en constante actualización durante la lectura de la novela *Apocalipsis*), fue necesario complementar el proceso de lectura a través de una didáctica particular, resultado del uso de la teoría de la Estética de la Recepción; tal recurso implicó reconocer diversar inquietudes de Jauss (2002), como: “¿Dónde radica entonces la experiencia estética primaria?; ¿cómo se distingue en última instancia el disfrute estético del placer de los sentidos?; ¿cómo se relaciona la función estética del goce frente a las otras funciones de la vida cotidiana?” (p. 39); esto, partiendo de la idea de que si se busca un contagio del proceso lector éste deviene del sentido encontrado por quien lee en el goce estético de la novela.

Dado que el objetivo del trabajo es el contagio, entendido como proceso de enseñanza, la interiorización, como resultado del aprendizaje, y la construcción de las R.S., como posibilidad

evaluativa no direccionada; se consideró que la didáctica más apropiada era precisamente la de la teoría del contagio literario, la cual: “No tiene un propósito cognitivo ni busca la verbalización abstracta de corte intelectualista, sino más bien tiene un propósito estético porque exige que el receptor preste más atención a los aspectos afectivos en la interacción con el texto literario” (Altamirano, 2016, p. 186).

La teoría del contagio literario implica una didáctica que se lleva a cabo mediante el uso de dos elementos principales: Una pedagogía dialogante (se habla sobre la obra, desde el lugar del lector en un antes, un durante -la alfabetización literaria-, y un después -la construcción de sus R.S.-); y la teoría de la Estética de la Recepción. Así, para que esa forma de leer cobrara validez como marco didáctico, se partió de comprender la pedagogía dialogante como:

El modelo [en el cual se] toma en cuenta el papel activo del estudiante en el proceso educativo y el rol esencial de los profesores como mediadores culturales, yendo más allá de la noción de aprendizaje como finalidad educativa. Su finalidad principal no es producir solamente aprendizaje, sino más bien apuesta por el desarrollo personal o integral del estudiante; es decir, se propone desarrollar las diversas dimensiones humanas del estudiante: la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la dimensión práctica, puesto que un sujeto piensa, siente y actúa (Altamirano, 2016, p. 160).

Al tiempo, el proceso implicó comprender la estética como:

El triángulo formado por autor, obra y público [en donde] este último no es solo la parte pasiva, una

cadena de meras reacciones, sino que constituye a su vez una energía formadora de historia. La vida histórica de la obra literaria no puede concebirse sin la participación activa de aquellos a quienes va dirigida, pues únicamente por su mediación entra la obra en el cambiante horizonte de experiencias de una continuidad en la que se realiza la constante transformación de la simple recepción en comprensión crítica, de la recepción pasiva en recepción activa, de las normas estéticas reconocidas en una nueva producción que las supera (Jauss, 2002, p. 158).

Entonces, alfabetización literaria y las didácticas de lectura devienen en la construcción de unas representaciones sociales (R.S.) que dan cuenta de la experiencia lectora para cada estudiante, y de los aportes que la misma puede brindar a cada uno en la formación de su individualidad y de su interacción con la ciudad y el barrio.

Conclusiones

Una vez expuesto el panorama de la investigación que llevó a replantear las prácticas de los procesos lectores para las narrativas urbanas, desde la alfabetización literaria y la apropiación de una didáctica asertiva que reformula el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales partieron del concepto de contagio e interiorización, que permite a los estudiantes crear representaciones para su marco personal y social; es posible exponer las siguientes conclusiones, resultado de un análisis de las voces obtenidas durante las entrevistas, del documento curricular y de la puesta en escena de una didáctica de lectura de la novela *Apocalipsis* a partir de unas guías de trabajo.

1. Las Representaciones Sociales construidas por los estudiantes a partir de la lectura de *Apocalipsis*, obedecen a una respuesta cognitiva derivada del contagio lector y de la interiorización de unas ideas esenciales que devienen de una lectura que ofrece modelos de vida considerados reales por los adolescentes, homologados con lo verdadero (Cuesta, 2013). Así, la pregunta investigativa por el cómo construyen los alumnos las representaciones sociales, se responde con la alfabetización y el uso de una didáctica sustentada en la aplicación de la teoría de la Recepción Estética para el proceso lector.
2. El proceso lector atiende una alfabetización literaria, relacionada con la teoría que define las narrativas urbanas como textos asociados a una práctica de lectura planteada desde una didáctica que, en diálogo y con una recepción estética, permite a los alumnos crear las Representaciones Sociales. El contagio y la interiorización se dan en la medida en que el maestro no solo ofrece unos medios para leer la obra, sino que demuestra su pasión por el ejercicio de la lectura, lo cual lleva a la creación.
3. Las Representaciones Sociales construidas por los estudiantes manifiestan una visión de ciudad, de individuo y de sociedad con la cual se identifican, desde donde edifican su día a día; ello les permite inscribirse como sujetos activos, creadores y re-creadores de la sociedad a la cual pertenecen. En este sentido, las Representaciones Sociales aportan y dan sentido a las formas con que los alumnos de grado noveno del colegio Gerardo Paredes se vinculan con la ciudad. ■

Referencias

Altamirano, F. (2013-Septiembre). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, No. 7, pp. 227-244. Obtenido desde <https://journals.uio.no/index.php/Dialogiaarticle/view/755>

Altamirano, F. (2016, Enero-Junio). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, No. 28, pp. 155-171. Obtenido desde <http://www.scielo.org.co/pdf/laplbn28/n28a11.pdf>; DOI: <https://doi.org/10.19053/01218530.4813>

Calvo, V. (2010). La lectura de textos literarios en el aula de español: construcción de identidades. *Lenguaje y Textos*, No. 32, pp. 113-119.

Castorina, J. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

Cruz, F. (1998). *La tierra que atardece*. Bogotá: Ariel.

Cruz, M. (2011-Agosto). *Lectura literaria en secundaria: las indeterminaciones como criterio teórico y pedagógico*. Obtenido desde <http://hdl.handle.net/2445/16382>

Cruz, M. (2011-Octubre). Leer literatura... Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Biblioteca Digital Universidad del Valle*, No. 33, pp. 125-142. Obtenido desde <http://hdl.handle.net/10893/3080>

Cruz, M. (2018). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.

Cuesta, C. (2013, Julio-Diciembre). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Revista Digital Universidad Nacional*, No. 15, pp. 97-119. Obtenido desde <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301>

Gadamer, H. (1996). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Jauss, H. (1976). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.

Jauss, H. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En Mayoral J. (Comp.), *Estética de la recepción* (pp. 59-85). Madrid: Arco/Libros.

Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mendoza, M. (2009). *Apocalipsis*. Bogotá: Planeta.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Valencia, M. (2009). *La dimensión crítica de la novela urbana contemporánea en Colombia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.