



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***La literatura como una forma de encuentro y reconocimiento
entre profesor-alumno (de secundaria) bajo un enfoque hermenéutico***

Tesis que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Grisel Valadez Paz

Director de tesis:

Dr. Samuel Arriarán Cuéllar

¿Cuándo somos de veras lo que somos?,
bien mirado no somos, nunca somos
a solas sino vértigo y vacío,
muecas en el espejo, horror y vómito,
nunca la vida es nuestra, es de los otros,
la vida no es de nadie, todos somos
la vida —pan de sol para los otros,
los otros todos que nosotros somos—,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros.

Octavio Paz,
Piedra de Sol (fragmento)

A mi madre,
por su apoyo incondicional
e infinita paciencia.

A ti,
a ustedes,
gracias.

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo I: ¿Quién es el adolescente de secundaria?	14
1.1. El adolescente desde la institución educativa	
1.1.1. En el currículum	16
1.1.2. Su configuración en los libros de texto	18
1.2. El sujeto bajo la lupa de la ciencia	21
1.3. Esos adolescentes, mis alumnos	23
1.4. Sujetos problema o sujetos con problema	28
Capítulo II: Hacia un concepto de literatura	33
2.1. ¿Qué es la literatura?	34
2.2. Usos de la literatura	41
2.3. La literatura como una forma de conocimiento de la condición humana	44
2.4. Hermenéutica literaria	47
2.4.1. Concepto de obra o universo de la escritura	49
2.4.2. Comprender es comprenderse	50
Capítulo III: De la ficción a la vida o viceversa	52
3.1. Para leerme mejor	53
3.2. Puros cuentos	57

3.3. Cuentan que en la adolescencia	62
3.4. Eros y sexualidad	64
a) Fetiche nocturno	64
b) Éxtasis veraniego	66
c) De cuando me hice hombre	67
d) El deseo oculto	69
e) No es de hombres mostrar sentimientos	71
f) El juego prohibido	73
3.5. Violencia	76
3.5.1. De género hacia las mujeres	76
a) No quiero tener heridas, no quiero ser mujer	78
b) Vivo de ser mujer	79
3.5.2. En la familia	81
c) Aquí estoy, mírenme	83
d) Perversa revancha	84
3.5.3 En la sociedad	87
e) Voy a ganar	88
f) Existencia vacía	90
g) Tengo derecho a dormir	93
h) Prohibido prohibir	95
3.5.4. Entre pares	98
i) La envidia	99

Conclusiones 101

Referencias108

INTRODUCCIÓN

Desde la experiencia docente y con base en investigaciones sobre este nivel educativo en México, ser profesor¹ de educación secundaria en la actualidad es un verdadero reto. Antes de la reforma de 1993, que corresponde a los planes de estudio de 1973 de la educación media básica (secundaria), se utilizaba el método tradicionalista en las escuelas en cuanto a la relación profesor-alumno, donde la jerarquía de autoridad era vertical: los alumnos tenían que obedecer y atender órdenes e instrucciones sin confrontaciones de ningún tipo con los profesores; así, el proceso de enseñanza se daba casi de manera automática².

Luego, los paradigmas cambiaron y se trataron de implementar modelos (basados en el constructivismo) que centraran la atención en el aprendizaje más que en la enseñanza, es decir, atender y dar respuesta a los intereses y requerimientos de los adolescentes hasta entonces obviados, a quienes se pretendía que fueran sujetos activos en el proceso de enseñanza, hacerlos partícipes en la construcción y/o desarrollo de sus propios conocimientos, actitudes y valores, esto es, dejar en el pasado esa forma receptiva y pasiva de “alumno modelo” que sólo seguía los dictados de la autoridad escolar.

Tales ideas, en teoría sonaban muy positivas y hasta necesarias, puesto que los alumnos empezarían a ser protagonistas críticos y responsables de su aprendizaje, pero en los hechos, esa forma de trabajo no ha dado buenos resultados; al contrario, el clima de convivencia (entre profesores-alumnos y alumnos-alumnos) cada vez muestra más fricciones y, en consecuencia, afecta los resultados del desempeño escolar. Los enfoques didácticos (impulsados a partir de 1993) están orientados a que los alumnos se expresen, sean activos,

¹ Es importante señalar que cuando se dice profesor, no se está excluyendo al género femenino; al igual que con los conceptos de adolescente, alumno, etcétera. Se escribe de esta manera por ser la forma de uso convencional de la lengua española, donde el masculino gramatical funciona para referirse a colectivos mixtos y no porque se tenga una visión androcéntrica.

² Puesto que tal programa especificaba, en textos de apoyo para los docentes, el tipo de poder que debían ejercer: “ya no sólo el guía que los acompaña en la adquisición de conocimientos, sino el maestro-gobernante, que trabaja sobre la conducta, los afectos, los impulsos, las acciones y los sentimientos de individuos que atraviesan por un proceso crítico, un proceso de formación del carácter y la personalidad, también de preparación para la vida” (Gómez, 2018, p. 117).

reflexivos, que discutan, que se organicen; no obstante, de manera paralela, la estructura de las secundarias conserva el modelo de autoridad vertical, que ve a la disciplina como una forma de control y no de formación: desde la planeación de las horas clase es una incongruencia, puesto los alumnos están confinados durante 7 horas en aulas muy estrechas y sobrepobladas (de 40 a 50 alumnos por salón, aproximadamente), donde sólo cuentan con 20 minutos de descanso. En tanto, durante las jornadas,

la organización del trabajo escolar, que contempla clases de cincuenta minutos, implica para los docentes la realización de múltiples actividades en ese tiempo: pasar lista, calificar tareas, controlar la disciplina, dar el tema, poner ejercicios y calificar de manera permanente todas las actividades de los alumnos “para evitar que se desordenen”, repitiendo esto en cada uno de los grupos que le corresponden. Muchos alumnos, grupos y actividades es la tónica de trabajo docente de este nivel; en tales condiciones, los maestros no pueden conocer a todos los alumnos a los que atienden, y, a lo sumo, identifican a los extremos de cada grupo (los buenos y los malos), (Sandoval, 2001).

Así, los profesores deben exigir a sus alumnos que estén sentados y centren su atención en las actividades planeadas, ya que, si no dan las clases de esa manera, son señalados como carentes de “control de grupo”. Por tanto, los modelos educativos no empatan con la práctica o los usos y costumbres de las escuelas, que continúan manejando una organización de tipo carcelario o fabril, puesto que, por un lado, se quiere que los alumnos sean seres activos, críticos y pensantes y, por el otro, se les somete físicamente al tratar de que controlen su cuerpo para pasar muchas horas sentados o en un solo lugar. Asimismo, cada piso de salones o grado escolar sigue contando con un prefecto, quien se encarga de vigilar que los alumnos permanezcan en sus salones, pareciera que el objetivo es acostumbrarlos a ello para que en un futuro puedan ocupar puestos de trabajo, sin problemas, como obreros (calificados o no), tal como lo afirma Foucault (2002):

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una "anatomía política", que es igualmente una "mecánica del poder", está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia), (pp. 141 y 142).

En este sentido, ni docentes ni discentes parecen saber cómo lidiar con ello. El alumno ha dejado de ser pasivo, se resiste al control y, además, éste vive en un mundo muy diferente al de la década de los 90 e incluso al de principios del siglo XXI: las familias han cambiado drásticamente, los valores sociales son otros (la solidaridad ha sido remplazada por la competencia, por ejemplo), la escuela y la figura del profesor han perdido prestigio (pues ya no son fuentes primarias de información y conocimiento), donde este último ha sido denostado al señalarlo como el principal culpable del deterioro educativo tanto en el mismo sistema escolar como en la opinión pública a través de los medios de comunicación. Las causas son muchas y de diversa índole (lo cual, no será objeto del presente trabajo), pero lo que sí es evidente y es el propósito de esta investigación, es que los profesores (normalistas o los que provienen de una profesión ajena a la educación) tienen un conocimiento muy limitado de sus alumnos (adolescentes de entre 12 y 15 años), hay toda una brecha generacional y contextual que los separa y, a veces o casi siempre, los hace irreconciliables unos con otros, dificultando así, la labor docente que resulta frustrante para ambos actores.

Así, el propósito de esta investigación surge de la práctica y la observación del quehacer cotidiano de los maestros de secundaria (específicamente de la Ciudad de México), donde (como se viene esbozando) se detectó que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido mermado por la indisciplina³. El docente actual ocupa más tiempo en crear ambientes favorables de trabajo (ordenado, sin gritos,

³ Aquí, se concibe a la disciplina desde la función formativa y no como un medio de control o subordinación.

de respeto, limpios) que en el aprendizaje de sus alumnos. Antes, el maestro llegaba al aula y prácticamente los alumnos corrían a sentarse y guardaban silencio (por lo que no se daban conflictos evidentes en el aula), pero ahora, les es indiferente estar solos o con algún adulto; sólo reaccionan así con profesores que ejercen el viejo sistema de autoridad vertical. Los niños y jóvenes de hoy no están acostumbrados o habituados a seguir y respetar normas de convivencia tan básicas como: guardar silencio y escuchar a quien está hablando, participar sin denostar al otro, atender indicaciones, etcétera; y, cuando se les llama la atención al respecto, creen que es un “atentado a sus derechos”. Por lo que los profesores cada día dedican menos tiempo a la enseñanza y más a los problemas de conducta que terminan desgastando y frustrando su labor.

Esta situación también tiene su origen en que la mayoría de los padres de esos chicos ya no los están educando porque no tienen tiempo, pues se ven obligados a trabajar más horas ante la crisis y exigencias de las políticas del sistema neoliberal que estamos viviendo y, los pocos que se acercan a la secundaria para saber sobre el aprovechamiento de sus hijos, tampoco saben cómo relacionarse con éstos, se quejan diciendo: “ya no sé qué hacer con él -o ella-, no me hace caso, se manda solo -a-”. No obstante, el actual modelo educativo (con base en el enfoque constructivista y en el desarrollo de competencias) da por sentado que esa educación familiar está consolidada; asume que los educandos son sujetos que saben autorregularse, que son reflexivos y que pueden crear sus propios conocimientos, donde el docente sólo tendría que ser un mediador, pero la realidad es otra: éste enfrenta obstáculos de indisciplina constante porque la mayoría de los adolescentes carecen de hábitos de estudio, de responsabilidad, de valores como el respeto y, cuando intenta forjarlos, los alumnos no responden porque en su contexto esos códigos han cambiado. Tal situación, se ha convertido en un verdadero obstáculo para que pueda darse el aprendizaje, que es el fin de las instituciones educativas; pero, sobre todo, el clima de convivencia en las escuelas secundarias entre profesores y alumnos se da entre el control absoluto (como en el antiguo método

tradicionalista) o en sobrellevar la apatía e intentar dar clases y, en muy raras excepciones, se logra un ambiente favorable para ambos actores⁴.

Ante este panorama, el profesor de secundaria tiende a estigmatizar a sus alumnos como individuos “difíciles, problemáticos, apáticos, carentes de valores”, a los que no sabe cómo tratar porque el campo de conocimiento de la pedagogía ha dejado de responder a los comportamientos de estas generaciones hipermodernas que según Lipovetsky (2006) están enmarcadas en un contexto donde:

el individuo se encuentra despojado de los planes sociales estructurados que le dotaban de fuerzas interiores que el permitían afrontar los infortunios de la existencia. La individualización extrema de nuestras sociedades es lo que, al debilitar las resistencias de “dentro”, sustenta la espiral de los trastornos y desequilibrios subjetivos. (...) Cuanto menos nos ordenan las normas colectivas en relación con los detalles, más parece tender el individuo a la debilidad y la desestabilización. Cuanto más socialmente móvil es el individuo, más agotamiento y “averías” subjetivas manifiesta; cuanto más libre e intensa se quiere la vida, más se recrudecen las expresiones del dolor de vivir (pp. 88 y 89).

Es cierto que durante muchos años la obediencia fue la virtud más valorada en todos los órdenes de la sociedad y, por ello, la disciplina y las sanciones eran muy rigurosas, inclusive, trasgredían la integridad física y psicológica de los individuos, pero si se parte de que la educación es una forma de socialización que rige el comportamiento de los individuos para vivir en comunidad, no es posible ni deseable regresar a los modelos de una educación normativa y autoritaria, sino habría que pensarla desde un intercambio de culturas, de constituir un diálogo constante con los otros (profesor-alumnos) para establecer una convivencia desde la conversación y la convicción y no desde la imposición: “Esta convivencia es, en efecto, la palabra clave con la cual la naturaleza nos ha elevado por encima del

⁴ De acuerdo con la práctica docente (de 10 años de servicio), tanto personal como en el intercambio de experiencias con profesores de otras escuelas secundarias de la Ciudad de México en las jornadas de Actualización del Magisterio.

mundo animal, justamente por medio del lenguaje como capacidad de comunicación” (Gadamer, 2000, p. 42).

Por tanto, nace la propuesta de servirse de la literatura como mediador en la relación docente-discente; esto es, que los profesores puedan mirar a sus alumnos desde otra perspectiva: emplear la narrativa literaria como un vehículo que los acerque a experiencias del mundo adolescente; que los conozca o los reconozca en ella para comprenderlos a través de la interpretación de los textos y conciliar, así, sus diferencias hacia un proceso menos difícil y tortuoso entre ambos actores, porque “la buena literatura tiende puentes entre gentes distintas y, haciéndonos gozar, sufrir o sorprendernos, nos une por debajo de las lenguas, creencias, usos, costumbres y prejuicios que nos separan” (Vargas Llosa, 2010).

En lo personal, podría decir que a mí la literatura me ha salvado: de niña y adolescente fui muy introvertida y tímida, pero cuando me acerqué a la literatura, descubrí que no estaba sola, que mis complejos eran risorios frente al vacío de la existencia enajenada, que otros mundos son posibles y que nada tiene la menor importancia salvo lo que dejamos de hacer. Desde entonces, esos libros que he leído y los que empiezo a leer, me han acompañado para rescatarme de la realidad que, a veces, resulta insoportable. Por ejemplo, antes de convertirme en maestra de secundaria, estudié Periodismo en la UNAM y en cuanto empecé a trabajar en ello, me di cuenta que lo que había aprendido en la escuela no empataba con el mundo laboral; parecía que la ética, la honestidad, la solidaridad no importaban en lo más mínimo en esa profesión, para trascender en el medio había que corromperse. Por esas fechas, estaba leyendo el libro *Los cínicos no sirven para este oficio* de Ryszard Kapuscinski, quien fue un periodista polaco y un excelente narrador, en este texto se decía exactamente lo contrario de a lo que a mí me estaba pasando; afirmaba que sólo las buenas mujeres y los buenos hombres pueden ejercer el periodismo, las malas personas nunca podrían ser buenos periodistas, es decir, habría que nadar a contracorriente, no resignarse a formar parte de la gran masa domesticada. Así lo hice durante algún tiempo, aunque en esa trinchera sólo se podía ser testigo de los hechos y difundirlos (si al

medio le convenía, claro). Vi de cerca las injusticias y los lastres de nuestra sociedad sin poder hacer nada más que denunciar, hasta que nuevamente el faro de la literatura guio mi naufragio; leía la novela *Gracias por el fuego* de Mario Benedetti, donde el personaje principal, Ramón, señalaba que “sólo existen dos vías para adquirir conciencia política: una es el hambre y el despojo, la otra es la educación”. Esta cita me marcó y terminó por convencerme de cambiar mi camino hacia la docencia, puesto que desde ahí podría contribuir de manera activa (ya no pasiva) para mejorar a la sociedad o siquiera mostrar a mis futuros alumnos otros panoramas y no sólo lo que nos es dado de facto; y, como estaba decidida a hacerlo bien, ingresé a la Normal Superior en la especialidad de Español, donde mi gusto por la literatura se ratificó y creció.

Ahí, conocí la otra faceta del escritor Felipe Garrido como promotor de lectura, en el sentido de ver a ésta como una forma de goce estético y formativa, por lo que una vez siendo maestra me di cuenta que la literatura muy raras veces se transmitía así en el espacio escolar; por tanto, quise aplicar lo que exponía Garrido con mis alumnos y, casi siempre, los resultados fueron positivos, logré involucrarlos con los textos que leíamos, al menos, en ese momento. Sin embargo, sentía que eso no era suficiente, que la literatura podría ser más que un mero entretenimiento u otra materia más de la escuela; por ello, me inscribí en la maestría, aunque mi interés se centraba en los problemas de disciplina y veía en la literatura (desde el concepto de manifestación artística que puede plasmar la condición humana) un motivo para encauzar las actitudes de los adolescentes. Una vez en el curso del posgrado, conocí el trabajo que viene realizándose en la especialidad de Hermenéutica y Educación Multicultural, donde la Dra. Elizabeth Hernández Alvídrez ha desarrollado un modelo experimental de enseñanza alterna (a la oficial) de la literatura en el ámbito escolar; como una vía de formación humanística, pero desde la multiculturalidad en oposición a la educación homogeneizadora.

De esta manera, la presente investigación se desprende y adhiere a ese uso de la literatura que la escuela no contempla: como otra forma de conocimiento

y autoconocimiento para relacionarse con los otros; por consiguiente, se propone un análisis hermenéutico de textos literarios (cuentos) dirigido a docentes de educación secundaria, con la intención de que éstos puedan apoyarse en la literatura para establecer un vínculo con sus estudiantes como seres activos, sensibles, en proceso formativo, es decir, interpretar al otro desde un contexto más apegado a su cotidianidad: que los jóvenes hablen, que cuenten sus experiencias de vida a través de los personajes o acciones en la literatura.

Para llevar a cabo el análisis de tales textos, me basé en la hermenéutica literaria de Paul Ricoeur, ya que este enfoque nos da una visión distinta del acto educativo, puesto que presenta una postura alterna a las actuales políticas educativas que obedecen a los dictados de la globalización instaurados por el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), donde el valor, el sentido y la orientación que se le da a la educación está determinada por el mercado; el cual, ve a la escuela como capacitadora de capital humano que desarrolle capacidades y competencias técnicas para el trabajo (Bonaf, 2009), minimizando la formación de actitudes y valores en el ser humano. En tanto, la visión hermenéutica trata de recuperar el humanismo en la educación desde la ética, no sólo enfocarse en el aprendizaje de temas y conceptos, sino en un aprendizaje para la vida, un regreso a la formación de valores para convivir con los otros, para romper con el individualismo que nos ha llevado a una crisis de deshumanización.

En este sentido, se pretende que los docentes de educación secundaria conozcan y reconozcan a sus alumnos ya no sólo de manera racional y científica (como se ha venido realizando), desde la pedagogía, la biología o la psicología con que designan a los adolescentes; sino a través de los sentimientos, de las emociones, de las actitudes, que están presentes en el proceso de construcción de identidad de dichos sujetos, para entenderlos y entender las prácticas educativas desde otro enfoque que posibilite un verdadero diálogo, un diálogo a partir de la literatura, donde ésta sea un puente o un medio para que los profesores tengan un acercamiento a los adolescentes que fungen como sus

alumnos, que los interpreten a partir de los textos utilizando la metáfora para favorecer la comprensión del “otro”.

El trabajo se compone de tres capítulos. En el primero, se hace una revisión sobre qué se está entendiendo por adolescencia y cómo se percibe al adolescente de secundaria en tres ámbitos que conforman el contexto escolar: 1) el institucional, plasmado en el currículum y en los libros de texto; 2) en la ciencia, con base en la biología, la psicología y la pedagogía, puesto que son el primer acercamiento que tienen los docentes de sus alumnos cuando están en formación; y 3) de los profesores frente a grupo, quienes al interactuar con adolescentes se van formando una definición propia.

En el segundo capítulo, se hizo una exploración histórica sobre el concepto de literatura, puesto que ésta fue la base de la propuesta y era necesario mostrar el uso que ha tenido en distintos momentos históricos, tanto en el ámbito social como escolar, para luego hacer la propuesta de darle un nuevo uso y dejar claro qué se está entendiendo por literatura y qué no, porque no cualquier texto (por ejemplo, los de superación personal o los que terminan con moralejas) sirve para lo que aquí se propone. También, de manera general, se explica en qué consiste la hermenéutica literaria de Paul Ricoeur y las categorías que se retoman de ésta para trazar el método de análisis de los textos literarios.

Finalmente, en el tercero, se expone la propuesta pedagógica: donde, en primer lugar, se expone en qué consiste el proceso de lectura que nos lleva al análisis de los cuentos; luego, se aborda respecto del concepto de cuento contemporáneo y cuáles fueron los criterios para la selección de textos que nos dan cuenta de ese ser adolescente: y, para terminar, se presenta el análisis de quince cuentos, a manera de ejemplo, divididos en dos temáticas: erotismo y sexualidad y violencia desde distintas vertientes como de género, en la familia, en la sociedad y entre pares, donde se hace hablar a los personajes para que nos develen ese mundo adolescente.

CAPÍTULO I

“Tal vez, algún día, dejen a los jóvenes inventar su propia juventud”.

Quino

¿Quién es el adolescente de secundaria?

En este capítulo, se abordará la concepción que se tiene del adolescente de secundaria en tres ámbitos que conforman el ambiente en ese nivel educativo: el institucional (plasmado en los planes y programas de estudio y libros de texto), el científico desde la biología, la psicología y la pedagogía (que son el primer acercamiento que se tiene de los alumnos cuando los profesores están en el proceso de formación) y, por último, el de los maestros frente a grupo.

Esta conceptualización es necesaria como marco de referencia para saber con qué información y herramientas cuentan los docentes en su trabajo y en la relación con sus alumnos, es decir, cuáles son las bases que tienen para establecer una conexión o vínculo en la convivencia cotidiana en el aula y, por ende, en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la cual, será analizada desde el enfoque hermenéutico en educación que da

un giro radical respecto a los enfoques estructuralistas, dominantes en las décadas anteriores, que o bien anulaban la presencia del sujeto –la absorción del hombre por la estructura- o disolvían a éste en los entramados de las complejas redes y estructuras formales con que se representaban las organizaciones institucionales y sociales y sus dinámicas (Escolano, 2017, p. 37),

olvidando que cada escuela adecua el currículum porque posee una cultura propia que particulariza las prácticas. La identificación de estos elementos estará entre el

cruce de la cultura escolar y el modo oficial que los profesores, frente a grupo, tienen que implementar en las aulas para convivir con sus alumnos.

Cabe destacar, que el objetivo de este capítulo no es hacer una revisión histórica o un análisis del concepto de adolescente o adolescencia, sino que se limita a rastrear desde dónde están posicionados los docentes sobre este asunto en el ámbito escolar, mostrar la óptica que tienen sobre sus estudiantes y cómo los concibe el sistema educativo.

Asimismo, es importante poder desentrañar por qué a este nivel educativo se le adjudica el prejuicio de ser el más complicado en cuanto a la enseñanza y a la relación que se da entre profesores y alumnos; entre los primeros, se habla que hay un mayor desgaste a diferencia del resto de las otras modalidades de la educación básica.

1.1. El adolescente desde la institución

1.1.1. En el currículum

En México, la escuela secundaria se ubica en el tercer nivel de educación básica; la cual, fue adquirida, junto con la obligatoriedad, en 1993. Atiende a adolescentes de entre 12 y 15 años aproximadamente, quienes según la SEB (Subsecretaría de Educación Básica) durante esta etapa requieren de una mayor comprensión y asesoría, ya que sufren grandes cambios en su vida que van desde los físicos y psicológicos hasta los de una distinta organización de sus estudios⁵; además, se incrementa la presión social sobre ellos por estar en transición hacia la vida adulta (SEP, 2013).

En la reforma educativa de 2006, se reemplazó la materia de Orientación vocacional por la de Orientación y tutoría que para el 2011 quedó sólo en Tutoría; la cual, en un principio estaba diseñada para guiar a los alumnos sobre qué hacer después de la secundaria en términos académicos y/o laborales, pero luego ésta se enfocó más a la atención de los problemas que presentan los estudiantes, es decir, surge la necesidad de considerar de manera específica las exigencias e intereses propios de esa etapa de la vida. En este sentido, cabe aclarar que en ello también descansan algunos de los argumentos por los que se impulsaron tales reformas, como el poco interés que presentan los adolescentes por asistir a la escuela o que no encuentren la utilidad que tenga ésta en su vida (De Ibarrola, Remedi y Weiss, 2014).

De esta manera, se tenía la tendencia de ver a los adolescentes como sujetos “problemáticos” que necesitaban de mecanismos especiales para atenderlos:

⁵ El plan de estudios de secundaria (de acuerdo con la reforma de 2011) está conformado por 12 materias: Español, Matemáticas, Ciencias, Geografía de México y el mundo (sólo en primer año), Historia y Formación cívica y ética (en segundo y tercero), Educación física, Tutoría, Tecnología, Asignatura estatal (únicamente en primer grado), Artes e Inglés.

Desde su creación, la escuela secundaria se planteó como una “escuela para los adolescentes” que, sin embargo, en la práctica, expresa una perspectiva de los alumnos como sujetos ubicados en una etapa de conflictividad e irresponsabilidad que debe moldearse de acuerdo con una serie de normas y procedimientos. Es por ello necesario imponerles restricciones con la finalidad de superar el incumplimiento, la falta de interés en el trabajo escolar, la tendencia a romper normas y el deseo constante de estar con los demás. (Sandoval en De Ibarrola, et al, 2014, p. 27).

Por tanto, las recientes reformas a la educación secundaria (2006 y 2011) quisieron quitar esa connotación negativa que se tenía sobre los adolescentes y enfocarla más hacia el desarrollo de sus potencialidades para lograr una formación integral, reconociendo que son heterogéneos en la medida en que pertenecen a contextos sociales diversos, que durante esta etapa están conformando su identidad, que sufren importantes cambios psicológicos, biológicos y emocionales, y que existen muchas formas de vivir la adolescencia aun cuando posean características similares (SEP, 2006).

Sea una visión positiva o negativa del adolescente, la escuela secundaria hace hincapié en la atención de sus alumnos, independientemente del aspecto académico, porque su condición determina los resultados que puedan obtener en este grado escolar. Y, desde la perspectiva de los planes y programas de educación secundaria, el adolescente es visto como un sujeto al que hay que formar de acuerdo con preceptos de lo que es un ciudadano dentro de una democracia:

como seres sensibles a sus necesidades y emociones, a la diversidad expresada a través del arte, de la expresión corporal, de las tradiciones y costumbres, de las creencias, las ideas y formas de vivir; con juicio crítico, con sólidos valores, responsables de sí mismos, solidarios; y como seres sociales, comprometidos con el bienestar común, la no discriminación, respetuosos de las normas y promotores de una cultura democrática y no violenta. (SEP, 2011).

1.1.2. Su configuración en los libros de texto

Cuando la educación secundaria se volvió obligatoria en 1993, hubo la necesidad de que los libros de texto fueran gratuitos para ese nivel debido a la creciente demanda, pero esto sucedió en su totalidad hasta finales de los años 90, pues al principio sólo eran obsequiados a la población de escasos recursos (Anzures, 2011).

Según el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado en 1992 bajo la presidencia de Carlos Salinas de Gortari, se llevaría a cabo -entre otras cuestiones- una reformulación de contenidos y materiales educativos: se regresó a la organización curricular por asignaturas, se propuso que la labor pedagógica se sustentara en el enfoque constructivista, se amplió y se diversificó la producción de materiales educativos (Barba, 2008). En este sentido, para todos los actores involucrados en la SEP, las siguientes generaciones de alumnos de secundaria serían vistas bajo una nueva perspectiva, donde:

El mundo experimenta cambios en todos los órdenes de la vida social, cultural, económica y política. El fenómeno de la globalización, caracterizado por el libre comercio y el libre tránsito de capitales y de información, exige que los sistemas educativos aseguren la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Se fortalece una nueva sociedad cuyo valor principal se encuentra en el conocimiento, tanto por su influencia en los procesos de producción como en otros ámbitos de la vida. La reforma del Estado y la reconfiguración del sistema económico representan el marco de la transformación del sistema educativo. (Barba, 2008, p. 6).

Así, los libros de texto para secundaria cambian: por un lado, se vuelven gratuitos y, por el otro, sufren modificaciones drásticas en cuanto a formato y contenido. Antes de dicho acuerdo (con base en la reforma de 1973), éstos se caracterizaban por tener un contenido más denso: el número de páginas era

superior respecto de los actuales, la información era amplia, con un lenguaje formal y con muchos tecnicismos; las imágenes (grabados y fotografías) eran mínimas; mientras que en los libros posteriores (con la reforma de 1993), el contenido disminuyó exponencialmente, los temas expuestos se explicaban de manera breve (en fragmentos), con un lenguaje sencillo y coloquial; aumentó considerablemente la cantidad de imágenes que apoyaban el texto, las cuales en su mayoría eran dibujos o caricaturas de los actores y de las situaciones presentadas.

Luego, con la reforma del 2006, el texto, de por sí ya fragmentado, pasó a ser prácticamente como un manual de actividades, es decir, el libro se convirtió en un instructivo para llevar a cabo procesos, donde se explican los pasos a seguir por el alumno y por el profesor para alcanzar los aprendizajes esperados; aquellas imágenes de caricaturas se complementaron con fotografías de los propios alumnos en diversas situaciones tanto de la escuela como de su vida cotidiana. En cuanto a los contenidos curriculares, la mayoría se centra en lo que supuestamente le gusta y le interesa al adolescente; inclusive, la forma de presentación de los contenidos expuestos en los libros tiene la apariencia de una página electrónica: en cuanto a la distribución, colorido, gráficos, apartados, enlaces, etc.

Como puede apreciarse, los adolescentes de décadas anteriores a los noventa eran vistos como “adultos en transición”, ya que se requería un mayor nivel cognitivo para abordar los libros de texto, debido a su complejidad de comprensión lectora, puesto que de los libros de primaria a los de secundaria había una gran diferencia en la presentación de los temas, de lo infantil se pasaba a lecturas densas y complejas. Además, hay que considerar que antes de que la secundaria se volviera obligatoria era denominada como “educación media básica”, lo cual significaba que no todos podrían acceder a ésta, sino sólo quienes tuvieran posibilidades reales (cognitivas y económicas) para seguir estudiando (Zorrilla, 2004).

En cambio, los adolescentes de fines del siglo XX y del nuevo milenio son tratados con más miramientos. Esta etapa es vista como una extensión de la niñez, pues siguen facilitándoles el proceso de aprendizaje al exigirles menos capacidad cognitiva respecto a la requerida para abordar los libros de antes, pero al mismo tiempo intentan que sean más autónomos en la búsqueda de información y la realización de tareas; también, son considerados como sujetos más visuales (debido al auge e incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la cotidianidad dentro y fuera del aula), con poca capacidad de atención y memorización, pues se deja de lado el conocimiento academicista por el constructivista, donde el alumno desarrolle sus aptitudes para actividades más de tipo procedimental.

1.2. El sujeto bajo la lupa de la ciencia

El concepto de adolescencia tiene más que ver con cuestiones socioculturales, aunque distintas disciplinas de la ciencia han tratado de dar explicación a esta etapa de la vida de los seres humanos. Por ejemplo, en la cosmovisión de algunos de los pueblos originarios de nuestro país y de Latinoamérica, este concepto no existía hasta hace algunos años, pues para ellos está la niñez y luego el trance entre niño y adulto, el adulto joven, porque desde pequeños ellos ya tienen responsabilidades importantes dentro de su comunidad y cuando dejan de ser niños (alrededor de los 11 o 12 años), muy rápido se convierten en adultos, ya que se casan o salen a trabajar lejos; sin embargo, con la extensión de la escolaridad (a secundaria y, recientemente, al bachillerato) esto ha cambiado, la niñez se ha extendido en las nuevas generaciones, es decir, ahora tardan más para convertirse en adultos.

Si bien, no existe una única definición de lo que significa adolescencia, en este apartado se tratarán de exponer las distintas concepciones que se le han dado a este término desde la formación docente para poder comprender cuál es la visión que tienen los profesores de sus alumnos. En este sentido, se encontró que en el currículo de estudios de la Normal Superior, los futuros profesores analizan al adolescente durante cinco semestres en las asignaturas de Desarrollo de los adolescentes I (aspectos generales), II (crecimiento y sexualidad), III (identidad y relaciones sociales), IV (procesos cognitivos) y, finalmente, en Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo⁶. Parecería que, al término de la licenciatura, los maestros cuentan con un amplio conocimiento sobre cómo son los adolescentes, puesto que los estudian desde diferentes enfoques, como se verá a continuación.

La adolescencia es considerada como una etapa de “crisis” porque se da durante el trance de infante a adulto y los sujetos empiezan a tomar conciencia sobre su existencia en una sociedad determinada. Salazar (2000) define a la

⁶ Según el Plan 99, SEP.

adolescencia como “el resultado de la interacción de los procesos de desarrollo biológico, mental y social de las personas, y de las tendencias socio-económicas y las influencias culturales específicas” (p. 25).

Por lo que, desde el punto de vista biológico y fisiológico, la adolescencia tiene que ver más con la pubertad, es decir, donde los sujetos experimentan cambios drásticos en el desarrollo de su cuerpo y sucede a un ritmo desigual entre los chicos y las chicas. Tales transformaciones físicas originan alteraciones hormonales y de desarrollo sexual que fisiológicamente los hacen aptos para reproducirse, tienen repercusiones en lo psíquico y en la manera de relacionarse con los otros. De manera general, podría decirse que su apariencia les importa más que cualquier otro aspecto de sí mismos y pueden parecer indiferentes a lo que se les enseña en la escuela (SEP, 2000).

Para la psicología, esta etapa conlleva también cambios en la estructura del pensamiento, que Jean Piaget denominó periodo *de las operaciones formales*, donde los individuos tienen procesos cognitivos de tipo científico y lógico; ésta junto con otras teorías son utilizadas desde la pedagogía para explicar el aprendizaje de los adolescentes. Asimismo, durante esta fase del desarrollo humano se va configurando el razonamiento social, el reconocimiento del *yo* y *los otros*, la habilidad social; la aceptación, el rechazo o la confrontación de las normas sociales, de los valores ético-morales, etc., que son elementos claves para la construcción y la conformación de su identidad (Dávila, 2004).

Es importante señalar que, como todavía no poseen una identidad propia, se encuentran expuestos a diferentes influencias (familia, escuela, amigos, medios de comunicación masiva, entre otros) para conformar su personalidad, aunque la familia es en primera instancia la que se encarga de formar la conducta del individuo, mientras que los factores externos sólo la refuerzan. También, es muy usual que los jóvenes se identifiquen con alguien (de su grupo de pares o con algún estereotipo promovido por los medios) y mantengan una estrecha relación que los ayuda, en cierta forma, a romper con los lazos de dominio por su familia, maestros o en general con los adultos para definirse a sí mismos.

1.3. Esos adolescentes, mis alumnos

Aquí, se abordará la visión que tienen los docentes en activo sobre la adolescencia. Para ello, se recogió el testimonio de cuatro profesores de distintas materias y años de servicio, a quienes se les pidió que narraran por escrito sobre cómo conciben a sus alumnos, cómo es su relación con éstos y de qué manera o cuáles estrategias utilizan tanto para el proceso de enseñanza-aprendizaje como para la convivencia cotidiana con los adolescentes. De igual manera, expongo mi propia historia sobre la labor docente que he estado llevando a cabo desde hace 10 años en la educación secundaria, con la finalidad de confrontarla con la de los maestros.

A partir de estos textos, nos remitimos a la realidad de los docentes mediante la tarea de lectura como interpretación, esto es, comprender “el psiquismo ajeno” (el de los docentes) para adentrarnos a un reconocimiento de su actividad, tratar de entender el sentido del texto y mirar en la misma dirección, puesto que la actividad del hermeneuta consiste en un “re-decir” del texto leído, en el cual explicación e interpretación se concilian (Ricoeur, 2002); así, se utilizó el Enfoque Biográfico-Narrativo (como relato de vida) para tratar de mirar desde la perspectiva del profesorado: cómo viven su labor, que muestren su cotidianidad a través de su discurso, ya que

las narrativas biográficas, frente a la imagen burocrática e impersonal del oficio docente, se quieren inscribir en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la “autor-idad” sobre su propia práctica, y el sujeto se expresa como “autor” de los relatos de prácticas. Al tiempo se pretende sacar al profesorado del lugar despersonalizado en que lo ha situado la investigación educativa. (Bolívar, 2014, p. 713).

Ahora bien, es necesario describir el contexto donde se desenvuelven los docentes con la intención de conectar el relato individual al colectivo, sin pretender que éstos se vuelvan una verdad universal, sino una construcción social

determinada que nos acerca a una realidad (Bolívar, 2014). Los testimonios se sitúan en el ambiente de la Escuela Secundaria Técnica no. 48⁷, ubicada en la alcaldía Cuajimalpa de la Ciudad de México, donde los alumnos son chicos que provienen de familias con características diversas: muy pocos provienen de familias nucleares (con papá y mamá); la mayoría tienen padres separados o divorciados y de madres o padres solteros; incluso, hay quienes viven con sus abuelos o algún otro familiar.

De manera general, ambos padres trabajan jornada completa y, en el mejor de los casos, los hijos se quedan al cuidado de sus abuelos o de otros familiares. Hay quienes la mayor parte del día están solos o tienen la responsabilidad de cuidar a hermanos menores; por lo que se deduce que los adolescentes no cuentan con ayuda o supervisión para realizar sus tareas escolares. Casi todos pertenecen a la clase media baja, sus padres son comerciantes, obreros o empleados domésticos (en la limpieza, jardinería, choferes, etc.); muy pocos tienen papás con estudios técnicos o superiores.

Existen varios casos de violencia intrafamiliar, ya sea de tipo físico o psicológico. Tal situación, es el reflejo del comportamiento de los alumnos en la escuela: hay un alto índice de ausentismo, apatía durante las clases; problemas de actitud, es decir, carecen de valores que derivan en faltas de respeto a los maestros y compañeros: robos, violencia física y verbal, hasta uso de drogas (alcohol, marihuana, cemento); y, por ende, presentan un bajo aprovechamiento escolar. La problemática se ha agravado en los últimos años porque las normas institucionales se han flexibilizado: la mayoría son llamadas de atención aun cuando la falta haya sido grave, no hay consecuencias de sus actos. A esto se le suma que la dirección escolar tiene como propósito elevar los promedios, o sea, que en los hechos ya no existe la reprobación, pues con que el alumno asista a la escuela ya tiene 6 de calificación; entonces, los muchachos hacen el mínimo esfuerzo para obtener otra evaluación.

⁷ Dicha institución, mediante su departamento de Trabajo Social, nos otorgó el estudio que ellos realizan cada año sobre el contexto y diagnóstico sociocultural de sus alumnos; el cual, corresponde al ciclo escolar 2016-2017 y es el que aquí se expone.

En cuanto al ambiente de la zona escolar, en apariencia es tranquila, está ubicada en la colonia Granjas Navidad. Por un lado, colinda con la colonia Vista Hermosa (zona de casas residenciales) y, por el otro, con las colonias La Retama y San Fernando que pertenecen al Estado de México. Esta última colonia es famosa porque hay narcomenudeo, se dice que los pobladores de ese lugar salen a robar a las demás colonias y hay un gran porcentaje de alumnos que provienen de ahí. Los restantes son de La Retama, Granjas Navidad u otras de la misma alcaldía Cuajimalpa, demarcación que todavía conserva un ambiente de provincia.

Con ello, se hizo la interpretación de las narraciones de los docentes, quienes llevan desde tres, ocho, 16, y hasta 19 años de servicio e imparten las materias de Español, Taller (en Administración Contable) y Geografía. En una primera lectura de las narraciones, todos coinciden en que sus alumnos son el reflejo de la sociedad en que viven y ven a ésta como caótica porque los muchachos provienen, en su mayoría, de hogares desintegrados y no los proveen de las herramientas necesarias para desarrollarse o desenvolverse en otros ámbitos fuera del hogar:

Los adolescentes con los que trabajo, son para mí la expresión de su entorno, de nuestra sociedad deteriorada que no les ofrece una vida digna. Como su maestra, tengo que ejercer un mayor control sobre ellos porque muchos no saben comportarse adecuadamente (docente de Geografía -16 años de servicio-, narrativa, 2 de mayo de 2017).

En tanto, otra profesora, quien tiene ocho años en activo, expresa:

creo hay de dos tipos de alumnos, los que tienen a sus papás preocupados por ellos y los que están dejados a su suerte. Los alumnos responsables, que son la minoría de la población, son aquellos jóvenes trabajadores, responsables, dedicados, educados, solidarios, respetuosos, confiables, que vienen de hogares de papá y mamá, donde viven más o menos, los papás tienen cierto grado de estudios y se les ve en la forma de actuar. Por otro lado, tenemos al grueso de la población que son los alumnos irresponsables,

majaderos, descuidados, desalineados, flojos; los cuales, vienen de familias disfuncionales donde se vive con un solo padre de familia, o en ocasiones viven con los tíos o abuelos, donde la familia tiene que trabajar para poder vivir y por eso no les prestan atención a los hijos (narrativa, 24 de marzo de 2017).

Sin embargo, definen a los adolescentes como seres sensibles y confundidos que, por la situación en que viven, necesitan ser escuchados, requieren de atención y afecto y, por tanto, la conducta que tienen en las aulas es un reflejo de ello. En el discurso de los profesores, se percibe cierta desazón ante el panorama actual tanto del sistema educativo como de la sociedad. Hay una desvalorización de la profesión docente (sobre todo de la de educación básica) por los constantes ataques de las autoridades educativas y los medios de comunicación que señalan a los maestros como los culpables del deterioro de la educación en México.

No obstante, lo que no se dice o se ve de su trabajo es que no sólo dan clases, sino que tienen mucha carga administrativa (elaboración de documentos) fuera de sus horarios laborales; además, atienden a grupos numerosos, donde hay una carencia generalizada de valores y reproducen acríticamente estereotipos de los medios de comunicación, producto de la crisis económica y social por la que atraviesa el país. Dichos motivos dificultan su labor, sus narraciones denotan frustración cuando señalan que no saben qué hacer ante ciertas situaciones con sus alumnos aun cuando tengan el interés por ayudarlos:

Mi relación con ellos no es fácil, no sé realmente cómo lograr que todos se involucren en la clase, ordenarles, ni mantener un ritmo adecuado de trabajo. Quisiera otorgarles muchísimo conocimiento que les sirva para que su vida sea mejor, pero no sé cómo, desde mi formación profesional como licenciada en Filosofía, no poseo siquiera conocimientos mínimos en pedagogía, salvo algunos tintes de psicología y nada de práctica como docente; es frustrante. Esa frustración aumenta cuando el trabajo administrativo y burocrático me arrebatara más tiempo del que, por salud, puedo soportar (profesora de Español -3 años frente a grupo-, narrativa, 28 de febrero de 2017).

Sólo hubo un profesor, el que más tiempo tiene dando clases, que su narración es más empática; él se ha valido de su experiencia, de las teorías pedagógicas (de Piaget y Vygotsky) y de la literatura para relacionarse con sus estudiantes. Los demás profesores exponen no tener la preparación académica adecuada (porque no son normalistas, sino profesionistas de carreras ajenas a la educación) o que ésta les es insuficiente para desempeñar su labor, básicamente se refugian en la experiencia de ensayo y error en la implementación de estrategias.

Por mi parte, consideraba que mis alumnos son chicos que tienen que enfrentar muchos obstáculos en su entorno, a parte de los propios de la edad, y, por tanto, eso se refleja en su comportamiento en el aula, donde uno tiene que lidiar con cerca de 50 de ellos por grupo y aunque se tenga el interés, la disposición de entenderlos y llevar a cabo estrategias para atenderlos, el ritmo de trabajo y la rutina terminan a uno por absorberlo y es muy fácil caer en la apatía ante los escasos o nulos resultados de la puesta en práctica de los métodos implementados, puesto que rara vez uno se detiene a reflexionar para ponerse *en el lugar de*: si no me es cercano, lo vivo o lo siento, difícilmente puedo *identificarme con*.

A veces, pareciera que hay una brecha irreconciliable entre profesor y alumno, como si fuéramos enemigos a los que hubiera que enfrentar o como si alguno de los dos tuviera que salir triunfante en “la batalla” de enseñanza-aprendizaje, cuando debería ser una relación armónica y fructífera, donde las dos partes tendríamos que salir beneficiados de la diada del conocimiento: enseñanza-aprendizaje y profesor-alumno, intercambiando papeles porque, al final, ésta podría ser como un diálogo a la manera de Platón basado en la mayéutica de Sócrates.

1.4. Sujetos problema o sujetos con problemas

Como puede apreciarse, los adolescentes, desde los distintos ámbitos aquí revisados, son vistos como sujetos problema y sujetos con problemas; esta etapa de la vida es considerada como vulnerable y, por tanto, digna de ser atendida. Sin embargo, abordarla desde la visión de disciplinas como la biología, la psicología, la pedagogía, la sociología, ha sido insuficiente para que los docentes puedan establecer un vínculo con sus alumnos, más que comprender al sujeto, lo que se ha querido es controlarlo:

La preocupación central de los adultos sobre los jóvenes gira en relación con la formación y el control que se pueda ejercer sobre los mismos. Ello se traduce en que los adultos busquen tener cierto control sobre los jóvenes. De ahí se explica la importancia que por una parte tiene para los adultos la preparación y especialización de los jóvenes para la vida y, por otra, donde estos últimos tengan una posición de subordinación hacia los mayores, debido a que éstos son los poseedores del conocimiento, hecho por el que se le considera al joven como alguien que no tiene la capacidad de autodeterminación y por lo tanto se convierte en objeto-sujeto del aprendizaje y la formación necesaria para lograr su adaptación a la vida productiva y social (Guillen en Mendoza, 2011, pp. 194 y 195).

Bajo este sistema en que son formados los adolescentes, habría que preguntarse si a ellos realmente les interesa ser educados en la democracia, es decir, si les dice algo ésta cuando todo a su alrededor marcha en contraposición, cuando se les habla de valores como meros contenidos y nada más; cuando su realidad funciona de otra manera: en su familia, en su colonia, en su barrio, en la escuela, son avasallados con prácticas de autoritarismo, de desigualdad, de discriminación, de violencia. Es verdad que no todos pasan por esos problemas, pero si se asoman a lo que sucede en el país a nivel nacional, podrían ver claros ejemplos de que hay una gran contradicción entre lo que la escuela espera de ellos y lo que su cotidianidad puede ofrecerles. En este sentido, el profesor como portador, reproductor y formador de ese discurso institucional, tiene ante sí un

gran reto: primero conocer y luego comprender a dichos sujetos que funcionan como sus alumnos para que se apropien de las prácticas de la escuela, pero desde su contexto, esto es, no basta con enseñar un valor o una actitud de manera conceptual, sino que habría que ejemplificarlo con la falta de o la aplicación de.

Una de las condiciones básicas para que se dé el proceso de enseñanza aprendizaje es que haya una buena interacción entre profesor y alumno. Según el *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*, la Ley General del Servicio Profesional Docente establece los lineamientos que aseguren el buen desempeño docente para lograr la calidad y equidad en la educación básica, donde el perfil “está integrado por cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente. La Dimensión 1 [que es la que nos compete para este trabajo, dice que] un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender”, (SEP, 2017, p. 12). Más específicamente, se explica de la siguiente manera:

Un docente de Educación Secundaria que se desempeña eficazmente requiere, para el ejercicio de la docencia, tener un conocimiento sólido acerca de los propósitos, enfoques y contenidos del nivel educativo establecidos en el plan y los programas de estudio, al igual que de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos; además, debe contar con habilidades que le permitan analizarlos críticamente y revisar las tareas de su práctica profesional como referentes para asegurar que todos los alumnos de la escuela aprendan.

En esta dimensión, el docente:

- Conoce los procesos de desarrollo y aprendizaje de los adolescentes.
- Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de su asignatura en la Educación Secundaria.
- Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente (SEP, 2017, p. 39).

De acuerdo con esta concepción sobre lo que significa ser un buen docente, observamos que no se logra del todo porque los docentes no conocen o

conocen muy poco a sus estudiantes en su contexto, es decir, en el ambiente propio de la adolescencia. Como pudo apreciarse, lo que saben de ellos es desde la ciencia (en términos físicos, biológicos y psicológicos), pero no a partir de su realidad; pocas veces tienen un acercamiento a la cotidianidad de sus alumnos, donde ponen de manifiesto el resultado de esa caracterización que de ellos hace la ciencia: sabemos el origen de su conducta, pero no cómo se traduce ésta en la particularidad. Se desconoce el entorno en que se desenvuelven (en el cual, entran en juego sentimientos, emociones, pasiones) y, muchas veces, es determinante a esa edad y puede convertirse en un obstáculo cuando los chicos intentan relacionarse con los adultos o viceversa.

Pareciera que los docentes no saben bien cómo interactuar con sus alumnos, ven esta relación más como un medio de control porque el mismo sistema así se los exige, donde ellos tienen el poder y se espera que la otra parte obedezca, aunque la adolescencia, de manera general, rechaza a toda autoridad y ahí es donde empieza la fricción, hay un choque generacional hasta hacerse imposible el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Pero ¿cómo puede un profesor conocer a sus alumnos adolescentes más allá de lo que la ciencia dice que son? ¿Cómo puede acercarse a su mundo fuera del aula escolar para entender su conducta en ese espacio?, ¿cómo puede comprenderlos si la brecha de edad entre él y ellos es, en promedio⁸, de más de una generación? o ¿cómo puede planear sus clases con base en los intereses de sus estudiantes si no sabe o sólo presupone que sabe lo que les gusta?

Ante tales interrogantes, lo más factible sería conocer al adolescente desde su propia óptica: mirar con los mismos ojos del sujeto, ponerse en el lugar de él; es decir, a partir de un enfoque más vivencial, donde ellos mismos nos narren cómo es el mundo bajo su perspectiva, qué sienten o cómo sienten, qué piensan de lo que pasa a su alrededor, qué necesitan, qué desean, cómo perciben su futuro, en fin, cómo es ser adolescente. Por ello, se propone recurrir a la literatura

⁸ Según el informe Los docentes en México (2015), realizado por el INEE, los docentes de educación secundaria oscilan entre los 25 y 60 años, quienes atienden a alumnos de 12 a 15 años aproximadamente, es decir, que hay de una a tres generaciones de distancia entre éstos.

para que los docentes tengan otra alternativa de conocimiento sobre sus alumnos, ya que esta materia es un campo con mucho potencial para penetrar en la conducta humana por ser

un pensamiento, que se discute a sí mismo, una Razón que no es más que la máscara de la sinrazón, un Eterno que da a entender que no es más que un momento de la Historia, un momento histórico que, por las interioridades que revela, remite de pronto al hombre eterno, una enseñanza perpetua, pero que se efectúa contra las voluntades expresas de los que enseñan (Sartre, 1967, p. 60).⁹

Así, los profesores podrían entender, comprender y relacionarse con sus alumnos a través de ésta, mediante lecturas que recojan temáticas sobre los gustos, los intereses, las pasiones, las problemáticas, sobre la condición humana de la juventud.

Hoy, el adolescente de secundaria vive en un escenario tecnologizado, de cambios abruptos, de una relativa independencia (en cuanto a que la mayor parte del día están solos o al cuidado de familiares); donde sus sentimientos, emociones, pasiones han sido desplazadas o minimizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando en la práctica está claro que éstas cobran un papel decisivo para que los alumnos tengan una motivación tanto en su vida cotidiana como en su vida académica. En los últimos tiempos, hemos leído, visto o escuchado en la prensa casos de violencia extrema en las escuelas como acoso, depresión, suicidios o hasta asesinatos entre los jóvenes de nuestro país. Dicha situación tiene su origen en múltiples factores, pero considero que desde la escuela podría contribuirse para educar y sensibilizar a estos chicos de que otra realidad es posible, de crear conciencia para transformar -paso a paso- a la sociedad.

⁹ Cabe señalar que se retoma este concepto de literatura porque, Sartre, como representante del existencialismo, concibe un humanismo donde en medio del "sin-sentido" de la vida pretende conferirle dignidad a la condición humana, actuar con responsabilidad, con base en una ética por encima de prejuicios y moralismos.

De esta manera, se hace cada vez más inminente regresar a un tipo de educación humanista, de ver a los seres humanos no sólo desde su parte racional sino también espiritual, por lo que se considera importante recurrir a los principios filosóficos de la hermenéutica, en particular, la propuesta por Paul Ricoeur, puesto que

se trata de un conocimiento que en última instancia sigue estando basado en una forma de espiritualidad, a veces considerada como una alternativa al marxismo, una espiritualidad que no ha renunciado, pues, a la preocupación por los individuos y por la sociedad, es decir, a su transformación. (...) Si los esfuerzos del filósofo se vuelven hacia los métodos y las técnicas de interpretación en las ciencias humanas, esto se debe a que de su validez y de su eficacia depende la capacidad para el sí de conocerse mejor gracias al desciframiento de las objetivaciones de la existencia humana (Michel, 2009, p. 69).

Se pretende recuperar la esencia de ese sujeto adolescente en la literatura, ya que esta rama del arte es una actividad capaz de desmitificar las ideas que se tienen sobre cómo “deben ser” los seres humanos, cuestiona esa universalidad abstracta de la sociedad capitalista que ha tratado de interiorizar valores sociales descontextualizados, o sea, que son transmitidos como un contenido más, como un conocimiento alejado de la práctica y, por tanto, no llegan a ser interiorizados. Mientras que la literatura no intenta enseñar nada, sólo nos muestra situaciones en las que se refleja la condición humana y quizá:

nos ayuda a entenderla mejor, a orientarnos por el laberinto en el que nacimos, transcurrimos y morimos. Ella nos desagradaba de los reveses y frustraciones que nos inflige la vida verdadera y gracias a ella desciframos, al menos parcialmente, el jeroglífico que suele ser la existencia para la gran mayoría de los seres humanos, principalmente aquellos que alentamos más dudas que certezas, y confesamos nuestra perplejidad ante temas como la trascendencia, el destino individual y colectivo, el alma, el sentido o el sinsentido de la historia, el más acá y el más allá del conocimiento racional (Vargas Llosa, 2010).

CAPÍTULO II

“Una historia, cualquier historia, es más que la anécdota que nos cuenta. Cuando sentimos la conmoción de lo que yace bajo las palabras estamos frente a la literatura”.

Mónica Lavín

Hacia un concepto de literatura

En este capítulo se explicará cómo la literatura puede servir a los docentes de secundaria a conocer y reconocer a sus alumnos adolescentes. Para ello, primero, será necesario plantear qué se entiende por literatura, puesto que ésta es la base de nuestra propuesta y, como se verá más adelante, no ha sido un concepto fijo en la Historia de acuerdo con paradigmas en cada época y de ahí la visión y los usos que se le han ido atribuyendo en el ámbito escolar; por lo que se hará una revisión histórica para determinar cuáles son sus orígenes, las características que tenían los textos literarios, cómo fue cambiando a lo largo del tiempo hasta llegar a la actualidad y, con base en esto, posicionarse en un concepto de lo que estamos entendiendo por literatura para desarrollar la propuesta y mostrar por qué sí puede reflejar a ese ser adolescente de secundaria.

Luego, se expondrán cuáles han sido los usos que se le han dado a la literatura tanto en el ámbito social como en el educativo y, sobre esta base, plantearemos el potencial uso que tiene en la educación. Finalmente, se explicará en qué consiste la hermenéutica literaria de Paul Ricoeur, desde donde se abordará la lectura de dichos textos narrativos y que será la base metodológica para el desarrollo de la propuesta de investigación.

2.1. ¿Qué es literatura?

“La literatura, como el arte en general, es la demostración de que la vida no basta”.

Fernando Pessoa

Hablar de literatura puede ser tan complejo como lo es el mismo ser humano. Así como hay gente de todo tipo, tan bien hay literatura de todo tipo. Al escuchar la palabra literatura la asociamos inevitablemente con libros, pero ¿todos los libros son literatura? La respuesta es compleja porque podría ser sí y no al mismo tiempo, es decir, con el nacimiento de la escritura, la literatura adquiere esta categoría, pero no todos lo escrito es literatura o al menos no será el uso que le daremos en este trabajo porque, entre sus acepciones, se entiende como el conjunto de producciones literarias sobre una temática, autor o materia, que igual pueden pertenecer al rubro de las ciencias. Además, en la actualidad, hay una gran producción de textos que salen al mercado promocionándose como literatura y, en realidad, no lo son; puesto que se reducen a la enseñanza explícita de valores como si fueran un manual y las historias que presentan carecen de sustento literario, es decir, son obvias o rayan en lo cursi. Por tanto, ahondaremos en el tema para precisar qué tipo de literatura es la que servirá para la presente investigación.

El origen de la literatura es difícil de precisar, incluso tratar de definirla, puesto que antes de que se conceptualizara como tal y se clasificara en géneros, ya existía. Podemos hablar de formas literarias desde la oralidad: el hombre empieza a contar historias por una necesidad de persistencia en el tiempo o como una manera de entretenerse (mediante cuentos), para explicarse el origen del mundo (mitos), para enseñar a los más jóvenes sobre sus costumbres y tradiciones (leyendas), o transmitir enseñanzas morales (fábulas).

El concepto de literatura no puede asirse de manera fácil, es tan cambiante como la historia misma, es decir, que en cada época se ha ido modificando de

acuerdo con ciertos juicios de valor enmarcados dentro de determinadas ideologías¹⁰ que van calificando qué sí y qué no puede considerarse como literatura; incluso hubo obras que ahora pertenecen a la filosofía, historia o antropología que se pensaban dentro del arte literario. Sin embargo, la literatura (como género reconocido y estudiado) es relativamente joven, pues se inventó a finales del siglo XVIII y a partir del XIX empieza a cobrar importancia como tal (Eagleton, 1998). Desde la teoría literaria, se estudia dicho fenómeno y con base en ella se tratará de ir hasta los orígenes para rastrear los diferentes tratamientos (en cuanto al concepto y/o características) que le han dado a la literatura. Alfonso Reyes (2005) decía que

la palabra 'literatura' se deriva de 'letra', del signo escrito. El nombre lo dio la cultura ya hecha. (...) La literatura es, por esencia, un arte oral, histórica y conceptualmente anterior al signo que la recoge, sea jeroglifo, ideograma o letra. (...) Pero puede pasar mucho tiempo entre la adopción de la escritura y el instante en que se siente la necesidad de confiar la literatura a los signos escritos (p. 113).

Así, se encontró que, en los libros de texto sobre historia de la literatura, se considera al *Poema de Gilgamesh* (siglo XVII a. C.), de los sumerios, como la primera obra literaria; luego, están las epopeyas el *Mahabharata* (s. I a. C.) y el *Ramayana* (s. IV a. C.) de la India, pertenecientes a medio oriente. Dentro de la cultura occidental, la literatura antigua abarca hasta el siglo V, donde destacan el pueblo griego y romano con su poética, retórica y drama (o teatro); la cual, parte de un modelo racionalista (de verdades inalterables y generales), se caracteriza por la búsqueda de la belleza y la transmisión de valores formales y sociales; los temas que aborda son el origen del mundo, la guerra, el honor y el deshonor; entre sus personajes destacan dioses, héroes, seres mitológicos y personas de la realeza (Bobes, Baamonde, Cueto, Frechilla y Marful, 1995).

¹⁰ Entendidas como "las formas en que lo que decimos y creemos se conecta con la estructura de poder o con las relaciones de poder en la sociedad en la cual vivimos" (Eagleton, 1998, p. 27).

La literatura medieval (que va de los siglos V al XV) se centra en lo religioso: mitos y vida de los santos; principalmente se expresa en poesía épica sobre las cruzadas y en cantares de gesta; el drama se produce muy poco. Se sigue utilizando la lengua culta, surge la narrativa como cuentística o crónica. En América, se desarrolla la literatura prehispánica, destacan las obras del *Popol Vuh* y el *Chilam Balam* (Bobes, et al, 1995).

En la edad moderna (del siglo XV al XVIII), con la influencia del Humanismo y la Ilustración, se rompe con lo religioso; predomina la razón sobre la emoción y la imaginación, se retoman las formas y modelos de la cultura clásica de la antigüedad. Resurge el drama de entretenimiento (la comedia) opuesto al de tipo moralizante. Nace el género de la novela, aunque en esa época no se consideraba parte de la literatura, puesto que hacía uso de la lengua vulgar o coloquial. La temática tiene que ver con la vida misma, donde confluyen luchas, sueños, mentiras, la fugacidad de la existencia; así como la promoción de la tolerancia, la igualdad y la libertad como cuestionamiento al poder político. Empiezan a aparecer personajes que representan a la gente común, pero sigue predominando el uso de un lenguaje suntuoso y recargado.

Hasta ese momento, el término “literario” era utilizado como cualidad: “alguien que leía” y no para definir a las obras. A principios del siglo XIX, se da el cambio y “por Literatura se entiende, casi siempre, todo lo que, en letra de molde, no corresponde al terreno de las ciencias físicas, exactas y experimentales; es decir, entran en ese ‘todo’ textos historiográficos, jurídicos, teológicos, filosóficos, etc.”, (Llovet, Caner, Catelli, Martí y Viñas, 2005, p. 33). Poco a poco esta acepción se irá reduciendo para referirse solamente a textos de carácter o finalidad estética.

La literatura contemporánea (de los siglos XIX, XX y XXI) se caracteriza por la originalidad y la ruptura, es decir, ya no se ubica en una tradición o continuidad. No hay temas específicos o determinados personajes, se vale todo de todo. El lenguaje vulgar o coloquial deja de ser mal visto, por lo que tanto poetas como narradores hacen uso de él. Surgen categorías estéticas de lo feo, lo grotesco y

hasta lo escatológico. De esta manera, la búsqueda de la belleza deja de ser el eje para que un texto sea o no considerado parte del arte literario.

Este recuento histórico muestra que el terreno literario se caracteriza por su inestabilidad, ha estado sujeto a los paradigmas imperantes de cada época y de ahí la visión y los usos que se le han asignado en el espacio escolar. En los libros de texto, de educación secundaria de la materia de Lengua y literatura o Español¹¹, encontramos las siguientes definiciones de dicho concepto: en uno de la década de los 70, dice que es una de las bellas artes, por lo que literatura es "la belleza conseguida por medio de la palabra" (Díaz-Plaja y Monterde, 1977, p. 10); el de los ochenta, explica que

tiene como finalidad la comunicación de un estado anímico, sensorio y conceptual, no sólo en forma correcta, sino bellamente. (...) Se puede considerar toda obra literaria como un signo lingüístico, constituido por un significante y un significado. El significado será lo que el autor quiera comunicar; los recursos estilísticos a través de los que se transmite el significado constituyen el significante de la obra (Mogollón, Cros y González, 1986, pp. 311 y 314).

El de los noventa, señala que "la literatura es el arte que emplea la palabra como medio fundamental de expresión (...) el autor selecciona y combina las palabras en forma artística y emplea recursos estilísticos para hacer más bella su expresión" (Mogollón, Valencia y Medina, 1997, p. 10). Finalmente, los libros que pertenecen a las reformas del 2006 a 2011, ya no dan una definición de literatura, sino que invitan al alumno a investigar el concepto en el diccionario de la Real Academia Española, la cual dice: "1. Arte que usa como medio de expresión la lengua, específicamente escrita (...). 2. Conjunto de obras literarias (...). 3. Conjunto de conocimientos sobre la literatura (...). 4. Conjunto de libros o textos sobre una materia determinada" (2006, p. 856).

¹¹ Los libros revisados se enmarcan dentro de las principales reformas a la escuela secundaria en México: 1973, 1993 y 2006.

Como puede apreciarse, la idea que se tiene de Literatura en la escuela es muy escueta, ambigua y anquilosada, pues se reduce al uso de categorías de la época antigua y medieval para caracterizarla como “lo bello” o “cualquier obra escrita” y, si se centra en ello el análisis, difícilmente tanto los alumnos que aprenden eso como los docentes que la enseñan, pueden vislumbrar el potencial que tiene esta materia para el conocimiento de las pasiones, las emociones, los sentimientos, el espíritu humano.

Por ello, es necesario hacer un deslinde y posicionarse en una definición que muestre por qué sí la literatura puede ser un medio viable y fiable de conocimiento o acercamiento para los profesores sobre ese ser adolescente de secundaria porque como se expresa en el capítulo I, a los docentes no les fue suficiente conocer a sus alumnos desde la biología, la psicología y las teorías pedagógicas porque, debido a su rigor científico, presentan generalidades sobre las características de la adolescencia y dejan de lado su cotidianidad en contextos determinados, con las particularidades propias de una sociedad en permanente cambio; además, en la convivencia en el aula, los adolescentes, en general, son muy herméticos ante los adultos para comunicar lo que piensan, sienten o quieren.

Es hasta finales de la época moderna donde la literatura aborda temáticas más de tipo social, de la realidad, donde el protagonista puede ser casi cualquier persona; por tanto, ésta es en la que se ubicará el presente trabajo y retomamos la definición que da el autor Marcel Proust -a principios del siglo XX- en el tomo siete (*El tiempo recobrado*) de su obra *En busca del tiempo perdido*:

La verdadera vida, la vida al fin descubierta e iluminada, la única vida por consiguiente realmente vivida es la literatura: ésa que, en un sentido, habita a cada instante en todos los hombres tanto como en el artista. Pero ellos no la ven, porque no tratan de ponerla en claro. Y así su pasado está atestado de innumerables clichés que permanecen inútiles porque la inteligencia no los ha ‘revelado’. (...) Es la revelación, que sería imposible por medios directos y conscientes, de la diferencia cualitativa que hay en el modo como nos aparece el mundo, diferencia que, si no hubiera arte, seguiría siendo el secreto eterno de cada cual. Solamente por el arte podemos salir de nosotros, saber lo que ve otro de ese

universo que no es el mismo que el nuestro, y cuyos paisajes nos habrían permanecido tan desconocidos como los que puede haber en la luna (Proust, 2011, p. 263).

Proust expone claramente el concepto de literatura, la idea que en esta investigación tenemos sobre la materia: un medio que nos libera de sí mismos para conocer el mundo del otro al romper con fronteras físicas o imaginarias; expone sucesos sin caer en fanatismos, ideologías o dogmas; permite el conocimiento de sí mismo al reinventarnos con la identificación de los personajes y que puede domar el ego, que nos es propio, tras la reflexión de que hay más vida más allá de la propia; nos abre una cantera temática y discursiva para enriquecer la experiencia como lectores; nos ilumina y cuestiona aspectos cegados de la condición humana; revela tensiones y conflictos de los otros que pueden derivar en la autoconciencia sobre quién soy, qué pienso, cuáles son mis frustraciones y mis pasiones.

Ahora bien, cabe retomar las preguntas de investigación sobre ¿por qué el texto narrativo puede reflejar ese “ser adolescente”? o ¿cómo puede la literatura ayudar a los docentes a comprender (se) el mundo de la adolescencia? En este mismo sentido, la escritora Mónica Lavín (en su obra *Leo, luego escribo*) reflexiona sobre la función de la literatura y se pregunta por qué leer una novela o un cuento para descubrir nuestras propias actitudes, nuestras pasiones o reacciones si podría ser más fácil recurrir a tratados que expliquen las emociones o pulsiones del ser humano y responde que

un cuento o una novela no da cátedra, no tiene una postura moralizante. La literatura muestra un mundo (...) que no es un mundo donde el blanco y negro se pueden definir de manera tajante, es un mundo que expone las grandezas y abismos de la condición humana, los semitonos, los grises: nuestros límites (Lavín, 2003, pp. 25 y 26).

Por tanto, esta revisión era importante para la investigación, puesto que deja ver cómo ha sido tratada esta materia en las distintas épocas, pero sobre todo cómo es vista dentro del ámbito escolar y de ahí el uso que se le ha dado a la literatura y su correspondiente conceptualización.

2.2. Usos de la literatura

"Creo que la literatura tiene algo más que hacer que divertir: debe tener razón".

Max Aub

Se pueden distinguir tres usos, de manera general, que ha tenido en el plano educativo: 1) Como explicación del origen del mundo y enseñanza moral. En un primer momento, desde la oralidad, la literatura fue un medio para dar explicación al origen del mundo y a los fenómenos de la naturaleza cuando todavía no se tenía una razón científica; incluso en otras culturas (no occidentalizadas), se sigue utilizando de esta forma. Asimismo, se recurre a ella para la enseñanza moral o en la transmisión de valores culturales. Ambas se plasmaban en los mitos y las leyendas.

2) Como entretenimiento y capital cultural o educativo. Aquí, se concibe a la literatura como un pasatiempo o mero entretenimiento, un medio de evasión o fuga (para salir de la realidad); las cuales, pueden resultar enajenantes. En lo que se refiere a capital cultural y educativo, es cuando las obras son consumidas para acumular conocimientos de manera automática (es decir, hacerse de un bagaje de lecturas para memorizar géneros, escritores, corrientes, movimientos, etc.) sin reflexión de por medio, donde por el simple hecho de poseerlos, se obtiene prestigio porque se piensa que tales sujetos "saben más" que el resto.

También, ésta es usada para desarrollar las habilidades de lectura, escritura y de comprensión de textos, puesto que saber leer es una exigencia, una necesidad, una herramienta para sobrevivir en la sociedad; para eso se va a la escuela, para desarrollar esa habilidad (consecuencia del lenguaje) y potenciarla. Bajo este argumento, la lectura es vista como una actividad utilitaria y cotidiana: un sujeto alfabetizado realiza actividades de lectura en su vida diaria casi de manera espontánea, consciente o inconscientemente. Hasta aquí, la actividad de la lectura tiene una justificación natural, casi obvia.

En cambio, la actividad de leer por placer o como una necesidad de búsqueda de sí es poco atendida porque no tiene ninguna utilidad, al menos, tangible, inmediata, práctica. Por eso, la pertinencia de ésta en la escuela o sociedad es poca o nula; pues, ciertamente, el propósito de las instituciones educativas es que el alumnado aprenda a leer, comprenda y entienda lo que lee y si se termina disfrutando esta actividad es un caso fortuito o incluso se da por hecho que el goce es consecuencia de ello.

En años recientes, se han puesto en marcha, en nuestro país, varias campañas de fomento a la lectura (destacan la de *Fundación México lee*, del Consejo Coordinador Empresarial desde el 2008 o *LeerMx* del Consejo de la Comunicación–Voz de las Empresas), donde se pone énfasis en lo útil que puede ser el leer más que en el disfrute de ella; ya que el motivo y los objetivos de dichos programas, obedece más a los resultados negativos que se han obtenido en las pruebas estandarizadas de la educación básica como PISA, ENLACE y luego PLANEA, que evidencian carencias tanto de escritura como de comprensión lectora. Sin embargo, no se ha logrado mejorar en esas deficiencias ni tampoco México se ha convertido en un “país de lectores”

Además, en tales proyectos, la lectura se sigue abordando desde un enfoque de competencias para la vida: desarrollar en las personas sus habilidades para incrementar la velocidad y la comprensión lectora, con el propósito de lograr la excelencia en el aprendizaje académico o laboral y no como un acto de “simple” ejercicio sensitivo, emotivo o placentero porque el marco en que está diseñado el currículum de educación básica obedece a un modelo capitalista neoliberal que ve a los sujetos como fuerza de trabajo que necesita “competencias” y estar mejor “calificada” para los estándares que impone la OCDE y el BM, donde el país está inscrito y, por tanto, no les interesa la formación estética de la ciudadanía, pues ésta no trae consigo ninguna “utilidad”.

La última función sería 3) Como reflejo de la realidad: de un determinado espacio y tiempo, donde los escritores muestran situaciones sociales, políticas, económicas de un contexto global en historias personales. Este tipo de literatura

se acerca más a la narración etnográfica que está emparentada con disciplinas como la sociología o la antropología. En términos puramente literarios, se dio en la corriente costumbrista, la cual, retrataba las costumbres de la vida en el campo, pero duró un corto periodo de tiempo.

2.3. La literatura como una forma de conocimiento de la condición humana

*“La literatura, como todo conocimiento, no sería nada
si no nos permitiera comprender mejor la vida”.*

Tzvetan Todorov

Las funciones antes señaladas son más de tipo utilitario y no desentrañan el verdadero sentido o sinsentido de una obra literaria que nos muestra un mundo que no precisa de conocimientos exactos; que no intenta enseñar nada u ofrecer posturas moralizantes; un mundo que puede exponer lo más sublime y lo más vil de la condición humana y, en este sentido, puede llevarnos a un conocimiento de los otros y, así, conciliar las diferencias y establecer un diálogo, tanto con el otro como consigo mismo. Al respecto, Cortázar (2016) dice que la literatura

[habla] de la conciencia del que escribe y del que lee, hablo de ese enlace a veces indefinible pero siempre inequívoco que se da entre una literatura que no escamotea la realidad de su contorno y aquellos que se reconocen en ella como lectores a la vez que son llevados por ella más allá de sí mismos en el plano de la conciencia, de la visión histórica, de la política y de la estética (p. 304).

Por ello, se hace imprescindible un replanteamiento o reinterpretación de cómo impulsar a la literatura desde esta perspectiva, donde se ubica la propuesta de la presente investigación. Primeramente, se considera que es necesario encauzar el enfoque de enseñanza y centrarlo en los profesores, quienes son los sujetos que la promueven, pues el gusto por algo casi siempre es contagiado. Los profesores tendrían que formar su interés y gusto por leer, así como hacerse de un bagaje o un compendio de lecturas que conozcan, reconozcan y se apropien de ellas; pues se ha observado que muchos docentes (de cualquier materia, pero con los de Español es más importante el problema) no tienen el hábito de leer –son

lectores de ocasión-, no les gusta o hasta carecen de conocimientos sobre la literatura (no saben qué leer aun cuando deseen hacerlo y sus lecturas casi siempre residen en textos de superación personal o de autoayuda) que, como ya se vio, no son literatura.

Asimismo, cabe mencionar que los planes de estudio (de la SEP correspondientes a 1999) de la Licenciatura en Educación Secundaria, en la especialidad de Español de la Normal Superior, sólo cuentan con tres materias (de un total de 45 que tiene el currículo de la carrera) referentes a la literatura: dos se ubican en el quinto semestre, Estrategias didácticas, textos narrativos y poéticos y Seminario de apreciación literaria I; y, en el sexto semestre, está Seminario de apreciación literaria II. Por lo que queda claro que, los profesores de ese nivel, carecen de conocimientos sólidos para abordar la literatura con sus alumnos, sobre todo, desde la experiencia estética.

Tal situación, denota que se ha perdido el sentido para acercarse y apreciar a la literatura como una expresión estética¹²; lo cual, es una parte indispensable en la formación de los individuos que la escuela ha dejado de lado por atender problemas de orden político y económico, pues en el contexto neoliberal, ya no se considera a las artes como necesarias porque ahora los sujetos precisan de habilidades más de tipo procedimentales (dadas por el sistema) para insertarse en ámbitos laborales tecnificados y, obviamente, aquí la literatura no tiene ninguna razón de ser.

No obstante, por esta misma situación, es indispensable regresar a nuestra parte humana que cada vez se pierde más ante el rápido avance de las tecnologías de información y comunicación, pero cabe preguntarse qué beneficios o utilidades puede tener la Estética si es un conocimiento inferior que se remite a la percepción sensible; pues bien, la respuesta sería que

¹² Que Baumgarten (en Sánchez Vázquez, 2007, p. 26) "entiende por Estética una teoría del saber sensible o conocimiento inferior con respecto al saber racional, superior, que es objeto de la lógica, y a la teoría de las acciones de la voluntad, objeto de la ética".

la teoría estética puede servirle, entonces, para disipar la niebla que la ideología tiende sobre las funciones del arte, el papel del artista, las relaciones entre el arte y la sociedad, entre la obra artística y el mercado, etcétera. Lo que le diga la Estética no será irrelevante para él, aunque no le reporte el beneficio contante y sonante que pudiera esperar de ella. Si le demuestra, verbigracia, que la experiencia estética o la práctica artística no son algo superfluo, un adorno en nuestra existencia, sino un elemento vital en toda sociedad, una necesidad humana que requiere ser satisfecha, no podrá serle indiferente la comprensión de su naturaleza, o su papel en la vida de los individuos y de los pueblos (Sánchez Vázquez, 2007, pp. 34 y 35).

La educación estética inmersa en la literatura hace que los sujetos (en este caso, los docentes) se tornen más sensibles y no sólo a lo que tiene que ver con el arte, sino en la vida diaria; puesto que va más allá de la contemplación, es una mirada reflexiva dejando de lado la apatía por su entorno, posibilita y concilia el diálogo, ya sea directa o indirectamente, con los otros.

2.4. La hermenéutica literaria

“Todas las teorías son legítimas y ninguna tiene importancia.

Lo que importa es lo que se hace con ellas”.

Jorge Luis Borges

El vehículo de esta investigación será el texto narrativo, específicamente el cuento, por ser una experiencia completa. Se busca que éste nos revele quién es ese adolescente de secundaria, puesto que los adultos (los docentes, en este caso) ya olvidaron esa etapa y cuando la evocan parece muy lejana, borrosa o, quizá, se piense que fue muy distinta a como son ahora estas generaciones; además, en la actualidad, se tiende a vivir el momento, el presente y en la esfera de lo individual. Por lo que el propósito de la propuesta es ofrecer una vía de recuperación de la memoria para que los docentes lleguen a reconocer (se) y conocer a sus alumnos por medio de la interpretación de dichos textos con base en la hermenéutica literaria, ya que

sin memoria, la educación se pervierte y nos quedamos sin identidad. Una educación desde la memoria tiene en cuenta al otro y por tanto se plantea como una continuación entre el pasado, el presente y el futuro. Esta educación no puede desarrollarse mientras el lenguaje pedagógico esté colonizado por las fórmulas matemáticas y estadísticas (por el imperio de los signos y no por los símbolos o las metáforas). (...) De ahí la importancia de rescatar el aspecto humanístico en la educación actual (Arriarán, 2010, p. 183).

Así, se podrá darles voz a los propios adolescentes para que los profesores los miren desde otra perspectiva más humana, menos arbitraria, más apegada a la realidad y ambiente en el que se desenvuelven; lo cual, tampoco significa dejar de lado el enfoque de la racionalidad científica que se tiene en la educación sobre el perfil de los estudiantes de secundaria, sino complementarlo; pasar de la

explicación a la comprensión interpretativa, de lo objetivo a lo subjetivo desde el paradigma hermenéutico que trata de recuperar el humanismo en la educación, no sólo enfocarse en el aprendizaje de temas y conceptos, sino en un aprendizaje para la vida, un regreso a la formación de valores (virtudes en Platón) para convivir con los otros, para romper con el individualismo que nos ha llevado a una crisis de deshumanización.

Se pretende propiciar un diálogo a partir de la literatura, donde ésta sea un puente o un medio para que los docentes tengan un acercamiento con los adolescentes que fungen como sus alumnos, que los interpreten mediante los textos utilizando la metáfora para generar la comprensión por “el otro”:

sólo nos comprendemos mediante el gran rodeo de los signos de la humanidad depositados en las obras culturales. ¿Qué sabríamos del amor y el odio, de los sentimientos éticos y, en general, de todo lo que llamamos el yo, si esto no hubiera sido llevado al lenguaje y articulado en la literatura? Lo que parece así lo más contrario a la subjetividad, y que el análisis estructural hace aparecer como la textura misma del texto, es el medium mismo en el cual nos podemos comprender (...). Comprender es comprenderse ante el texto (Ricoeur, 2002, p. 109).

La literatura es como una extensión del hombre, un lenguaje que propone otros mundos posibles, establece un diálogo entre el lector y el texto, pero también entre los lectores (maestro y alumno) del texto: “la interpretación es el proceso por el cual la revelación de nuevos modos de ser –(...), de nuevas formas de vida- da al sujeto una nueva capacidad para conocerse a sí mismo. (...) el lector crece en su capacidad de autoproyección al recibir del texto mismo un nuevo modo de ser” (Ricoeur, 2014, p. 106).

De esta manera, la literatura cobra vital importancia en el proceso educativo, ya que no únicamente nos lleva al autoconocimiento y a pensar en el otro, sino que propicia una reflexión más amplia en términos socioculturales porque “quiere descubrir los rasgos de referencialidad no descriptiva, de

comunicabilidad no utilitaria, de flexibilidad no narcisista, engendrados por la obra literaria. En una palabra, la hermenéutica se mantiene en la bisagra entre la configuración (interna) de la obra y la reconfiguración (externa) de la vida” (Ricoeur, 2009, p. 199).

2.4.1. Concepto de obra o universo de la escritura

Ricoeur (2002), parte de la idea de que el texto es más que un medio de comunicación, “es el paradigma del distanciamiento en la comunicación y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es una comunicación en y por la distancia” (p. 96); de esta manera, el texto es visto como *mediación de la comprensión de uno mismo* y, por ende, del otro (s). La literatura se compone de obras escritas que abren el análisis hacia el *mundo* de la obra que es donde gira la cuestión hermenéutica y esa obra es recibida por un interlocutor (o lector) al cual está dirigida.

La obra teje una historia, una ficción que nos cuenta una vida y esa narración al ser leída cobra un significado que puede tener una implicación directa o no con el lector, pero que al final nos lleva a una reflexión o transfiguración de la intriga; puesto que, al seguir el relato, éste vuelve a cobrar vida en el imaginario de quien lo lee y nos involucramos al asumir el rol o roles de los personajes porque hay una identificación en la medida en que somos afectados cuando hemos llegado a la comprensión del otro u otros.

Por su parte, Alfonso Reyes (2005) dice que la literatura está sujeta al orden humano, penetra en la naturaleza humana y aunque los hechos que nos exhibe son de carácter ficticio, éstos provienen de una verdad psicológica, de la pura experiencia del carácter humano. A la obra literaria no le importan los sucesos como datos de la realidad, sino el valor de los sucesos por sí mismos porque son interesantes en la medida en que reflejan una realidad subjetiva.

Dicho texto se define como una obra; la cual, Ricoeur dice que se distingue porque es una secuencia más larga que la oración, suscita un nuevo problema de comprensión, está sometida a una forma de codificación o género (en este caso sería el cuento) y recibe una configuración única que la asimila a un individuo o estilo (de determinado autor).

En el *Mundo del texto*, se da ese distanciamiento, es decir, el autor nos propone un escenario en el que redescubre la realidad: *ser-en-el-mundo-poder ser*, un abanico de posibilidades que se abren mediante la lectura, donde podremos descubrir el universo adolescente mediante el poder de la metáfora que nos proyecta y revela un mundo.

2.4.2. Comprender es comprenderse

Se retoma el concepto de *Identidad narrativa*, definida como aquella que alcanza el humano mediante la función narrativa. Al adentrarse en *el mundo del texto*, hay una comprensión de sí que se da entre el tiempo histórico (sujeto a la realidad) y el tiempo de la ficción (sujeto a la imaginación), es decir, la historia de una vida se convierte en una historia contada, mediada por el relato que configura el carácter de un personaje para conferirle una identidad narrativa (del adolescente) a través del *mythos* -elaboración de la trama- en concordancia o discordancia de la propia historia contada:

La dialéctica de la concordancia y de la discordancia, tras ser transferida de la trama al personaje y, posteriormente, de éste a uno mismo, puede recuperarse en ese momento con una nueva esperanza, si no de éxito, al menos de sentido (Ricoeur, 2014, p. 230).

Y, en el acto de la lectura (por el docente), hay una apropiación o refiguración del sí mismo mediante la *imputación moral*, esto es, se apropia de la identidad del personaje (*yo figurado*) en la acción simbólica y al reflexionar sobre ésta, hay un conocimiento de sí mismo en forma indirecta, dando lugar a toda una variedad de modalidades de identificación: “qué haría yo en lugar de”, “cómo me sentiría en el lugar de”, etc., donde “yo es otro”. El docente se identifica con el personaje que refleja a su alumno, se reconoce (en la lectura sobre relatos de la adolescencia) y lo conoce a través de la reflexión o configuración (en la medida que sea transformadora).

CAPÍTULO III

De la ficción a la vida

“Tampoco creo que la literatura nos pueda enseñar a vivir, pero las personas que tienen preguntas sobre cómo vivir tienden a recurrir a la literatura”.

Judith Butler

En este último capítulo, se abordará la propuesta de investigación. Primero, se explicará qué significa leer o, mejor dicho, en qué consiste el proceso de lectura desde la perspectiva hermenéutica; luego, se precisará la definición de cuento, pues, al igual que el término de literatura, éste también resulta ambiguo o polisémico; por ejemplo, suele asociarse con mentiras o con hechos fantásticos, acepciones que para los propósitos de trabajo no son pertinentes.

También, expondremos el porqué de la elección y selección de cuentos, es decir, cuáles fueron los parámetros que se siguieron para conformar una antología de quince textos. Finalmente, se llevará a cabo la ejemplificación y análisis de dichos cuentos bajo dos temáticas en que fueron clasificados: el erotismo o iniciación sexual y la violencia; los cuales, despliegan quién es ese ser adolescente que la literatura muestra a través de experiencias de vida desde la cotidianidad.

3. 1. Para leer mejor

“Pero si leer no sirve para ser más reales, ¿para qué demonios sirve?”.

Gabriel Zaid

Una persona alfabetizada lee casi de manera espontánea, consciente o inconscientemente; podría decirse que leer es una exigencia, una necesidad, una herramienta para sobrevivir en la sociedad. La lectura está íntimamente ligada con la educación formal, para eso se va a la escuela, para desarrollar esa habilidad (consecuencia del lenguaje) y potenciarla. Bajo este argumento, la lectura es vista como una actividad de consumo que reproduce las formas ideológicas dominantes, utilitaria, es decir, una lectura de recepción. Hasta aquí, dicha práctica tiene una justificación natural, casi obvia.

Sin embargo, cuando el acto de leer se lleva a los textos literarios, ese tipo de lectura de “consumo” es insuficiente, porque para leer literatura se necesita ir más allá de una lectura automatizada. No es una actividad pasiva e inocente, es mucho más que pasar los ojos sobre las letras y poder descifrarlas para obtener información, se pasa de la función referencial (que es meramente informativa) de la lengua a la función poética o estética (propia de la literatura); esto es, va del mensaje explícito al implícito, de lo denotativo a lo connotativo.

Cuando se lee, uno no está inerte ante el texto; el lector o intérprete pertenece a una tradición, por lo que posee toda una carga de prejuicios, suposiciones, ideas que obedecen a una simbólica cultural que conforman el yo, pero, al adentrarse (mediante la lectura) a la experiencia que propone el texto, debe estar dispuesto a confrontar sus ideas con el relato, mantenerse crítico sin esperar de éste consejos, ejemplos, respuestas, soluciones o una enseñanza de valores morales; más bien, tendrá que hacerse preguntas, ya que la literatura no apunta a la reproducción de saberes, de conductas, de verdades, sino, como parte de las artes, aspira a la implicación, a una re-creación de la realidad, sobre todo la

humana y, por tanto, necesita estar abierto para confiar en lo que ahí se expone; Ricoeur (2003) lo llama “pacto de lectura”, pues como el escritor no cuenta con pruebas materiales de lo que narra en su obra, pide al lector que confíe en su narración, “del autor parte la estrategia de persuasión que tiene al lector como punto de mira. El lector responde a esta estrategia de persuasión acompañando la configuración y apropiándose de la proposición de mundo del texto” (p. 867).

Leer literatura es llevar a cabo un trabajo de interpretación que requiere descifrar el código que propone el texto, esto es, habitar la obra para descubrir el problema que plantea. El acto de lectura supone la conexión entre el mundo del texto con el mundo del lector, o sea, seguir el camino trazado por Ricoeur (2002) en su hermenéutica literaria: primero, se parte de dar significado al texto en cuanto a la estructura de la obra por medio del lenguaje que el estilo del autor le va confiriendo, explicar a la manera del estructuralismo: lectura de frases, oraciones, párrafos; en tanto, se va haciendo un juego dialéctico entre explicación y comprensión para ir dilucidando lo que nos propone el texto, sacar a la luz el tipo de *ser-en-el-mundo* que allí se despliega, puesto que sin la comprensión no existe la interpretación. Quien lee se introduce en las “variaciones imaginativas del *ego*”, es decir, se ve envuelto en una dialéctica de desapropiación y apropiación de significaciones ante el texto.

Desde la teoría literaria, Eagleton (1998) sostiene que la lectura no es sólo dar significado a una serie encadenada de signos; el lector, en la teoría de la recepción, es el elemento clave para que la literatura suceda, para que la concretice, pues sin su participación activa no habría tal; dice que se parte de un esquema de referencias que en el transcurso de la lectura generarán preconcepciones, sospechas, esperanzas sobre lo que se le plantea y que irá confirmando o refutando a medida que avanza, pero ese avanzar no significa que sea de manera rectilínea, sino que

simultáneamente leemos hacia atrás y hacia adelante; prediciendo y recordando, quizá conscientes de otras posibilidades del texto que nuestra lectura había invalidado. Más aún,

esta complicada actividad se realiza al mismo tiempo en muchos niveles, pues el texto tiene “fondos” y “primeros planos”, diversos puntos de vista narrativos, más de un estrato de significado entre los cuales nos movemos sin cesar (Eagleton, 1998, p. 99).

Así, los docentes (lectores) mediante la lectura (de cuentos) entrarán en el mundo del texto para mirar el mundo adolescente, pero ¿cómo saber qué cuentos nos mostrarán ese universo? Pues bien, los parámetros seguidos para la selección de dichos textos no se remiten a ninguna definición sobre lo que significa adolescencia porque ellas, como ya se dijo en el capítulo uno, hablan de un prototipo, de una homogeneidad que no dice mucho cuando se convive con ellos cara a cara; por tanto, los cuentos elegidos sólo se enmarcan dentro de lo que consideramos literatura¹³ y las temáticas girarán en torno a personajes adolescentes (de entre 12 y 15 años aproximadamente, edad que rondan los alumnos que cursan la escuela secundaria), ya sea que protagonicen las tramas o que en ellas se haga alusión a éstos.

A primera vista, pareciera que tales criterios son insuficientes o simples, pero creemos que es importante no caer en generalizaciones sobre esta etapa de la vida, sino mostrar un abanico de experiencias desde la cotidianidad –que no se contemplan en las ciencias naturales-. También, es importante señalar que no se le dio importancia al tiempo o al espacio en que se ubican las historias, puesto que, como bien lo señala Ricoeur (2009), en la autonomía semántica del texto “hace que éste desarrolle una historia distinta de la de su autor” (p. 28), lo escrito (o el texto) narra una historia que ya no es la del autor, decir y significar conllevan una creación y una re-creación en el momento de la recepción. En la medida en que el texto vaya afectando al lector, se abre paso a la *fusión de horizontes*, se parte de una referencia primaria (un espacio y tiempo determinado) para plantear un problema universal humano; el cual, hace de bisagra entre el *horizonte de espera* y el *horizonte de la experiencia* a partir de la significación de la metáfora propuesta en la ficción.

¹³ Ver capítulo II, ¿Qué es la literatura?

Esto es, los conflictos de la naturaleza humana son los mismos, quizá con sus claroscuros, pero las preocupaciones en esa etapa, según la experiencia docente, transitan por la búsqueda de identidad, por un despertar a nuevas formas de conocer, de descubrir, de encontrar, de imaginar, de vivir por ellos mismos lo que en la niñez les era dado y son esas inquietudes donde los adultos ven que su “control” sobre éstos empieza a tambalearse –como se mostraba en la interpretación de las narrativas docentes en el primer capítulo- . En este sentido, la literatura puede conciliar o reconciliar mediante la reflexión hermenéutica porque “la interpretación ‘aproxima’, ‘igual’, hace que lo extraño resulte ‘contemporáneo y semejante’, es decir, convierte en algo *propio* lo que, en un principio, era *extraño*” (Ricoeur, 2014, p. 75).

3.2. Puros cuentos

“El cuento es hendidura de sueño por donde vemos el mundo”.

Miguel D. Martínez

El análisis se centrará en el género literario del cuento, debido a su practicidad en términos didácticos y en cuanto a extensión porque nos permitirá revisar varios ejemplos de experiencias de vida a diferencia de la novela, donde sólo podríamos abordar uno o dos casos. Además, existe cierta familiaridad con este tipo de textos, pues desde niños empezamos a relacionarnos con esa forma literaria a través de la oralidad, por lo que no se requiere ser un lector asiduo o profesional para enganchar con su lectura.

Ahora bien, ¿qué es un cuento? El cuento, ya considerado dentro de los subgéneros literarios, es relativamente joven, sus orígenes se ubican a mediados del siglo XIX con la escritura de las narraciones cortas de Edgar Allan Poe (Zavala, 2009) y ya en el siglo XX empieza a especializarse en temáticas; mientras que el cuento de la tradición oral podría decirse que es casi tan antiguo como la humanidad. Cortázar (2016) decía que, a diferencia de la novela, el cuento es una obra cerrada; hacía una analogía entre estos con la fotografía y el cine, donde el cuento sería a la primera y la novela al segundo. Una fotografía nos presenta una sola toma y el cuento desarrolla una sola acción en la trama; otras características que posee un buen cuento son la intensidad y tensión, donde generalmente la narración se da de manera directa y concisa debido a la brevedad.

Los temas que aborda este género son infinitos (al menos desde la época moderna) y, de manera general, pueden enmarcarse (sin ceñirse a movimientos o corrientes literarias) en realistas, psicológicos, sociales, históricos, costumbristas y fantásticos. Los cuentos seleccionados rondan en el primero, aunque eso no significa que muchas veces se tocan unos con otros, pero en lo que se pretende

exponer, como ya se mencionó, importa más cómo se vive la adolescencia desde su cotidianidad, a través de lo experiencial de los personajes:

El cuento realista por definición tiene que hacer profundo hincapié en el tema, en la situación que cuenta, y esa situación obviamente es una situación extraída de la realidad que nos circunda, la conozcamos o no (...), pero el cuento llegará a volverse inolvidable cuando, además de eso que nos ha sido contado, lo que ocurre en el cuento nos permita entrar en el espíritu, en la psicología, en la personalidad profunda de los integrantes del cuento y que no necesariamente se explica en el cuento mismo (Cortázar, 2016, pp. 133 y 134).

Esto es, hay cosas que el cuento en sí no dice de manera textual, se presupone porque está expuesto entre líneas, nos lo da a entender por los silencios en cuanto a la falta de información que omiten los propios personajes o el narrador y que es suplida por la descripción de actitudes o acciones de los personajes.

Veamos, ahora, un ejemplo con el cuento *Tercero A-1970* de la escritora italiana Bárbara Garlaschelli, donde se pone de manifiesto la situación de una profesora de Historia (en educación secundaria) sobre cómo su vida personal se intercepta con su trabajo: ella da la clase a sus muchachos, pero sus pensamientos están fuera del aula, se centran en el constante rechazo que recibe de las editoriales para publicar sus poemas, sueña con ser escritora. Por su parte, los alumnos, también parecen estar “lejos” del salón; el narrador (en tercera persona, omnisciente) nos va contando en qué andan cada uno de ellos, 19 en total: unos intentan poner atención, sin éxito, a lo que dice la profesora; en otros, sus pensamientos deambulan en su historia personal que les impide interesarse en la clase o siquiera saber por qué están en ese sitio y no en otro:

Las palabras de la profe zumban en la cabeza de Natali Vincenzo como moscas fastidiosas que él tolera sin tratar de ahuyentar. [Otra alumna] en la fila de atrás, Ravel Claudia con el estómago encogido por el terror de ser interrogada. Maldice todas las

escuelas del mundo y los libros de historia y de matemáticas y de ciencias. Se pregunta qué sentido tiene quedarse bloqueada en esa silla, entre esas bancas, esos muros, mientras fuera el sol brilla y la vida la está esperando sólo a ella. Y no ve la hora de salir de ahí para correr, saltar, bailar. No ve la hora de liberarse de esa trampa (Garlaschelli, 2000, pp. 105 y 107).

En tanto, el autor va más allá del espacio escolar y del tiempo presente de la narración para contarnos el futuro de cada uno de los muchachos, el cual no es nada alentador para la mayoría de la clase, sus vidas se volverán caóticas, marcadas por un destino que se ya se vislumbraba en el escenario de la clase:

A su lado, reposa sus cansados miembros Ferrin Sabino, condenado a noches de sexo desenfadado para disociarse de un nombre tan femenino. Nunca escuchará siquiera una lección, ni en esa aula ni afuera y se encontrará festejando sus diecinueve años en una celda de la cárcel de Ópera, purgando quince años por homicidio (Garlaschelli, 2000, p. 104).

Ésta es una de las posibilidades que nos da la literatura, el hacer concreta nuestra imaginación, es decir, muchas veces al observar ciertas situaciones predecimos cómo acabarán, pero como no tenemos la certeza deseamos tales pensamientos o los ignoramos; mientras que la literatura nos muestra, nos pone delante esas sospechas y, eso, permite confrontar la realidad para verlas desde otro ángulo y, a la vez, introyectarlas:

Es el distanciamiento que la ficción introduce en nuestra captación de lo real, (...) se abren en la realidad cotidiana nuevas posibilidades de *ser-en-el-mundo*; ficción y poesía se dirigen al ser, no ya bajo la modalidad del *ser-dado*, sino bajo la modalidad del *poder-ser* (Ricoeur, 2002, pp. 107 y 108).

Aquí, se muestra cómo la realidad va entretejiéndose con la realidad de la literatura, quien abre la posibilidad de ver lo que no es visible desde la cotidianidad porque ésta ya la hemos naturalizado y la inmediatez no permite ir más allá de lo que se tiene enfrente y la ficción posibilita el hacer una recreación o ampliación de la vida.

En este cuento, puede apreciarse que los alumnos no son los únicos que no se involucran en la clase, la misma maestra también “evade” el espacio, pues es un ser humano que carga con sus emociones, pasiones y no es cierto que éstas puedan separarse de la actividad profesional, ellas afectan y son determinantes en el actuar. Sin embargo, el sistema educativo separa las emociones del pensamiento racional como si fueran dos entes que nada tienen que ver, ya que las reformas se basan más en factores económicos que sociales, donde siguen concibiendo al sujeto bajo la oposición binaria cuerpo-mente y no como un todo. La condición de ser humano no va separada de la condición de ser docente y así nos lo muestra el final del cuento:

La profesora Dardi habla y piensa que le gustaría poseer una esfera de cristal para poder ver el pasado y futuro de estos alumnos suyos que no saben que tienen frente a ellos una mujer que escribe poemas que nadie leerá jamás (Garlaschelli, 2000, p. 111).

La maestra muestra interés por sus alumnos, pero al mismo tiempo se siente desolada ante la frustración de no poder ser escritora y quizá se compare con ellos en la búsqueda o renuncia de los sueños. Pero, ¿por qué la escuela no podría ser una potenciadora de sueños en lugar de aniquiladora de éstos? o ¿por qué no es un espacio de encuentro e intercambio de experiencias entre profesores y alumnos?

La trama del cuento nos remite a la situación actual de la educación en nuestro país, donde en la enseñanza secundaria hay un desinterés y apatía durante las clases; los adolescentes ven a la escuela como una imposición más y

ya ni siquiera ésta les permite acceder a una vida mejor (en términos de satisfactores materiales).

En tanto, con base en la experiencia docente en secundaria, pareciera que los profesores han perdido la pasión por enseñar, tanto por la precarización de sus condiciones laborales como por el desprestigio a su labor y que el mismo sistema ha vuelto esta actividad en una absurda rutina de tipo fabril, debido al trabajo extra (llenado de documentos administrativos, concursos, preparación para diversas evaluaciones y aplicación de las mismas) que se exige a los docentes y que impiden que éstos puedan dedicarse a su actividad principal en las aulas. La discusión sigue abierta para reflexionar en el rol que desempeñan los profesores para estrechar o ensanchar la brecha que existe entre ellos y sus alumnos y que no está considerada en el desarrollo de los planes y programas de estudio.

3. 3. Cuentan que en la adolescencia...

“No recuerdo, o recuerdo muy poco, haber sido adolescente”.

Michel Fize

El hacer una recopilación de textos es siempre una labor arbitraria y subjetiva, pues obedece a criterios personales (en este caso de gusto estilístico literario) y, por supuesto, a los ya descritos en el apartado anterior, donde ni está todo lo que uno quisiera ni tampoco es permanente, sólo es un extracto limitado que aspira a poder mostrar o confrontar una parte del mudo adolescente a través de la literatura. En este sentido, reunimos quince cuentos que en su mayoría son de autores latinoamericanos contemporáneos (segunda mitad del siglo XX) como los mexicanos José Emilio Pacheco, Hernán Lara Zavala, Ignacio Betancourt y Liliana Valderrama Blum; de Cuba, Senel Paz y Guillermo Cabrera Infante; los chilenos Antonio Skármeta y Andrea Maturana; Cecilia Absatz de Argentina, Clarice Lispector de Brasil, el colombiano Jaime Castaño, Rodrigo Soto de Costa Rica y la peruana Mariella Sala; así como dos europeos, Anton Chéjov (ruso de finales del siglo XIX) y Graham Green (británico de principios de siglo XX).

Por las temáticas que abordan, los cuentos se han agrupado en dos apartados para su análisis: 1) erotismo y sexualidad, y 2) violencia, que afecta a los jóvenes desde distintos ámbitos como de género, familiar, entre pares, en la calle, a nivel social y político. Cabe aclarar que, aunque en algunos cuentos ambos temas se mezclan, éstos se ubicaron en donde prevalecía más una situación que otra, con el único propósito de orden clasificatorio, pero ello no implica que se toquen constantemente, así como sucede en la vida misma. También, es necesario señalar que tales temáticas no han sido abordadas de manera arbitraria, sino que, al ir recabando los cuentos (con la única condición de que fueran historias de adolescentes y con los parámetros expuestos de calidad literaria), se encontró que dichos asuntos eran recurrentes; lo cual, no queda claro

si violencia y sexualidad son una constante en la literatura o una parte que marca a esa etapa de la vida.

En el capítulo uno, se exponía que tanto la ciencia como la sociedad en general, veían a la adolescencia como problemática, como una etapa difícil que hay que controlar por todos los peligros y excesos a los que está expuesta; sin embargo, ésta temida “crisis” es producto del entorno, es un constructo social, sin que se pretenda negar la existencia de “los ‘desórdenes de la pubertad’ y de las readecuaciones psicológicas, a veces dolorosas, que acompañan el crecimiento físico. Pero (...) esas alteraciones son tanto más marcadas cuanto que los adolescentes están sometidos a un sistema social sin miramientos” (Fize, 2001, p. 26), como se verá a continuación.

3.4. Eros y sexualidad

El concepto de erotismo está más asociado con la imaginación que con la acción, es la sensualidad, es la excitación que tiene como finalidad única el placer y no el sexo en sí. Octavio Paz, en su libro *La llama doble*, dice que “el erotismo no es mera sexualidad animal: es ceremonia, representación. El erotismo es sexualidad transfigurada: metáfora. (...) Es la potencia que transfigura al sexo en ceremonia y rito” (2014, p. 8); es decir, todo lo que circunda a la sexualidad, las fantasías que están por encima de la realidad en que surgen.

Por su parte, el término sexualidad, en la actualidad, no se reduce a las características físicas de cada sexo en el ser humano, ya que es “indisociable de nuestra identidad básica, y relacionado, por lo tanto, con un proceso evolutivo (el desarrollo psicosexual) y con la propia experiencia personal, en un entorno sociocultural determinado” (Font, 1999, p. 11); que, desde la aparición de los métodos anticonceptivos, sexualidad y reproducción han dejado de asociarse para referirse sólo al proceso de expresión y comunicación de sentimiento afectivo con el otro. De esta manera, la sexualidad implica aspectos de tipo biológico, psicológico, ético y social. Veamos ahora cómo se viven estos procesos en la adolescencia desde la cotidianidad que nos plantean los siguientes cuentos.

a) Fetiche nocturno

(*El rapto*, Ignacio Betancourt)

Betancourt nos presenta a Arturo, un chico que se encuentra en su cuarto, solo, sin poder dormir en plena madrugada porque no deja de pensar en Camelia, personaje que no está claro qué relación tiene con Arturo, pero él fantasea con ella, con su ropa interior, la cual funciona como un fetiche sexual, manifestación y práctica común de la sexualidad y que en la adolescencia es muy recurrente como sustituto del sexo. Pero en este cuento, ese fetiche, desencadenante de la

excitación, lleva a Arturo a un comportamiento impulsivo: sale de su cuarto y va de azotea en azotea para satisfacer su deseo sin pensar en las consecuencias: “Sin sentirlo Fiebres ha llegado hasta los calzones temblorosos [en el tendedero] de la mujer amada. El círculo vicioso que lo tiene con ojeras comienza a girar. Translación y rotación de cachonderías” (Betancourt, 1977, pp. 24 y 25). El ímpetu, las ganas, el deseo contenido o, mejor dicho, reprimido fueron el motor que impulsó a Arturo, sin saberlo, a terminar con su vida.

En este caso, el sentido erótico fue limitante en lugar de potenciador. El personaje de la narración se encuentra ante el dilema entre instinto y moral, consecuencia de una represión sexual, donde gana el primero. El final del cuento nos lleva a pensar ¿la sexualidad es un instinto puramente animal que hay que reprimir o educar porque si no las consecuencias pueden ser fatales? o ¿es una condición inherente a los humanos poco entendida o, mejor dicho, utilizada como un medio de control y casi siempre silenciada?

El fin último del erotismo es el sexo, pero no es éste. Paz (2014) sostiene que el sexo es subversivo y, por tanto, ignora los estatutos impuestos por la cultura para controlarlo: la especie humana, a diferencia del mundo animal, padece un incontrolable apetito sexual que no está regulado por periodos de celo como en los animales; por ello, la sociedad se ha encargado de contenerlo a través de ciertas prácticas rituales que evitan el desborde del instinto sexual; que, desde las instituciones o a través de los medios de comunicación, pueden usarlo como represión, licencia, sublimación y perversión.

Otro elemento importante del cuento es que el autor combina al narrador en tercera persona con la voz del personaje e incidentalmente con la segunda persona, o sea, el relato a veces pareciera más un monólogo (sin serlo), pues el narrador trata con mucha familiaridad al protagonista nombrándolo una vez con su hipocorístico y otras con su apodo (Artus, Artur o el Fiebres), dando la impresión de que el personaje se habla, sostiene un diálogo consigo mismo, está siendo testigo y parte a la vez de su aventura, hay un desdoblamiento de su conciencia; así, los adolescentes suelen refugiarse en un mundo propio.

En cuanto a la técnica, el ambiente que crea el autor es una especie de parodia de *Romeo y Julieta*, pues la fiebre nocturna del protagonista eclipsa con la descripción que hace de la noche: quieta, despejada, llena de estrellas, con un ligero viento y, de fondo, el canto de los grillos; además, incorpora personajes incidentales como los gatos de azotea que son testigos de la odisea de Arturo y, a la vez, se compadecen de su situación. El final sorpresivo (la muerte de Arturo por un balazo al ser confundido por un ratero) es como redimir al protagonista, al amante que muere por su amada, pero de forma grotesca, un elemento de intención irónica.

b) Éxtasis veraniego

(La siesta, Cecilia Absatz)

El relato está narrado en primera persona, a manera de monólogo, por una niña que está por llegar a la pubertad. Los hechos se sitúan en alguna provincia de Argentina (se deduce por la nacionalidad de la escritora); es la hora de la siesta – costumbre de ciertos lugares, donde después de la comida duermen un rato debido al calor tan intenso que hay a media tarde- y, al parecer, es verano. En dicho ambiente, la protagonista está muy inquieta, no puede dormir porque tiene mucho calor y “otras cosas” que no consigue explicarse. Sale en busca de su mejor amigo y vecino, Luisito; al llegar a casa de éste, ya nadie duerme, tienen visitas, le da pena entrar y quiere regresar, pero la familia la invita a tomar algo. Salo, el hermano mayor de Luisito, se pone a su lado y empieza a acariciarle la nuca sin que nadie lo note; ella experimenta sensaciones nuevas en su cuerpo que, al mismo tiempo, le son placenteras y vergonzosas. Al siguiente día, regresa a esa casa y Salo (de 16 años) se encarga de darle su primer beso.

En la trama, puede apreciarse el autodescubrimiento del cuerpo de la chica en el terreno sexual, que la autora describe con acertadas metáforas (desde la inocencia de una chiquilla) sobre lo que va sintiendo el personaje cuando descubre al otro (Salo): “Tengo hormigas que me caminan entre las piernas”,

“tengo algodón en el fondo de la boca”, “tengo pájaros revoloteando dentro de mi vientre”, “por dentro tengo un demonio, siete infiernos y mil tormentas”, “tengo savia, torrentes y manantiales fluyendo entre las piernas” (Absatz, 2001, p. 23).

En ese despertar sexual hay autocensura, pues la chica siente pudor y sabe que, de alguna manera, sería mal visto su comportamiento si llegasen a descubrirla; lo cual, puede derivarse de las advertencias que le hace su mamá, sobre que ya era grande para andar sólo con bombacha (calzones) y podría verla su hermano o su papá. El cuerpo de la mujer a determinada edad ya no puede mostrarse, hay que cubrirlo más, esconderlo, sobre todo de los hombres, al respecto Beauvoir (2016) nos dice que “no tener ya confianza en el propio cuerpo es perder confianza en sí mismo. (...) La muchacha puede que logre asumir sus deseos, pero lo más frecuente es que conserven un carácter vergonzoso. Soporta todo su cuerpo con embarazo” (p. 273), a diferencia de los hombres, pues en ellos los impulsos eróticos confirman el orgullo de su cuerpo que no temen mostrar y que la sociedad no lo censura. Las mujeres en el momento en que dejan de ser niñas entran en conflicto entre reivindicarse como sujeto activo, libre o ceder a sus tendencias eróticas que la tradición incita y educa para hacer de ellas un objeto pasivo.

c) De cuando me hice hombre

(*El primer beso*, Clarice Lispector)

Un chico está con su novia, quien le pregunta si ella es la primera o por lo menos si es a la única que ha besado. Él responde que ya había besado a una mujer. En esta escena aparecen los celos de la novia por no haber sido “la primera”. Los celos representan una expresión emocional de la concepción del amor romántico, donde los enamorados creen que la otra persona les pertenece y, por tanto, necesitan sentirse únicos para el otro, saber y controlar todo de él o ella. En los adolescentes, juegan un papel muy importante porque como están en la

construcción de su identidad son visiblemente inseguros en cuanto a su personalidad y en las relaciones de aceptación entre sus pares.

El muchacho recuerda cómo fue ese primer beso con una mujer y no sabe cómo contárselo a su novia, puesto que: una vez, en un viaje estaba sediento y corrió a tomar agua de una fuente, acercó su boca a un chorro que brotaba de una estatua, sintió la roca fría en sus labios y al observarla se dio cuenta que de donde salía el chorro era de la boca de una mujer desnuda, es decir, había besado sin querer una escultura; al darse cuenta de ello, perplejo y con miedo descubre algo en su cuerpo que nunca le había pasado, tuvo una erección. Con ello, el chico sintió que se había convertido en hombre.

Este suceso, de algún modo, deja ver que la honra del muchacho está en juego, pues, aunque no haya sido una mujer de carne y hueso a quien dio su primer beso, la reacción que le provocó, para él, contó como una experiencia erótica y, obviamente, no revelará la verdad a su novia. De acuerdo con Beauvoir (2016), los muchachos, a diferencia de las chicas, asumen su virilidad como una reivindicación de su ser; su sexo los desconcierta, pero al mismo tiempo los envanece: “el impulso que lo lleva hacia la hembra es de la misma naturaleza que el que lo lanza hacia el mundo, y en él se reconoce” (p. 262); en el cuento, la autora ejemplifica esto cuando el narrador (en tercera persona) relata el sentir del protagonista: “surgiendo de lo más hondo del ser, de una fuente oculta en él chorreó la verdad. Que en seguida lo llenó de miedo y también de orgullo que no había sentido nunca. Se había... Se había hecho hombre” (Lispector, 2001, p. 121).

Esta historia, escrita desde la visión de una mujer, logra introducir al lector en el mundo de la masculinidad adolescente, retrata con maestría la candidez y turbación del chico ante el descubrimiento de su despertar sexual. El título evoca a lugar común, pero nos sorprende el giro que desarrolla la trama para descubrir y ser cómplice del protagonista (al validar su experiencia) sobre la sorpresiva receptora de ese primer beso.

d) El deseo oculto

(*Cuando se estudia gramática*, Guillermo Cabrera Infante)

Silvestre y Mariella (de 15 años) se reúnen después de la escuela para estudiar. Están solos en la casa de ella, quien prepara todo lo necesario para empezar; él la sigue en cada movimiento que hace, no deja de verla. Por fin, Mariella se sienta y empieza a repasar la lección, pero él no logra concentrarse, pregunta y hace comentarios tratando de llamar su atención. Después de un rato, de manera inesperada, Silvestre le pide que se pare y se quite la ropa. Mariella, medio turbada, obedece y se desnuda. Él la observa así un momento y luego le pide que se vista. Ella recoge su ropa y se va a otra habitación, regresa ya vestida y pregunta: “-¿Y ahora? (...) –Ahora vamos a seguir estudiando –dijo él” (Cabrera Infante, 1974, p. 143).

Esta cita es el final del cuento y con ella vemos que Silvestre todo el tiempo estuvo fantaseando al observar a Mariella: lo tenían inquieto sus movimientos, el uniforme que llevaba puesto, la manera en que se expresaba. Sentía atracción y deseo por lo que ella mostraba sin mostrar, es el juego erótico de lo oculto que cuando ella lo devela pierde todo su atractivo. O quizá también podría significar que Silvestre intentaba algo más, pero no supo qué hacer, cómo seducirla, cómo dar el siguiente paso. Este tipo de finales, abruptos, abiertos, dan la posibilidad al lector de construir, a partir del texto mismo, la causa o causas del actuar de los personajes.

Esta historia nos remite al prejuicio de que los adultos casi siempre piensan que a los adolescentes sólo les interesa tener sexo, que viven en un estado permanente de excitación animal; no obstante, a veces sólo sienten curiosidad, desean conocerse y conocer al otro, experimentar y descubrir lo que desconocen o lo que les está prohibido y una vez que lo consiguen, deja de ser su prioridad.

El cuento se ubica en la década de los 70 del siglo pasado y en el contexto de la Cuba socialista, pero esa historia es perfectamente transferible a nuestra realidad y actualidad, pese a que éstas generaciones del nuevo siglo cuentan con

más información y la sociedad está un poco más abierta a la sexualidad de los jóvenes, éstos todavía siguen teniendo muchas dudas y miedos. Quizá, la diferencia radica en que hoy en día están teniendo relaciones sexuales a más temprana edad porque la misma sociedad los ha hipersexualizado desde la infancia (incluso se ha inventado el término de preadolescencia); esto es, los niños y las niñas son alentados –por sus mismos padres o por los medios de comunicación- a imitar comportamientos de adolescentes y adultos como tener novio o novia; preocuparse excesivamente por su apariencia física y vestimenta, por su forma de comportamiento o socialización, etcétera. El mercado de la sociedad de consumo ha visto en la niñez y en la adolescencia un terreno fértil para crear estereotipos rentables en la comercialización de la moda. Por tanto, cuando llegan a la pubertad y adolescencia, estos chicos están más que estimulados por experimentar las prometidas “mieles” que conlleva el ser mayores.

Sin embargo, hay padres que todavía niegan que sus hijos están teniendo relaciones sexuales o se hacen los desentendidos y suponen que la escuela (o la internet) está dándoles toda la información que necesitan para llevar o no una vida sexual activa, pero lo cierto es que están más solos que nunca: la escuela todavía asume el papel de inhibidor de la sexualidad y en la red hay toda clase de información, muchas veces errónea que, en lugar de ser esclarecedora, los confunde más.

Fize (2001) señala que para los adolescentes es difícil diferenciar entre sexualidad, deseo físico, amor o erotismo; los encuentros entre ellos suelen ser breves, distantes entre uno y otro y sobre todo espontáneos; lo cual, también podría explicar por qué no se protegen durante las relaciones sexuales, más que reticencia, se debe a que la mayoría de las veces no lo planean y, por tanto, no toman las debidas precauciones.

e) No es de hombres mostrar sentimientos

(No le digas que la quieres, Senel Paz)

El cuento está narrado en primera persona por un chico (Pedro), quien relata que asistirá a la cita más trascendental de su vida: saldrá con su novia y ambos tendrán su primera relación sexual. Mientras se alista, repasa todos los consejos que le dio su amigo, Arnoldo, para estar con una mujer y el más importante de todos era que nunca, bajo ningún motivo le dijera que la quería: “porque si una mujer sabe que tú la quieres, mira, ahí mismo te perdiste, te coge la baja y te hace sufrir lo que le dé la gana” (Paz, 1984, p. 148).

Pedro está muy enamorado de su novia, Vivian, y piensa que tal vez estuvo mal exigirle que tuvieran sexo porque él “la respetaba mucho”, pero ya no podía dar marcha atrás, pues todos sus compañeros de la escuela se habían enterado (por culpa de Arnoldo) que se “iba a hacer el hombre” y luego cómo decirles que siempre no. Además, menciona que era de vital importancia que adquiriera madurez y así podría lograrla. El contexto de la historia se ubica en la Cuba socialista, justo cuando el Che Guevara es asesinado en Bolivia (en 1967), donde los muchachos aspiraban a ser militantes de las Juventudes Socialistas y Pedro que, el año pasado (en el tiempo del cuento), salió como “joven ejemplar”, no fue postulado porque le faltaba madurez y piensa alcanzarla después de estar con Vivian. Si bien, este escenario es muy distinto al que se vive en México, la situación de demostrar la hombría entre los muchachos es una característica de los países de América Latina. Aquí, puede verse que para los hombres la primera relación sexual es de gran trascendencia en su vida. Arnoldo le dice a su amigo:

¿Tú sabes lo que pasa? Que ahora no es como antes. Antes cumplías los trece o catorce años y tu papá o un hermano tuyo te llevaba a un prostíbulo y ya, empezabas. Ahora no porque estamos en el socialismo y eso era una lacra social y, claro hubo que eliminarla. Pero, ¿sabes qué? Que nosotros nos quedamos en el aire. (...) Entonces uno se tiene que acostar con la novia (Paz, 1984, p. 150).

Tal realidad, sin estar bajo el socialismo, pasa en nuestro contexto, los adolescentes, de manera general, ya no se inician con prostitutas, sino con chicas de su edad y la parte de poner a prueba su masculinidad sigue siendo determinante, incluso la manera de cómo debe comportarse un hombre en estos casos: sin sentimentalismos, sin mostrar debilidad, no puede ser “romántico y dulzón”; de ahí el título del cuento *No le digas que la quieres*. Sin embargo, Pedro que está muy enamorado, no le importa y sí se lo dice a su novia, aunque asegura que esa parte no se la contará a su amigo. La cultura patriarcal enseña a los varones, desde niños, a ser fuertes, a guardarse sus sentimientos, y quizá eso ya está empezando a cambiar con las nuevas generaciones, pero de manera general, se sigue dando.

El relato, también, plantea la culpabilidad que sienten las mujeres respecto del acto sexual a diferencia de los hombres. Vivian se siente incómoda en el hotel, dice que pareciera que están haciendo algo malo; incluso, piensan que en cualquier momento aparecerán en la habitación el director de la escuela, la mamá de ella, el ministro de educación, para reprocharles su actuar. El chico se solidariza con lo que su novia está sintiendo y asume que él la orilló a ello, sabe que en esas circunstancias él tiene ventaja por su condición de género:

Me fui acercando, no sabía qué decirle, qué hacer, imagínate, tenía razón, para uno no es lo mismo, si yo le digo a mi mamá que estoy en una posada con una mujer se pone contentísima, y empecé a sentirme mal, a arrepentirme de haberla llevado, a comprender su situación (Paz, 1984, pp. 152 y 153).

Para las mujeres, el acto sexual conlleva varias cargas negativas: primero por las normas o prejuicios (que cada vez están dejando de tener validez entre los jóvenes, pero que todavía subsisten en el imaginario colectivo de las tradiciones y, por ende, siguen teniendo impacto entre los adolescentes, a veces, hasta de manera inconsciente) de atesorar la virginidad como algopreciado, de que las muchachas “decentes” no deben ceder a esos deseos o de pensar a quién le van

a entregar su “desfloración”; en segundo lugar, está la amenaza que conlleva tener relaciones sexuales: quedar embarazada, puesto que un hijo a esa edad trae complicaciones físicas, familiares, económicas y sociales (estigmas de madre soltera, de irresponsable o de mujer “fácil o ligera”). En tanto, para los hombres este proceso es reivindicado de manera positiva, es motivo de orgullo y por el cual afirman su condición de sujetos activos y dominantes (Beauvoir, 2016); el problema masculino deviene cuando no logran cumplir con esas expectativas que la sociedad espera de ellos y se manifiesta en impotencia, ensimismamiento o en insatisfacción sexual que, en casos extremos, se traduce en violencia hacia el sexo femenino.

El final del cuento, rompe con todos estos cánones de conducta moral y el autor deja que sus personajes se liberen y experimenten el amor a través del acto sexual puro. Pedro se torna romántico, pese a los dictados culturales personificados en su amigo y revela sus sentimientos para amar plenamente (en forma física y emotiva) a su novia; mientras que Vivian (en la voz de su amante) participaba, gozaba y parecía satisfecha ante esa primera experiencia. Todo esto es narrado con bellas metáforas bajo la óptica de Pedro; lo cual, transgrede aún más los estereotipos de la tradición machista. Además, el tema del amor, poco abordado en la adolescencia desde el ámbito científico, aquí puede apreciarse una manera en cómo se vive durante esta etapa y cómo es percibido desde la visión masculina, eje conductor de la evolución del personaje.

f) El juego prohibido

(Otro juego, Jaime Castaño)

Aquí se cuenta la historia de una niña (Adrianita) que vive sólo con su mamá y, cuando ésta está ocupada, el tío la cuida, quien desde el último cumpleaños de Adrianita se ha dado cuenta que ha crecido, que está dejando de ser una niña y empieza a mostrar más interés por ella. El cuento en sí, es de tipo erótico, pero de una manera sutil, elegante y, por el tema, hace recordar a la novela *Lolita* de

Vladimir Nabokov, pues un adulto (que funge como figura paterna) es el iniciador sexual de la que podría ser su hija, aunque en el caso del cuento que aquí se expone, la niña no posee la perversidad de la protagonista de tal novela. Adrianita se deja llevar por los regalos y atenciones que recibe de su tío, con los cuales se siente atraída o seducida hasta participar en ese “otro juego” que él le iba descubriendo con gozo:

Te fue desentrañando ese lenguaje nuevo que no podrías nombrar. Eso que te aflojó las rodillas, ardió en la boca del estómago, subió el calor a la cara, y te dejó en una borrachera momentánea, en ese abandono. En ese. ¿Miedo? Hubieses podido salir del baúl, huir. Hubiese bastado con tu enojo, pero. Pero no. Su mano continuó descubriéndote esas rendijas de hambre, jugando a ser ciegos ante el ejército de negativas frías de tu cuerpo, y de su miedo, porque él sí tuvo miedo, que se derritieron despacio hacia cálidas afirmaciones (Castaño, 1992, p. 173).

Como puede apreciarse, el texto está narrado en segunda persona, la cual se dirige a la protagonista (Adrianita), como una especie de conciencia que le va recordando cómo su tío Carlos la fue despertando al placer sexual y, a la vez, intervienen los diálogos de éstos y de los demás personajes. Así, el relato nos revela una situación que, a primera vista, podría ser condenable a la moral de la sociedad, pero desde el papel de lector se es testigo de cómo la niña vive ese proceso, donde no hay ningún tipo de violencia; efectivamente, en alusión al título, es un juego que hasta resulta tierno si no fuera porque el tío es un hombre adulto. La niña vive esa experiencia de forma placentera, el miedo y la culpa aparecen cuando la madre de ésta algo le insinúa al respecto: “-Si algún día los niños de la cuadra o un hombre cualquiera, incluso tu tío Carlos, intentara hacerte cualquier cosa que una niña de tu edad... debes contármelo” (Castaño, 1992, p. 172); aunque el mensaje no es claro, los adultos dan por hecho o suponen que se dan a entender con esos silencios, pero todo se vuelve más confuso.

En todo caso, el cuento únicamente nos expone una situación sin ningún juicio y, como esa, suceden en la realidad, son asuntos que casi nunca se

comentan, pero que pasan en muchas familias. Hablar aquí de abuso es complicado y quizá eso no compete a este trabajo, es verdad que hay una relación de poder porque el tío es un hombre adulto, pero el cuento no nos muestra la visión de éste, la voz narrativa sólo se centra en la experiencia de la chica. Con este relato, podemos ver cómo el despertar sexual de los chicos se da desde muy diversos contextos, donde algunos ocurren de forma natural, gustosa, sin turbaciones y otros, de manera violenta que, muchas veces, llegan a afectar hasta la vida adulta.

3.5. Violencia

Es común que la etapa de la adolescencia esté asociada a la violencia, pero ¿es natural este binomio? Ciertamente, los adolescentes en general tienden a rebelarse ante los adultos o las normas establecidas, pero va más en el sentido de descubrimiento o cuestionamiento de la vida, como una manera de ponerse a prueba, de saber de qué son capaces ya. No obstante, esa rebeldía también tiene su origen en que el sistema es violento en sí: están expuestos, primero, a una especie de segregación o limbo entre la niñez y la adultez (donde se debaten en una sobreprotección o en una extrema libertad); luego, está el tipo de educación formal que reciben (si tienen las posibilidades de acceder a ésta), pues son sometidos a un esquema de competitividad sin miramientos; el escaso, nulo o precario empleo al que pueden acceder; y son el estrato social más vulnerable para ser cooptados o vejados por el crimen organizado como causa o consecuencia de las primeras. Los siguientes cuentos son un ejemplo de ello.

3.5.1. De género hacia las mujeres

Este tipo de violencia está presente desde la conformación de nuestra cultura, puesto que el papel de la mujer siempre ha sido de subordinación frente al hombre; hay una sola posición sobre cómo es o cómo debe ser el mundo desde la visión masculina en todos los ámbitos. Nunca, hombres y mujeres han compartido el mundo de igual manera:

La Historia nos muestra que los hombres siempre han ejercido todos los poderes concretos; desde los primeros tiempos del patriarcado, han juzgado útil mantener a la

mujer en un estado de dependencia; sus códigos se han establecido contra ella; y de ese modo la mujer se ha constituido concretamente como lo Otro (Beauvoir, 2016, p. 139).

Y, al ser el otro (personaje secundario), sus problemas no son trascendentales, se minimizan o invisibilizan; es verdad que poco a poco las mujeres han ido ganando terreno y que cada vez pierde vigencia la cultura patriarcal o por lo menos hay un cuestionamiento más a fondo sobre ese sometimiento histórico, pero también es indudable que ésta sigue permeando a gran parte de la sociedad, basta con asomarse a lo que está sucediendo en México. En los últimos tres años, de acuerdo con el medio *Animal Político*, se han reportado 1640 casos de feminicidios: “En 2015, fueron contabilizadas 389 carpetas por el presunto delito de feminicidio (el asesinato de una mujer por razones de género); 580 casos en 2016, y en 2017 un total de 671” (Estados registran. 2018, 21 de enero), que lejos de resolverse ha habido un incremento del 72 % del primero al último año que aquí se contabiliza, es decir, pareciera que, cuando las mujeres por fin están exigiendo y practicando sus derechos, hay mayor represión por parte de la sociedad en complicidad con el gobierno, pues muy pocos de esos casos logran tener justicia. En este escenario es donde se desenvuelven nuestras alumnas adolescentes que, desde niñas, se les enseña cómo tener precauciones para salir a la calle, sobre la necesidad de vestirse de manera “adecuada”, de no andar solas; en fin, a cómo cuidarse de los hombres.

Desde la biología, muchas mujeres (y, por consiguiente, la sociedad) siguen teniendo tabúes sobre los cambios y procesos que sufre su cuerpo. Ciertas adolescentes asocian la menarquía con la iniciación sexual, tienden a pensar que lo uno es consecuencia de lo otro; en su desinformación o, mejor dicho, en la reproducción de los discursos dominantes respecto de la menstruación, el silencio y el secreto priman. De manera general, este proceso tiene un impacto emocional importante en las chicas, estén o no preparadas para ello. Por un lado, suelen decirles que éste las convierte (automáticamente) en mujeres, que ya pueden procrear y, por el otro, se les reprime en el ejercicio de su sexualidad. Además, de

manera psicológica, aún no se perciben como mujeres (adultas), es decir, apenas están dejando de ser niñas. Por tanto, este periodo puede ser determinante en cómo vivirán el ser mujer desde los roles asignados social y culturalmente. Los siguientes relatos nos muestran tales conflictos.

a) No quiero tener heridas, no quiero ser mujer

(Yo a las mujeres me las imaginaba bonitas, Andrea Maturana)

La historia gira en torno a dos hermanas, una adolescente y la otra, un poco más chica, aún niña. Bajo la mirada de esta última es narrada la historia (en primera persona). Nos deja ver cómo descubre la primera menstruación en su hermana, la Chana, donde se combina la inocencia, la angustia, el miedo y los prejuicios.

El relato se sitúa en un barrio pobre de Chile. Las niñas sólo viven con su mamá, quien es parte y víctima de la violencia que ejerce sobre la Chana cuando ésta llega de la escuela muy espantada porque cree tener una herida y la asocia al hecho de que unos días antes había estado “tocándose” con el Tito, pero que se arrepentía de todo y no quería morir. La madre, primero, hace callar a la Chana para que la hija menor no las escuche, síntoma de que se sigue viendo a la menstruación como algo vergonzoso, sucio, como un pecado, y, luego, la cachetea por lo que hizo con el Tito, negándole su sexualidad; aunque también se enternece y consuela a su hija diciéndole que no le va a pasar nada y sólo agrega que “desde ahora iba a tener que preocuparse de lavarlos y cambiarlos [los calzones] hartas veces al día por todos los meses y años. Porque ya eres mujer” (Maturana, 2001, p. 129), puesto que quizá no sabe cómo explicarles ese proceso a sus hijas o eso fue lo que le dijeron a ella en su momento. Además, esa condición de “ser mujer”, tiene toda una carga negativa, pareciera ser sinónimo de sufrimiento.

De esta conversación, que oye a escondidas, la niña intuye que los hombres, por alguna razón, les pegan y se hacen mujeres. En este sentido, el título del cuento nos remite a esa violencia simbólica que se ejerce desde el

patriarcado y nos dice cómo “deben ser las mujeres”: bonitas, y, sólo son así las que no menstrúan, las que no lavan ropa y no están “guatonas” (gordas) como la mamá. La protagonista sólo ve bonita a una rubia (al parecer, prostituta) que pasa por su casa, pues siempre anda acompañada y deduce que mujeres como ella son las que les gustan a los hombres, por eso el papá dejó a su mamá y el Tito le pegó a la Chana, por ser feas.

Al final, la niña recuerda que un compañero de su escuela le empezaba a gustar, pero tratará de evitarlo porque ella no quiere hacerse mujer y le pase lo mismo que a su hermana y a su mamá. Desde su inocencia, ella intenta revelarse ante los designios (impuestos culturalmente) que ha descubierto: la supuesta supremacía del hombre sobre la mujer de la sociedad machista.

b) Vivo de ser mujer

(Una golondrina de madera, Liliana Valderrama Blum)

Este cuento está narrado en tiempo pasado y en primera persona por el personaje principal, una mujer de 40 años, quien recuerda y le platica a alguien cómo se convirtió en mujer. Empieza relatando sobre los cambios que sufrió en su cuerpo y la terrible experiencia de su primera menstruación a los 12 años. El relato deja ver la vergüenza que provoca el cuerpo, la estigmatización que culturalmente se hace de éste, por lo que las niñas sienten temor y tratan de esconderlo:

me volvía (sic) a encorvar y a ponerme toda roja cuando algun (sic) muchacho se quedaba viendo a mi blusa raida (sic) que ya no se veía (sic) planita como antes sino toda abultada como llena de bolas y pues sí (sic) eran dos grandes bolas que me avergonzaban mucho y deseaba perder (Valderrama, 1992, p. 17).

En tanto que la menarquía, que de por sí es impresionante, también lleva toda una carga de responsabilidad; en la escuela, una maestra le dice a la niña que con la llegada de ésta ya es “toda una mujercita” y podrá tener bebés, pero

inmediatamente rechaza esto porque tiene 6 hermanos menores, pertenece a una familia pobre y su madre es descrita como una mujer “seca”, que no la quiere y su padre, al parecer, alcohólico, siempre está ausente. Como puede apreciarse, el ambiente familiar es violento y se va al extremo cuando la mamá tras este suceso, ve a su hija como un soporte para sobrellevar la carga de la familia e incluso la saca de la escuela y a la edad de 14 años la inicia en el trabajo de la prostitución, problema que en las clases pobres es recurrente, la explotación del cuerpo de las mujeres es visto como una mercancía más.

Empero, la protagonista al narrar estos hechos, no muestra ningún asomo de reproche o de indignación; en retrospectiva, lo toma como si fuera algo normal: “y pues así (sic) como mi mamá (sic) me dijo me tuve que acostumbrar porque las cosas que vienen hay que tomarse aunque no quieras no se pueden evitar y pues entonces deje (sic) de ir a la escuela” (Valderrama, 1992, p. 20). La violencia se ha naturalizado en algunos hogares porque no han conocido otra forma de vida, nacen en esos ambientes y creen que así es o debe ser su destino, incluso una profesora trata de aconsejarla para que vuelva a la escuela, aprenda y pueda hacer otra cosa, pero la adolescente se niega ante la necesidad económica que hay en su familia:

y pues ahora que lo pienso bien yo no se (sic) si esto es sufrir o no porque no conozco otra cosa (...) y ni modo aquí (sic) me tienes nomás (sic) que te digo que me acuerdo y me da risa de que se haya preocupado por mí (sic) y yo que era tan ingenua imagínate (sic) me daba miedo ser mujer y de eso vivo ahora (Valderrama, 1992, p. 22).

Aquí, al igual que en el cuento anterior, está presente la figura masculina, quien es la causa y solución del conflicto en la trama. Por un lado, está el papá que no se responsabiliza por sus hijos, de ahí los problemas económicos y la necesidad de la madre de asumir esa doble función; por otro lado, la mamá ve una salida a ese dilema en otra imagen masculina: los posibles clientes de la hija. Este es otro ejemplo sobre la cultura patriarcal que sigue dominando la escena

respecto de la mujer, quien asume el papel de subordinada, sobre todo en contextos de marginación.

En cuanto a la técnica del cuento, es importante señalar la forma de escritura que utiliza la autora como un recurso más para contextualizar y definir a su personaje, pues el que esté escrito sin signos de puntuación y sin ortografía revelan la carencia de estudios primarios de la protagonista y le da al lector la sensación de estar escuchando una plática de forma natural, en sentido coloquial.

3.5.2. En la familia

En nuestra sociedad, la familia sigue siendo la institución que reproduce (de forma directa o indirecta) la ideología de la estructura dominante. En ella, los individuos son encauzados para asumir ciertas actitudes y poder desempeñar determinados papeles en el mundo, en lugar de ser preparados para formarse una identidad de manera libre; más que educar para sobrevivir, enseña a someterse (Cooper, 1985). La familia es un depositario y propagadora de prejuicios, tradiciones y tabúes, unos necesarios y otros perjudiciales; de su seno nacen los miedos, las culpas, los complejos o las fortalezas. Cuando los hijos llegan a la adolescencia, suelen rebelarse ante las imposiciones, ya no creen todo lo que sus padres (o cualquier adulto que represente alguna autoridad) les digan, pues desean experimentar y formarse su propio criterio. Los jóvenes de hoy son más irreverentes, pues las familias típicas de papá y mamá (donde el primero era el jefe supremo, es decir, una especie de dueño de todo el clan y quien decidía – directa o indirectamente- por cada uno de sus miembros), han cambiado por una multiplicidad de modelos; y, además, están sometidos (más que nunca) a la enorme influencia de los medios de comunicación, de la pantalla chica –televisión- se pasó a la pantalla global –la internet-, que está siendo determinante en la vida de los adolescentes (sobre todo de los ciudadanos) en cuanto a la conformación de

su identidad: siguen los dictados de la moda para hacerse de una imagen personal que incluye cierta forma de ser o de comportarse; para convivir o socializar, para divertirse y hasta para aprender.

En este sentido, las familias, también, sufren la etapa de la adolescencia y más desde que el modelo autoritario dejó de tener vigencia; lo cual, no significa que se esté defendiendo o anhelando esas formas de educación, más bien queremos explicarnos (para comprender) el porqué de ese cambio generacional. Ahora, tratan de evitar el encuentro y la confrontación; recurren en mayor medida al diálogo, a la negociación para llegar al punto medio entre padres e hijos, pero éste no ha sido muy efectivo, ya que con estos modernos métodos, también, han aparecido otros problemas en el interior de los hogares: la falta de tiempo, la escasez económica, las familias monoparentales, etc., generando nuevos males como la soledad, el silencio, el desconocimiento y alejamiento de cada uno de los miembros, la depresión, que se suman a la llamada crisis de la adolescencia:

Cuando el adolescente carece de una identidad familiar sólida, de una frontera generacional flexible pero real, de la posibilidad de un enfrentamiento dialogado y de un derecho de experimentar, de buscar a tientas, sucumbe a un estado de duda y a una desazón difíciles de sobrellevar (Fize, 2001, p. 50).

Los siguientes relatos muestran algunos ejemplos de lo que sucede en el interior de las familias, cómo se relacionan entre ellos, cómo logran o no sobrellevar sus discrepancias y cómo los chicos las afrontan.

c) Aquí estoy, mírenme

(*Tarde de agosto*, José Emilio Pacheco)

Trata sobre un chico de 14 años que se siente huérfano porque su padre murió cuando era muy pequeño y vive sólo con su madre, la cual trabaja todo el día; por ello, luego de la escuela va a comer a casa de su tío materno, quien no es muy amable con él, pero le gusta ir porque está enamorado de su prima Julia, una chica universitaria que le ayuda con sus tareas y le presta sus discos. Parece ser que ella es la única que le pone atención.

El cuento está narrado en segunda persona y en tiempo pasado, estilo para crear el efecto de parecer una especie de conciencia del personaje principal, quien recuerda su adolescencia. Dicha etapa, estuvo marcada por más sucesos malos que buenos o quizá los primeros son los que recordamos más y se nos quedan grabados marcando la vida adulta. La anécdota radica en una situación bochornosa que sufrió el chico frente al novio (Pedro) de su prima, a quien, por obvias razones, le resulta odioso: cuando Julia cumplió veinte años quiso salir con su novio a dar una vuelta, pero su padre sólo la dejó ir con la compañía del primo. Los tres fueron al bosque y ahí el chico quiso lucirse ante Julia al atrapar una ardilla para ella y hacer quedar mal al novio, pero las cosas no salieron bien y quedó en ridículo; esa fue la última vez que vio a su prima.

Es común que en la adolescencia se sienta mucha inseguridad de cómo nos perciben los demás y temor de aceptar las facultades que se poseen, pero a la vez se desea demostrar que uno ya superó la niñez, que ya se es capaz de hacer cosas por sí mismo. En este sentido, el protagonista tenía una muy mala imagen de sí, sobre todo cuando se trataba de su prima: “era la única que te daba un lugar en el mundo, no por amor, como creíste entonces, sino por la compasión que despertaba el intruso, el huérfano, el sin derecho a nada” (Pacheco, 2000, p. 21); en el momento en que se dieron las acciones no lo siente así, cree que puede ser interesante, pero en el recuerdo acepta que esas atenciones fueron por lástima.

Además, frente a Pedro, aparte de sentir rechazo, le tiene miedo, piensa que se burla de él por leer novelas de la segunda guerra mundial y que no suelta para nada, aunque tal vez en el fondo desea ser como éste, pues le gusta cómo se viste, hace hincapié en que él sí puede hablar de igual a igual con su familia y, por supuesto, tiene el amor de Julia.

Según Perinat (2003), la adolescencia es una etapa que está marcada por los extremos, pueden ser bastante atrevidos o muy miedosos. El ser audaz se relaciona con una forma de autoafirmación, de no seguir las normas para hacerse visibles en el mundo dominado por los adultos. En tanto, la cobardía aparece por las exigencias que la sociedad les impone a través del sistema escolar, los medios de comunicación, la familia, donde todo es una competencia y piensan que tal vez no puedan cumplir con los parámetros impuestos. Al final, el chico tiene la zozobra de que nunca pudo ser aceptado en el hogar de su prima y que ésta posiblemente se decepcionó de su inmadurez y esas experiencias son las que nunca se olvidan y pueden trascender en la conformación de la personalidad.

d) Perversa revancha

(*La hermana*, Hernán Lara Zavala)

La protagonista del cuento es Mónica, una chica de 15 años. Vive con su familia conformada por mamá, papá, un hermano menor de 12 años e Isabel, la hermana mayor de 17. La historia transcurre en un hospital público de la Ciudad de México, donde está internado su padre porque sufrió un accidente. Todas las tardes, la familia se turna para ir a cuidarlo. En la última semana que restaba de la estancia de su padre en ese lugar, a la cama de al lado de su cuarto, acomodan a un muchacho (José Luis) de 20 años, quien tuvo un percance en motocicleta y se fracturó una pierna. A Mónica e Isabel les tocaba ir juntas al hospital y cuando conocen al nuevo interno, la hermana mayor rápidamente quedó encantada con él, ya que, a la siguiente visita, se arregló más de lo normal para tratar de simpatizar con José Luis; en tanto, Mónica no le dio mayor importancia. Ese día,

luego de estar con su padre, Isabel se acerca al muchacho y logra congeniar con él. Mónica, sin ser obvia, escucha la plática entre éstos y de pronto:

siente (...) una incontrolable irritación contra su hermana Isabel, un disgusto cuyo origen no alcanzaba a comprender pero que hace que la acostumbrada seguridad, la amabilidad y hasta la belleza que la han caracterizado como una niña modelo y que han hecho que hasta ella, Mónica, la admire, le parezcan en ese momento no sólo desagradables sino repulsivas (Lara Zavala, 2003, p. 83).

Esto es, Mónica siempre había tenido claro que su hermana era “mejor” que ella (más lista, cumplida, responsable, bonita) y no le complicaba, incluso, sentía cierto orgullo de ser diferente de Isabel, lo cual se confirma en una parte del cuento donde le pregunta a Isabel sobre qué personaje le gustaría ser de la novela (*Ivanhoe* de Walter Scott) que le leía a su papá cuando iban a cuidarlo, si Rebeca (activa, segura de sí) o Rowena (pasiva, conforme con su lugar en el mundo); Isabel, sorprendida de la pregunta, responde que, sin duda, elegiría a la primera y Mónica, sin inmutarse, desprecia la respuesta de ésta. Sin embargo, en el momento que entra un tercero, despierta la rivalidad con la hermana, ella también desea captar la atención de José Luis, tanto que, después de aquel suceso, se atrevió a ir al hospital para verlo, aun cuando su padre ya había sido dado de alta. En esa visita, ella no sabe bien a qué fue, inclusive, cuando está ahí se arrepiente: “deseaba mostrarse desenvuelta, como Isabel, pero las palabras no le salían así que permaneció en silencio, con los ojos bajos, jugueteando con sus llaves. ¿Para qué vine?, se recriminó”, (Lara Zavala, 2003, p. 84 y 85). Al respecto Beauvoir (2016) señala que

una jovencita puede tener audacias sorprendentes porque no comprende que sus iniciativas la revelan en su pasividad: tan pronto como se percata de ello, se atemoriza y se enfada (...). La mujer en ciernes se debate en esas trampas. Empieza abandonarse; pero inmediatamente se crispa y mata en ella el deseo (p. 292).

Así, se deja llevar por la situación ante el joven: platican, juegan, forcejean, la besa, se besan, se resiste, permite, hasta que, sin estar muy consciente de ello, tienen relaciones sexuales. Al terminar, Mónica se va sin decir nada, se sube a su bicicleta y acelera, está preocupada por llegar tarde a su casa, pero luego piensa en lo ocurrido y “la embargó una sensación de lascitud: no le importaría el castigo. Bajó la velocidad y empezó a conducir con calma” (Lara Zavala, 2003, p. 87). Este hecho significó para ella una especie de autoafirmación, de orgullo por haber obtenido algo por encima de su hermana, salir de las sombras.

Al final, esta situación se confirma en el relato cuando el muchacho habla a su casa y, ahora, no pregunta por Isabel, sino por ella; la hermana, desconcertada, se la comunica, pero Mónica se da cuenta que éste ya no le interesa como creía y también se percata que su hermana deja de desagradarle. En esta actitud, se revela que las acciones de los seres humanos transitan en los claroscuros, es decir, se debaten entre el bien y el mal, que tanto en los niños como en los adolescentes ese juicio crítico está en construcción y suelen obedecer más al instinto y, en este caso, la que ganó fue una especie de venganza de haber sido siempre la segunda. Los padres suelen hacer comparaciones (de manera consciente o inconsciente) entre sus hijos y muchas veces generan competencias entre éstos, tienden a la homogeneización en lugar de respetar las diferencias entre unos y otros.

Igualmente, el personaje, por su condición de mujer, lucha (casi siempre de manera inconsciente) por la reivindicación de su ser, pues en la sociedad también funge un rol secundario y en esta etapa es donde esa rebeldía aparece con más claridad:

La joven contempla su propio sufrimiento: busca en su propio corazón el gusto de la violencia y la revuelta, y ello le interesa más que sus resultados. Su perversidad proviene de que permanece anclada en el universo infantil, del que no puede o no quiere verdaderamente evadirse; más que tratar de salir de su jaula, lo que hace es debatirse en ella; sus actitudes son negativas, reflexivas, simbólicas (Beauvoir, 2016, p. 296).

Por tanto, Mónica se revela ante la exclusión (explícita o implícita) que sufre en el interior de su familia, el relato hace mención que tenía fama de distraída y no muy buena estudiante en comparación con su hermana; además, la sociedad espera que las mujeres no tomen la iniciativa en asuntos de amor y sexualidad.

3.5.3. En la sociedad

El mundo de los jóvenes de hoy, se ha vuelto tremendamente violento y no sólo pasa por la violencia evidente (narcotráfico, asesinatos, feminicidios, secuestros, asaltos a mano armada, extorsiones), sino por esa violencia simbólica que sufren a través de las instituciones donde el acceso a la educación, la salud, el trabajo es limitado y el servicio precario.

De la misma forma, este tipo de violencia, no explícita, se da a través de los medios de comunicación, por ejemplo, el espíritu adolescente es ahora, en la posmodernidad, un estilo de vida altamente rentable, donde los comerciantes imponen patrones de belleza a los que “se debe” aspirar. También, son incitados a tener prácticas sexuales a edades cada vez más tempranas por medio de mensajes subliminales a través de la moda, la música, programas de televisión o series, en las redes sociales, etc., pero al mismo tiempo son recriminados por ello cuando tienen consecuencias como embarazos no deseados o enfermedades de transmisión sexual, aun cuando no cuenten con educación sexual abierta y suficiente. Bajo este contexto, se mueven las siguientes historias.

e) Voy a ganar

(*El ciclista de San Cristóbal*, Antonio Skármeta)

La historia se sitúa en Chile a finales de los años 50 del siglo pasado. El tiempo de la narración ocurre en una noche y la madrugada-mañana del siguiente día; en donde un chico, de algún barrio pobre de Santiago, está por participar en una importante carrera en bicicleta en el cerro de San Cristóbal. El protagonista vive muchas emociones y no por la competencia que tiene en ciernes, sino porque su mamá ya lleva varios días enferma y esa noche ha empeorado, tanto él como su papá no saben qué hacer al respecto más que esperar, pues no tienen dinero para llamar una ambulancia y piensan que de un momento a otro morirá. En medio de ello, el joven intenta prepararse para su evento: trata de hacer ejercicio, alista su equipo, piensa que debe ganar para conseguir el dinero del premio y así pagarle un médico a su mamá, pero no logra concentrarse, todo lo deja a medias. Su padre le dice que duerma un poco y tampoco puede o quiere, sólo desea apresurar la llegada del nuevo día.

El día anterior a la carrera, fue su cumpleaños y el mundo celebraba el lanzamiento del primer satélite artificial Sputnik, pero ambos acontecimientos pasaron inadvertidos; la enfermedad de la madre había eclipsado la vida del muchacho en ese pequeño apartamento, donde el dinero, la comida y la calma escaseaban. Participar en la competencia era el único asomo de esperanza para revertir ese escenario.

El contexto de este relato es muy similar al que viven los jóvenes de las escuelas públicas de nuestro país, la falta o la estrechez de recursos económicos es evidente, por lo que muchos se ven obligados a trabajar fuera de sus hogares para contribuir con el gasto familiar y algunos terminan por abandonar sus estudios. En tanto que la clase gobernante, ajena a esta situación, dicta políticas intrascendentes para el bien social, como extender la obligatoriedad de la educación hasta el nivel medio superior (con todos los problemas económicos que ello implica para las familias), sin opción a elegir otro tipo de formación como en los oficios (tan importantes y necesarios en cualquier sociedad) y retrasan la

preparación de quienes no desean continuar estudiando, puesto que para cualquier trabajo se pide contar con bachillerato. Además, ni siquiera se ha consolidado la educación secundaria tanto en cobertura como en calidad. Cada día, la etapa adolescente se va ampliando y, con ello, la incapacidad de los jóvenes para asumir responsabilidades tanto personales como sociales.

Siguiendo con el cuento, el autor describe magistralmente el ambiente de desolación en la casa a través de la voz del muchacho (en primera persona), donde las acciones de éste son una metáfora del pausado pasó del tiempo cuando la preocupación y angustia permean el escenario; por ejemplo, cuando este personaje, en la madrugada, le enciende un cigarro a su papá directamente de la lumbre de la estufa, se da cuenta que no se quemó la nariz como otras veces, acerca un dedo a las llamas y no siente nada, luego las manos, los brazos, los codos y nada; entonces, reflexiona:

creí descubrir el sentido de porqué me había puesto incombustible si puede decirse. La cosa no era muy clara, pero tenía la misma evidencia que hace pronosticar una lluvia cuando el queltehue [en Chile, ave zancuda] se viene soplando fuerte: si mamá iba a morir, yo también tendría que emigrar del planeta. Lo del fuego era como una sinopsis de una película de miedo (Skármeta, 1992, p. 106).

El chico se siente ahogado por la situación de su madre e inconscientemente trata de evadirse, se abandona y deja de sentir; esto es una metáfora de la fuga, si su madre muere, el mundo ya no tendrá significado para él, le será extraño, ajeno, inhabitable.

También, de este cuento destaca el estilo del autor para traducir los pensamientos del personaje principal: cuando se dirige hacia el lugar de la carrera, nos cuenta lo que va sintiendo, lo que ve y las cosas que pasan por su cabeza; lo cual es descrito y escrito a manera de frases y oraciones seguidas una tras otra, a veces, inconexas, pero en sentido fiel a cómo se van dando en la mente del protagonista.

A pesar de haber pasado dos noches sin dormir, con la preocupación y con penurias económicas, el chico logra ganar la carrera porque sabía que el dinero ayudaría a su mamá, es decir, que los adolescentes necesitan sentirse útiles, reconocidos, valorados; aquí, nadie le pidió o exigió que hiciera tal cosa, él era ya un estupendo ciclista y, en esa ocasión, decidió valerse de su talento para ayudar a su familia. Al respecto, Fize (2001) señala que casi siempre suele pensarse que los muchachos requieren apoyo porque están pasando por una etapa difícil (independientemente de los problemas particulares), pero: “el adolescente sufre precisamente porque no se siente valorado y porque no se le encomiendan nuevas responsabilidades, así que manifiesta este pesar mediante la violencia íntima o dirigida hacia los demás” (p. 45), y que, en el cuento, sucede lo contrario, ante la crisis familiar, rompe con su condición y se hace cargo del problema.

f) Existencia vacía

(Una excursión campestre, Graham Greene)

El cuento trata de una joven que vive en la campiña inglesa en los años cincuenta del siglo veinte. Ella está agobiada por el entorno familiar: repetitivo y sin grandes emociones; además, ese espacio es controlado por un padre en permanente cuidado de la casa que está pagando en abonos para darle un patrimonio a su familia y de la cual está orgulloso. La chica, hastiada de ello, planea secretamente escaparse con su novio, Fred, un joven mayor que ella, despreciado por sus padres y que la provoca por representar lo prohibido, lo desconocido, lo novedoso.

Una noche, tras el irse a dormir de la familia, ella sale y se encuentra con él, quien lleva un auto y que más tarde se sabrá que ha robado. Se dirigen con rumbo desconocido para la chica y parece tampoco estar claro para su novio. Él es evasivo con las preguntas de la joven y sólo habla de si llevan dinero para lo que pretenden. Deambulan sin certeza, evitan un bar al que él pretendía llevarla y que a ella le producía desconfianza. Continúan hasta adentrarse en zonas aún

más despobladas, donde Fred decide estacionar el auto y bajar a caminar. Ella descubre, al estar abrazados, que éste lleva un arma consigo, lo interroga al respecto y él sólo atina a responder: “-No te asustes. (...) ¿No lo ves? La vida es un infierno. Nada podemos hacer” (Greene, 1995, p. 122).

Fred se queja de los bajos salarios, de la escasez de trabajo, la falta de oportunidades, la competencia de los más jóvenes, el miedo a la vejez y la inexistencia de opciones visibles para sí; por lo que ha decidido que, tras pasar esa noche juntos, utilicen el arma para suicidarse, matándola él a ella y posteriormente él solo. Ella se da cuenta que no lo ha conocido bien, que no quiere morir, que todo aquello le parece fuera de lugar y rechaza la propuesta de suicidarse juntos. En medio de la noche, de la lluvia, del frío, él se aparta de ella, se pierde de vista y suena un disparo. Se asume el suicidio de él; ella escapa sin dejar huellas y camina hasta el bar al que él pretendía llevarla antes. Pide que la lleven cerca de su casa y quien lo hace es un amigo del novio muerto, del que él le había hablado en términos positivos y del que ella descubre que es muy parecido en su conducta a Fred. Finalmente, la chica regresa a su casa, al parecer sin que nadie, ni su padre, se entere de su trágica y desilusionante aventura nocturna. Ella observa su casa, acaso con agradecimiento y con sentimiento de seguridad:

Permaneció junto a la puerta, notando tan sólo la débil repulsión que le invadía ante todo lo despreciable o lo contrahecho. “De todos modos –pensaba-, la cosa no es tan trágica como pensaba”, y contempló, con emoción rayana en la ternura, el basto cerrojo (Greene, 1995, p. 132).

La chica, en un principio, reniega de su cotidianidad en el hogar, pese a que tenía sus necesidades cubiertas; ese ambiente le parecía soporífero, deseaba algo que la sacara de tal aletargamiento y, en un principio, ve esa salida en Fred, a quien descubre que en realidad le era un desconocido. El final es desconcertante, pues la protagonista no muestra ningún atisbo de emoción ante el suicidio de su novio; huye del lugar por razones obvias y una vez en su casa

siente alivio como si deseara olvidar dicho suceso. Esta actitud ante la muerte o las desgracias (de aparente indiferencia), era una característica común de los escritores de mediados del siglo XX (influenciados por movimientos como el existencialismo o las teorías del psicoanálisis, entre ellos Graham Green). Fuera de la ficción, los adolescentes de hoy, también desean evadir la realidad, quizá sea un modo de defensa contra tanta violencia a su alrededor:

El siglo XXI arranca con evidentes muestras de una crisis político-social. De maneras diversas y desiguales, los jóvenes han seguido haciendo estallar las certezas y han continuado señalando, a través de los múltiples modos en que se hacen presentes, que el proyecto social privilegiado por la modernidad en América Latina ha sido, hasta hoy, incapaz de realizar las promesas de un futuro incluyente, justo y, sobre todo, posible (Reguillo, 2000, p. 22).

En este sentido, el cuento narra una historia perfectamente repetible en la actualidad, en la que muchos jóvenes no ven futuro o lo perciben oscuro: con oportunidades cerradas, sin dinero, competencia laboral difícilmente salvable. Ante esto, la búsqueda de una salida como la que propone el cuento, aunque parezca drástica y trágica, es perfectamente asequible a quienes se encuentran en esa situación. En nuestro entorno, historias como la descrita han dado como resultado el incremento de la criminalidad entre la población joven, que miran en ello una forma de tener acceso, así sea momentáneamente, al éxito económico.

Por el lado del personaje femenino, en éste puede identificarse la fácil salida que constituye el irse con quien nos parece cercano a nosotros o promete un camino distinto al del ambiente familiar opresivo, sin tener claro -¿quién lo puede tener?-, las consecuencias que esto trae consigo.

g) Tengo derecho a dormir

(El enemigo, Anton Chéjov)

En este relato, es importante considerar, en términos contextuales, el espacio; el cual, se ubica en la Rusia zarista, una sociedad de grandes contrastes sociales, donde lo mismo la clase monárquica vivía suntuosamente, que existía una clase media ilustrada en las ciudades con pensamiento liberal y grandes masas campesinas (Rusia era un estado predominantemente rural), en la ignorancia, la miseria y la desnutrición.

El cuento que nos ocupa representa un estupendo ejemplo de lo anterior y, a pesar del siglo y medio transcurrido y el haber sido escrito en el otro lado del mundo, retrata de manera fehaciente una realidad que perfectamente podría situarse en nuestro tiempo y en nuestro país.

En este texto, se describe la rutina de una chiquilla de trece años, Varka, sirviente de una casa rica, que está sometida durante todo el día a realizar las más diversas tareas, lo que la lleva a la extenuación. Inicia con la descripción de ella arrullando a un niño que nunca cesa de llorar y al cual debe dormir. En el curso del adormecimiento de la niña producto del cansancio, va mostrándose en el cuento, entre los intermitentes sueños de ella y sus recuerdos, los quehaceres a los que es sometida, tanto limpiando la casa como atendiendo a los señores, así como estando presente en las visitas de terceros para servir en lo necesario. Todo esto sin dar espacio para el descanso de ella o, menos aún, el considerar dormir.

El relato va revelando la extrema explotación a la que es sometida esta adolescente y la indefensión absoluta en la que se encuentra. Con gran técnica literaria, Chejov nos lleva, en forma paralela a esta descripción, a la narración de cómo ella llegó allí, producto de la muerte de su padre: pobre, campesino, sirviente de alguien poderoso que, hasta el agravamiento de su enfermedad, ya demasiado tarde, reparó en él. Muestra cómo, debido a su miseria, deben emigrar a la ciudad como último recurso, con grandes carencias y sufriendo las

inclemencias del tiempo, apelando a la caridad de los viajeros y padeciendo sin fin.

El final de la trama es estremecedor. Varka, en medio del agobio, del sueño, de las alucinaciones resultado de su extremo cansancio, identifica lo que le ha impedido dormir y lo califica como su “enemigo”, ve al niño como ese obstáculo, ese impedimento para poder descansar y se siente bien porque, por fin, ha encontrado una solución a su problema:

Riendo, guiñando los ojos, se acerca sigilosamente a la cuna y se inclina sobre el niño. Con las dos manos le atenaza el cuello. El niño se pone azul y a los pocos instantes muere. Varka, entonces, alegre, feliz, se tiende en el suelo y se queda inmediatamente dormida, con un sueño profundo... (Chéjov, 2003, p. 74).

En el relato no hay moraleja, está escrito de una manera cruda y escueta, no reconoce buenos ni malos, sino sólo describe la realidad. Esto lo convierte en un texto inserto en la época moderna, sin calificar los hechos, sólo narrándolo. Así, pueden reconocerse en el texto varios elementos perfectamente equiparables a la época contemporánea en diversas regiones del mundo y, por supuesto, en nuestro país.

Lo primero es el escenario de la pobreza extrema de donde proviene la protagonista, debido a la desigualdad social imperante y legitimada de manera gubernamental. La explotación a que es orillada esta niña resultado de su desamparo y su orfandad. De igual manera, está la enfermedad, ejemplificada en el padre, sin posibilidades de atención, como suele suceder con los pobres de este país, salvo mediante la intervención de su patrón tardíamente. Seguramente, la protagonista sería castigada por asesinato, pero ¿su legítimo derecho a dormir, a descansar, a no ser explotada, a cubrir sus necesidades básicas? También, alguien tendría que ser juzgado por esos crímenes.

En paralelo con la actualidad, el relato hace alusión al trabajo infantil, puesto que, tristemente, sigue pasando y sin las mínimas prestaciones. Asimismo,

nos remite a la venta de niños tras ser robados o producto de la miseria de las familias. De igual manera, se retrata el maltrato infantil: el narrador nos cuenta que, cada vez que Varka dormitaba, era despertada a golpes por los señores de la casa. Hoy en día, ese lastre de violencia no ha cesado, en el interior de muchos hogares pasa, los niños y adolescentes son explotados y, peor aún, sin mediar las relaciones laborales de servidumbre por el hecho de ser parte de la familia y tener que cumplir con la voluntad de los adultos.

Como puede apreciarse, dolorosamente, además de la intensidad dramática del cuento y su estupenda factura literaria, la narración sigue vigente sin importar que se haya escrito hace siglo y medio, puesto que el pasado no es otro horizonte, sino hay un solo horizonte que se mueve a lo largo de la vida y de la Historia.

h) Prohibido prohibir

(Uno en la llovizna, Rodrigo Soto)

Este cuento centroamericano, de un autor poco conocido en nuestro país, trata de un joven de veinte años¹⁴ que parte de su casa después de interactuar algunas horas con su familia, de la cual, por su apariencia, forma de pensar, de expresarse e incluso por la música que escuchan, le resultan ya viejos, ajenos a su vida y a sus intereses inmediatos.

Se dirige a una fiesta, pero en el trayecto hace una escala en un bar. Encuentra a conocidos, bebe, fuma, conversa; se halla en un medio que le es afín, cercano, placentero. Continúa el camino hacia la fiesta junto con unos amigos que encuentra en ese lugar, apretados en un auto –el único que tiene el grupo de familias del que forman parte-. El personaje, quien funge como narrador, lleva en las piernas a una amiga (o su novia, no queda claro), se acarician, se excitan, pero ante las burlas de los demás se controlan y esperan hasta llegar a la casa en que

¹⁴ Que, aunque la edad no entra en el rango de los estudiantes de secundaria, se consideró el cuento porque la situación que presenta no dista mucho del comportamiento de los adolescentes de hoy, es decir, ahora son más precoces en sus experiencias de vida.

se está dando la fiesta. Ya en ésta, encuentran mucha gente, bebida, mariguana, música de rock y se hallan bien en ese medio, aun cuando él y su amiga sean de clase más alta que la de sus amigos con los que va.

Tiene sexo con su amiga, bebe y consume mariguana, hasta que llega la policía y, mientras apresan a algunos de los asistentes, él logra escapar con la chica. Es de madrugada, llueve. Se separan para evitar caer en sospechas y cada quien va hacia su casa. Él lo hace a pie, en eso, ve a otro hombre que camina igualmente solitario; pretende emparejarsele, hablarle, contarle lo que les acaba de suceder, pero no se atreve. Lamenta esa distancia, ese silencio, y se dice que algo está podrido en una sociedad donde dos seres solitarios, en la madrugada, bajo la llovizna, no puedan simplemente conversar y el personaje reflexiona:

Entonces pensé por primera vez en mi vida que tal vez, casi seguramente, algo importante decían las frases garabateadas en los muros de San José. Y en un instante pasaron por mi mente las imágenes que había visto en los periódicos de las manifestaciones juveniles en México, París, Río de Janeiro y California, y sentí que mi garganta se trababa y estuve a punto de gritar, de llorar, no sé (Soto, 1992, p. 85).

Esto es, el joven después de la represión sufrida y la indiferencia de la gente en la calle, se da cuenta que él, de alguna forma, también era ajeno a lo que sucedía a su alrededor y, por ello, se estremece al pensar que nunca se había interesado en las protestas juveniles de su país y de otros, tanto que al día siguiente, antes de cerciorarse si su novia había llegado bien, sale a la calle con pintura y, de manera espontánea, en una barda hace una pinta escribiendo: “algo está podrido en Dinamarca” (esa frase pertenece a la obra *Hamlet* de William Shakespeare y hace alusión en política cuando las cosas no van bien en un país por problemas de corrupción). Tras hacer eso, se siente mejor y sin saber por qué se pasa la mano llena de pintura por el rostro y camina mientras la gente lo mira sorprendida, sin que a él le importe.

El relato tiene como contexto los años finales de los sesenta y principios de los setenta del siglo pasado, cuando hubo una gran efervescencia de movimientos sociales, sobre todo impulsados por jóvenes. En la actualidad, esto es equiparable con la organización (espontánea o coyuntural, si se quiere) que están teniendo sectores juveniles ante la ola de violencia del crimen organizado, la falta de oportunidades escolares o laborales y la crisis ecológica que les está tocando vivir, por lo que han salido a las calles, realizan jornadas culturales o protestas cibernéticas para exigir justicia y mejores condiciones de vida, grupos como *#Yo soy 132*, *#No más violencia*, los normalistas de Ayotzinapa, colectivos feministas, por mencionar sólo algunos en nuestro país. Por tanto, podría decirse que las juventudes siguen en la lucha por hacerse notar, por ocupar un papel activo en la sociedad, aunque quizá éstas estén menos politizadas a diferencia de sus antecesoras, pues los tiempos que corren son otros e incluso hay sectores que, en lugar de la protesta, han optado por formas alternas de subsistencia reivindicando lo local, el comunitarismo, el autoempleo, como una salida ante el deterioro de la estructura económica que dominó hasta el siglo XX (Reguillo, 2000).

Siguiendo con el cuento, puede destacarse ese sentido de secta que da la edad; esto es, la juventud se aísla y se constituye como un grupo sin mayores coincidencias con los adultos: primero, el personaje principal no tiene nada que ver ni con su madre ni con su abuelo ni con el dueño del bar en que entra, hasta con el extraño en la calle. Los ve ajenos a él, por ejemplo, en la música que escuchan (tangos y zarzuelas) respecto al rock que es lo cercano a él.

Otro factor de diferenciación es la facilidad de tener sexo con quien les gusta, apenas tienen oportunidad de ello. Claramente esto no lo comparte con su familia y, de hacerlo, eventualmente sería reprobado. También, está su gusto por la marihuana, la facilidad de acceder a ésta y cómo eso se inscribe en su visión del mundo, donde no sólo es reprobado, sino sancionado legalmente al incursionar la policía en la fiesta de manera violenta.

Se percibe en la trama un estado de incomunicación con el exterior (con quienes no pertenecen a su círculo inmediato), en especial con los adultos; lo cual

se revela, principalmente, cuando desea conversar con el extraño en el camino y no lo consigue. Ese sentimiento de estar aislados entre nosotros parece permear el cuento. El final es revelador en ese sentido, al tratar de expresarse de alguna manera, así sea con el texto escrito en el muro, que lo hace sentir aliviado. Todo eso es extrapolable a la situación de los jóvenes en nuestro país y en nuestro momento.

3.5.4. Entre pares

Últimamente, la violencia entre los jóvenes se ha polarizado, incluso, pareciera una moda, el acoso escolar (mejor conocido como *bullying*) se ha vuelto un problema que ya está siendo estudiado. En épocas pasadas, no es que no hubiera violencia entre pares, siempre ha existido, pero no se daba en la magnitud y saña con que ahora se presenta y a eso se le suma que ésta es difundida en las redes sociales. Esta violencia tiene su origen (entre otras causas) en la educación recibida desde la familia y la escuela que siempre están poniendo a prueba y en competencia las habilidades de los niños y los adolescentes. La institución educativa somete a sus alumnos a un sistema de competencia, donde son clasificados mediante la evaluación o calificación:

El juicio de la escuela ejerce en el alumno una influencia mayor cuando es negativo. Mientras que los buenos alumnos o alumnos promedio se atribuyen valores positivos, “los malos alumnos” se sienten atrapados por una desvalorización general de sí mismos, tanto más importante cuanto es corroborada, incluso amplificada, por los mismos padres (Fize, 2001, p. 63).

Tales clasificaciones crean un clima de agresividad y rivalidad entre los adolescentes, puesto que todo el tiempo se están juzgando las capacidades

intelectuales y físicas de los sujetos, donde los menos aptos a ese sistema de lógica biologicista¹⁵, los lleva a mostrar actitudes como retraimiento, falta de interés, culpa, aislamiento, devaluación, que se traducen en rebeldía o violencia hacia sus pares o hacia ellos mismos. El cuento que a continuación se expone, corresponde más a los casos típicos de rivalidad entre amigos.

i) La envidia

(*El lenguado*, Mariella Sala)

Se relata la anécdota de dos amigas, Johanna y Margarita de doce años de edad, a quienes se les presenta la oportunidad de salir de paseo al mar en bote, por primera vez solas. Su meta era pescar lo más que pudieran para que los demás las vieran con su botín colgado en un cordel, como hacían algunos pescadores y sus padres, aunque ellos pescaban enormes corvinas y lenguados porque se iban más lejos. Tras los preparativos para esa tarde, se embarcan a su aventura con gran emoción. Pasan un buen rato en el mar abierto y ninguna consigue pescar algo que valga la pena (puros pececillos sin importancia), hasta que Johanna logra picar uno, lucha con él y finalmente, lo atrapa, era un lenguado.

Johanna se sentía orgullosa, feliz como pocas veces; en cambio, Margarita guardó silencio y se empezó a aburrir con la pesca, ella llevaba 14 pescados y su amiga 12, pero con un lenguado. Se le queda observando y dice que es lindo, aunque está lleno de baba, así que se ofrece a lavar el pez, Johanna no quiere porque teme que se le pueda deslizar de las manos:

Minutos después, sin embargo, Margarita se puso a lavarlo. Johanna entonces vio su rostro diferente, como si se hubiera transformado en otra persona. Una chispa extraña centelleaba en sus ojos y no se atrevió a decirle nada. De pronto Marga dijo, con una voz

¹⁵ Según Sahlins (2011), esta ideología se basa en que el ser humano actúa de acuerdo con sus instintos, a su naturaleza, la lucha del hombre contra el hombre está regida por leyes orgánicas; lo cual, llevó a justificar el sistema capitalista como un orden "natural", donde los más fuertes, aptos o capaces toman ventaja sobre los débiles o no aptos.

suave y ronca, extraña: se me resbaló. Johanna no podía creerlo. Sentía una sensación rara, desconocida hasta entonces. Algo como un derrumbamiento (Sala, 2001, p. 208).

En esta cita, puede apreciarse ese cruel sentimiento de la envidia, la cual es producto de la competencia explícita o implícita que esta sociedad exige. Hay una lucha constante en las personas por sobresalir de entre los demás, así sea a costa de éstos y los adolescentes, que se están construyendo como personas, actúan en ese sentido: desean el reconocimiento social, conseguir el éxito para salir de su marginalidad, tratan de alejarse de los adultos, pero necesitan ser vistos por éstos si quieren existir (Fize, 2001).

Luego de ese suceso, Margarita trató de disculparse con su amiga sin lograrlo, algo se había roto entre ellas. En silencio, siguieron pescando hasta el anochecer. Regresaron a la playa y ya sus familiares y amigos las esperaban con preocupación. Bajaron del bote, Johanna no quiso mostrar nada de lo que pescó, mientras que Margarita exhibía con orgullo una caballa que había conseguido. Johanna comprendió que ese día no sólo había perdido un lenguado.

Las chicas eran las mejores amigas hasta que surgió la envidia. La socialización surge de las afinidades, de las semejanzas, pero los vínculos con los otros requieren de la colaboración, de la solidaridad, de un intercambio, y que en el sistema neoliberal no se corresponden. Es sabido que la competencia conduce a la maldad humana.

CONCLUSIONES

Sin duda, este trabajo no es ni aspira a ser un manual que nos explique qué es la adolescencia, el objetivo era mostrar cómo se entendía a ésta desde la institución educativa, la ciencia y de los profesores, para hacer la propuesta de analizarla bajo la óptica de la literatura; la cual, no supone ser la “verdadera”, la “real”, la “mejor”, sino una vía complementaria de conocimiento, una alternativa que nos ayude a entender y comprender esa etapa de la vida dentro de un contexto determinado, que se acerque más a lo que acontece en las aulas con nuestros estudiantes. No podemos penetrar en la vida de éstos, pero sí es posible vivir sus experiencias a través de los relatos que expone la literatura.

A lo largo de este trabajo se han planteado las preguntas ¿qué es adolescencia y qué es literatura? Y, en el último capítulo, ambos conceptos se fusionan; esto es, se ofrece un abanico de relatos que tratan y retratan a ese ser adolescente; los cuales, no ofrecen una respuesta a tales preguntas, más bien, atinan a generar nuevas dudas, puesto que la realidad no es mera racionalidad o una cuestión de causa-efecto, donde todo pueda tener una explicación factual y, por tanto, haber soluciones simples o tajantes que resuelvan nuestros problemas como si fuéramos máquinas.

Por ello, lo primero que tendría que erradicarse son los convencionalismos de etiquetar a la adolescencia como difícil o compleja, pues ¿qué etapa no lo es? Esas etiquetas fueron asignadas desde la ciencia y adoptadas por el sistema educativo y, en consecuencia, por los profesores, pero en los cuentos analizados pudo apreciarse que es el contexto social el encargado de problematizar o no a esta etapa de la vida. De igual manera, habría que dejar de hacer generalizaciones porque, como se ha visto, no existe un prototipo adolescente, lo que hay es una multiplicidad de seres que viven circunstancias comunes: amor, sexualidad, sexo, violencia.

Cada una de las historias aquí revisadas, nos fueron revelando tensiones personales que tienen su origen en lo social: marginación, machismo, discriminación, soledad; donde se perciben sentimientos de insatisfacción, descontento, frustración frente a la vida. Ante ello, los adolescentes se muestran irreverentes y anárquicos, pero sus prejuicios surgen a partir de la domesticación ante los adultos. En algunos de los cuentos analizados, los personajes tienen una transformación, si no de consciencia, sí de actitud ante su realidad, como la niña de *Yo a las mujeres me las imaginaba bonitas*, quien se rebela ante el estereotipo de ser mujer, el protagonista de *Uno en la llovizna* que, luego de la represión policiaca, se da cuenta de la problemática social, o el chico de *No le digas que la quieres*, quien rompe con el machismo y se atreve a mostrar sus sentimientos ante la mujer amada. Otros personajes terminan siendo absorbidos por su contexto, enajenados por su limitado panorama educativo, económico, social y hasta existencial; por lo que se reafirma que la adolescencia no es en sí la complicada, sino todo lo que la rodea.

Y son estas situaciones las que viven a diario nuestros estudiantes adolescentes. En las aulas, se refleja el conflicto a través de la resistencia, el enojo, la lucha constante por hacerse notar y gritar sus frustraciones, pero los profesores, aun cuando supongan el contexto en que se desenvuelven los alumnos, no logran asimilarlo porque se ve como algo lejano y distante: si el hecho es ajeno, se tiene una perspectiva muy limitada. No obstante, al entrar en el mundo de las narraciones, esos conflictos emergen ante los ojos del lector porque la lectura exige un esfuerzo de comprensión y empatía; entonces, puede asirlos, sentirlos y, si se quiere, entenderlos. La literatura permite la identificación, habilita la capacidad de ver cosas que no hemos vivido o que ya olvidamos. Así, por medio de la interpretación se enlaza la percepción del lector con la propuesta de mundo del texto, hay una intelección de sí mismo -lector- como otro -mundo adolescente- y lo que en un principio resultaba extraño, se asimila o asemeja hasta hacerlo propio (Ricoeur, 2014).

Podría decirse que las historias de los cuentos están en el plano de la ficción, pero cuando se entra en ese mundo por medio de la lectura, se pasa de la literatura tangible a la literatura psicológica, se toma consciencia de lo que somos al poner en duda, confirmar o negar nuestros pensamientos; se reconocen cuáles son las frustraciones, pasiones y emociones propias; y, en ese sentido, se da el conocimiento (de los adolescentes) y reconocimiento (de mí mismo en un pasado adolescente y en el presente con mi ser docente).

En esa diada de encontrar y encontrarse, la literatura se hace más real que la propia realidad porque en ella no puedes evadirte, te reconoces o reconoces a los otros; en todo caso, es en la vida real donde se da la evasión. En las narraciones, se muestra tanto lo sublime como lo feo y lo grotesco del ser humano, por lo que no hay manera de no verlo; mientras que en la cotidianidad lo pasamos por alto cuando no nos sucede. Por tanto, los docentes tienen, en esta rama del arte, una veta de conocimiento sobre la condición de ese ser adolescente de secundaria para poder relacionarse con ellos, estableciendo un diálogo desde la convicción y no desde la imposición.

Así, la literatura adquiere relevancia en la formación de los docentes para desempeñar su práctica, ya que no únicamente nos lleva al autoconocimiento y a pensar en el otro, sino que propicia la reflexión sobre ciertas actitudes, sobre cómo nos conduciríamos ante determinados hechos, pero no porque nos diga qué hacer, puesto que la literatura no admite posturas moralizantes, no toma partido entre lo que está bien o mal, sólo ejemplifica experiencias del mundo real en donde el lector tiene la última palabra, lo que da total sentido a la hermenéutica.

De esta manera, el propósito de la investigación fue mostrar que los textos literarios (en este caso, los cuentos) pueden ser una vía para conocer y relacionarse con los otros; lo cual, no es nuevo, existen varios programas donde hacen uso de la literatura en forma similar para sanar la mente, las emociones, generar la empatía de las personas en lugares con crisis: hospitales, cárceles, refugios o centros de adicciones, tal como lo apunta Petit (2012) en su libro *El arte de la literatura en tiempos de crisis*. Sin embargo, en el ámbito escolar no se da

así; únicamente, se han tratado de implementar programas de fomento a la lectura que no han dado resultado porque en la práctica, casi siempre, se torna obligatoria y utilitaria, o sea, que sirva para algo concreto, aplicable y medible. Mientras que nuestra investigación apunta a una propuesta ética de mirar al otro, puesto que el aprendizaje no sólo tiene que ver con el conocimiento academicista, las técnicas y la producción, sino también debería considerar la relación con los otros.

Este uso de la literatura, que aquí se propone para la formación (inicial o continua) de los profesores de secundaria, apunta a favorecer la praxis pedagógica y a templar el clima tan inestable en la relación con sus alumnos; así como para conferirle relevancia a su trabajo, pues evitará la frustración al reflexionar que no siempre la actitud negativa de sus alumnos ante la escuela tiene que ver con su ser docente y, en ese sentido, también podrá reconocer que los pequeños cambios que uno haga en su práctica como ser más empáticos, justos, éticos, permiten una correspondencia con quienes interactuamos, que quizá no se dé de manera inmediata o explícita, puesto que toda transformación conlleva trabajo y tiempo, pero sobre todo nos lleva a la autoconciencia en la experiencia estética: hacer conciencia de la propia situación aspirando a la verdad; lo cual, es el cambio más importante porque cierra el círculo hermenéutico al lograr la refiguración.

El análisis propuesto, que se ejemplificó con la revisión de quince cuentos, se realizó en dos planos: el estructural u objetivo (explicación) y el hermenéutico o subjetivo (comprensión), desde el contexto histórico, espacial y cultural, sin tomar categorías especializadas de tipo literario, simbólico o mítico; ya que la idea está pensada para que cualquier profesor de secundaria, sin importar su especialidad, pueda apropiarse de la propuesta, es decir, que no se necesita tener ningún conocimiento sobre teoría literaria para poder abordar los textos, sólo estar abierto a lo que la narrativa propone, como se explica en el capítulo tres respecto de la lectura. Además, considero que son esas disecciones especializadas, muy usadas en el ámbito escolar, las culpables de alejar a la gente de los textos literarios; al respecto, Borges (En Verdugo-Fuentes, 1986) decía que el fin último de la

literatura era tocar las fibras más sensibles del ser humano y, por tanto, “nadie tiene derecho (...) a convertir las clases de literatura en simples y dolorosas explicaciones, y catálogos de una guía de teléfonos literaria” (p. 65), y, la mayoría de las veces, le dan más importancia que a lo que expone el relato en sí.

Asimismo, la lectura y el análisis aquí expuestos podrían servir a los docentes para trabajarlos con sus alumnos, ya que la temática de éstos dan cuenta sobre los gustos, los intereses, las preocupaciones, las emociones, los problemas que aquejan a los adolescentes; los cuales, resultan un motivo para acercarlos y engancharlos a la literatura, para desarrollar en ellos su formación estética, donde logren potenciar sus habilidades sensitivas, emotivas, perceptivas y receptivas, para así contribuir al fomento del hábito gustoso por la lectura.

Los estudiantes no sólo tienen derecho a conocer y apropiarse del conocimiento en la escuela, sino que ésta debiera ser un espacio de contacto con la creación artística (en este caso, la literatura), pues el contexto, de manera general, de los alumnos que asisten a la escuela pública es precario en cuanto al acceso y reconocimiento de las artes: música, pintura, danza, literatura, cine, etc. De modo que la escuela secundaria podría convertirse en uno de los pocos (e inclusive únicos) lugares para poderla reconocer, apreciar y posiblemente disfrutar, en lugar de abordarla de manera mecánica como un tema más, es decir, desmitificarla y aprovecharla como una vía de cambio, no porque nos haga bien, sino porque puede devolvernos nuestra humanidad ante el actual avasallamiento de la tecnología en nuestras vidas. La literatura permite ser un vehículo que viaja en la memoria individual y colectiva para que se apropien (identifiquen) con su propia cultura, reconozcan a otras y se den cuenta de que están inmersos en una diversidad, en donde el respeto y la convivencia con las diferencias se hace cada vez más inminente.

No obstante, conviene subrayar que ante el panorama actual tanto de la sociedad como en el terreno educativo (o, mejor dicho, en consecuencia) es difícil que este tipo de propuestas tengan eco, pues en el ámbito institucional sigue prevaleciendo un ambiente muy conservador. Como se planteó en un primer

momento, el funcionamiento de las escuelas exige, por un lado, la aplicación de modelos disciplinarios de control y sumisión; y, por el otro, el currículo apela a la formación de un ser humano que se conoce y respeta a sí mismo, que tiene valores como el respeto y la convivencia con los demás, que contribuya en la construcción de una sociedad más justa e incluyente; aunque, en la práctica, no hay ni métodos ni condiciones para que se logre ese modelo de ciudadano que se espera. Lo más penoso es cuando los profesores, pese a esos obstáculos, desean, con sus propios medios, llevar a cabo otras prácticas con la literatura, pero encuentran que, en las evaluaciones diagnósticas los alumnos llegan con severas deficiencias en cuanto a lectura y escritura, habilidades que ya deberían estar consolidadas y no es así; por lo que tienen que implementar estrategias que logren resarcir dichas carencias y olvidarse de la propuesta de análisis hermenéutico, obviamente, porque no hay condiciones propicias para lo que ello implica. Esa situación, de no saber leer y escribir bien, ya se ha convertido en una constante en los estudiantes que egresan de la primaria e incluso llegan a la universidad con tales problemas.

En cuanto al propósito central de este trabajo, que los docentes se valgan de la literatura para relacionarse con sus alumnos, también tiene sus bemoles, pues ante la crisis que estamos viviendo (aumento de la pobreza, narcotráfico, violencia extrema –feminicidios, secuestros, asaltos a mano armada, asesinatos, extorsiones-, precarización del empleo, corrupción, etcétera, etc.), producto de las políticas neoliberales aplicadas a nuestro país y al agudizamiento de los problemas de la posmodernidad (deterioro ambiental, migraciones forzadas, enajenación tecnológica, posible retorno a los nacionalismos), resulta complicado que los docentes puedan establecer una relación armónica con éstos, puesto que en la práctica los adolescentes sufren todos esos problemas arriba descritos de manera directa o indirecta, como por ejemplo: asisten a la escuela sin tener claro por qué están ahí o en contra de su voluntad, a cada momento su atención está en sus teléfonos celulares, son agresivos sin motivo aparente e incluso algunos llegan drogados, por mencionar algunos. Entonces, ¿cómo puede darse la comprensión en estos contextos? Y si la hay ¿qué se podría hacer para establecer

una relación no autoritaria o un diálogo amable con ellos? No tengo respuestas a tales cuestiones. Cada vez que estoy frente a grupo, esas preguntas rondan mi cabeza y pienso que lo único que queda es seguir intentándolo, aunque todo esté en contra, nuestra salvación está en la esperanza, pero no como un acto divino, sino como un acto de resistencia personal y social contra la realidad, contra el sistema; y esa esperanza se fortalece con la literatura, que a mí me ha salvado de la indiferencia.

Lo anterior, constituye uno de los motivos por los que estudié la maestría, al sentirme rebasada en el contexto escolar (luego de diez años de servicio) y sin saber qué hacer al respecto. Considero que ahora la academia debe dar respuesta a las problemáticas de nuestro tiempo; más que explicar las razones, se requieren inventar soluciones para revertir o afrontar el deterioro social. Y repito, hay muchas barreras que obstaculizan la puesta en práctica de la presente investigación, pero lo peor es detectar y padecer el problema y no hacer nada al respecto.

La línea de Hermenéutica y Educación Multicultural me hizo ver que la filosofía está en la vida práctica, en los problemas cotidianos, sólo hay que estar dispuesto y abierto a la reflexión, al pensamiento. Con ello, mis expectativas están encaminadas a desenvolverme en el campo de la formación docente, pues considero que es uno de los más olvidados y castigados por la SEP, puesto que cada reforma que se implementa en educación no empata con los planes y programas de las Normales; además, la instrucción que ahí se recibe es más de tipo técnico-instrumental: planeación y desarrollo de técnicas y estrategias educativas, dejando de lado el campo de las humanidades, que como pudo apreciarse, el quehacer docente se basa en paradigmas eficientistas que descartan que todo pensamiento tiene una carga emotiva.

REFERENCIAS

- Absatz, C. (2001). La siesta. En *17 narradoras latinoamericanas* (pp. 17-27). México: SEP, CIDCLI.
- Anzures, T. (2011). El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 363-388. Recuperado el 19 de marzo de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200003&lng=es&tlng=es.
- Arriarán, S. (2010). *Filosofía de la memoria y el olvido*. México: UPN-Ítaca.
- Barba, B. y Zorrilla, M. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, () 1-30. Recuperado el 19 de marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>
- Beauvoir, S. (2016). *El segundo sexo*. México: PRHGE, Debolsillo.
- Betancourt, I. (1977). El rapto. En *De cómo Guadalupe bajó a la montaña y todo lo demás* (pp. 20-26). México: Joaquín Mortiz.

Bobes, C., Baamonde, G., Cueto, M., Frechilla, E. y Marful, I. (1995). *Historia de la teoría literaria I: La antigüedad grecolatina*. Madrid: Gredos.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos.

Revista Mexicana de Investigación Educativa, XIX (62), 711-734.

Recuperado de [http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?](http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART62003&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62003.pdf)

[articulo=ART62003&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/](http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62003.pdf)

[v19/n062/pdf/62003.pdf](http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62003.pdf)

Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿Quién se

beneficia? Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0230108>

Cabrera Infante, G. (1974). Cuando se estudia gramática. En *Así en la paz como en la guerra* (pp. 138-143). España: Seix Barral.

Castaño, J. (julio-diciembre,1992). Otro juego. *El cuento. Revista de imaginación*.

Tomo XXI. Año XXIX. (123-124), pp. 171-175.

Chéjov, A. (2003). El enemigo. En *Leo, luego escribo. Ideas para disfrutar*

la lectura (67-75). México: SEP-Lectorum.

Cooper, D. (1985). *La muerte de la familia*. Barcelona: Ariel.

Cortázar, J. (2016). *Clases de literatura*. Berkeley, 1980. México: PRHGE, Debolsillo.

Dávila, L. O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104. Recuperado el 19 de marzo de 2017, de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>

De Ibarrola, M., Remedi, E. y Weiss, E. (coords.) (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. México: INEE-CINVESTAV. Recuperado el 5 de marzo de 2017, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/229/P1C229.pdf>

Díaz-Plaja, G. y Monterde, F. (1977). *Historia de la literatura española e Historia de la literatura mexicana*. México: Porrúa.

Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.

Escolano, B. A. (2017). *La escuela como cultura. Experiencia, memoria y arqueología*. Brasil: Alínea. Libro en PDF, ISBN 978-85-7516-792-2.

Estados registran 1,640 casos de feminicidio en tres años; Sinaloa, con la tasa más alta en 2017. (2018, 21 de enero). *Animal Político*.

Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2018/01/feminicidio-mexico-asesinatos-mujeres/>

Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social.*

México: Siglo XXI.

Font, P. (1999). *Pedagogía de la sexualidad.* Barcelona: Graó.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.* Buenos Aires:

Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse.* Barcelona: Paidós.

Garlaschelli, B. (2000). Tercero A-1970. En *Un océano de por medio. Nueva narrativa mexicana e italiana* (pp. 99-111). México: Lectorum.

Greene, G. (1995). Una excursión campestre. En *Diez relatos de viajes.*

(pp. 111-134). Barcelona: Plaza y Janés.

Gómez, V. R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976.

Espacio, Tiempo y Educación, 5 (1), pp. 95-118. DOI:

<http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>

Maturana, A. (2001). Yo a las mujeres me las imaginaba bonitas. En *17 narradoras latinoamericanas* (pp. 123-126). México: SEP, CIDCLI.

Mendoza, E. H. (2011). Los estudios sobre la juventud en México. *Espiral*. XVIII (septiembre-diciembre). Recuperado el 5 de marzo de 2017, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13821307007>

Michel, J. (2009). El animal hermenéutico. En Fiasse, G. (coord). *Paul Ricoeur. Del hombre falible al hombre capaz* (pp. 59-81). Buenos Aires: Nueva Visión.

Mogollón, M. de los A., Cros, F. y González, C. (1986). *Español 3*. México: Nutesa.

----- Valencia, H. y Medina, R. (1997). *Español 3*. México: Santillana.

Lara Zavala, H. (2003). La hermana. En Saiz, P. (ed.). *Para leer de boleto en el metro 1* (pp.77-89). México: Fundación Cultural Metro.

Lavín, M. (2003). *Leo, luego escribo. Ideas para disfrutar la lectura*. México: SEP, Lectorum.

Lispector, C. (2001). El primer beso. En *17 narradoras latinoamericanas* (pp. 115-121). México: SEP, CIDCLI.

- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Llovet, J., Caner, R., Catelli, N., Martí, A. y Viñas, D. (2005). *Teoría literaria y Literatura comparada*. Barcelona: Ariel.
- Pacheco, J. E. (2000). Tarde de agosto. En *El viento distante* (pp. 21-24). México: Era.
- Paz, S. (enero-febrero, 1984). No le digas que la quieres. *Revista Casa de las Américas*, XXIV (142). pp. 148-154.
- Paz, O. (2014). *La llama doble*. México: SEP y Seix Barral.
- Perinat, A. (2003). Los adolescentes de la “era global”. Comienzos del siglo XXI. En Perinat Maceres, A. (coord.). *Los adolescentes del siglo XXI* (pp. 59-85). Barcelona: UOC.
- Petit, M. (2012). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: SEP y Océano Travesía.
- Proust, M. (2011). *En busca del tiempo perdido, 7: El tiempo recobrado*. España: Alianza.

Real Academia Española. (2006). *Diccionario del estudiante*. México: SEP – Santillana.

Reguillo, C. R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.

Reyes, A. (2005). *Teoría literaria 2*. México: FCE, Cátedra Alfonso Reyes del Tecnológico de Monterrey.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.

----- (2003). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.

----- (2009). *Escritos y conferencias: alrededor del psicoanálisis*. México: Siglo XXI.

----- (2014). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.

Sahlins, M. (2011). *La ilusión occidental de la naturaleza humana*. México: FCE.

Sala, M. (2001). El lenguado. En *17 narradoras latinoamericanas* (pp. 199-208).

México: SEP, CIDCLI.

Salazar, R. D. (2000). El carácter histórico del concepto de adolescencia:

Adolescencia, cultura y salud. En SEP. *Desarrollo de los adolescentes I.*

Aspectos generales. Programa y materiales de apoyo para el estudio.

Licenciatura en educación secundaria. Primer semestre. (pp. 25-37).

México: Conaliteg.

Sánchez Vázquez, A. (2007). *Invitación a la estética.* México: Debolsillo.

Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de

trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación.*

25 (enero-abril). Recuperado de:

<http://rieoei.org/historico/documentos/rie25a04.htm>

Sartre, J. P. (1967). *¿Qué es la literatura?* Tomo I. Buenos Aires:

Losada, S. A.

Skármeta, A. (1992). El ciclista de San Cristóbal. En *16 cuentos latinoamericanos:*

Antología para jóvenes (pp. 99-116). México: CIDCLI.

SEP. (2000). *Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales. Programa y*

materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación secundaria.

Primer semestre. México: CONALITEG.

SEP. (2006). *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, publicado en el Diario Oficial de la Federación el viernes 26 de mayo. Recuperado el 5 de marzo de 2017, de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a384.pdf>

SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Español. México: CONALITEG.*

SEP. (2013). *Programas de estudio secundaria*. Recuperado el 13 de mayo de 2017, de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-secundaria>

Soto, R. (1992). Uno en la llovizna. En *16 cuentos latinoamericanos: Antología para jóvenes* (pp. 75-86). México: CIDCLI.

Valderrama, B. L. (1992). Una golondrina de madera. En *La cabalgata y otros dos* (pp. 16-22). México: Plaza y Valdés.

Vargas Llosa, M. (2010). Elogio de la lectura y la ficción. Discurso Nobel, 7 diciembre. © FUNDACIÓN NOBEL 2010. Recuperado de https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sp.pdf

Verdugo-Fuentes, W. (1986). *En voz de Borges*. México: Offset.

Zavala, L. (2009). *Cómo estudiar el cuento: teoría, historia, análisis, enseñanza*.

México: Trillas.

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma.

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y

Cambio en Educación, Vol. 2, No. 1. Recuperado el 13 de mayo de 2017,

de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>