

P*OI*ÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

Colegio de Ciencias y Humanidades

Plantel Naucalpan

Nº 6

mayo-agosto 2015

Las y los adolescentes



Poiética

Docencia | Investigación | Extensión

Las y los adolescentes

Directora

Iriana González Mercado

Coordinadores Editoriales

Fernando Martínez Vázquez

Iriana González Mercado

Consejo Editorial

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez

Miguel Ángel Galván Panzi

Iriana González Mercado

Fernando Martínez Vázquez

Enrique Pimentel Bautista

CCH Vallejo

María Elena Arias Aguilar

CCH Sur

Cinthia Reyes Jiménez

CCH Azcapotzalco

Leslie Rondero Ramírez

CCH Oriente

Carlos Guerrero Ávila

Consejo de Redacción

Miguel Ángel Galván Panzi

Enrique Pimentel Bautista

Corrección de estilo

Netzahualcóyotl Soria Fuentes

Vinculación Institucional

Elizabeth Hernández López

Fotografías e ilustraciones

Carlos Márquez González (CMG)

Departamento de Comunicación CCH Naucalpan

Dirección de Arte

Reyna I. Valencia López

Administración de redes sociales

Fernando Martínez Vázquez

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión es una Revista cuatrimestral de Divulgación Académica de las Ciencias y las Humanidades del CCH Naucalpan, dirigida a la comunidad académica del Colegio.

El contenido de los textos es responsabilidad exclusiva del autor.

Proyecto INFOCAB: 403014

Contacto: poieticacchnaucalpan@gmail.com



[//www.facebook.com/POIETICACCHN](https://www.facebook.com/POIETICACCHN)



[@POIETICA](https://twitter.com/POIETICA)



issuu.com/poieticacch



UNAM

Dr. José Narro Robles
Rector
Dr. Eduardo Bárzana García
Secretario General
Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo
Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional
Lic. Enrique Balp Díaz
Secretario de Servicios a la Comunidad
Dr. César Iván Astudillo Reyes
Abogado General
Renato Dávalos López
Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General



Plantel Naucalpan

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director
Mtro. Keshava Quintanar Cano
Secretario General
Biól. Rosa María García Estrada
Secretaria Académica
Mtra. Olivia Barrera Guitérrez
Secretaria Docente
Mtro. Víctor Fabián Farías
Secretario Técnico del Siladin
Mtro. Ciro Plata Monroy
Secretario de Cómputo y Apoyo al Aprendizaje
Biól. Guadalupe Mendiola Ruiz
Secretaria de Servicios Estudiantiles
Lic. Raúl Rodríguez Toledo
Secretario Administrativo
C.P. Ma. Guadalupe Sánchez Chávez
Administración Escolar

Índice

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

El adolescente en la dinámica del Colegio Ramón Cortés y Coronel	11
Juventud femenina y condición juvenil femenina Virginia Fragoso Ruiz	17
Adaptación, riesgos y cambios cognitivos en el adolescente Javier Galindo Ulloa	25
Hacia la formación de adolescentes creativos Ana Lydia Valdés	31
Alumnos funcionales en hogares disfuncionales Ernesto Fernández G. Angulo	39
El relato académico en el aula: la construcción arquetípica del personaje en el adolescente Carlos Alonso Alcántara	43
Los adolescentes de William Shakespeare Olivia Barrera	49
Conócete a ti mismo Julia del Carmen Chávez Ortiz	55

EXPERIMENTALES

Conductas de riesgo en la adolescencia Verónica Guillermina González Ledesma Gerardo Cuatepotzo Cruz	65
¿Qué aprenden los estudiantes durante su estancia en el Colegio de Ciencias y Humanidades? Judith A. Díaz Rivera	73
Perspectiva de las problemáticas del adolescente cecehachero actual Hassibi Yesenia Romero Pazos	79

HISTORIA

Adolecer Rodrigo Landa Reyes	85
Las tecnologías de la información y la tensión educativa: desafío entre los jóvenes y sus docentes Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge	91

CULTURA	98
---------	----

Presentación

Desde su fundación, el Colegio de Ciencias y Humanidades se ha caracterizado por ser un bachillerato que destina todos sus esfuerzos a la formación integral de las y los adolescentes. Por sus aulas han pasado, durante sus 44 años de existencia, alumnas y alumnos con edades entre los 14 y 18 años; periodo de cambios y búsquedas, de dudas, elecciones y compromisos para constituirse como personas adultas y reafirmar sus convicciones.

La adolescencia está relacionada con un conjunto de cambios biológicos propios del desarrollo del cuerpo humano, los cuales construyen al sujeto como un ser complejo en permanente diálogo consigo mismo. Además, el adolescente es un ser social que se desarrolla al interactuar con su entorno: familia, amigos, pareja, con los medios de comunicación, con los discursos de la sociedad.

La edad no sólo es biológica, también es una perspectiva social integrada por valores, símbolos y signos que dictan cómo debe ser un niño, un adolescente, un adulto o un adulto mayor. Estas marcas culturales están presentes en el ser de los adolescentes y son, lo queramos o no, un referente para las instituciones y los profesores, cuya labor de enseñanza y aprendizaje está situada entre los jóvenes.

El presente número de *Poiética* aborda el tema de *Las y los adolescentes*, e intenta responder las siguientes preguntas: ¿cuáles son los principales problemas educativos que enfrentan los adolescentes en el Nivel Medio Superior y en el CCH?, ¿cómo impacta el contexto social, político, económico y cultural en sus vidas?, ¿cuáles son los retos académicos que enfrentan los profesores? y ¿cómo establecer estrategias didácticas que involucren significativamente a los adolescentes en cada área de conocimiento?

En las siguientes páginas, la revista *Poiética* ofrece un conjunto de miradas y enfoques desde distintas disciplinas sobre el *ser adolescente* en el bachillerato, con el propósito de nutrir el análisis y la discusión en el campo de la Educación Media Superior, a partir de los distintos campos de conocimiento. El lector juzgará el valor de las aportaciones de sus colegas profesores. (a)

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director del Plantel Naucalpan del CCH

Introducción

El presente número de *Poiética* está dedicado a la adolescencia, etapa de transición, de búsqueda y encuentro. Mucho se ha escrito con relación a esta edad y condición psicosocial, idealizada y estigmatizada en la literatura, el cine, la música y la televisión. Pero más allá de las construcciones discursivas acerca del adolescente, lo relevante estriba en que son nuestros compañeros de viaje en el aula, razón y sentido de la educación en el bachillerato.

En esta edición diversos autores abordan múltiples líneas temáticas en torno a los adolescentes y responden a interesantes preguntas que engloban las problemáticas, inquietudes e intereses que competen a las y los adolescentes en una sociedad compleja y cambiante.

Iniciamos con un artículo del profesor Ramón Cortés Coronel, “El adolescente en la dinámica del Colegio” en el cual se plantea la importancia de los alumnos como sujetos de aprendizaje en el CCH; la maestra Virginia Fragoso en “Juventud femenina y condición juvenil femenina” reflexiona a cerca de la construcción social de género y su impacto en las interacciones sociales de los jóvenes; Ana Lydia Valdés aborda la creatividad en los adolescentes en su texto “Hacia la formación de adolescentes creativos”; Ernesto Fernández cuestiona una situación paradójica en las trayectorias de los alumnos del Colegio “Alumnos funcionales en hogares disfuncionales”; Carlos Alonso Alcántara indaga el tema de las construcciones imaginarias de los jóvenes en su artículo “El relato académico en el aula: la construcción arquetípica del adolescente en el aula”; el teatro y el texto dramático también son referentes de la construcción del adolescente, Olivia Barrera nos comparte “Los adolescentes de William Shakespeare”; por último, la maestra Julia Chávez aborda uno de los procesos fundamentales en todas las etapas de la vida, pero más en la adolescencia “Conócete a ti mismo”.

Otras miradas a los adolescentes se reflejan en las aportaciones de los docentes Verónica González y Gerardo Cuatopotzo en “Conductas de riesgo en la adolescencia”; Judith Díaz responde a la pregunta “¿Qué aprenden los estudiantes durante su estancia en el Colegio de Ciencias y Humanidades?”; Hassibi Romero nos ofrece “Una perspectiva de los problemas del cecehachero actual”; Rodrigo Landa reflexiona a partir del término “Adolecer” y sus implicaciones; para concluir, se presenta el texto de Paola Zamora quien escribe de la relación entre los profesores y alumnos a partir

del vínculo con la tecnología: “Las tecnologías de la información y la tensión educativa: desafío entre los jóvenes y su docentes”.

En nuestra sección de Cultura, Keshava Quintanar Cano reseña el libro *Breve invención* de Benjamín Barajas y colabora con un texto más: “Fernando Reyes: el pastor de aeroplanos adolescentes”; la maestra Ángela Yáñez López nos comparte el texto “Las muertes de Jaime Sabines: lo corporal, la insurrecta, la que desgarrar y al mismo tiempo se le festeja y se le critica”; Leonardo Eguluz escribe “La transición corporal puede tener su sombra reflejo en la construcción de espacios íntimos”; por último, presento un texto breve acerca de “El amor adolescente dentro de *El Principio del Placer* de José Emilio Pacheco”.

Agradecemos a todos quienes colaboraron para este nuevo número de *Poiética*, sus aportaciones nos permiten generar reflexión y análisis desde diferentes ángulos, lo que sin duda enriquece nuestro conocimiento acerca de uno de los referentes fundamentales de la labor académica: las y los adolescentes. También reconocemos a nuestros lectores quienes son el motivo de todos quienes formamos parte de este proyecto académico y editorial. ☺

Iriana González Mercado
Directora de Poiética

Desde la tierra hendida

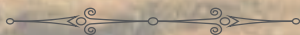
Desde la tierra hendida como boca
suave, terriblemente transitoria,
te espero.

Me arrancará de golpe como arrancan
a la ternera hambrienta
de su pecho.

Estas estrellas, dulces como leche,
estos días de octubre
en que dan ganas de abrazar el cielo,
no me los llevo.

Este amor que yo tengo
torpe y delgado como mis brazos,
aquí lo dejo.

Dolores Castro



Algo cruje

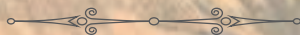
Algo cruje; ciertamente algo cruje.
Madera o mundo o muerte ya cansada
 cruje;
ciertamente algo cruje, roe campanas,
masca niebla; algo mastica huesos
 de angustiadas palomas.

Algo cruje; ciertamente algo cruje:
caen sonidos o golpes de azadón
o alguien escombra piedras
o quién va hacia mi hueco,
pero no, y sigue de largo.

Ciertamente algo cruje, algo en alguna parte
se está muriendo a escombros,
algo se está viniendo abajo.

Tristeza o soledad o rabia oscura:
qué desolado mundo sin ti se desmorona.

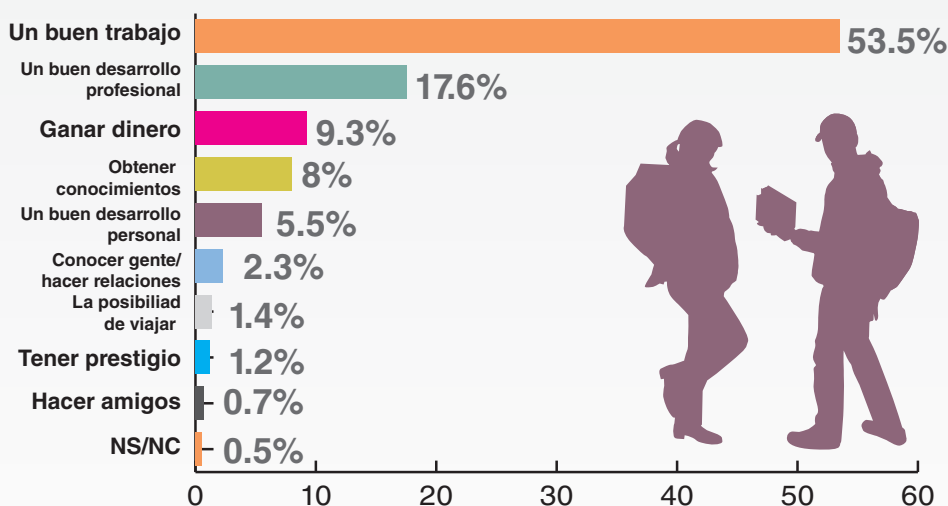
Max Rojas



8 de cada 10 jóvenes piensan que la educación se traduce en éxito;

53.5% considera que con la educación podrá conseguir un buen empleo,
17.6% afirma que le ayudará a alcanzar un buen desarrollo profesional,
9.3% piensa que ganará dinero y 1.2% que tendrá prestigio

Sólo 13.5% consideró que les serviría
en lo personal como individuos
8% indica que para obtener conocimientos
5.5% para un buen desarrollo personal



El adolescente en la dinámica del Colegio

Ramón Cortés y
Coronel es profesor
de Tiempo Completo
Asociado "C" Definitivo.
Maestro en Pedagogía
por la FES-A. 40 años
de servicio en el Plantel
Vallejo. Ha impartido
más de diez cursos
para profesores, autor
de diversos libros
acerca del plantel y del
CCH. Coordinación de
diferentes seminarios
o grupos de trabajo
institucional.
racortes_3050@yahoo.com.mx

Ramón Cortés y Coronel

*"... no hay nada comparable en la vida a estos
breves y deliciosos respiros que los muchachos
tenemos cuando se aleja de
nosotros
momentáneamente este
hombre terrible"*
(Azorín)

*"la importancia de reconstruir lo que enseña
la escuela no a partir de los documentos que
explicitan su deber ser sino a partir del estudio
de su expresión concreta y cotidiana"*
(Rockwell)

Es acertada la propuesta de abordar el tema de la adolescencia ya que los estudiantes de nuestro bachillerato se encuentran en esa etapa, ello nos permitirá conocerlos mejor y de ahí la oportunidad de conseguir un trabajo docente óptimo. Sobre el tema retomo las palabras de Perrone y Propper (2007):

"El nuevo esquema corporal de los jóvenes es vivido como una irrupción incontrolable, y la capacidad de engendrar modifica su posición frente al mundo externo y lo obliga a buscar nuevas pautas de conducta: la búsqueda de su identidad. La vivencia del duelo por la pérdida de su condición de niño, y por los padres de la infancia marcan esta etapa."

En la referencia anterior hay un enfoque amplio y sólo elegí los aspectos que me parecen más llamativos; de ello señalo con interés, sólo lo señalo: "buscar nuevas pautas de conducta" de parte

del adolescente, aunque no se me escapa por supuesto que esto es ocasionado por el “nuevo esquema corporal”, punto que puede ser la base para otra disertación.

Pero no quiero detenerme en las definiciones ni en los conceptos que engloban y encasillan, en este caso, al sujeto social que es el adolescente. Mejor veremos al niño adolescente que llega a los planteles del CCH, así hablaremos de un actor vivo y dinámico, esto último en el sentido de movimiento y desarrollo y no necesariamente como el que es más activo. En este mismo contexto hablaremos de aquel que vive nuestra realidad o tal vez su propia realidad, a veces diversa a la que viven los otros o casi todos, pues buena parte de su estancia en el plantel se la pasa aislado. Respecto de ese tipo de estudiantes Eisemberg, señala:

“... los jóvenes presentan rasgos depresivos alarmantes, debido a que no saben manejar el estrés. Los jóvenes en cuestión, comparten las siguientes características: son intro-

vertidos, no están abiertos a nuevas experiencias, no se arriesgan a tomar decisiones de ningún tipo, no se esfuerzan en absoluto; demuestran poco compromiso y poco interés por los demás” (2010: pág. 17).

Nótese que, para mí, hablar de adolescentes implícitamente es hablar de los estudiantes del Plantel Vallejo, lo cual no es absurdo sino natural, ya que una categoría u otra se ubican durante los mismos años.

Veamos precisamente a este actor social en la interpretación de su papel al pasar por nuestras aulas en su proceso constante de desarrollo o rezago, dentro del entramado social como intérprete de su misión, y ver cómo se encuentra después de sus tres años de transitar por esta fábrica de intelectuales a la que le ha tocado trabajar con una materia prima humana totalmente maleable, de ello veamos algunos apuntes:

Para mi exposición sí es importante considerar tres aspectos o circunstancias en las que ubicamos a nuestro actor: a) el



papel de la familia, b) la escuela en la que estamos y c) qué se ve o se tiene como producto educativo. Aunque haré referencia al primero y al último aspecto me detengo en el que nos es propio, el segundo.

Con esta consideración, visualicemos entonces al tipo de estudiantes que encontramos en nuestras aulas del primero al cuarto semestres. Predominan tres tipos de estudiantes:

- Los que se conducen de manera independiente, siguiendo, claro, sugerencias de sus profesores actuales o de los que ya tuvieron; varios de ellos acostumbrados a competir con sus pares para tener las mejores calificaciones.
- En un lado opuesto al anterior, tenemos un segundo tipo de estudiantes: dependientes, con escasa capacidad de decisión, los más de éstos con baja autoestima, proclives de amistades nocivas en el estudio, a ausentarse en las clases, a no entregar tareas, etc.
- Por último: hay otro grupo de estudiantes que están acostumbrados a trabajar sólo

un poco de lo que se requiere para acreditar una asignatura; no importa si ésta se califica con seis o siete, promedio que a lo largo de su trayectoria académica les servirá muy poco para proseguir sus estudios.

Ahora es importante señalar la importancia del trabajo con esta materia prima humana. El profesor o docente debe percibir la clasificación anterior u otra que le sirva para darse cuenta que no todos los jóvenes son iguales y que mucho menos reaccionan de la misma manera ante situaciones de enseñanza-aprendizaje comunes, pero ante las cuales tienen respuestas diversas.

El profesor que trabaja actualmente con adolescentes debe tomar en cuenta que éstos no son como fuimos nosotros, que estamos viviendo una época verdaderamente diferente a la que experimentamos cuando nosotros fuimos adolescentes. Pero no hay que dejar de mencionar que las tecnologías de la comunicación atrapan mucho a los jovencitos de hoy; la TV por ejemplo ya ni siquiera es el medio de diversión dominante como lo fue para nosotros.

Por eso también sería importante comentar un poco acerca del hogar y la familia de los que provienen nuestros estudiantes, los cuales en muchos de los casos tienen a padres que trabajan gran parte del día y cuya atención "familiar" se ha reducido notablemente. Hoy en día, por ejemplo, la conversación en familia ya casi no existe. Muchas de las veces la transmisión de los valores y las conductas sucede de manera implícita y parece que las relaciones de convivencia social se desarrollan en el chico intuitivamente, de forma azarosa, en un proceso constante de prueba y error.

Digamos ahora, aunque sea lo mínimo, cómo es el escenario social; es decir, con qué actores convive el adolescente estudiante del Plantel Vallejo. ¿Hay disciplina en las aulas y consistencia en el trabajo? Sí, sí los hay. ¿Disciplina en los patios y



pasillos del plantel? Hay poca, muy laxa. Por ejemplo, algunos jóvenes fuman aunque no deben hacerlo; algunos otros patinan en medio de los estudiantes y profesores que transitan de un aula a otra. A veces hay grupúsculos que en horas de clase vociferan y ríen a carcajadas, interrumpiendo con su ruido el trabajo en el aula o el laboratorio. Es patente la inconsciencia de esos adolescentes.

En esta escuela pública, de algunos, hay un activismo a ultranza que cuando lo decide cierra el plantel o la avenida frente a las instalaciones. Hacen su ejercicio de la democracia. Entre todo este campo escénico, sabemos que hay profesores de todo tipo y en los extremos encontramos a unos que son brillantes y otros que son arbitrarios y con métodos de enseñanza pasiva, contradictoria del Colegio.

Una vez más, en el escenario ya descrito, en la apariencia de amontonar obstáculos a todos los estudiantes que acuden al plantel, están aquellos a los que clasificamos en el primer tipo. Ellos saldrán adelante en la culminación de su bachillerato. Considero que de esos estudiantes no tenemos que preocuparnos; con esos adolescentes no hay problemas, analicemos dónde sí se presentan las dificultades; por eso sería bueno mirarlos desde su lado opuesto. No hablar de ellos solamente como alguien ajeno y que está allá, sino de su opuesto en el trabajo académico: el profesor.

Hurguemos: si somos el profesor arbitrario y pasivo, que siempre espera que todo lo aporte el estudiante —les ponemos una dura prueba, la que algunos no



El profesor que trabaja actualmente con adolescentes debe tomar en cuenta que **éstos no son como fuimos nosotros**, que estamos viviendo una **época verdaderamente diferente** a la que experimentamos cuando nosotros fuimos adolescentes.

pasarán—, así no asumimos una actitud comprometida como docentes. Si nuestra clase se desarrolla sin una planeación, sin considerar lo que ya saben los alumnos adolescentes sobre cierto tema, si no relacionamos nuestra enseñanza con algunos aspectos de la vida, nos parece muy claro que quien va a perder la batalla en esta lucha por la construcción del conocimiento seremos nosotros; mas el adolescente habrá perdido una parte muy importante y valiosa de su vida.

Del lado de la familia, si ésta no formó sólidamente a sus hijos adolescentes, puesto que éstos se encuentran en la búsqueda de una identidad, aparte de la confusión de la personalidad en la que éstos se encuentran, de la poca capacidad para enfrentar los retos de adolescentes, de su escasa o endeble formación en el conocimiento, su dificultad para saber relacionarse con sus pares; no hay duda que éstos se van a perder en el océano de la ignorancia. ¿Terminará el bachillerato ese adolescente? Ojalá y sí, aunque sea en cuatro años.

Así se percibe con cierta claridad que para impulsar a ese estudiante con varias



Las tecnologías de la comunicación atrapan mucho a los jovencitos de hoy; la TV por ejemplo ya ni siquiera es el medio de diversión dominante como lo fue para nosotros.

carencias que se han mencionado, es indispensable que la institución articule un programa para hacer su seguimiento y los respalde permanentemente al menos durante su primer año, un año que le permita a ese adolescente sobreponerse a las carencias con las que llegó al plantel.

Es claro que los programas de asesores y tutores no son una solución, ya que no atienden el lado de la personalidad adolescente que es lo que nos está fallando, atenderlo en otro programa nos podrá dar mejores rendimientos.

¿Qué tenemos que decir de los estudiantes eficaces que clasificamos en el primer tipo, que egresaron del plantel sin contratiempos tal y como ellos se han habituado a hacerlo?: podemos lanzar elogios y reconocimientos; sin embargo, es evidente que cuando un estudiante fue bien formado —al que en realidad sólo ayudamos a consolidar su formación en el CCH, puesto que más bien con su rendimiento y esfuerzo personal él lo logró—, hablará de nosotros y por supuesto que muy bien. No obstante, si continuamos apoyando a este tipo de

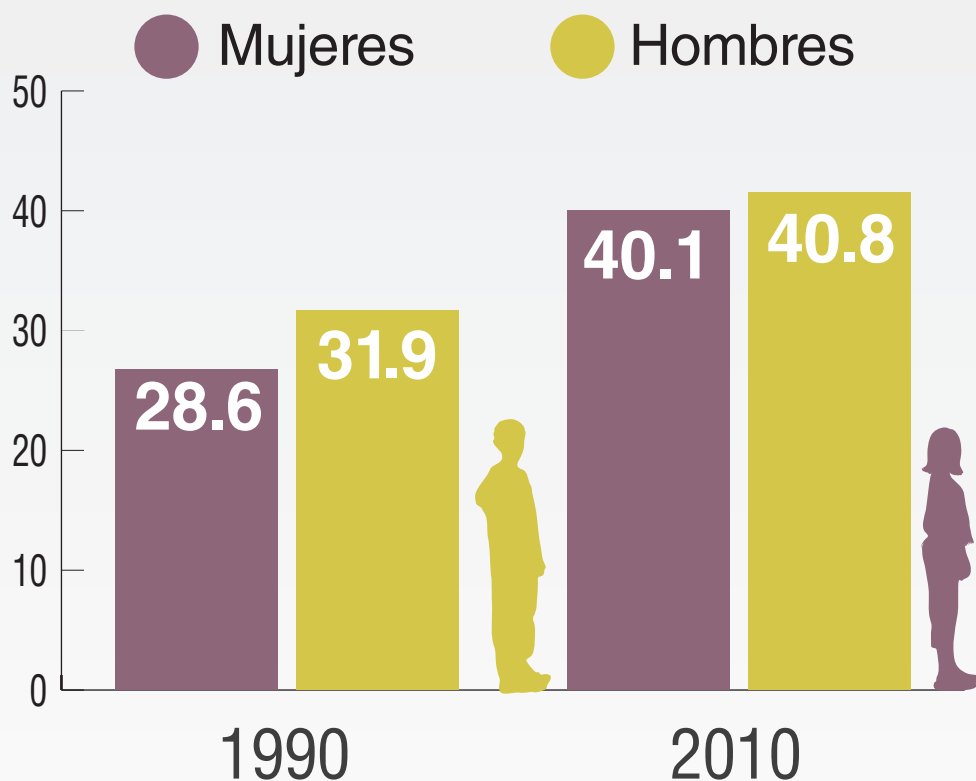
estudiante en su crecimiento en el conocimiento, en la percepción de la realidad, en la expresión atinada de sus opiniones, con decisiones asertivas en los distintos espacios de su vida, este individuo con dichas características dejará de ser un adolescente, se habrá convertido casi en un adulto. ¡Mis respetos para él y quienes contribuyeron a la culminación de su éxito! ☺

Fuentes de consulta

1. Eisember, G. F., *Jóvenes apáticos, ¿padres ciegos?*, ITM Campus Estado de México-Miguel Ángel Porrúa, México, 2010.
2. Azorín, citado en: Gracida, Y. y Lomas, C. *Había una vez una escuela... los años del colegio en la literatura*, Paidós, México, 2005.
3. Perrone, G y Propper, F. *Diccionario de educación*, Alfagrama, Argentina, 2007.
4. Rockwell, E. (coord.). *La escuela cotidiana*, edit. FCE, México, 2001.

En 1990 había una brecha de asistencia a la escuela a favor de la población masculina (31.9%) frente a un 28.6% de las mujeres en el grupo de edad, 20 años después se cierra considerablemente, pues los porcentajes son 40.8 y 40.1%, respectivamente.

Asistencia escolar por sexo. Porcentaje de 1990 y 2010.



Juventud femenina y condición juvenil femenina*

Doctora en Pedagogía por
la Facultad de Filosofía
y Letras de la UNAM.
Profesora con 28 años de
antigüedad en el CCH,
adscrita al Plantel Oriente,
en el Área de Talleres de
Lenguaje y Comunicación,
en el Plantel Oriente
Tutora de MADEMS.
Responsable académica
del proyecto INFOCAB
No. PB402413: "Libro para
el formador de tutores".
virginia.fragoso@hotmail.com

Virginia Fragoso Ruiz

*abrir nuevas metas, hacer un lío de descubrimientos
abrir nuevas metas, hacer un lío de los sueños*

(Letra de la canción: *Coraline: exploration*)

La categoría de juventud ha estado articulada con diversos paradigmas de interpretación e investigación y, a partir de las categorías familia, infancia, escuela, entre otros, se ubican una serie de debates y contradicciones que trascienden cuando colocan la prevalencia de lo masculino sobre lo femenino. Mørch (1996, p.79), ha señalado en sus textos que la juventud femenina está ausente de casi todos los estudios disponibles. La construcción de la categoría de juventud femenina y de condición juvenil femenina, han sido postergados, ya sea por su condición de "cobijo" familiar, por estar asociada a la fuerza de trabajo doméstico, o bien por las condiciones de desarrollo industrial que produjo la división social del trabajo y de clase social en pasadas décadas.

Ser mujer, ser mujer joven y ser mujer joven estudiante, en el espacio de la UNAM, y específicamente del CCH, sigue siendo una provocación para algunos contextos y sectores sociales, e incluso de vida de cotidiana, de nuestras estudiantes que las observan por ser estudiantes cecehacheras.

En este orden de ideas, este artículo recupera datos que señalan cómo la juventud femenina y la condición juvenil femenina, han estado confinadas a otras identidades y cómo aún hoy en día se observa, con reservas, cuando nos referimos a la joven estudiante del CCH.

* La realización de este artículo ha sido en el marco del proyecto INFOCAB-UNAM No. PB402413 y con sustento teórico derivado del Diplomado Mundos Juveniles desarrollado con apoyos asignados al proyecto.



La categoría juventud femenina y condición juvenil femenina, si bien se arropan en los tiempos, espacios y contextos asociados a la infancia o la adultez, o incluso de la juventud masculina, ha logrado, desde hace unas décadas y a partir de los estudios de género, promover la diferencia entre lo femenino y lo masculino.

La juventud femenina como constructo social

Los condicionantes socios-históricos que filtran la definición y el campo de estudio e interpretación de la categoría juventud, que enfatizan y reconocen los cambios sufridos por la familia, la infancia, la escuela y el trabajo, constituyen factores relevantes que nos sirven para abordar la forma en cómo emerge esta categoría. La categoría juventud femenina y condición juvenil femenina, si bien se arropan en los tiempos, espacios y contextos asociados a la infancia o la adultez, o incluso de la juventud masculina, ha logrado, desde hace unas décadas y a partir de los estudios de género, promover la diferencia entre lo femenino y lo masculino.

La diferencia alojada en rasgos, habilidades, actitudes, comportamientos, entre otros, son determinantes para señalar que al definir juventud femenina debemos especificar qué es juventud y qué es lo femenino, en tanto distinción de cualidades y problemáticas.

En este sentido se examina la categoría de juventud, para después ubicar qué se entiende por lo femenino y cómo en nuestra institución podemos, desde la perspectiva de género, reconstruir el concepto de condición juvenil femenina universitaria, y puntualizar en el espacio de la UNAM, y específicamente del CCH, las particularidades que pesan sobre la construcción de la identidad de ser mujer joven estudiante cecehachera, por ello la invitación a repensar y a repensarse, a observarse en relación con las otras y los otros, compañeros y compañeras, profesores y profesoras.

Juventud, debe ser entendida como un fenómeno psicosocial creado al interior de una estructura social; un fenómeno relacionado con el mundo humano; en este sentido, los conceptos de juventud y adolescentes no deben ser utilizados como sinónimos.

El concepto Femenino. De acuerdo con Londoño (citado por Colorado, *et. al.*, 1998,



Los cambios sustanciales en la percepción del trabajo académico y de formación de las jóvenes que se ha logrado a través del Programa de Estudios de Género, aún necesitan transitar hacia una diferenciación por niveles educativos.

p. 113), los conceptos de *lo femenino* y *lo masculino* son mucho más amplios que los de hombre y mujer... nombran en general juegos, actitudes formas de pensar y sentir, formas de hacer y relacionarse con el mundo y con los otros; hacen también referencia a espacios sociales, tiempos, acciones, roles, actividades. Por otra parte, desde una crítica a los discursos sancionados, Jiménez (2008), concluye:

“¿Qué es, entonces, esa cosa llamada lo femenino? Lo que queramos que sea, diría yo, aun sabiendo que el conjunto de posibilidades no es infinito, ni material, ni estructural, ni simbólicamente, pero sí es tan amplio como para permitirnos disponer de opciones no-sexistas, no-clasistas, no-racistas, cuya elección contribuya a una ciencia que contenga y refleje lo mejor de lo humano.”

La Perspectiva de Género, estudia el ordenamiento social en relación con los sexos, explica y descifra cómo esta relación se anuda con otras lógicas u ordenamientos sociales, se dirige a contribuir al análisis del todo social con una mirada específica sobre significaciones de lo femenino y lo

masculino, las relaciones hombre-mujer; las construcciones de feminidad y masculinidad (citado por Colorado, *et. al.*, 1998, p. 115-116).

Con estos criterios, entonces, ¿qué entender por condición juvenil femenina? ¿A qué se alude cuando se habla de juventud femenina? Bajo las aportaciones que surgen de la perspectiva de género, de la postura psicosocial de juventud, de los discursos legales,¹ la construcción de la categoría juventud femenina y universitaria merece ser objeto de un estudio minucioso para transitar hacia cambios en la valoración sobre la condición juvenil de la mujer en la UNAM y en el CCH.

Los cambios sustanciales en la percepción del trabajo académico y de formación de las jóvenes que se ha logrado a través del Programa de Estudios de Género,² aún necesitan transitar hacia una diferenciación por niveles educativos, esto para conjuntar las problemáticas suscitadas en el contexto cultural y social y que trastocan el espacio

1. En materia legal, hoy se cuenta con la Ley de las y los Jóvenes del DF, aprobada el 4 de junio de 2014.

2. En el Programa Universitario de Género de la UNAM, se han realizado estudios que reportan datos sobre el proceso de feminización por planteles en el período 2000-2012.

escolar, entre la población más vulnerable, las jóvenes de 14 a 18 años.

Los avances en la construcción de la identidad de la juventud femenina universitaria, entonces, se han logrado por los cambios sociales, laborales, ideológicos y culturales; y al mismo tiempo ha trascendido el espacio de la escuela, de la familia para ascender hacia el espacio laboral y el orden social. Los retos aún están presentes y siguiendo los planteamientos realizados por Merch (1996), se puede señalar:

- Hay que encontrar cuáles aspectos, en la construcción de la categoría condición juvenil femenina, denuncian e implican problemas que confrontan sesgos de discriminación de género en el salón de clases, en la institución y, de ser posible en la convivencia cotidiana de los y las estudiantes en el CCH, y también en su relación con los profesores y las profesoras.
- El contenido al que se alude cuando se habla de juventud femenina es dictado por factores externos, por lo que debemos transitar hacia el mundo específico de las jóvenes, desde las jóvenes. El cambio generacional que hoy se manifiesta entre el sector académico, tiene que reubicar las representaciones de lo que hoy llamamos el “mundo” de las y los jóvenes.
- La juventud femenina se ubica en la tierra de nadie, entre lo privado y lo social, entre la familia y la producción, entre quienes confrontan lo femenino desde lo masculino, o en las conductas estereotipadas que favorecen posturas y conductas reduccionistas, por lo que es prioritario recuperar el espacio y tiempo de la juventud femenina, siendo para ello fundamental, modificar prácticas que constituyan discriminación en nuestros espacios escolares.
- La segregación social de la juventud, y particularmente y con mayor énfasis,



en el caso de la juventud femenina, convierte a su desarrollo, en un problema conocido por todos, pero atendido por pocos; no es suficiente con diseñar políticas y tener proyectos orientados hacia el desarrollo para las mujeres, para las estudiantes, es fundamental erradicar las posturas que las clasifican y descalifican, por su condición de mujer, en sus estudios, en sus proyectos, en sus decisiones, en sus emociones, y en sus habilidades cognitivas.

Hacia la categoría de la condición juvenil femenina universitaria

Musgrove reconoce que la tarea de conceptualizar a la juventud es un desafío social, científico e histórico (1965, citado por Merch 1996), que emerge como resultados de los cambios sociales. Llegar a una definición de la categoría de juventud conlleva ubicar enfoques y tendencias en espacios y tiempos diferenciales, que si bien crean controversia, son aún más complejas cuando se trata de abordar y explicar las categorías juventud femenina y condición juvenil femenina.

La compilación de datos demuestra que al referirse a la juventud femenina,



DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN

Ratificar y rectificar la forma de debatir el tema de la condición juvenil femenina provoca que reconozcamos su status como constructo histórico, teórico, explicativo, y de sus prácticas

es necesario atravesar el plano de la descripción e ir más allá de la enunciación de sus características, actitudes, tradiciones, demandas y tareas; implica una disociación de visiones reduccionistas y reorientar los temas y categorías de familia, escuela, orden social y trabajo, para reconocer la condición juvenil femenina.

Así, ratificar y rectificar la forma de debatir el tema de la condición juvenil femenina provoca que reconozcamos su status como constructo histórico, teórico, explicativo, y de sus prácticas, desde las propias categorías de familia, escuela, orden social y trabajo, para generar propuestas que irrumpen, precisamente en los espacios citados.

1. **Las relaciones de propiedad, dependencia, poder y servidumbre** (Gillis, 1981, en Seminario de Investigación en Juventud) que están en la base de la categorización social, son extensibles a la condición juvenil femenina. La joven estudiante cecehachera, con lo primero que se enfrenta es con la posibilidad de generar rupturas, con las formas tradicionales de ser tratada en la familia y/o en el núcleo social donde convive, y admitir que puede construir un proyecto

escolar y de vida independiente y, de ser el caso, diferente.

2. Las categorías **familia y escuela** (Aries, 1973, en Seminario de Investigación en Juventud) plantean una relación donde la infancia y los niños se ubican como elementos significativos de su funcionamiento. El planteamiento de la infancia, prologada en la juventud, y vinculada a su desarrollo en el interior de creencias y valores familiares, y de su asociación con el proyecto de formación escolar, sólo fue aplicable a los varones (Aries, citado por Merch 1996). Este escenario sigue marcando la condición juvenil femenina, entre algunos sectores sociales, despojándolas de su inserción en la escuela y disminuyendo la posibilidad de construir su identidad.

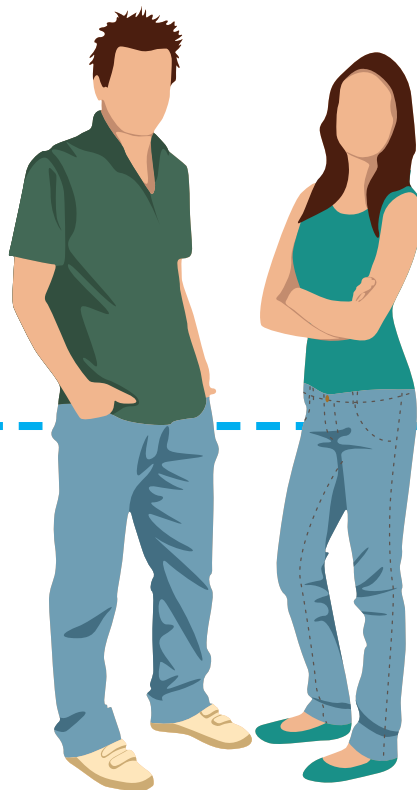
En la actualidad, en el CCH, vemos a las estudiantes llegar y andar con aspiraciones de libertad e igualdad, con ambiciones y sueños vinculados al logro de una carrera profesional; la influencia que ejercemos profesoras y profesores son invaluable cuando, sabedores de las condiciones de vida de nuestras estudiantes, logramos afianzar vocaciones y proyectos de vida.

3. La categoría de **orden social** (Ljungstrom, 1993, en Seminario de Investigación en Juventud), la cual puede advertirse en la orientación y conceptualización que se hace del sistema educativo, permite ubicar que las representaciones asociadas a la formación de la juventud, no es igual para ambos géneros; es posible advertir y reconocer que aun cuando existe actualmente un marco legal para normar la conducta de los miembros de una sociedad,³ los usos y las costumbres tienen peculiar relevancia en la toma de decisiones de algunas familias y núcleos sociales.

En este sentido, ser mujer, ser mujer joven y ser mujer joven estudiante cecehachera, en la UNAM, perturba ciertos núcleos sociales y familiares que demuestran la debilidad de los argumentos que promueven la diferencia para el proyecto de vida de los varones y el correspondiente a las mujeres; nuestras y nuestros estudiantes, en su tránsito por el CCH, van aprendiendo a conocer y defender sus derechos, a asumir nuevas responsabilidades, y a incursionar en campos profesionales sin mediar prejuicios sociales y culturales.

3. La Ley de las y los Jóvenes del DF, aprobada 4 de junio de 2014, define a las y los jóvenes como “sujetos de derecho y actores sociales plenos”, en este sentido tiene como objetivo fundamental “normar las medidas y acciones” que contribuyan al desarrollo de la juventud capitalina. Dicha ley también tiene como objetivo normar el funcionamiento del Instituto de la Juventud del Distrito Federal y está sustentada en una perspectiva de género, en busca del equilibrio entre las y los jóvenes. En ella se establecen los derechos de las y los jóvenes de la Ciudad de México, los cuales, coinciden, en gran medida, con los establecidos por la Convención Iberoamericana de Derechos de la Juventud (2005). Para una información más detallada, Véase: PROPUESTA DE PROYECTO DE CONVENCIÓN IBEROAMERICANA DE DERECHOS DE LOS JÓVENES, en : http://www.crin.org/docs/FileManager/ibero_american_convention_youth.pdf

Nuestras y nuestros estudiantes, en su tránsito por el CCH, van aprendiendo a **conocer y defender sus derechos, a asumir nuevas responsabilidades**, y a incursionar en campos profesionales **sin mediar prejuicios sociales y culturales**.



4. La categoría de **trabajo** (Ziehe, 1975, en Seminario de Investigación en Juventud) establece una reorientación atravesada por cuestiones de índole económico-social, y como expone el autor, heredadas de la sociedad medieval en el caso de la mujer; sin embargo, es en la construcción de la elección profesional y de la construcción de su identidad, que las estudiantes universitarias generan diversas maneras de actuar y de pensarse en el ejercicio de su profesión y de su vida personal.

Hasta aquí podemos señalar que las referencias hacia la categoría y el tema condición juvenil femenina y juventud femenina, han sido escasas; algo se ha insinuado en las alusiones que a ella se refieren cuando se tratan la familia, la infancia, la juventud o lo juvenil pero siguen postergando las peculiaridades que las determinan y son determinantes.

El compromiso es trascender el discurso de los programas de género y partir hacia la construcción de espacios, de acciones y de prácticas se definan y atiendan las problemáticas bio-psico-socio-culturales de las jóvenes universitarias. ☺

Fuentes de consulta

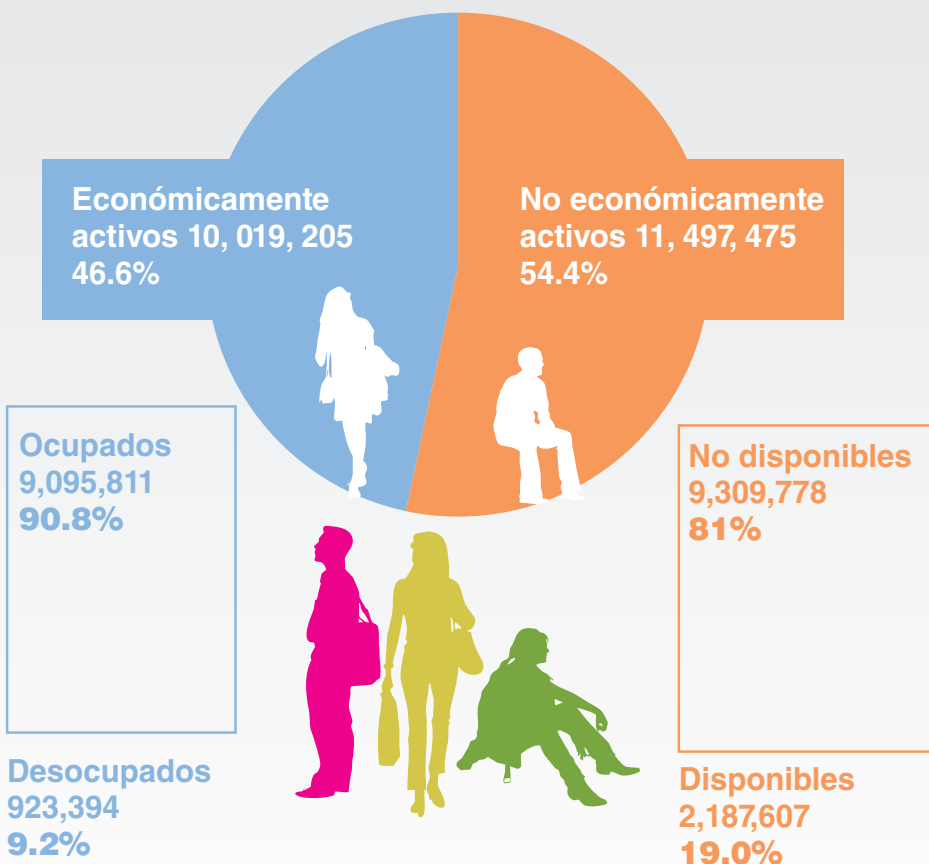
1. Colorado López, Marta, Liliana Arango Palacios y Sofía Fernández Fuentes (1998). *Mujer y feminidad* (Tesis). Colombia, UDEA, Dirección de Cultura de Antioquia.
2. Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (s.a). *Propuesta de proyecto de convención iberoamericana de derechos de los jóvenes*, en: http://www.crin.org/docs/FileManager/ibero_american_convention_youth.pdf
3. Jiménez Lucerna, Isabel (2008). "¿Qué es esa cosa llamada lo femenino", en: *Paradigma: revista universitaria de cultura*, No. 5. págs. 7-8. En línea: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/999/Jim%C3%A9nez%20Lucena%2c%20I.pdf?sequence=1>
4. Merch S. (1996). "Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud", en: *Revista JOVENes*, México. 4ta. Época. Año 1, No. 1. Julio-septiembre de 1996.
5. UNAM-Seminario de Investigación en Juventud (2013). *Diplomado Mundos Juveniles. Antología*. México: UNAM - SIJ.

Hay **11.5 millones de jóvenes no económicamente activos** o por el momento fuera de la fuerza de trabajo porque no están ocupados ni tampoco buscando activamente una ocupación.

De esos 11.5 millones, **2.2 millones**, aunque no buscan trabajo, no descartan tomar uno (disponibles)

Mientras que **8.6 millones no sitúan al mercado laboral entre sus prioridades o en su foco de interés** (no disponibles).

Población de 15 a 24 años de edad, según su condición de actividad económica.



Adaptación, riesgos y cambios cognitivos en el adolescente

Doctor en Letras
Hispanicas por la
Universidad Autónoma
de Madrid.
Profesor de asignatura "B"
del Área de Talleres de
Lenguaje y Comunicación
del Colegio de Ciencias
y Humanidades, adscrito
al plantel Vallejo, CCH,
UNAM.
javigalindo27@hotmail.com

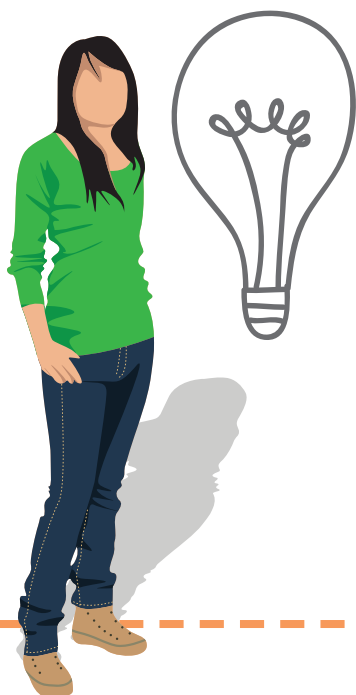
Javier Galindo Ulloa

Es lugar común decir que el adulto tuvo también una adolescencia, por ello se debe comprender esta etapa de carácter impulsivo, temperamental y hasta violento. Pero poco se sabe cuál es la razón por la que se da este viaje conflictivo entre el fin de la infancia y el comienzo de la madurez. Esa manera de ver al adolescente desde la moral del adulto sería inconcebible si no se aprende a escuchar, a dialogar y a entender sus propias reacciones. Cada conducta es distinta acorde a la época, a los medios y a la sociedad en que se desarrolla el muchacho.

Existe la versión, además, de que el adolescente es un ser que renuncia a sus obligaciones y prefiere la diversión y el ocio, idea que ha persistido desde hace siglos. En la comedia de William Shakespeare, "El cuento de invierno", un pastor expresa: "ojalá no hubiese edad entre los diez y los veintitrés, o que los jóvenes pasasen ese tiempo durmiendo porque no hacen más que preñar mozas, ofender a los mayores, robar y pelear" (2011, cit. en Dobbs, p. 9). Pareciera una costumbre notar esta actitud negativa del adolescente, pero se desconoce la razón por la cual el muchacho busque una salida a la norma impuesta por los padres y descubra el amor en otros seres, tal como ocurre en la tragedia de *Romeo y Julieta*.

En una sociedad donde los medios tecnológicos e informativos predominan en la vida cotidiana de cualquier ciudadano, el adolescente se conduce a una determinada forma de pensar y actuar de acuerdo a la moda, a los cambios físicos y psicológicos que va experimentando y a su voluntad de elegir. En este ambiente social, se ha perdido el interés de entender su conducta y de guiar su propia libertad de pensamiento. Poco se le estima y él busca una manera de escape ya sea a través de la droga o la compañía

Cuando el proceso de maduración cerebral avanza con normalidad, conseguimos **sopesar mejor los impulsos**. [...] Pero a veces, y sobre todo, al principio, cuando el proceso de maduración **acaba de empezar**, el cerebro hace ese trabajo con torpeza.



de otras amistades más allá de su entorno familiar y escolar.¹

Entre los estudios más recientes sobre la psicología del adolescente, se habla acerca de la función y crecimiento del cerebro durante esta etapa conflictiva. Se ha planteado sobre la incógnita de qué les pasa a los jóvenes que desobedecen la norma. Una conclusión probable fue que el cerebro humano tarda mucho más en desarrollarse de lo que creía, porque resulta que los cerebros experimentan una organización masiva entre los 12 y los 25 años.

El crecimiento es escaso durante ese periodo. Ya a los seis años el cerebro alcanza el 90% de su tamaño definitivo, y a partir de entonces el crecimiento de la cabeza se debe a casi exclusivamente al engrosamiento del cráneo. Pero durante la adolescencia, el cerebro sufre una extensa remodelación, semejante a una actualización del cableado de una red informática (Dobbs, 2011: 9).

Conforme a este crecimiento del cerebro, se manifiestan diversas reacciones en torno al espacio y los nuevos conocimientos que va adquiriendo el muchacho; dice Dobbs:

Cuando este proceso de maduración cerebral avanza con normalidad, conseguimos sopesar mejor los impulsos, los deseos, los objetivos, el interés egoísta, las normas, la ética e incluso el altruismo, y generar un comportamiento más complejo y [...] más sensato. Pero a veces, y sobre todo, al principio, cuando el proceso de maduración acaba de empezar, el cerebro hace ese trabajo con torpeza (p. 12).

1. Es interesante destacar la opinión de la escritora danesa Janne Teller ante esta falta de razonamiento en los adolescentes hoy en día, puesto que la sociedad empuja a los jóvenes a querer ser ricos y famosos; no saben a dónde ir; la Internet y las redes sociales les quitan tanto tiempo que pierden la oportunidad de pensar o reflexionar en otras cosas (12 de marzo de 2015, cit. en Paul, p. 5ª).



Hay especialistas que afirman que los adolescentes tienen una sensibilidad a flor de piel que les permite adaptarse a cualquier ambiente y adquirir cierta independencia para elegir el camino que más le convenga.

De esta manera, vemos cómo el adolescente se enfrenta al mundo exterior con la dificultad de resolver su problemática ante un nuevo reto de superar sus habilidades en determinados espacios que va descubriendo; sin embargo, hay especialistas que afirman que los adolescentes tienen una sensibilidad a flor de piel que les permite adaptarse a cualquier ambiente y adquirir cierta independencia para elegir el camino que más le convenga:

La explicación resultante del cerebro adolescente (llámesele la teoría adaptativa de la adolescencia) describe al joven no tanto como un tosco esbozo sino como un ser exquisitamente sensible y sumamente adaptable, preparado casi a la perfección para la tarea de abandonar la seguridad del hogar y salir al complicado mundo exterior (Dobbs, 2011: 13).

La curiosidad crece conforme al proceso de adaptación a un nuevo ambiente y al uso de los medios de comunicación. De ahí radica la importancia de valorar la dimensión de su conducta curiosa; como afirma Dobbs:

Generalmente la impulsividad disminuye con la edad a partir de los 10 años, pero ese amor por las emociones alcanza su máximo en torno a los 15 años. Ya aunque la búsqueda de sensaciones puede producir conductas peligrosas, también puede generar otras positivas. El anhelo de conocer más gente, por ejemplo, puede crear un círculo más amplio de amigos, lo que mejora la salud y aumenta la felicidad, la seguridad y las probabilidades de éxito (p. 13).

En esta experiencia de lo nuevo se tiene el riesgo de que el adolescente se deje llevar por el consumo del cigarro, el alcohol o cualquier estupefaciente; le atraiga conducir un automóvil a alta velocidad,² o se inicie en la actividad sexual sin miedo de contraer una enfermedad venérea o embarazarse, en el caso de las adolescentes.

2. Entre los 15 y los 25 años se prueba toda clase de aventuras arriesgadas con resultados desagradables. En este grupo de edad se registra la mayor incidencia de muertes por accidente de todo tipo, excepto laborales (Dobbs, 2011: 18).

En el nivel cognitivo, en cambio, el riesgo de la aventura por el conocimiento resulta mucho más positivo. Resulta cierto que el alumno supera al maestro, debido a la curiosidad e inquietud de aprender a manejar nuevas herramientas de la tecnología, por ejemplo.

...los jóvenes de 14 a 17 años (los más proclives al riesgo) emplean las mismas estrategias cognitivas básicas que los adultos, y por lo general resuelven sus problemas razonando con la misma habilidad que lo hacen los mayores. Además, al contrario de lo que se suele creer, son plenamente conscientes de que son mortales. Y lo mismo que los adultos, dice (Laurence) Steinberg, "los adolescentes realmente sobrevaloran el riesgo" (p. 18).

Más que de origen cultural, la conducta del adolescente se define conforme se adapta a su ambiente. En la ciencia antropológica se ha observado que en la mayoría de las sociedades modernas y tribales

reconocen la adolescencia como un periodo diferenciado durante el cual los jóvenes prefieren la novedad, las emociones fuertes y la compañía de sus coetáneos. Este reconocimiento casi universal desmiente la idea de que se trata de un concepto cultural (Dobbs, 2011: 19).

La adolescencia adquiere una individualidad en su comportamiento y forma de pensar, pues amplía su búsqueda de conocimiento más allá del límite de la realidad. Aunque se caracterice por ser una persona impulsiva e incomprensible, es un ser que experimenta un proceso de maduración en torno a la sociedad en que vive; así lo define Dobbs:

En términos científicos, los adolescentes pueden ser un verdadero incordio, pero posiblemente son los humanos con mayor capacidad de adaptación.

Sin ellos, probablemente la humanidad nunca se hubiera expandido por todo el mundo (p. 19).

En vez de ver al adolescente como un problema de depresión y angustia, es preferible que los padres le otorguen el apoyo para que sepa guiar su independencia fuera del hogar. De ahí que el psicólogo Craige (2001) describa a la adolescencia como:

un periodo en que padres y adolescentes negocian nuevas relaciones. El adolescente necesita ser más independiente; los padres deben aprender a darle un trato más igualitario, con el derecho de tener opiniones propias. En la mayoría de los casos, la interacción entre esas necesidades an-



DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN

La adolescencia adquiere una individualidad en su comportamiento y forma de pensar, pues amplía su búsqueda de conocimiento más allá del límite de la realidad.

tagónicas se realiza en una relación estrecha y afectuosa con los padres (p. 368).

Resulta pertinente reflexionar sobre esta relación del padre e hijo, porque en la medida en que haya este apoyo moral y mutuo, tomará conciencia el joven de los diversos roles de conducta que lleve a cabo dentro de su comunidad.

El adolescente no solamente se adapta al mundo de la sociedad sino que asimila los problemas sociales y adquiere una independencia de opinión para juzgar y participar en los movimientos sociales:

Hacia la mitad y el final de la adolescencia aumenta el interés por los problemas sociales, políticos y morales. El adolescente comienza a aprender conceptos holísticos sobre la sociedad y sus instituciones, además de principios éticos que trascienden los que han aprendido en las relaciones interpersonales. Crea sus propias creencias respecto del sistema político dentro del contexto cultural e histórico. Su conocimiento del mundo se vuelve más complejo con el tiempo, conforme va adquiriendo experiencias y conceptualiza teorías y escenarios más complejos. Cuando surgen conflictos modifica sus conceptos de las libertades civiles, entre ellos el de la libertad de expresión y la libertad de credo (Craig Grace, 2001: 368).

Ha sido muy evidente la influencia de la noticia sobre la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa en los estudiantes de los cinco planteles del CCH; motivados por sus respectivos profesores, se han solidarizados con las familias de aquellos desaparecidos. Esto es un ejemplo de cómo el adolescente adquiere una independencia de pensamiento en cuanto a la forma de entender la realidad del país a partir de lo que ha aprendido en el colegio.

Quizá falte más atención al adolescente por parte de las instancias de psicopedagogía o de asuntos estudiantiles para que esa voluntad de participar activamente dentro y fuera del aula no se frustre por la falta de comunicación entre la institución y el estudiante. 

Fuentes de consulta

1. Craig, G. J. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice-Hall.
2. Dobbs, D. (Octubre, 2011). "Hermosos cerebros". *National Geographic*. España: 2-8.
3. Paul, C. (12/marzo/2015). "La sociedad empuja a los jóvenes a querer ser ricos y famosos; no saben a dónde ir". *La Jornada de enmedio*. México: 5ª.

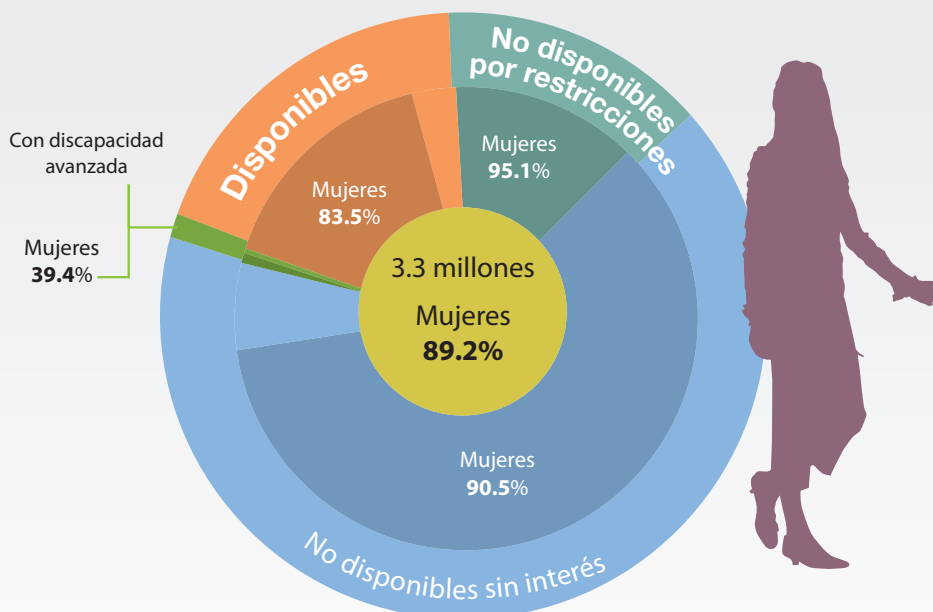
Existen en nuestro país **3.3 millones de jóvenes** que no asisten a la escuela y que son económicamente activos pero sí dedicados a **quehaceres del hogar**.

La **población femenina** constituye la abrumadora mayoría de esos **3.3 millones (89.2%)**, es decir, casi **2.9 millones** que representan el **83.5%** de quienes se dedican a quehaceres del hogar pero con disponibilidad de incorporación al mercado de trabajo



95.1% de quienes son encomendadas al cuidado de tiempo completo de terceros y/o en su familia se les **niega la opción laboral** y **90.5% del grupo en tareas del hogar** que no manifiesta interés por lo pronto de incorporarse a un empleo y que, en números absolutos, **son prácticamente 2 millones de mujeres**

Proporción de mujeres en la población joven que no estudian dedicadas al hogar.



Hacia la formación de adolescentes creativos

Maestra en Estudios
México Estados Unidos,
FES Acatlán, UNAM.
Profesora de asignatura
"A" del Área de
Talleres de Lenguaje
y Comunicación del
Colegio de Ciencias y
Humanidades, adscrita
al plantel Naucalpan.
CCH, UNAM. Periodista
e investigadora en CNN
Expansión.
anvaldes@hotmail.com

Ana Lydia Valdés

La escolaridad promedio de los adolescentes a nivel nacional es de 10.5 años, equivalente al primero de Educación Media Superior.¹ Esto significa que en el transcurso de los tres años previos a cursar la Universidad, el talento creativo se diluye, se pierde o se encamina con fines ilícitos. En el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Naucalpan, egresa en promedio, el 72% de un total de 13,000 inscritos,² que logran reunir los créditos necesarios en tiempo y forma, y donde la mayoría gozan del "pase automático" para cursar una carrera, sea en Ciudad Universitaria o en facultades incorporadas. Al cabo de uno, dos o hasta tres años, el Colegio logra el rescate de egreso de otro 10% promedio de alumnos, pero no hay evidencia de que sigan estudiando. No obstante, en este artículo no hablaremos del "récord de egresados", sino del talento creativo que se nos escapa de las manos cuando minimizamos las ideas de los alumnos.

¿Qué ocurre con la capacidad imaginativa y la creatividad infantil al llegar a la adolescencia? ¿Se pierde el adolescente en la pantalla chica como señala Giovanni Sartori en su libro *Homo videns. La sociedad teledirigida*? ¿O el abandono escolar es resultado de que la escuela (no los maestros) no ha entrado en la pedagogía de la era digital y sigue aferrada a libros de texto, negocio editorial y propaganda de las ideologías oficiales? Así lo ha señalado el sociólogo Manuel Castells en varios foros: "resultado: los adolescentes, que viven plenamente en la creatividad de la cultura digital, se aburren soberanamente en clase y, en cuanto encuentran

1. Cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), 2010.

2. Cifras proporcionadas por la Dirección de Servicios Escolares del CCH, Plantel Naucalpan, marzo 2015.

alternativa, se largan a la vida, que es más interesante.”³

A diferencia de los programas que manejan las escuelas privadas, donde las colegiaturas y las cuotas por asesorías extra-clase **empujan** al alumno al siguiente grado escolar, el Plan de Estudios del CCH busca desarrollar talento y potenciar la creatividad de los alumnos. Profesores con vocación académica siguen al pie de la letra los esquemas de *Aprender a aprender*, *Aprender a hacer* y *Aprender a ser*, creen en los proyectos de los adolescentes, los llevan de la mano y en el camino aprenden juntos. La apuesta, sin embargo, implica trabajo y horas extra, por lo que muy pocos académicos asumen el reto.

Sartori (1999) afirma, y no sólo refiriéndose a la franja de edad que nos compete, que el hombre diluye su talento frente a la televisión: “el video-dependiente tiene menos sentido crítico; es aún un animal

simbólico adiestrado en la utilización de los símbolos abstractos. Al perder la capacidad de abstracción pierde también la capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso”. El adolescente, agrega, mantiene una actitud pasiva, prácticamente catatónica, frente a la pantalla que lo somete con sus imágenes. “Este ‘*homo videns*’ y a su vez ‘*homo ludens*’, es sólo un producto de la posmodernidad y los medios”, ha reiterado Sartori ante diferentes audiencias. Si bien quiso referir al hombre de finales del siglo XX, sus aseveraciones han recibido múltiples críticas. Quevedo (1998), reconoce el lado positivo de los medios en su rol de productores de ideologías, saberes, valores y creencias. Otros, como Jameson (1992), refieren acerca de la “desaparición del sujeto individual, y su consecuencia formal, el desvanecimiento progresivo del estilo personal, y el crecimiento cada vez mayor de los llamados ‘*pastiche*’”. Cabe recordar que para la psicología, el término *pastiche* refiere a: “ser como si fuera otro” o la imitación directa sin elaboración propia y carente de estilo personal. Kaplan (1991),

3. Red Iberoamericana de Docentes, en <http://redesoie.ning.com/profiles/blogs/una-leyenda-urbana-sobre-educacion-por-manuel-castells>

DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN



El Plan de Estudios del CCH busca desarrollar talento y potenciar la creatividad de los alumnos a través de sus principios filosóficos.

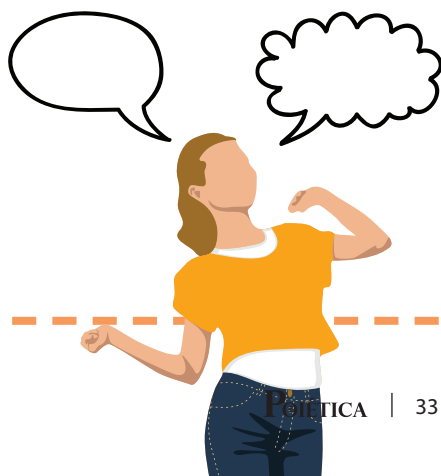
también se regocija etiquetando a los adolescentes: “son conformistas, cínicos, interesados, indolentes, no comprometidos políticamente, y no son en absoluto esos idealistas politizados que describen las novelas románticas y ciertos tratados filosóficos y psicológicos similarmente anticuados e ingenuos.” Sin duda y por constancia como académica, los autores mencionados tienen algo de razón, pero no toda. Detrás de los calificativos hay virtudes que también permean, pero que ocasionalmente se potencializan. Si el CCH es el lugar adecuado para que los alumnos desarrollen su creatividad por la gran cantidad de opciones culturales, técnicas, espacios físicos, lúdicos, deportivos, amén de la libertad de cátedra de los maestros, ¿por qué no hay más innovadores y emprendedores en lugar de tantos reprobados?

Creatividad: ni genios ni superdotados

A principios del siglo XIX la creatividad dejó de considerarse como una característica exclusiva de los genios y de personas excepcionalmente dotadas (Ribot, 1901), y se favoreció el desarrollo bajo una perspectiva más dinámica, como la que plantean Vygotsky (1990), Freud (1958), Maslow (1959) o Piaget (1962), quienes coincidieron al señalar que la creatividad era el resultado de una compleja actividad mental que va más allá del registro y reproducción de la información. El cerebro, expone Vygotsky, no sólo es el órgano que conserva y reproduce nuestra experiencia anterior, sino que también se encarga de combinar, transformar y crear a partir de los elementos de esa experiencia anterior las nuevas ideas y la nueva conducta. Así, el adolescente diferencia en sus planteamientos entre dos tipos de actividad mental o imaginativa: una reproductiva, resultado de su experiencia, y otra combinatoria o creativa, resultado de la combinación de

su experiencia en formas o actividades nuevas. Los orígenes de esta actividad imaginativa se sitúan en las manifestaciones tempranas del juego del niño: cuando imagina disparar apuntando con un palo, o cabalga veloz en un viaje intergaláctico montado en patineta, o juega a ser mamá mientras da de comer a su muñeca. Todos estos juegos son ejemplos de la más auténtica y verdadera creación, naturalmente en sus juegos ellos reproducen mucho de lo que han visto. “Mientras más rica sea la experiencia del hombre, mayor será el material con que contará su imaginación”, asienta Vygotsky. En materias como Taller de Comunicación I y II, vale la pena enviar a los alumnos a explorar en la calle. Mientras más hayan visto, escuchado y vivido entre la gente común; mientras más conozcan, asimilen y mayor cantidad de elementos de la realidad tengan en su experiencia, más importante y productiva será la actividad de su imaginación. La calle, en particular el Centro Histórico de la Ciudad de México, es un gran escenario de aprendizaje que mostrará a los alumnos la diferencia entre

El adolescente diferencia en sus planteamientos entre dos tipos de actividad mental o imaginativa: una **reproductiva** y otra **combinatoria o creativa**.



lo cierto y lo verdadero, el arte y lo *kitsch*,⁴ además de reforzar sus conocimientos sobre historia y ciencia; e incluso, descubrirán su verdadera vocación.

Piaget (1962) planteó una explicación del desarrollo de la creatividad algo más compleja y basada en los esquemas de conocimientos y en los procesos de acomodación y asimilación. Coincide; sin embargo, con Vigotsky (1990) en la transformación cualitativa de la actividad creativa del adolescente debida al incremento de su capacidad de razonamiento y pensamiento abstracto. La inteligencia y el desarrollo cognitivo han sido señalados a lo largo de varias décadas de investigación como determinantes a la hora de predecir el logro creativo (Limifana, 2003), pero fue Vigotsky (1990) quien llamó la atención sobre la diferente forma de organizar y representar la realidad al llegar a la adolescencia.

El juego y el dibujo dan paso a nuevas formas de imaginación y a una actividad creativa cualitativamente distinta, como lo son la escritura y la música, más influenciada por la experiencia subjetiva y relegada a un ámbito más personal y privado. El desarrollo del pensamiento conceptual y abstracto permite el acceso a una intensa y rica actividad imaginativa que, lejos de traducirse en una mayor productividad, es puesta al servicio de la maduración personal, emocional y social, y del progresivo desarrollo del razonamiento y de la inteligencia (Garaigordobil, 1995). Este progresivo desarrollo intelectual convierte asimismo a los adolescentes en sujetos críticos de sus propios productos creativos, lo que puede originar mayores inhibiciones y bloqueos. El acceso a formas más maduras de imaginación y pensamiento creativo dependerá de estos procesos de transición, y de la vinculación de la imaginación y el desarrollo intelectual con procesos de desarrollo social y emocional, vitales para el acceso a la adultez.

4. El arte *kitsch*, en general, es considerado un arte barato, orientado a consumidores con la intención de parecer atractivo a mayores audiencias.

Imaginación creadora

Desde la corriente humanista de la creatividad, autores como Maslow (1959, 1973) y Rogers (1978) consideran que la tendencia del ser humano a la autorrealización es la mayor fuente de creatividad, y que por tanto existe una tendencia a la creatividad vinculada al propio desarrollo personal, social y emocional. El progresivo desarrollo personal y el acceso a la autonomía y a la responsabilidad por parte del individuo que se autorrealiza, aseguran el acceso a ese pensamiento creativo maduro en la adultez.

Atendiendo a todos estos aspectos cognitivos, socioafectivos y de desarrollo personal, Vigotsky (1986) diferenció entre dos tipos de creatividad, una creatividad subjetiva que sirve principalmente a la vida emocional y a los conflictos personales, y una creatividad objetiva que se desarrolla paralelamente a la subjetiva, pero a través de la cual el adolescente crea imágenes, ideas, conceptos y esquemas nuevos para explicar la realidad. La creatividad subjetiva permite la emergencia de una vida interior, el desarrollo psicoafectivo y la resolución de los conflictos de identidad propios de esta etapa. Suele ser una actividad creativa propia del ámbito secreto, íntimo y privado del adolescente. La creatividad objetiva en cambio, depende mucho de las experiencias sociales del individuo, y contribuye a la generación de nuevas formas de adaptación y al desarrollo intelectual. En el caso de los alumnos del CCH, es fácil observar cualidades —secretas— que muchas veces no se manifiestan por temor al acoso escolar o *bullying*, tanto por los compañeros de clase como por el profesor. Estas cualidades no reconocidas, con el tiempo dañan la estima y quien hubiera sido un profesionalista triunfador resulta un empleado mediocre siempre frustrado.

Kaufman y Beghetto (2009) plantean el desarrollo creativo como un camino de maduración en el que la actividad creativa se

manifiesta en diversos niveles y de forma distinta a lo largo del ciclo de vida, hasta su pleno desarrollo. Aunque no abordan directamente la especificidad de la actividad creativa en la etapa de la adolescencia, su teoría apunta hacia estos aspectos de la creatividad que necesitan de mayor atención e investigación. Así pues, la libertad y confianza que se observa frecuentemente en la actividad creativa de un niño no sólo no se pierde con los años, sino que se integra con el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas y sociales, y con la maduración psicoafectiva, haciendo emerger nuevas formas de imaginación y generando otro tipo de actividad creadora, diferente a la del niño, que hará posible el acceso a un pensamiento creativo maduro y más productivo en la edad adulta.

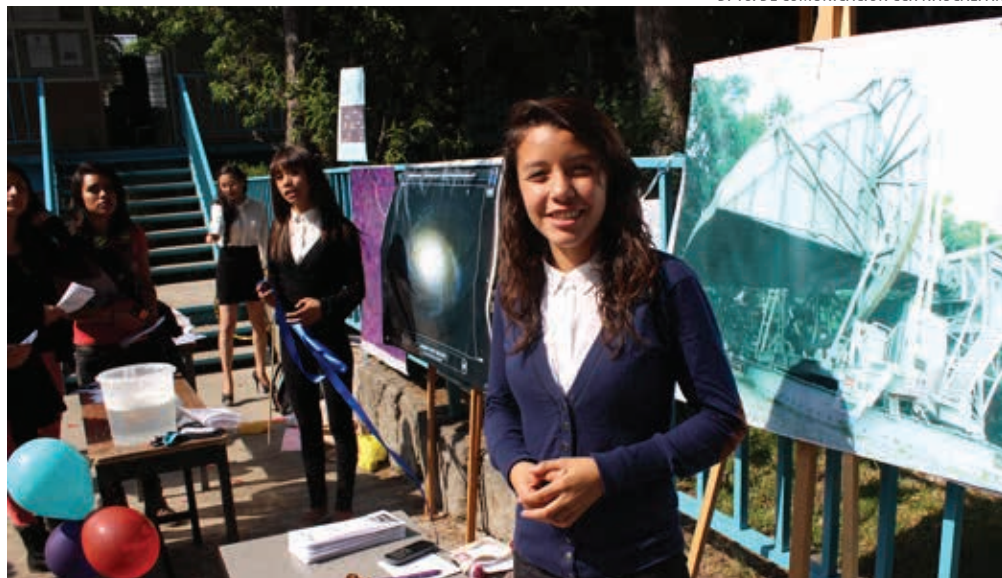
La creatividad virtual

En la actualidad, el aprendizaje está marcado por paradigmas basados en la red de

Internet. La realidad ha cambiado; el mapa de la enseñanza debe actualizarse para no extraviar el camino; y al mismo tiempo, cuidar que el alumno no quede atrapado en un mar de datos aislados, que con el tiempo provocan que acumule más información que conocimiento. Internet requiere menos memorización, porque todo está en la red, “pero al mismo tiempo ofrece múltiples posibilidades de recombinar información, que es la base de la creatividad”, reitera Castells⁵ en su defensa sobre el aprendizaje virtual. Señala además, que nuestra cultura está basada en la transmisión disciplinada de lo adquirido, “está mal visto que los niños piensen por sí mismos, ayudados por maestros que les capaciten para buscar y usar la información enfocada a sus proyectos”. De ahí su postura de favorecer la educación virtual en una sociedad en continuo cambio, donde se

5. Según el *Social Sciences Citation Index 2000-2009*, Manuel Castells es el quinto académico de las Ciencias Sociales más citado del mundo y el académico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) más citado del mundo.

DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN



El juego y el dibujo dan paso a nuevas formas de imaginación y a una actividad creativa cualitativamente distinta, como lo son la escritura y la música, más influenciada por la experiencia subjetiva y relegada a un ámbito más personal y privado.



De cada **100** personas
de **15 años y más**:

2.7 no tienen ningún
grado de escolaridad.

42.8 tienen la educación
básica terminada.

0.9 cuentan con una carrera técnica
o comercial con primaria terminada.

25.2 finalizaron la educación
media superior.

27.8 concluyeron la
educación superior.

0.6 no especificado.

requieren sobre todo personas capaces de improvisar e innovar, no de repetir gestos rutinarios. Para este autor, es un mito que la educación universitaria virtual degrada la calidad por la falta de contacto con el profesor. El contacto con el profesor, agrega, es mucho más limitado en las universidades tradicionales que en las virtuales con calidad basada en tutorías. Ante el exceso de mensajes, los alumnos deben adquirir habilidades y competencias que les permitan discriminar entre lo que sirve y lo que distrae. Si bien Castells plantea una nueva tendencia en materia de aprendizaje, las ciencias sociales exigen además contacto permanente con la realidad.

El peso de la calle en la creatividad colectiva

Una alternativa de aprendizaje utilizada en Taller de Comunicación, es llevar a los

alumnos hacia la experiencia lúdica de la investigación de campo fuera de su comunidad. Como ya se mencionó, un ejemplo es el Centro Histórico, donde alumnos de la Generación 2012-2015 tuvieron la oportunidad de realizar diversas investigaciones sobre temas que ellos mismos eligieron y donde de inicio, aprendieron lo que significa el trabajo cooperativo y la autonomía para procesar la información. Cabe resaltar los trabajos realizados sobre Las Danzas Aztecas, el Día de Muertos y las manifestaciones de los estudiantes del Politécnico Nacional, videos que se pueden consultar en línea.⁶ ‘Estamos preparando gente para la vida, en lugar de pensar que estamos preparando pequeños biólogos o potenciales arquitectos’, señaló Rafael Guevara Fefer, especialista en Historia Cultural, egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Entrevistado al término de su conferencia “Las disciplinas vistas desde la historia”, impartida en CCH-N,⁷ el especialista detalló que los alumnos aprenden a través de un lenguaje mimético, y no mediante la cobertura del temario que marca el Programa de Estudios de la asignatura. Una manera de que aprendan, dijo, es enviarlos a la calle, una experiencia diferente, en particular para aquellos que viven en zonas de hacinamiento. Muchos maestros, dijo Guevara Fefer, ni siquiera conocen las calles de su ciudad, sin darse cuenta que se trata de una experiencia cognitiva vital. “Vale la pena llevarlos, por ejemplo al Centro Histórico y enseñarles la realidad, que muchas veces ni nosotros conocemos”, finalizó el académico. ©

6. Información retomada de http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/catedra_latapi/docs/dussel-quevedo.pdf

7. Séptima sesión del Programa de Actualización Docente, organizada por el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación Vespertino y la Jefatura de Sección de la misma Área, marzo 18, 2015.

Fuentes de consulta

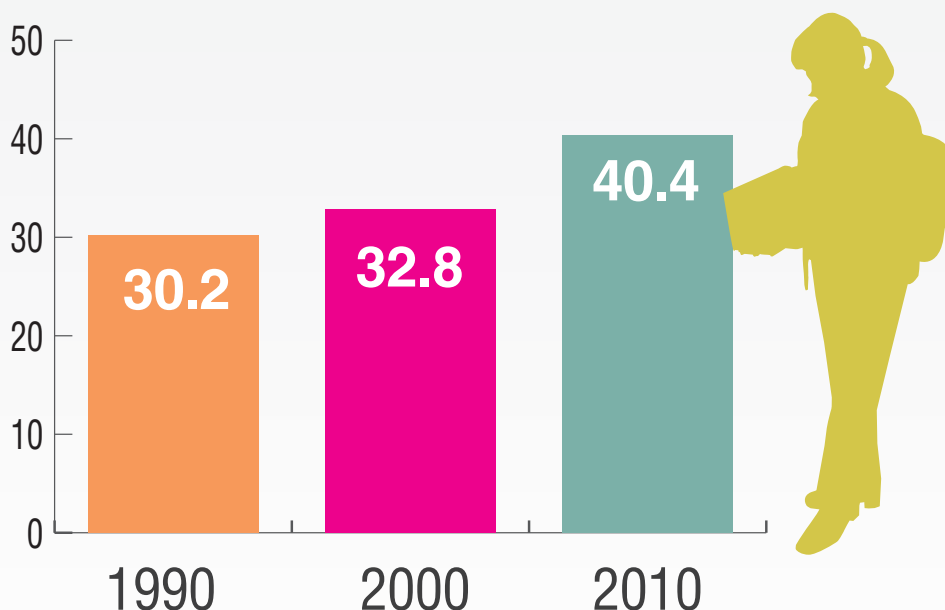
1. Castells Manuel (2005). *La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza editorial.
2. _____ (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial.
3. _____ (2008). "Creatividad, innovación y cultura digital. Un mapa de sus interacciones". *TELOS: Cuadernos de comunicación e innovación*. Vol. 7, No. 1, pp. 50–52.
4. Jameson, F. (1992). *El Posmodernismo o la Lógica Cultural del Capitalismo Avanzado*. Bs. As. Ed. Paidós.
5. Kaplan, L. (1991). *Adolescencia. El Adiós a la Infancia*. Bs. As. Ed. Paidós.
6. Obiols, Guillermo A. y Silvia Di Segni de Obiols (1993). *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria*.
7. Quevedo, Luis Alberto y Dussel Inés. "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital". Consultado el 2 de marzo de 2015 de: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/catedra_latapi/docs/dusselquevedo.pdf
8. Sartori, Giovanni (1999). *Homo videns. La Sociedad Teledirigida*. Madrid: Taurus.
9. "Cuando crear es algo más que un juego: creatividad, fantasía e imaginación en los jóvenes". Consultado en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhyics/n35/n35a03>
10. http://www.unicef.org/uruguay/spanish/GUIA_1.pdf

De los **21.5 millones** de jóvenes que se registran, **10.3 millones** asisten a la escuela (48.1%)

Para el componente de jóvenes **no adultos** (15-17 años) la proporción de los que **asisten** es de **76.8%**, mientras que para el grupo de adultos jóvenes (18-24) dicha proporción es de **34.8%**

Comparando con datos de los **Censos de Población y Vivienda** el promedio de **asistencia a la escuela** de toda la población joven de 15 a 24 años, **en 1990 era de 30.2%**; en **2000 de 32.8%** y en **2010 alcanza 40.4%**

Asistencia escolar a lo largo de tres Censos de Población y Vivienda.
Porcentaje de 1990, 2000 y 2010



Alumnos funcionales en hogares disfuncionales

Ernesto Fernández González Angulo es profesor de inglés del área de idiomas, licenciado en Letras Inglesas y maestro en Lingüística aplicada por la UNAM, con antigüedad académica de cuatro años.

Ha impartido cursos de tecnologías educativas en CCH Naucalpan.
ernestofernandezganguilo@gmail.com

Ernesto Fernández G. Angulo

Entre los desafíos más complejos que enfrenta el plantel Naucalpan, destacan dos interrogantes: ¿cómo reducir la deserción en el turno vespertino? ¿Cómo mejorar el egreso regular de este turno? Durante los cinco años en que he tenido la fortuna de impartir la materia de inglés en este plantel atendiendo a grupos de ambos turnos, he podido comprobar que los alumnos del turno vespertino son más propensos a incurrir en actitudes que los alejan de las aulas. El desánimo, la apatía, la falta de autocontrol, la baja autoestima, son sólo algunos de los obstáculos que les impiden entrar a sus clases y cumplir con sus deberes.

Muchos de los estudiantes provienen de hogares atípicos, quizá la estadística confirme lo que nuestros estudiantes nos comentan en las aulas: la presencia de ambos padres es cada vez menos frecuente; en cambio, es más común que los chicos vivan sólo con su madre, o con su madre y un padrastro o con algún otro familiar. Cabe resaltar que un hogar atípico no es sinónimo de hogar disfuncional y que es posible cultivar un ambiente armonioso y positivo con cualquier tipo de núcleo familiar.

Sin embargo, y esto es lo preocupante, hay alumnos a quienes afecta de especial manera el carecer de una figura paterna y/o de una familia unida y positiva. Aunque superficialmente, los jóvenes tienden a la rebeldía y a la búsqueda de independencia, lo cierto es que también tienden a sentirse desorientados y confusos, necesitados de una guía confiable y sólida que les ayude a superar los diversos problemas que enfrentan.

Es en estos casos en que los profesores podemos brindar aliento y orientación a nuestros alumnos, pero para ello es necesario ir más allá de las responsabilidades como impartidores de conteni-



Los docentes podemos influir de manera positiva en nuestros alumnos creando vínculos de confianza y ayudándoles a formar personalidades fuertes y seguras que resistan las circunstancias adversas y las vicisitudes propias de la edad y de su entorno.

dos y ejecutores de programas y dedicar algún tiempo a comentar las situaciones que provocan ansiedad a nuestros alumnos; por ello, deseo enfatizar el rol que cada docente como individuo puede ejercer para enfrentar estos desafíos. En sinergia con los programas institucionales que apoyan al alumnado de diversas maneras (PIT, PIA, PAE, etc.) los docentes podemos influir de manera positiva en nuestros alumnos creando vínculos de confianza y ayudándoles a formar personalidades fuertes y seguras que resistan las circunstancias adversas y las vicisitudes propias de la edad y de su entorno. En ocasiones podemos dedicar algún tiempo de nuestra clase para hablar con todo el grupo y permitirles expresar sus opiniones libremente; y en otras, lo ideal será brindar unos minutos de manera individual cuando algún alumno requiera nuestra atención para abordar algún tema más íntimo y delicado.

La dificultad radica en ganarse la confianza del alumno y lograr empatía. Quizá sólo algunos de nuestros alumnos logren

establecer esta confianza y se atrevan a consultarnos para pedir ayuda sobre sus dificultades académicas y de otros tipos. Sin embargo, podemos extender este puente de comunicación a todos los estudiantes empezando por saludarlos cordialmente, así como compartiendo con ellos alguna reflexión de interés humano.

Quisiera señalar también la importancia de la comunicación genuina; es decir, bidireccional, en la formación de los estudiantes. Para ello es preciso escuchar con atención lo que los estudiantes nos confían y en dado caso, canalizar con la instancia competente sus inquietudes. Lo más importante es que los jóvenes no se sientan ni ignorados ni desatendidos, y que puedan sentir nuestro interés genuino por su desarrollo armónico e integral.

Ahora bien, ¿de qué manera puede ayudar que algunos alumnos se acerquen a pedir consejo u orientación a sus profesores? ¿Puede esto evitar realmente la deserción y el ausentismo? ¿Puede la empatía en la relación alumno-docente mejorar

cualitativa y cuantitativamente la eficiencia terminal?

Me aventuro a responder que sí, ya que el semestre pasado, un muchacho, en ese entonces alumno mío, ganó el concurso *Let's go to San Antonio* pese a sus difíciles circunstancias económicas y familiares. Por respeto a su privacidad no mencionaré aquí su nombre, pero este chico vive con su madre y su padrastro, con quien no lleva una buena relación. Los ingresos de su madre no son suficientes para sostener el hogar, así que es realmente la abuela materna quien le ayuda a solventar los gastos de su educación (pasajes, comida, libros, etc.) Además, comenta no sentirse integrado con el resto de sus compañeros, pues además de ser poco sociable, padece sobrepeso y denota una cierta inseguridad. Pese a todo, se planteó el reto de participar en el concurso y se determinó a ganarlo, superó una a una las tres etapas y finalmente, resultó vencedor. En este verano viajará a San Antonio a la escuela de extensión de la UNAM a tomar el curso y recibir el premio al que se hizo acreedor.

Creo que muchos de nosotros hemos escuchado situaciones parecidas de boca de muchos de nuestros alumnos aunque sin el resultado favorable que este chico logró. La mayoría optan por dejar de ir primero a algunas clases, luego algunos días y finalmente, dejan de ir por completo al plantel para regresar al siguiente semestre y tratar “ahora sí” de cursar y acreditar sus materias.

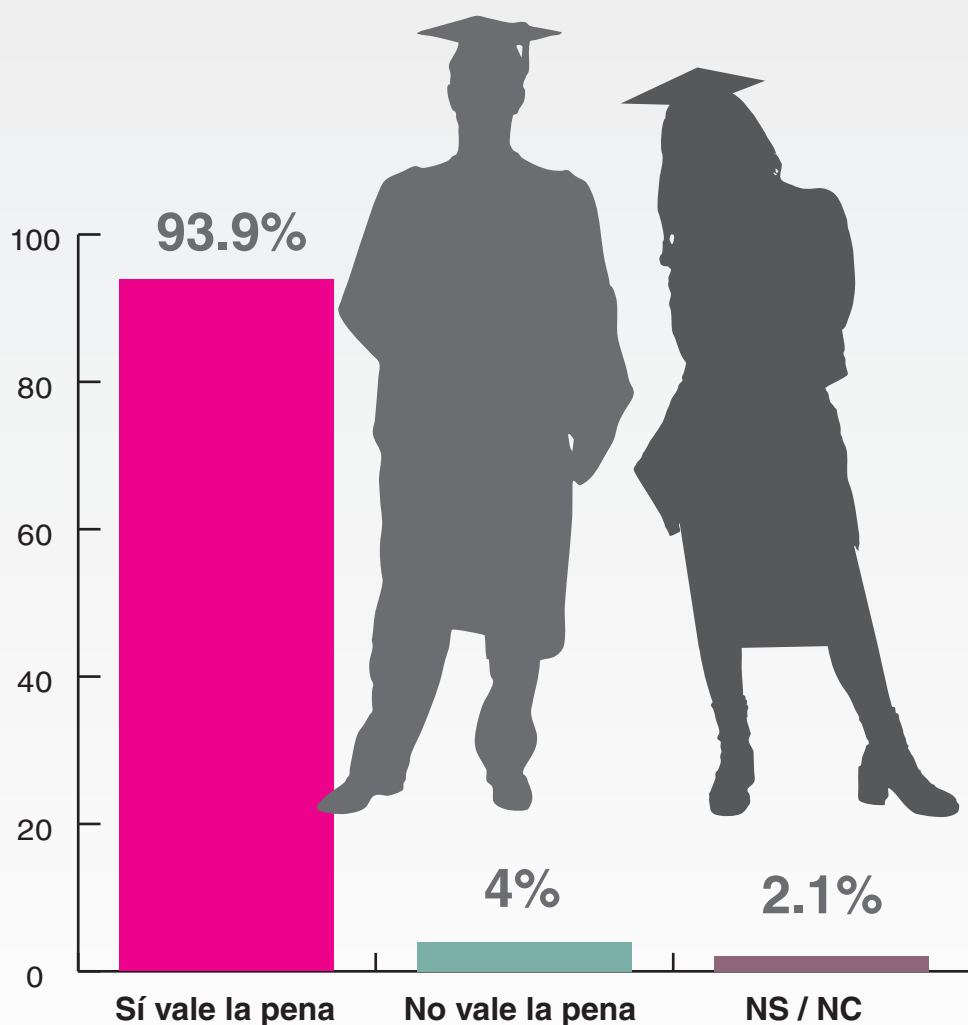
Por último, es evidente que no tenemos una tarea nada fácil, que es necesario —aunque parezca imposible— forjar y alentar uno por uno a nuestros alumnos, para que puedan desarrollar la fortaleza y los valores necesarios para concluir su bachillerato y lograr su ingreso a licenciatura. Aprovechemos cada oportunidad para dialogar y mostremosles el ejemplo de ser perseverantes y no dejar de creer en sus posibilidades y capacidades para cursar exitosa y significativamente el bachillerato. ☺

¿De qué manera puede ayudar que algunos alumnos se **acerquen** a pedir consejo, ayuda u orientación a sus profesores?



En la Encuesta Nacional de Valores en Juventud, prácticamente todos los jóvenes consideran que tener una **carrera profesional vale la pena** o por lo menos hasta cierto punto (**93.9%**).

Mientras que para 4.0% no vale la pena estudiar una carrera profesional.



EL RELATO ACADÉMICO EN EL AULA:

la construcción arquetípica del personaje en el adolescente

Maestro en Ciencias de la Comunicación por la FCPyS, UNAM. Ha sido periodista, consultor, académico. Actualmente es Profesor de Tiempo Completo, Asociado "B". Ingresó al CCH en 1996. Ha sido Jefe de Área de Talleres, Consejero interno, Jefe del Departamento de Difusión Cultural, cargos desempeñados en el Plantel Sur. Ha participado en grupos institucionales de trabajo. 18 años de antigüedad en el CCH 20 años de antigüedad en la UNAM
carlosalonso@comunidad.unam.mx

Carlos Alonso Alcántara

Cuando un alumno deserta de una clase, sea por un motivo académico, de planeación didáctica e incluso por la personalidad del profesor, surge la interrogante: ¿será acaso una simple decisión del estudiante al margen de una estructura académica?

Sin ser una valoración maniquea se puede distinguir una construcción de significados en la responsabilidad de los actores de este proceso: estudiante-alumno. Es decir, el problema en cuestión rebasa en un primer momento la institucionalidad, para trasladarlo a una dimensión de constructos sociales: La representación del estudiante en el aula escolar.

Así tenemos que se establece que el estudiante es el actor de su propio aprendizaje; sin embargo, la duda surge, ¿realmente el alumno está construyendo su relato al interior del aula o simplemente es un actor sesgado por la visión reduccionista del profesor al pretender “enseñar” bajo su propio esquema de construcción? Para dar respuesta a este dilema, haremos una revisión de la comunicación y diversos aspectos de la teoría del arquetipo.

La comunicación como intercambio de significados

Partimos de la siguiente premisa: La comunicación es un intercambio de significados. El profesor es un constructor de significados —sea derivados en el aprendizaje conceptual, procedimental o actitudinal—; mismos que el estudiante reconstruirá para formular su propio relato de aprendizaje.

El investigador Manuel Castells plantea: “La comunicación se produce activando las mentes para compartir significado” (Castells: 2012; 191). Explica —utilizando la investigación neurocientífica del Dr. Antonio Damasio— que la realidad es una construcción material de imágenes diseñadas a partir de redes cognitivas cuyos patrones neuronales estructuran emociones, sentimientos y conciencia (*Ibid*: 190).

Surge entonces la siguiente interrogante: ¿cuál es la construcción de un relato académico en la mente del estudiante? Aspecto que podría plantearse de esta forma tan simple: Si un estudiante puede ver una película durante dos horas sin abandonar la sala de proyección, ¿por qué no puede permanecer en un salón por un menor tiempo

al señalado?. Una respuesta no tan simple sería: Se aburre en el aula.

Explica el psicólogo Adam J Cox: “Hace 50 años, el aburrimiento aparecía al cabo de un par de horas. En comparación, los chicos de hoy se aburren luego de sólo 30 segundos sin tener una actividad específica” (Will: 2010; 17). El motivo, la utilización de dispositivos portátiles que ofrecen distracciones ilimitadas, en detrimento de la capacidad de abstracción. De aceptar lo anterior, no se tiene una respuesta sencilla para evitar el aburrimiento en el aula, y con ello la deserción.

Por ello, la siguiente observación radica en la exigencia del profesor en el proceso de construcción de relato en el aula. Es decir, el planteamiento radica en la manera en que el pro-

La comunicación
se produce
activando las
mentes para
compartir
significado



DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN

El profesor crea un relato académico al interior del aula. Los alumnos son actores de este relato. Por tanto se debe redefinir al alumno en términos de un protagonista de su propia construcción de redes y constructos mentales.

fesor construye un discurso cuyo mensaje se resignificará a partir de los valores del alumno, mismo que está sostenido en horizontes culturales y temporales. El problema así es de resemantización. (Lizarazo: 2000;12).

Por eso, el asunto planteado de esta forma, se remite a una resignificación de los aprendizajes, contenidos y las estrategias en el aula del profesor. El alumno podría entender o no al profesor. No es aburrimiento, sino entendimiento, el motivo de la deserción. La cuestión aquí refiere a la *Teoría de la recepción*.

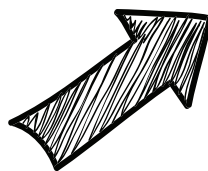
Si nos remitimos sólo a la recepción del mensaje en el aula, podría desviarse la intencionalidad de esta reflexión: un problema de la deserción en el aula es la incorrecta construcción de un relato académico que permita la configuración de constructos sociales y patrones neuronales. Es decir, un problema de comunicación y sus significados al interior del aula.

La concepción del arquetipo en el aula

Retomamos para una explicación pausable al planteamiento inicial, aspectos globales de la *Teoría del arquetipo* en la construcción del relato académico en el aula, y con ello sumar una respuesta más a un complejo tan vasto y tan dinámico.

Dice el especialista de la UNAM en cine, Reyes Bercini, en su texto *El cine y la estética cambian* que a partir de la concepción del denominado *Inconsciente colectivo* planteado por Carl Jung, y en alusión de la tipología en la creación de personajes de Christopher Vogler, “radica la posibilidad de extender la teoría del arquetipo hacia lo cotidiano, a nuestras vidas aparentemente anodinas, porque es obligación de cada generación descubrir los contenidos y efectos que van a repercutir en nosotros y saber en que arquetipo actuamos” (Bercini: 2010; 148)

El alumno
podría entender
o no al profesor.
No es
aburrimiento,
sino
entendimiento,
el motivo de la
deserción.



Partimos de la siguiente tesis: El profesor crea un relato académico al interior del aula. Los alumnos son actores de este relato. Por tanto se debe redefinir al alumno en términos de un protagonista de su propia construcción de redes y constructos mentales, donde le dará por sí mismo un significado a su proceso de formación intelectual, derivado de la participación e intervención del profesor.

¿Qué hacer para que el alumno adolescente no se aburra en el aula? ¿Qué hacer para que el estudiante adolescente entienda ciertos contenidos? O más simple ¿Qué hacer para que un estudiante adolescente no abandone el aula? Una respuesta primera: Concebir el ejercicio docente como la creación de relatos académicos, donde el alumno y el profesor son personajes de su propio constructo diseñado en el aula. Así el alumno podría ser entendido desde una mayor profundidad y complejidad. La construcción de metáforas en los vericuetos de la realidad.

Por cuestión de espacio, utilizaremos solo cuatro arquetipos mencionados en di-



Concebir el ejercicio docente como la creación de relatos académicos, donde el alumno y el profesor son personajes de su propio constructo diseñado en el aula, puede evitar el abandono en el aula.

cha teoría para determinar una estructura base: El *Héroe*, el *Mentor*, la *Sombra* y el *Camaleón*. Tampoco haremos la precisión de la función psicológica y la función dramática de cada uno. No se mencionarán aspectos de la denominada “trama de acontecimientos”. Sólo la función global de los arquetipos.

Un arquetipo es una serie de factores y motivos que ordenan los elementos psíquicos en ciertas imágenes, caracterizadas como arquetípicas, pero de tal manera que solo se pueden reconocer por los efectos que producen.

No hay relato sin *Héroe*. Primer arquetipo. Un personaje extraordinario que tiene y no sabe, aunque lo supone, una gama de cualidades que lo hacen diferente. El estudiante concebido de esta forma, cambia la importancia de su papel y/o rol en el aula. Dice Bercini “Luchar contra los dragones interiores o exteriores, reales o imaginarios, es responsabilidad de los héroes, y todos podemos serlo según esta hipótesis” (*Ibid*:149).

El *Héroe* representa una entidad independiente, que ha logrado una separación de la figura materna. Por ello, buscan la aventura que les permita crecer. Debe haber una identificación con sus acciones y comportamientos; tiende hacia su crecimiento interior, salvando todo tipo de obstáculos y dificultades que tendrá en su aventura. Siempre en acción, ya que en algún momento se enfrentará a un reto supremo, mismo que podrá o no trascender.

El aprendizaje en el aula es la “aventura” del alumno, no sólo del profesor. El héroe no es lo mismo que el *Mentor*. Segundo arquetipo. El *Mentor* es imprescindible. “Su labor es enseñar al *Héroe* toda clase de conocimientos que le permitirá enfrentar su reto y recoger el elixir para la comunidad. Su función es representar el sí mismo (*self*) la parte noble y sabia de cada uno.

El *Camaleón* es un arquetipo que propicia cambios constantes porque está en permanente transformación. Los héroes gene-



El reto para el profesor será hacer que la realidad en el aula no parezca poco atractiva para el alumno, sino construir un universo de significados cuya “aventura de aprender” sea un motivo más en la formación escolar.

ralmente lo visualizan en el sexo opuesto. Provoca la duda dentro de la historia. Genera suspenso necesario. El *Héroe* mantiene una relación positiva o destructiva con este arquetipo.

La *Sombra* representa la energía del lado oscuro, lo reprimido y lo no aceptado en nosotros. Es el rostro negativo que se proyecta en el antagonista. Su labor es destruir al *Héroe*; se opone a él y lo suele llevar a un conflicto máximo para hacer crecer la historia. La *Sombra* se considera el *Héroe* de su propio mito.

Con tales aspectos que enuncia la *Teoría del arquetipo*, el profesor podrá tener un esquema más para poder elucidar aspectos que se desarrollan en el aula. Determinar ciertas estrategias que le permitan construir un esquema donde el alumno sea el centro del aprendizaje y no solo espectador de su propia creación.

A manera de reflexión final

La concepción de construir un serie de arquetipos en el relato en el aula no significa

establecer recetas para el profesor. Tampoco se trata de ficcionar la realidad, ni someterla a una comparación de roles en el salón de clase.

El reto para el profesor será hacer que la realidad en el aula no parezca poco atractiva para el alumno, sino construir un universo de significados cuya “aventura de aprender” sea un motivo más en la formación escolar. Partir de la autenticidad del profesor y establecer con el alumno una alianza implícita para construir los personajes arquetípicos. El estudiante podría desde el constructo de su yo, vivir su propio mito y arquetipo de *Héroe* en el aula, ⁽³⁾

Fuentes de consulta

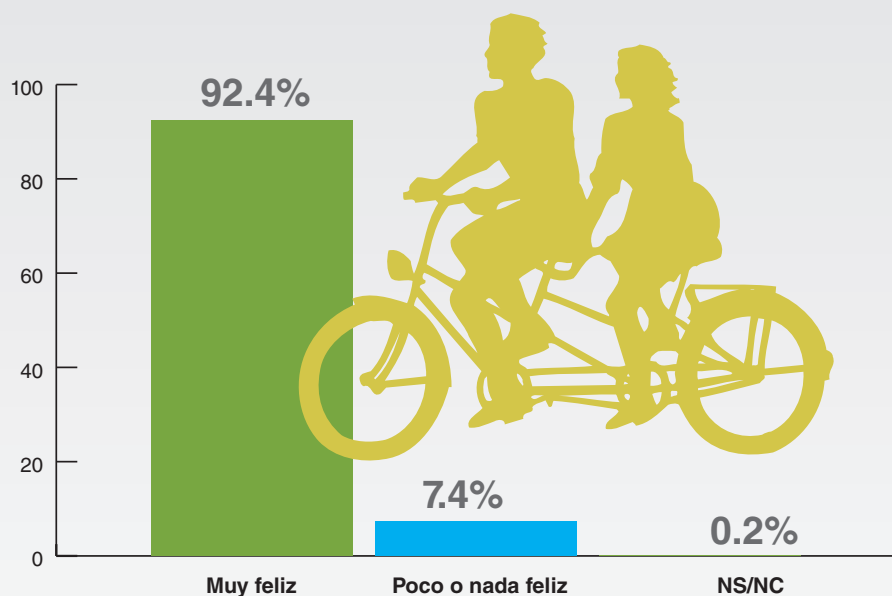
1. Bercini, Reyes. *El cine y la estética cambiante*. Edit. UNAM. México. 2008.
2. Castells, Manuel. *Comunicación y poder*. Edit. Siglo XXI. México. 2012.
3. Lizarazo Arias, Diego. *La reconstrucción del significado*. Edit. Addison Wesley Longman. México. 2009.
4. Will, George. “Perdidos en la electrónica” en *Netsweek*, en español. No. 34. 23 de agosto de 2010. México.

De acuerdo con la pregunta:
“Tomando en consideración todo
en tu vida, **¿qué tan feliz eres?**”

realizada en la Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012, se observa que

**Los jóvenes mexicanos
parecen ser muy felices.**

La situación es general sin ninguna alteración
importante en género, educación o zonas de residencia.



Los adolescentes de William Shakespeare

Olivia Barrera es profesora de asignatura definitiva B, en las asignaturas de Lectura y Análisis de Textos Literarios y de TLRIID I a IV en el CCH Naucalpan. En este espacio organiza el Concurso de Teatro Estudiantil desde el 2009.

Ha impartido clases prácticas y teóricas de teatro a nivel Licenciatura y Maestría en la Facultad de Filosofía y Letras y otras instituciones educativas. En el mundo de teatro ha participado en más de cincuenta montajes escolares y profesionales.
Correo electrónico: lalolybarrera@gmail.com

Olivia Barrera

Cada que nos acercamos a algún nuevo ensayo sobre Shakespeare continuamos descubriendo que el dramaturgo inglés escribió sobre muchos de los temas universales. Algunos de ellos le ocupaban particularmente, el deseo de poder, por ejemplo, está presente en muchas de sus obras dramáticas, especialmente en aquéllas de carácter histórico. Así, en su trilogía *Henry IV* partes 1 y 2, *Henry V* y *Henry VI* partes 1, 2 y 3, la lucha por el poder de Inglaterra entre parientes, en *Macbeth* también tenemos otro claro ejemplo de cómo un matrimonio es corrompido moralmente cuando deciden saciar su apetito por el poder.

Otros temas fueron abordados en menor medida pero con igual seriedad y profundidad. Los adolescentes, su mundo interior, su comportamiento y las relaciones que establecen con sus mayores, especialmente sus padres, fue un tema que lo ocupó en algunas de sus obras dramáticas. Quizá el común denominador de los adolescentes shakesperianos, sea su disposición para el amor. Todos ellos son criaturas libres de prejuicios, amantes desinteresados pero idealistas. Podría decirse que sus adolescentes se enamoran de forma apasionada e instantánea; en general, el amor les entra por los ojos, cegándolos. Esta falta de conocimiento del objeto amado los lleva a cometer distintos atropellos, algunos de ellos contra sí mismos, pero en todos los casos en contra de sus padres, quienes, en contraste con el adolescente, conciben las relaciones de pareja como un medio para construir familias, nunca para saciar apetitos amorosos.

Aquí me propongo revisar la construcción de los adolescentes de tres de sus más emblemáticas obras, dos tragedias: *Hamlet* y *Romeo y Julieta* y la que es posiblemente su comedia más representada *Sueño de una noche de verano*. Al hacerlo, pretendo establecer qué es un adolescente para Shakespeare, pero más aún, presentar elementos que pueden ser atractivos para nuestros es-



Quizá el común denominador de los adolescentes Shakesperianos, sea su disposición para el amor. Todos ellos son criaturas libres de prejuicios, amantes desinteresados pero idealistas.

tudiantes adolescentes, a fin de facilitar su encuentro con el dramaturgo inglés.

Cierto es que la personalidad melancólica de Hamlet podría hacernos pensar que se trata de un adolescente; sin embargo, no podemos estar cien por ciento seguros de la edad del personaje. Algunos afirman que Hamlet tiene treinta años, deduciéndolo del intercambio de líneas que tiene con el sepulturero. Hamlet le pregunta hace cuántos años que él tiene dicha profesión, a lo que el sepulturero contesta: "...it was // the very day that young Hamlet was borne; he that // is mad and sent into England". (V. 1. 136-137). Más adelante, el sepulturero contesta: "I have been sexton here, man and boy, thirty years" (V. 1. 149-150). De aquí que algunos piensen que Hamlet tiene treinta años. Otros dos argumentos a favor de esta idea son, por un lado, la mención por parte del actor representando al rey en la representación teatral que Hamlet prepara para la corte, quien sostiene ha estado casado por treinta años, y por el otro, aunque quizá un poco incidental, el hecho de que el primer actor que hizo el papel de

Hamlet fue Richard Burbage, quien tenía 32 años. Este último argumento aparentemente superficial es digno de ser considerado pues la compañía de teatro sí contaba con actores mucho más jóvenes quienes podrían haber representado el papel de un muchacho, en el caso de que Shakespeare así lo hubiera querido.

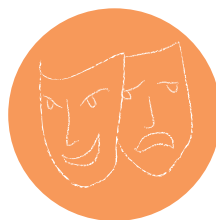
Otros argumentan que Hamlet tiene tan sólo dieciséis. Primero, porque los textos que se mencionaron previamente no se encuentran en el *Quarto Edition*, y sólo se localizan en el *First Folio*.¹ Esto ha llevado a suponer que la intención de establecer una edad para Hamlet se dio posteriormente a las primeras representaciones, adjudicándole treinta años porque su discurso, sobre todo en el terreno filosófico, corresponde a un hombre maduro. Sin embargo, existen otros elementos en la construcción del personaje que hacen suponer que se trata de un hombre mucho más joven. Primero, está la relación de amistad que tiene con Rosencrantz y Guildenstern, quienes claramente son jovencitos estudiantes. Además, está el noviazgo que tiene con Ofelia, quien se comporta como una adolescente. Esta relación permite suponer que Hamlet tenga una edad cercana a la de ella. Quizá el argumento más contundente respecto a la posible adolescencia de Hamlet sea el

1. Vale la pena recordar que Shakespeare escribía para una compañía de teatro establecida con la finalidad de que sus textos fuesen representados en los distintos teatros isabelinos. Su intención no era la publicación de sus textos. Sin embargo algunas de sus obras fueron publicadas durante su vida (como es el caso de *Hamlet*) en pequeñas ediciones que recibían el nombre de *Quarto* (por ser libros de bolsillo, que se escribían en un cuarto de pliego). No fue, sino hasta 1623 que sus amigos John Heminges y Henry Condell editaron y publicaron la colección de treinta y seis de sus piezas dramáticas bajo el nombre del *First Folio*. Este texto se publicó siete años después de la muerte de Shakespeare. Como es de suponerse tenía muchas modificaciones inherentes de realizar una compilación basada en tres fuentes principales: los *quarto editions*, los textos que conservaban los propios actores que representaron las obras e incluso la memoria de los mismos.

hecho de que al morir su padre no asuma el trono danés, ya que si fuese un hombre de treinta años lo lógico hubiese sido que él asumiera el trono. Desde luego que la debilidad de este argumento radica en el conflicto que esto hubiese generado con la reina, su madre. Es decir, si Hamlet se convirtiese en rey, su madre dejaría de ser reina y quizá Shakespeare intentaba mostrar a un hijo desinteresado del poder en contraste con la madre y el tío.

La problemática que representa establecer la edad de Hamlet no impide observar la adolescencia de Ofelia. Se trata de una chica de familia cuya obediencia, producto de una educación edificada en valores, puede ser un punto de anclaje entre nuestros estudiantes y la obra dramática. Ofelia vive su primer amor con el príncipe Hamlet. Cuando Polonio, su padre, pregunta a Ofelia acerca de la relación que tiene con Hamlet ella responde con sinceridad: "My lord, he hath impotuned me with love / In honourable fashion" (I. 4. 110-111) y añade: "And hath given countenance to his speech, my lord / With almost all the holy vows of heaven". (I. 4. 113-114) Lo que demuestra que ella se siente alegre con el interés amoroso que Hamlet le ha profesado. Sin embargo, Polonio, le prohíbe continuar con esa relación. El argumento de Polonio se basa en la idea de que el heredero del trono deberá casarse eventualmente con quien convenga a los intereses de la corona y no con quien su corazón disponga, por lo que presume que su hija es un entretenimiento temporal para el príncipe. Ante la prohibición de su padre Ofelia accede a terminar la relación que mantiene con el príncipe con un: "I shall obey, my lord". (I. 4. 136). De esta pequeña contestación no se puede deducir si Ofelia piensa realmente poner distancia o no, pero lo que sí se puede observar es que sigue siendo cordial o incluso cariñosa al responder a su padre.

El verdadero problema al que se enfrenta Ofelia viene más adelante, cuando



Ofelia es una chica de familia cuya obediencia, producto de una educación edificada en valores, puede ser un **punto de anclaje** entre nuestros estudiantes y la obra dramática



DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN



La trágica historia de Ofelia, producto en cierta medida de su obediencia, resulta atractiva para los adolescentes ya sea por identificación o por catarsis.

se le pide ser utilizada por Claudio, Gertrudis y Polonio para espiar al príncipe. Ofelia se presta a esta pesquisa con pesar pero consciente de su posición, misma que no le permite contradecir ni al padre ni al matrimonio real. Hamlet descubrirá la emboscada y la culpará con razón, siendo ésta la primera falta en la que incurre ante sus ojos. Hamlet no se tienta el corazón, dando rienda suelta a una serie de improperios sobre la pobre Ofelia, mismos que la desconciertan y hieren.

Más adelante, su amado Hamlet privará involuntariamente de la vida a su padre. Esta acción llenará a Ofelia de una tristeza indescriptible, misma que no se ve en escena, pero que se infiere cuando nos enteramos de su suicidio. La trágica historia de Ofelia, producto en cierta medida de su obediencia, resulta atractiva para los adolescentes ya sea por identificación o por catarsis².

Julietta es otra de las adolescentes que vive en conflicto entre el amor que la une a Romeo y la obediencia que le debe a su fa-

Julietta es otra de
las adolescentes
que vive en
conflicto entre
el amor que la
une a Romeo y la
obediencia que le
debe a su familia

milia. Romeo y Julieta se enamoran sin saber que son hijos de estas familias rivales y cuando se enteran ya es demasiado tarde.

A diferencia de Ofelia, Romeo y Julieta enfrentan y desobedecen a sus familias para defender su amor. Si bien es cierto que estos jóvenes amantes nunca revelan a sus padres la relación amorosa que tienen con el otro, ambos emprenden acciones

para permanecer unidos. Romeo arriesga su vida, en medio de la noche para llegar al balcón de Julieta y cortejarla. Más adelante, contrae nupcias en secreto y se niega a participar en una riña contra la familia rival, lo que provoca la muerte de Mercutio, su primo. Julieta llega más lejos en sus atrevimientos. Es ella quien, a través de su nana, propone matrimonio a Romeo, violando una importante convención social. También se niega a la petición paterna

de contraer nupcias con Paris. Y termina, ayudada por Friar Laurence, fingiendo su propia muerte a fin de ser sepultada para poder abandonar su vida y comenzar una nueva con Romeo.

Los esfuerzos de los dos adolescentes expiran ante el odio encarnizado que se

2. En el sentido aristotélico; es decir, experimentando sentimientos de piedad al personaje y de horror ante la situación.

profesan los adultos, por lo que su amor sucumbe ante la muerte. Aun así, Romeo y Julieta protagonizan una de las escenas más poderosas de la literatura dramática cuando, ante la pérdida del otro, es decir, cuando presencian la muerte del amado deciden quitarse la vida. Primero Romeo, al ver a Julieta en su sepulcro y creyéndola muerta, decide tomar un veneno que traía consigo a fin de morir a los pies de su amada. Julieta al despertar y encontrar el cuerpo moribundo de Romeo no duda en tomar su daga y arremeter contra sí. Así los jóvenes dan muestra de su amor y lealtad. Con esta acción Romeo y Julieta buscan encontrarse en un terreno más espiritual, pues el mundo, su crueldad y el odio obstinado que en él persiste no empatan con su amor: "See what a scourage is laid upon your hate, // That heaven finds means to kill your joys with love" (V.3.291-292) dice el Príncipe a los padres de los jóvenes muertos. La decisión, aplomo y el ejemplo que dan a los adultos son motivos de estudio y reflexión atractivos para el estudiante de bachillerato.

En contraste con las obras anteriores *Sueño de una noche de verano* es una comedia de triangulaciones amorosas, sin muertes y con un final feliz. El enredo amoroso comienza cuando Hermia, hija de Egeo, se niega a obedecer el deseo de su padre para que contraiga nupcias con Demetrio. Esto debido a que su corazón pertenece a Lisandro. Por otra parte Helena, amiga de Hermia, se encuentra perdida-mente enamorada de Demetrio.

En esta comedia Shakespeare hace distintos comentarios en torno a la condición del amor y de los enamorados. La boda que celebrarán Teseo e Hipólita, enamorados ahora, pero enemigos políticos en el pasado, prueba que del odio al amor hay un paso. Por otro lado, Oberon y Titania, constituyen el matrimonio de los reyes de las hadas. Éstos se muestran inmersos en una relación gastada pero sólida, donde

los celos y la envidia los lleva a traicionarse pero no a perderse. También, con las peripecias nocturnas que viven los jóvenes atenienses, Shakespeare nos habla de la facilidad con la que nos enamoramos y desenamoramos en la juventud. Esto porque a pesar de que Puck es el causante de los enredos amorosos que suceden entre Helena, Hermia, Lisandro y Demetrio durante la noche que permanecen en el bosque, finalmente él no es más que la representación del amor y sus apetitos.

Sueño de una noche de verano concluye con las bodas de Lisandro y Hermia, puesto que a su padre no le queda más remedio que aceptar su unión cuando Demetrio confiesa estar ahora enamorado de Helena, de éstos últimos y de Teseo e Hipólita. Además estas nupcias son honradas por Oberón y Titania, quienes se han reconciliado. Así pues, el amor triunfa, imponiéndose, en este caso a la enemistad política, a los celos, las venganzas o la sinrazón de la familia.

Como puede verse, en el caso de las tres obras existen poderosos elementos que propician la identificación del adolescente con la obra literaria. Sobre todo porque en los tres textos dramáticos son los adolescentes quienes tienen la razón, los que se mueven por sentimientos amorosos y quienes luchan incansablemente para defender nobles ideales. ☺

Fuentes de consulta

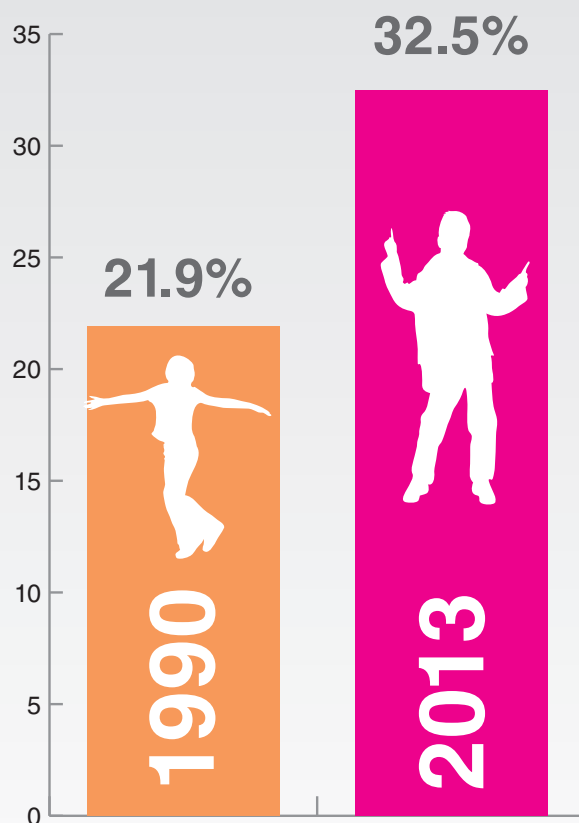
1. Dunton-Downer, Leslie y Alan Riding. 2004. *Essential Shakespeare Handbook*. USA: DK
2. Kott, Jan. 2004. *Shakespeare our contemporary*. USA: Norton.
3. Shakespeare, William. 1997. "The tragedy of Hamlet, Prince of Denmark", "The most excellent and lamentable tragedy of Romeo and Juliet" y "A Midsummer Night's Dream" en *The Norton Shakespeare*. USA: Oxford University Press.

Al **segundo trimestre** de 2013 había **21.5 millones** de **jóvenes en México** (personas entre los **15 y los 24 años de edad**)

Representan el **18.2%** de la población **total**

De esos 21.5 millones, **6.8 millones** (**31.6%** de la población joven) son menores de edad (**entre los 15 y los 17 años**)

Comparativo del porcentaje de la población de 15 a 24 años de edad en la población total del país. 1990-2013.



INEGI. Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de su condición de actividad 2013. 2014.
Fuente: INEGI. XI Censo de Población y Vivienda, 1990 y Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2013.

Conócese a ti mismo

Licenciada en
Comunicación y maestra
en Docencia para la
Educación Media
Superior (Español) de
la FES Acatlán, UNAM,
Profesora de Asignatura
Definitiva "B" del Área
de Talleres de Lenguaje
y Comunicación, con
antigüedad de 8 años en
el Colegio de Ciencias
y Humanidades, Plantel
Naucalpan.
juliach021@hotmail.com

Julia del Carmen Chávez Ortiz

Te advierto, quien quiera que fueras, ¡oh! Tú que deseas sondear los arcanos de la naturaleza, que si no hallas dentro de ti mismo aquello que buscas, tampoco podrás hallarlo fuera. Si tú ignoras las excelencias de tu propia casa, ¿cómo pretendes encontrar otras excelencias? En ti se halla oculto el tesoro de los tesoros. ¡Oh! Hombre, ¡conócete a ti mismo y conocerás al universo e incluso a los Dioses!

Oráculo de Delfos

Cada mes de junio, cerca de 300 mil jóvenes presentan en una de las cincuenta sedes del Distrito Federal y Área Metropolitana el examen de ingreso al Bachillerato, organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), poco más de la mitad de los aspirantes solicita como primera opción uno de los planteles del Bachillerato de la UNAM. En agosto se publican las listas de los estudiantes de nuevo ingreso del Colegio de Ciencias y Humanidades, cada año no serán más de 20 mil. Para el Plantel Naucalpan cerca del 90% de ese alumnado habitará en el Estado de México.

Sin duda, las y los jóvenes que ingresan cada ciclo escolar tendrán características similares a las generaciones anteriores, pero a diferencia de aquéllas, estarán viviendo un ambiente de violencia nunca antes visto. Actualmente el Estado de México se encuentra en los primeros lugares a nivel nacional de feminicidios, homicidio, secuestro, robo a mano armada, narcomenudeo y consumo de drogas.¹ La percepción general de los ciudadanos del municipio de Naucalpan de Juárez, donde se encuentra ubicado el CCH Naucalpan, único fuera del Distrito Federal, coincide en que este municipio se encuentra en niveles de violencia similares a Cuautitlán Izcalli, declarado en los últimos meses como el municipio más violento del país.

1. Al respecto se pueden consultar las estadísticas del Sistema Nacional de Seguridad Pública que detallan mes con mes el aumento de las cifras en comparación con los mismos periodos de años pasados, los informes pueden ser consultados en el portal:
<http://www.secretariadodejefecutivosnsp.gob.mx/>

En este ambiente laboramos y lo seguiremos haciendo; sin embargo, algo debemos hacer para que esa violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, no llegue a nuestros salones de clase. En el presente texto planteo una serie de reflexiones acerca de la adolescencia y nuestro papel como docentes, sobre todo como apoyo para disminuir el rezago escolar en el Colegio. Para esto, parto de la idea de que el rezago educativo es un tema muy complejo y multifactorial que se origina por distintas causas, pero una de las que actualmente es determinante para que las y los estudiantes permanezcan en las aulas de clase y no abandonen sus estudios, es sin duda, la violencia. No hablo sólo de la violencia que expone todos los días en los medios de comunicación, ni la que se lee en las redes sociales, no. Me refiero a la violencia a la que cotidianamente nuestra comunidad estudiantil y docente está expuesta, ya sea dentro de su hogar, en el transcurso al Colegio o dentro del mismo salón de clases. A continuación trataré de

explicar detalladamente las características del alumnado y expondré una propuesta para que el docente interactúe de la mejor manera con sus alumnos.

Un elemento fundamental que permite caracterizar a nuestra población estudiantil es la identificación de quienes la conforman como adolescentes. La etapa de la adolescencia, por la que atraviesan, “no es un proceso aislado en la vida del hombre, se trata de un hecho particular inscrito en un contexto familiar, social y cultural”.² Representa el momento de transición, en el cual, el ser humano abandona la imagen de niño, para intentar incorporarse a la vida de adulto, con todas las dificultades que esto implica.

La palabra adolescencia viene de la voz latina *adolescere* que significa crecer, desarrollarse, hacia la madurez. Psicológicamente se puede considerar como una situación marginal en la cual el joven debe realizar las adapta-

2. Tarragona, Mariana. *El adolescente y las relaciones familiares*, p.8.



ciones necesarias, para modificar sus conductas infantiles, por el comportamiento adulto que la sociedad le exige.

La adolescencia es una etapa básicamente psicosocial y cultural, a diferencia de la pubertad, cuyo significado es más restringido, pues se refiere básicamente a los cambios biológicos y fisiológicos que se asocian con la madurez sexual y que los estudiosos del tema mencionan como umbral de la adolescencia.³

De manera general, las y los alumnos del CCH son adolescentes que se encuentran viviendo “una época que presenta complejos problemas de rebeldía contra la autoridad; la aparición de irritantes hábitos; de constantes cambios de carácter; de interminables quejas; de incesantes contradicciones; de obsesiones frente a cuestiones existenciales y de una incesante búsqueda de identidad.”⁴

A partir de mi experiencia puedo afirmar que los y las docentes somos de las personas más ilusas que conozco. Continuamente tenemos la ilusión de explicar todo correctamente, soñamos con estudiantes cumplidos, que entreguen tareas y trabajos escolares perfectos, en la fecha indicada y con los criterios previamente establecidos, tenemos la ilusión de estar frente a un estudiantado homogéneo, que vive sin problemas fuera del salón de clases, pero no, la realidad es que nuestras alumnas y alumnos viven en otro mundo, un mundo donde la escuela no es lo más importante, un mundo donde el sentimiento de pertenencia es lo que los motiva a actuar.

Tienen la necesidad de ser aceptados por el otro, llámese papá, mamá, pareja, compañero de clases o profesor. Esta necesidad se gesta en muchos de ellos debido al abandono



Las alumnas y alumnos viven en otro mundo, un mundo donde la escuela no es lo más importante, un mundo donde el sentimiento de pertenencia es lo que los motiva a actuar.

que sufren en su contexto familiar. No pretendo culpar a las madres y los padres de familia que se ven obligados a trabajar hasta turnos dobles para solventar los gastos de una vida cada vez más exigente, la realidad actual de nuestros jóvenes es producto de los cambios que tan vertiginosamente ha sufrido nuestra sociedad.

Continuamente platico con mis alumnas y alumnos, me interesa saber qué piensan, cómo ven el mundo y puedo decir con mucho agrado, que la mayoría de los que están en las aulas, tienen muy claro qué es lo que quieren para su futuro, tienen límites bien establecidos y saben respetar las normas. Algunos provienen de familias desintegradas y no cuentan con el apoyo de sus padres, otros, al contrario, han vivido siempre en un núcleo familiar estable y amoroso que les dio las herramientas necesarias para salir adelante. Entonces, ¿qué pasa con los estudiantes que están fuera del aula? Lo mismo, exactamente lo mismo.

Todos podemos vivir en circunstancias adversas, tener todo en nuestra contra y aun así salir adelante, ser personas pro-

3. *Ibid.*, p.9.

4. Batllori Guerrero, Alicia, “El adolescente y la problemática familiar”, p. 71.



ductivas y felices. Pero esto sólo se logra si somos capaces de responsabilizarnos de nuestra vida y nuestras acciones, sin culpar a nadie, sin buscar aceptación, sin lastimar, comenzando siempre por uno mismo. Transmitir esto a nuestro alumnado es difícil si no hemos sido capaces de lograrlo en nuestras vidas y para ello se necesita apoyo institucional por la vía de cursos intersemestrales que capaciten emocionalmente a las y los docentes, con las bases teóricas y prácticas de la Programación Neurolingüística (PNL) y la Inteligencia Emocional (IE).

Apuesto en la formación del profesorado y en el papel protagonista que tiene como factor clave para la mejora de la convivencia en el aula porque estoy segura que la práctica docente realizada a través de un profesional que posea competencias emocionales sólidas, resulta más beneficiosa y óptima para todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo para nosotros y el alumnado.

La situación actual de la docencia se enfrenta a desafíos que pueden observarse en muchas instituciones educativas del país y América Latina. Actualmente, el

ejercicio de la docencia en esta región se caracteriza por "la falta de vocación, burocratización de la práctica docente, limitada retribución económica así como falta de reconocimiento social, excesiva carga de trabajo y un mínimo impacto social de su desempeño profesional".⁵

A través de diferentes actividades planificadas, divididas en tres fases, diagnóstico, desarrollo y evaluación, existirá una mejoría en el conocimiento emocional del profesorado que repercutirá en el estudiantado de forma positiva disminuyendo los índices de reprobación y aumentando la permanencia de los jóvenes en el aula. Los docentes emocionalmente competentes serán capaces de elaborar estrategias de enseñanza-aprendizaje vinculando las temáticas del TLRID con los principios básicos de la IE y la PNL.

No podemos ignorar la importancia de la actividad del profesor al interior del salón de clases y fuera de él, pues es agente de mediación entre los alumnos y su aprendizaje. En el aula, por ser un referente en la

5. *Ibid.*, p. 93.



DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN

A través de diferentes actividades planificadas, divididas en tres fases, **diagnóstico, desarrollo y evaluación**, existirá una mejoría en el conocimiento emocional del profesorado que **repercutirá en el estudiantado** de forma positiva



actividad intelectual que se busca consolidar como pensamiento autónomo en la vida del alumno, fuera de ella, la actividad del profesor impacta en la vinculación de los aprendizajes con la vida del alumno, la sociedad y el país. Además el docente tiene entre sus funciones, formar ciudadanos críticos, autónomos y participativos de su entorno social.

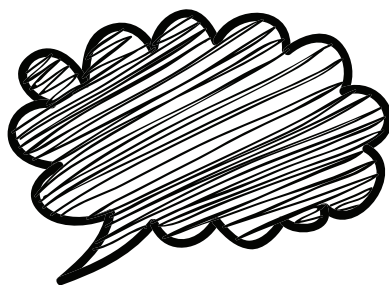
Una idea ampliamente reconocida es que uno de los factores determinantes para que un sistema educativo alcance niveles satisfactorios de calidad radica en “la preparación adecuada del profesorado: una sólida formación académica y profesional, además de una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, capacitan al profesor para adoptar su quehacer docente a los avatares del conocimiento científico, técnico y pedagógico”.⁶

No soy experta en PNL o IE ni pretendo que los profesores lo sean. Lo ideal es que cada uno de nosotros tenga las herramientas necesarias para llevar una vida emocionalmente sana y a la vez transmitir esto a nuestros alumnos y alumnas por medio de estrategias sencillas que les permita un conocimiento y dominio de sí mismos, para que de esta manera podamos disminuir los índices de reprobación en nuestras asignaturas y elevar la cantidad de estudiantes que permanecen en el salón de clase, alejados del ambiente violento que impera no sólo en el Municipio de Naucalpan de Juárez sino en el país entero.

A nivel nacional existen ejemplos de proyectos de capacitación emocional que han sido muy exitosos. El programa de atención integral *Todos somos Juárez*, fue diseñado para rescatar a la población civil de esa ciudad fronteriza acosada por los grupos del crimen organizado que hicieron de Ciudad Juárez el municipio más peligroso y violento del país. *Todos somos Juárez*, en varias de sus acciones, planteó el apo-

6. Monereo, Carles, et. al., *Estrategias de enseñanza-aprendizaje, formación del profesorado y aplicación en la escuela*, p. 70.

Conócete a ti mismo es un aforismo atribuido a Sócrates, inscrito en el templo de Apolo.



yo psicológico y la capacitación emocional a docentes de educación básica y personal de salud, se crearon centros de atención psicológica a menores víctimas de la violencia, entre otras muchas acciones que lograron devolver, en cierta medida, la tranquilidad a las familias juarenses.

Otro ejemplo más reciente de programas en donde la capacitación emocional impacta los índices de violencia satisfactoriamente es el desarrollado por especialistas del Instituto Nacional de Psiquiatría “Ramón de la Fuente”, *Dejando huellitas en tu vida*, que busca prevenir el acoso escolar al trabajar en la capacitación emocional del alumnado de quinto y sexto de primaria. Este programa reportó resultados muy alentadores y concluyó que los docentes juegan un papel fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas ya que son un modelo a seguir.

Un enfermo no puede sanar a otro enfermo, los docentes con carencias emocionales difícilmente podrán orientar a su alumnado en estas cuestiones. Las exigencias de nuestra profesión son cada vez mayores, no basta con preparar los contenidos de una clase, llegar temprano y salvaguardar el orden dentro y fuera del aula, debemos recordar cuál es nuestra misión de vida y si nuestra vocación está en la docencia, si es así, entonces busquemos las

herramientas que nos permitan recobrar el gusto por la vida, la emoción de trabajar con jóvenes y permitamos hacer nuestra labor desde el amor y no desde la obligación o el castigo.

Conócete a ti mismo es un aforismo atribuido a Sócrates, inscrito en el templo de Apolo, también es el título de este texto porque una vez que nos conocamos, podremos aprender a cuidar de nosotros, estar bien con uno mismo se proyecta y se contagia. Nuestro alumnado requiere no sólo de maestros y maestras con bases académicas sólidas, sino de personas emocionalmente sanas que sean capaces de conocer y controlar sus emociones.

En conclusión, el camino hacia la excelencia educativa en el CCH comienza en el interior de cada uno de nosotros, por más cursos remediales, programas de apoyo al egreso, extraordinarios y más, el estudiante del Colegio seguirá teniendo rezago escolar porque los problemas que siempre son atendidos de la misma manera seguirán igual. Volvamos la vista a nuestros ejes orientadores de *Aprender a aprender*, *Aprender a hacer* y *Aprender a ser*, hay que buscar propuestas alternativas, dar un giro e intentar otras cosas que nos permitan experimentar soluciones a los problemas que nos aquejan. ③

Fuentes de consulta

1. Batllori Guerrero, Alicia. "El adolescente y la problemática familiar", en *Perfiles Educativos*, núm. 60, México, 1993.
2. DGCCH, *Proyecto académico para la revisión curricular. Características de la planta docente. Cuadernillo núm. 5* DGCCH-UNAM, México, octubre de 2009.
3. Monereo, Carles, et. al., *Estrategias de enseñanza-aprendizaje, formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Graó, México, 2007.
4. Tarragona Roig, Mariana, *El Adolescente y las relaciones familiares*, México, UNAM-FES Acatlán, 2004.

Carta de la ausencia

Cuando entro en la escritura
me convierto en una rama llevada por el río.
En piedra que no se deja arrastrar por la corriente.

Hoy de mí brotaron poemas. No pude más
que estar en ellos. No quiero perturbar con mi
ausencia

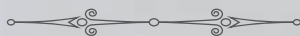
a los que se acostumbraron a mí.
Pero miro hacia la calle y me alegra estar dentro
con palabras sobre el mundo.

Natalia Litvinova



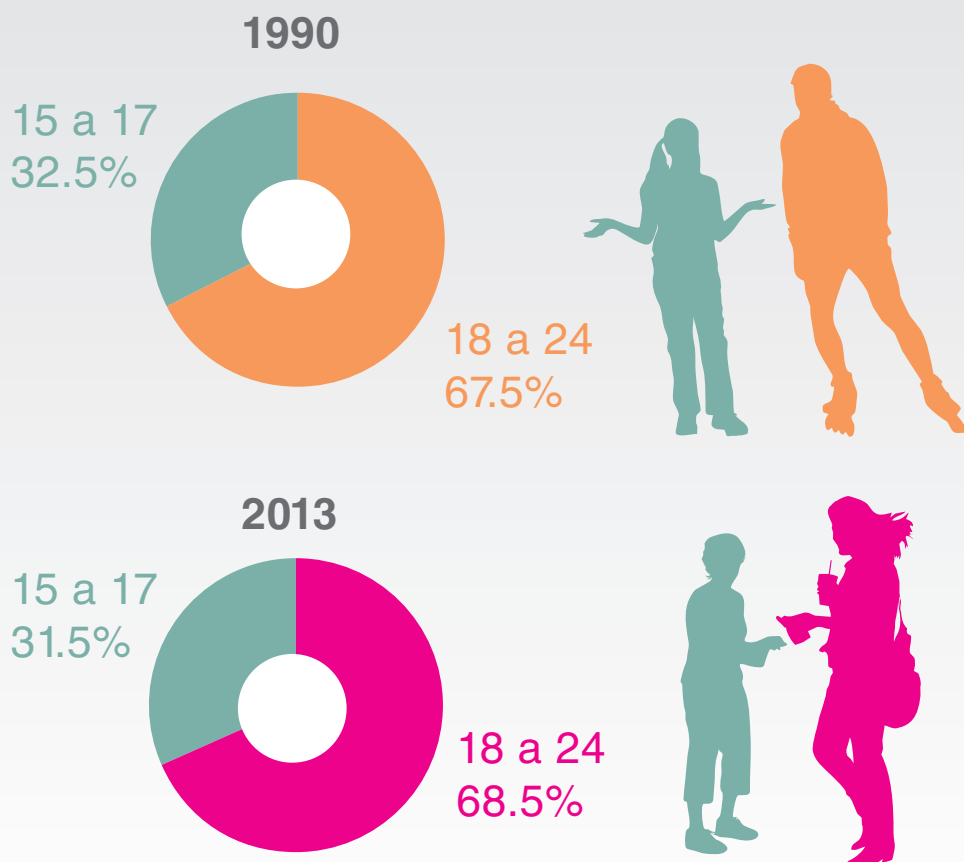
Mi día es desordenado y es absurdo:
al pordiosero le pido para pan,
al rico le ofrezco una limosna,
enhebro en una aguja –un rayo,
al ladrón confío –la llave,
con cascarilla doy color a mi pálido rostro.
El pordiosero no me da pan,
el rico no acepta mi dinero,
el rayo no entra por la aguja.
El ladrón entra sin llave
y yo, tonta, me deshago en lágrimas
por un día vano e inútil.

Marina Tsvetaieva



En 1990 los jóvenes representaban 21.9% de la **población del país** y los jóvenes **aún no adultos** el **32.5%** del total de la población joven. Estos porcentajes son menores en 2013 con respecto a los de 1990, lo cual refleja el paulatino proceso de envejecimiento de la población y por ende la **disminución** del peso relativo de los jóvenes en el **paisaje demográfico de México**

Comparativo de la población joven, por grupos de edad. 1990-2013.



Conductas de riesgo en la adolescencia

Verónica Guillermina González Ledesma cursó la licenciatura en Psicología, estudió la maestría en Psicobiología y la maestría en Administración de la Educación Superior, tiene estudios de doctorado en Ciencias de la Educación.

Ha realizado diversos diplomados y cursos de actualización. Ha presentado ponencias y participado en grupos de trabajo, también ha impartido cursos de formación docente, tiene colaboraciones como jurado dentro y fuera de la UNAM. Ha impartido clases a nivel medio y superior.
solamenteunavez@gmail.com

Gerardo Cuatепotzo Cruz es licenciado en Psicología, es maestro en Comunicación y Tecnologías Educativas, cursó el Diplomado en Técnicas Terapéuticas no Convencionales.

Tiene participaciones en foros y encuentros sobre temas de psicología, derechos humanos, así como seminarios, ha tomado más de 40 cursos de diversa índole, ha sido diseñador e impartidor de cursos dirigidos a profesores del CCH, ha participado en programas de radio e impartido clases a nivel medio superior.
gerardo.cuatепotzo@cch.unam.mx

**Verónica Guillermina González Ledesma
Gerardo Cuatепotzo Cruz**

A los jóvenes se les puede identificar por múltiples características, entre las que destaca su ingenio, capacidad de aprendizaje, buen sentido del humor, creatividad, entre otras; sin embargo, también se observan determinados patrones de comportamiento o tomas de decisiones que los ponen en situaciones de riesgo, las cuales pueden ser emocionales, educativas, psicológicas y/o físicas. Comúnmente se les puede escuchar diciendo “ya lo sé, pero aun así lo hago”, “a mí no me pasará”, en ese sentido “creen saber” del riesgo que corren al realizar una conducta de riesgo, pero tienen la idea de que a ellos no les va a pasar nada (sensación de deidad).

Se sabe que este tipo de conductas puede afectar la vida de los jóvenes, por lo que tanto los padres de familia y los profesores de las nuevas generaciones tienen que comprender dichas prácticas y promover aquellas que generan protección. En particular como docentes no se debe olvidar que, entre otras cosas, somos un modelo a seguir y con frecuencia los jóvenes escuchan más a sus maestros que a otros adultos; es decir, el profesor puede influir en ellos para bien. Por ello, en este texto se pretenden explicar lo que son las conductas de riesgo y protección en los adolescentes y mencionar algunas orientaciones para fomentarlas desde el aula.

Algunas definiciones

De acuerdo al enfoque psicosocial, las conductas de riesgo son entendidas como todas aquellas que generan, en quien las practican, consecuencias negativas para su desarrollo humano y tienen un alto costo social y familiar. De manera general podemos señalar como generadores de ellas al alcoholismo, la drogadicción, el tabaquismo, la agresividad, la violencia y el aislamiento que se presen-



Muchos estudios en psicología están interesados en investigar las causas por las cuales un porcentaje considerable de jóvenes se involucran en las conductas de riesgo.

tan en los entornos familiares y sociales, aunados a los que se puedan presentar en los espacios escolares como problemas de conducta, bajo rendimiento académico, carencia de interés o de habilidades para involucrarse en actividades escolares, bajo compromiso hacia la escuela y la tendencia a ideas dogmáticas (ideas obsesivas).

Como parte del desarrollo en el que se encuentran los jóvenes, las conductas que más comúnmente se encuentran son los conflictos con los padres y otras figuras de autoridad, alteraciones del estado de ánimo, conductas delictivas, adicciones, enfermedades de transmisión sexual, autolesiones y pensamientos suicidas (Musit, *et al.*, 2001).

En tanto las conductas de protección son todas aquellas que brindan las herramientas necesarias para que el adolescente transite esta etapa de la vida en las mejores circunstancias logrando un éxito escolar a nivel bachillerato y profesional, éstas pueden ser promovidas en la casa, el lugar de residencia y escuela.

En ese sentido muchos estudios en psicología están interesados en investigar las causas por las cuales un porcentaje considerable de jóvenes se involucran en las conductas de riesgo, mientras que otro tanto por ciento no lo hacen, a fin de determinar los factores que ponen en riesgo a los adolescentes.

Jessor (1991) enfatiza la importancia de conocer las relaciones entre las diversas variables personales, familiares, socioculturales y comunitarias; es decir, los diferentes contextos, desde los micros hasta los macrosistemas, en los que la vida de una persona se desenvuelve y se asocia a diversas conductas de riesgo. Los modelos de socialización consideran a la familia como un contexto social en el que se desarrollan los hijos y que tiene influencia directa e indirecta con la conducta, incluidas las conductas de riesgo.

En particular el contexto familiar puede verse trastocado y en crisis dado los cambios por los que transita el adolescente en conflicto, ya que con frecuencia los adultos no cuentan con los conocimientos necesarios ni con las habilidades para afrontar estas crisis, producto de

múltiples eventos como lo es, por ejemplo, la entrada a la pubertad, el inicio de una vida sexual, los problemas en el ambiente escolar, la influencia de los amigos y compañeros, entre otras (Musitu, *et. al.*, 2001).

Es importante resaltar que esta etapa no se define únicamente por sus problemas. La mayoría de los adolescentes logra eliminar las barreras que se les presentan consiguiendo un tránsito exitoso por esta etapa de la vida, aprovechando las oportunidades que tienen a su alcance para llegar a la vida adulta como personas sanas y constructivas, por lo que analizar también las causas implicadas y conocer los componentes que los protegen es de suma importancia para la prevención.

Factores que propician las conductas de riesgo

Para abatir las conductas de riesgo en los centros educativos, es necesario identificar y comprender los componentes implicados. Hay que recordar que “factores de riesgo” se define como cualquier circunstancia o conducta que incrementa la probabilidad de que una persona sufra daño o perjuicio personal. Estos factores no necesariamente son las causas de la violencia escolar; sin embargo, sí pueden influir de forma importante (National Youth Violence Prevention Resource Center, 2011).¹

La predisposición a manifestar conductas de riesgo puede estar producida o influenciada por numerosos factores que van desde la personalidad, la educación recibida, el influjo de los diversos contextos familiares, la relación entre iguales, el estilo del centro escolar, factores demográficos asociados a la conducta violenta como el status socioeconómico, el género y edad. (Pérez, 2009).

Ahora bien, si hubiese que darle un peso a todas las interacciones que tienen

los adolescentes en y con sus diferentes contextos (micro y macro sistemas) que pueden ser generadores de las conductas de riesgo, destacarían:

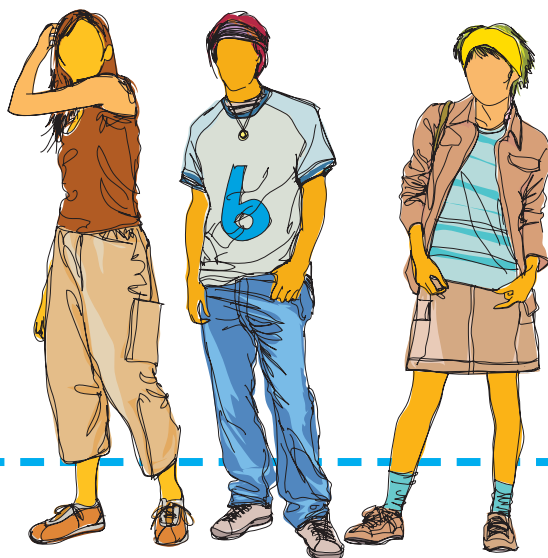
- Pobreza: si bien no es exclusivo de esta condición social, sí aumenta la posibilidad de que se presente, sobre todo en comunidades donde el tejido social ha sido roto por esta circunstancia, pues los agentes de estrés son mayores.
- Familia: se han detectado que existen factores familiares que incrementan el riesgo, entre ellos se encuentran los antecedentes de problemas mentales de los padres, el abuso físico o sexual, el deficiente monitoreo de la conducta del adolescente y la violencia intrafamiliar, en estos contextos se ubican otros problemas como la falta de cariño, atención, divorcio, ausencia de padres, ser hijo único, privatizaciones, educación inestable y agresiva, falta de control.
- Clima escolar: la escuela puede prevenir la aparición de conductas de riesgo o promoverla. Una escuela que pasa por alto incidentes de intimidación, hostigamiento o violencia por parte de los estudiantes, genera que otros estudiantes repitan este patrón de comportamiento.

1. Información consultada en <http://www.nsvrc.org/organizations/87>

Las afectaciones que estos contextos pueden suscitar son los siguientes:

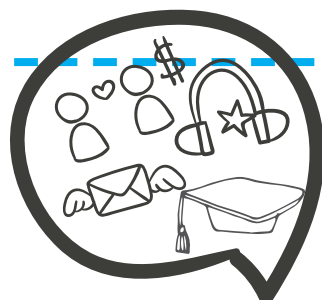
Factores Individuales

- Déficits de Atención con Hiperactividad.
- Creencias antisociales y actitudes destructivas.
- Historia de comportamiento agresivo temprano.
- Involucramiento en el consumo de drogas, alcohol o tabaco.
- Involucramiento temprano en conductas delictivas.
- Bajo IQ.
- Pobre control de conducta.
- Déficits de procesos cognitivos sociales o de información.
- Actitudes autoritarias.
- Exposición recurrente a la violencia y conflictos familiares.
- Abuso de sustancias y criminalidad en los padres.
- Prácticas disciplinarias severas, laxas o inconsistentes por parte de los padres o las figuras de autoridad.
- Carencia de involucramiento en la vida de los niños o jóvenes por parte de los padres.
- Bajo apego emocional hacia los padres o cuidadores.
- Pobre funcionalidad familiar.
- Pobre monitoreo y supervisión hacia los niños y jóvenes.
- Familias numerosas.
- Baja autoestima.



Relación con sus pares en la escuela

- Asociación con pares con problemas de conducta, bajo rendimiento o delincuencia.
- Rechazo social con los pares.
- Pobre ejecución académica.
- Carencia de interés o habilidades para involucrarse en actividades escolares.
- Bajo compromiso hacia la escuela y fracaso escolar.



Factores de protección individual

- Actitud intolerante ante la desviación o conductas consideradas como no adecuadas.
- Alto nivel de IQ.
- Orientación social positiva.

Factores de protección con los pares en la escuela

- Compromiso hacia la escuela.
- Se involucra y participa en actividades sociales y académicas.
- Puede valorar lo que tiene.
- Presenta ánimo por salir adelante tiene metas a corto, media y largo plazo.
- No es un sujeto resentido.
- Figuras de protección como compañeros o profesores que le orienten en sentido constructivo.
- Realiza alguna actividad deportiva, recreativa o artística
- Se siente a gusto con sus logros.

Factores de protección de las conductas de riesgo en los centros educativos

Como se apuntaba al inicio, el docente tiene una amplia gama de posibilidades de incidir de manera positiva en sus alumnos, aun cuando pareciese que ellos no les interesaría que el profesor intervenga en su vida personal y académica, un gran número de jóvenes sólo requiere que alguien le preste un poco de atención para guiarle u orientarle en la resolución de sus problemas cotidianos, o saber que a alguien le importa lo que pasa en su vida, estableciendo con el profesor que se lo permita, una relación de consejería, acompañamiento, entre otras.

Para ubicar cuales serían los factores de protección que la escuela puede dar a su población juvenil, existen muchas aportaciones teóricas como las planteadas por la psicología positiva que explican cuáles son los elementos psicológicos que presentan los sujetos que logran recuperarse

de situaciones o experiencias adversas; estas aportaciones nos dan más elementos para reflexionar sobre la importancia que tienen los factores de protección para prevenir las conductas de riesgo o comportamiento destructivo.

Las investigaciones sobre los factores de protección y resiliencia han tenido aportaciones recientes desde el enfoque de la psicología positiva propuesta por Martin Seligman (2009). (Ver infografía de la página anterior).

Conclusión

Las conductas de riesgo dentro de los centros escolares en particular y la violencia ejercida por jóvenes en general, tiene sus raíces en la desintegración familiar, las dificultades económicas, el consumo de drogas y la falta de atención de los padres. Para algunos especialistas en jóvenes la causa principal del fenómeno en el incremento de conductas de riesgo y violencia



social tiene que ver con el descenso de la calidad de vida, particularmente en el sector juvenil. En muchos países en vías de desarrollo, incluyendo México, existe una gran cantidad de jóvenes que son víctimas de un modelo social que conduce a la violencia, a la droga, al alcohol, a la deserción escolar o que simplemente dejen de hacer algo (ninis).

En consecuencia, como docentes se debe impulsar en los estudiantes la participación en diferentes actividades extracurriculares que ofrece la escuela, en este caso el Colegio, las cuales fomentan la cultura, el aprendizaje, la cohesión de grupos de estudiantes, la creatividad y el arte; todas ellas factores de protección, mismas que propician que los jóvenes forjen herramientas y elementos suficientes que le ayuden a la construcción de individuos libres y con capacidad de hacer valer y entender sus derechos y deberes como universitarios. ©

DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN



Fuentes de consulta

1. Aberastury A, & Knobel. M. (1998). *La Adolescencia Normal*. Madrid: Paidós Educador.
1. Borges, G., R. Orozco, C. Benjet, et. al. (2010). *Suicidio y conductas suicidas en México: retrospectiva y situación actual*. México: Salud Pública de México.
1. Blos, P. (2003). *Psicoanálisis de la Adolescencia*. España: Ed. Amorrortu.
1. Jessor, R. (1991). *Conductas de riesgo en la adolescencia: un marco psicosocial para la comprensión de la acción*. Journal of Adolescent Health, 12, 597 – 605.
1. Mora, M. y O. de Oliveira. (2009). "Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades". *Revista de Estudios Sociológicos*, 27(79), 267-289.
1. Musito G.; Navarro I. (2001). *Familias y Problemas*. Argentina: Ed. Paidós.

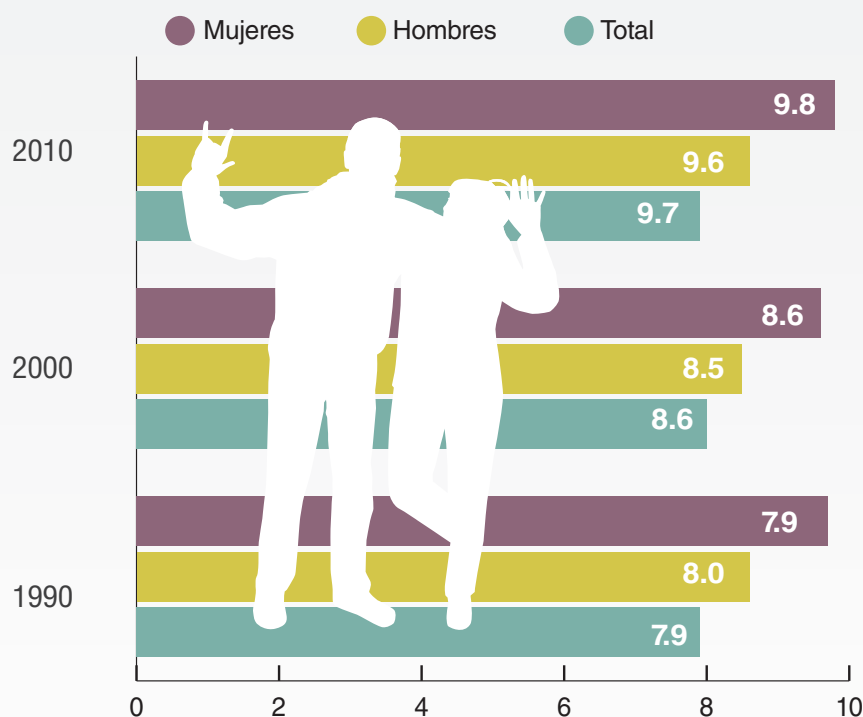
Las investigaciones sobre los factores de protección y resiliencia han tenido aportaciones recientes desde el enfoque de la psicología positiva propuesta por Martin Seligman (2009)

En retrospectiva el promedio de **escolaridad** de acuerdo al Censo de Población y Vivienda de 1990 para toda la **población joven de 15 a 24 años** era de **7.9 años escolares concluidos**; en el año 2000 sube dicho promedio a **8.6** y en 2010 a **9.7**

Cabe resaltar que el **promedio de escolaridad** de las **mujeres** comienza a **rebasar** al de los hombres desde el año 2000

En **2010**, se sitúa en **9.8** frente al **9.6** de la población masculina

Años de escolaridad (dato de CPYV).



INEGI. Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de su condición de actividad 2013. 2014.
Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), II trimestre de 2013.

¿QUÉ APRENDEN LOS ESTUDIANTES

durante su estancia en el Colegio de Ciencias y Humanidades?

Cursó la licenciatura en Psicología, en la Facultad de Psicología de la UNAM. Es Técnico-Académico Asociado "C" a contrato, adscrita a la Dirección General del CCH. Tiene seis años de antigüedad docente en el Colegio. Ha ocupado cargos administrativos e impartido diversos cursos para profesores.
judith.diaz@gmail.com

Judith A. Díaz Rivera

Ante los graves problemas de reprobación y deserción que enfrenta la educación media superior en nuestro país, en los últimos años ha crecido el interés de los investigadores por analizar la forma en la que los jóvenes que cursan dicho nivel experimentan e interpretan su estancia en la escuela, pues se parte de que al conocer las inquietudes, intereses y vivencias de los estudiantes, se podrán atender mejor sus necesidades (Guzmán y Saucedo, 2007).

En este sentido, el objetivo del presente artículo es mostrar cuál es la visión de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) acerca de los aprendizajes que adquirieron durante su estancia en el mismo. La información que aquí se presenta fue obtenida a partir del análisis de entrevistas semiestructuradas, realizadas en 2010 a veintiún estudiantes hombres y mujeres del plantel Vallejo, con distinto rendimiento académico, pertenecientes a los turnos matutino y vespertino, que estaban por concluir el sexto semestre.

Resultados

El primer dato que vale la pena señalar es que, para la gran mayoría de los jóvenes, los aprendizajes que adquirieron en el CCH pueden ser divididos en dos grandes rubros, dependiendo de su utilidad: *los de tipo académico*, vinculados con los contenidos de los Programas de Estudio de las asignaturas que cursaron y que se adquieren y emplean por lo general en el contexto del aula bajo la supervisión del profesor;

y los aprendizajes de vida o personales, que son aquellos que no aparecen señalados necesariamente en los Programas, pero que resultan útiles para enfrentar situaciones diversas de la vida cotidiana y que en su mayoría se adquieren fuera del aula, en interacción con los pares.

Asimismo, los aprendizajes identificados por los alumnos pueden agruparse en seis grandes rubros, que se describen a continuación. Algunos de ellos corresponden en mayor medida a la categoría enunciada por los estudiantes como “aprendizajes de tipo académico” y otros a la “aprendizaje de vida”, aunque dichas categorías tampoco son necesariamente excluyentes.

1. **Capacidad para aprender de manera autónoma.** En este rubro se incluyen las habilidades para la búsqueda, selección y organización de la información, haciendo uso de diversos recursos y herramientas (desde los libros hasta el Internet). La

práctica constante de estas habilidades permite a los alumnos darse cuenta que pueden aprender por sí mismos, alimenta tanto su sentido de independencia como la responsabilidad que asumen ante su propio aprendizaje, y fomenta su deseo de aprender por iniciativa propia y de complementar y/o corroborar la información que les dan sus profesores. De acuerdo con los alumnos, estas cualidades los diferencian de estudiantes de otras instituciones.

2. **Capacidad para comunicarse y expresar sus ideas de manera verbal.** Los estudiantes reconocen que las experiencias de aprendizaje a las que tuvieron acceso en el Colegio, como las exposiciones y la participación en clase, les permitieron adquirir pericia e incrementar significativamente su seguridad y confianza para expresar sus ideas en público. Estos avances

DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN



Los aprendizajes de vida o personales son aquellos que no aparecen señalados necesariamente en los Programas, pero que resultan útiles para enfrentar situaciones diversas de la vida cotidiana y que en su mayoría se adquieren fuera del aula, en interacción con los pares.

son identificados tanto por los alumnos que cuando ingresaron al Colegio eran tímidos, como por aquéllos que ya presentaban ciertas aptitudes para “hablar”. Es importante señalar además, que a pesar de que los estudiantes reconocen que dicha capacidad les resulta útil en el ámbito de las relaciones interpersonales, sus testimonios hacen énfasis en su aplicación en el ámbito académico.

3. **Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.** Este rubro agrupa una serie de habilidades de pensamiento que en términos generales se refieren a la capacidad para cuestionar las ideas preestablecidas y construir y adoptar una postura personal sobre distintos aspectos de la realidad con base en información y evidencias. La habilidad de los estudiantes para pensar en forma crítica y reflexiva se manifiesta cuando cuestionan las reglas o procedimientos establecidos y son capaces de proponer alternativas a los mismos; ponen en duda la información y/o aseveraciones proporcionadas por sus profesores y solicitan la exposición de los argumentos que las sostienen; se exigen a ellos mismos construir argumentos para dar sustento a sus opiniones; y definen una postura personal frente a los fenómenos de la realidad con base en el análisis de la información que obtienen a partir de distintas fuentes, si bien reconocen que dicha postura está aún inacabada.
4. **Respeto y tolerancia por la diversidad de creencias, ideas, valores y prácticas**

Los alumnos reconocen ciertas carencias en sus habilidades interpersonales cuando se trata de aplicarlas en situaciones académicas, como es el caso del trabajo en equipo

sociales. En el terreno axiológico y actitudinal, algunos estudiantes reconocen haber desarrollado tolerancia y respeto por jóvenes con características *diferentes* a las de ellos. El cambio que experimentaron se produjo a raíz del contacto y convivencia con dichos jóvenes, lo que les permitió confrontar sus prejuicios y falsas creencias sobre éstos. Es importante mencionar que la interacción a la que se refieren los estudiantes se da fuera del contexto del aula, y que aunque quizá hayan revisado en alguna clase contenidos vinculados con el respeto a la diversidad, son las experiencias vivenciales las que resultaron significativas para ellos.

5. **Capacidad para establecer relaciones asertivas con sus pares y con los profesores.** Este rubro comprende, en primer lugar, el desarrollo de la confianza de los estudiantes —particularmente de los que eran más tímidos o reservados al ingresar al CCH— para entablar relaciones con sus pares en el ámbito personal. Dicha confianza es alentada en buena medida por la acción de otros pares. No obstante, los alumnos reconocen ciertas carencias en sus habilidades interpersonales cuando se trata de aplicarlas en situaciones académicas, como es el caso del trabajo en equipo. A los alumnos les resulta complicado conciliar los intereses y el nivel de compromiso de los diferentes miembros del grupo. Respecto a las relaciones que entablan con sus profesores y los adultos en general; los alumnos consideran que mejoraron su capacidad para defender sus derechos y exigir respeto.

En general, los estudiantes reconocen que su estancia en el CCH les permitió desarrollar su **sentido de responsabilidad**, es decir, identificar sus metas y lo que tienen que hacer para alcanzar las mismas, así como **asumir las consecuencias de sus decisiones y actos**.



6. **Desarrollo de la responsabilidad personal y el compromiso social.**

En general, los estudiantes reconocen que su estancia en el CCH les permitió desarrollar su sentido de responsabilidad; es decir, identificar sus metas y lo que tienen qué hacer para alcanzar las mismas, así como asumir las consecuencias de sus decisiones y actos. Este proceso de aprendizaje es atribuido a las características organizativas de la institución, pues dado que el sistema de vigilancia y control es flexible, los alumnos requieren aprender a autorregular su conducta para aprobar sus materias y concluir el bachillerato. En el caso de los alumnos con problemas de reprobación y/o que obtuvieron un aprovechamiento escolar bajo, manifestaron que esta experiencia les servirá para no cometer los mismos errores en sus estudios posteriores. Por otro lado, además de reconocer la responsabilidad que tienen sobre su propia vida, los jóvenes se sensibilizaron ante los problemas que enfrenta la sociedad y el compromiso que implica recibir una formación académica y con ello tener la posibilidad de incidir positivamente en su contexto.

Discusión y conclusiones

La información presentada previamente indica que, en términos generales, los estudiantes consideran que durante su formación en el Colegio adquirieron una serie de herramientas útiles para su desarrollo académico, profesional y personal. Si bien es cierto que la percepción que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades puede no coincidir con su desempeño en situaciones de la vida cotidiana o con los resultados que arrojan algunas evaluaciones objetivas que se han aplicado a la población estudiantil del Colegio (DGCCH, 2009); lo que es importante



Los alumnos valoran positivamente la formación que recibieron en el CCH y, en consecuencia, manifiestan un fuerte sentido de pertenencia hacia la institución.

destacar de este estudio es que los alumnos valoran positivamente la formación que recibieron en el CCH y, en consecuencia, manifiestan un fuerte sentido de pertenencia hacia la institución.

Otro aspecto positivo es que, aunque los aprendizajes identificados por los estudiantes no agotan todas las cualidades enlistadas por la institución en su perfil del egresado (CCH, 1996), sí coinciden con aspectos importantes que son señalados en éste último (por ejemplo: el pensamiento crítico, la capacidad para aprender de manera autónoma, el compromiso social).

Es importante destacar el hecho de que los estudiantes manifiestan que es posible aprender tanto al interior de las aulas como fuera de ellas; es decir, que los aprendizajes que para ellos son significativos se derivan tanto de las experiencias que son planeadas por los docentes con una intencionalidad, de acuerdo con los programas de estudio de las diferentes asignaturas; como de aquellas que se generan en diferentes espacios (aulas, pasillos, explanada), a través de la interacción con sus pares y debido a la propia dinámica escolar. En este sentido, uno de los retos de los docentes es tender puentes entre aquello que los alumnos identifican como “aprendizajes académicos” y “aprendizajes de vida”. ☺

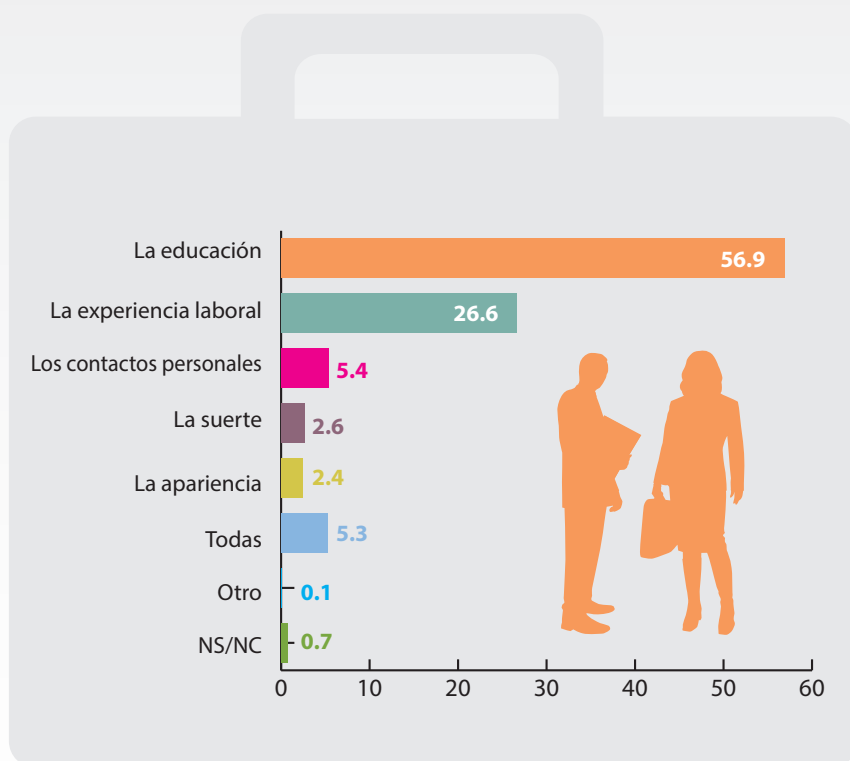
Fuentes de consulta

1. CCH (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM- Colegio de Ciencias y Humanidades-Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, UNAM.
2. DGCCH (2009). “Desempeño escolar y egreso estudiantil. Diagnóstico académico” en *Proyecto académico para la revisión curricular*. Cuadernillo núm. 3. México: UNAM-Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.
3. Guzmán, C. y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: UNAM-Ediciones Pomares.

Los **jóvenes mexicanos** consideran importante

la educación

para poder conseguir un **buen trabajo**,
además señalan a la **experiencia laboral**
como un **factor fundamental**
para lograr un **buen empleo**.



Fuente: Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012, México, IMJUVE-IIJ, UNAM, 2012. Área de Investigación Aplicada y Opinión. Encuesta nacional en vivienda de 5000 casos.

PERSPECTIVA DE LAS PROBLEMÁTICAS

del adolescente cecehachero actual

Hassibi Yesenia Romero Pazos es profesora de la asignatura de psicología en CCH Azcapotcalco, con una antigüedad de 3 años, con grado de licenciatura en Psicología por la FES Iztacala.
hassibiyesenia07@hotmail.com

Hassibi Yesenia Romero Pazos

Antes de empezar a hablar de las problemáticas comunes que enfrentan nuestros adolescentes en el ámbito académico, es necesario virar la mirada a la sociedad actual, la cual se ha convertido en el contexto de ese adolescente que queremos observar. No hay que olvidar que esta persona es un ser histórico y social, completamente influenciado por todo su contexto, y no podemos hablar de problemáticas sin este contexto ya que nos permite entender parte de ellas; si no, caeríamos en el error común de decir que los adolescentes son problemáticos, pues se parte del concepto que significa adolecer el cuerpo de niño para ser adulto, viéndola como un modo de ser ya estereotipado.

Al hablar de contexto del adolescente tenemos que ver las dimensiones que lo conforman, en este caso hablaremos de la familia, la sociedad, los docentes y de él mismo como una persona en construcción.

La sociedad actual en la que se encuentran nuestros adolescentes tiene muchas características representativas, la primera es el ritmo acelerado de la vida, donde no hay descanso para nada; a veces los padres son muy jóvenes y son quienes deben ayudar a la búsqueda de la identidad de sus hijos. Sin embargo, el adolescente no tiene clara la diferencia, pues en algunos casos se encuentran con las mismas dudas o conflictos personales; en otras situaciones existe una brecha generacional muy grande, están incorporados en el ámbito económico, son considerados padres ausentes o sobreprotectores, lo cual debilita el desarrollo de sus hijos, pueden ser también autoritarios, quienes exageran en órdenes y posesión atemorizando su desarrollo, demostrando que les tienen miedo e inseguridad de asumir con madurez el rol de progenitores, trasladando la responsabilidad a la sociedad o a la escuela y dejando

fuera el problema, generado confusión o frustración, representado en problemáticas como síntoma.

Con el avance gigantesco de la tecnología, el adolescente en ocasiones busca sustituir la crianza o el acompañamiento con la tecnología y aquí encuentra redes para socializar con vínculos nulos, poca tolerancia y búsqueda de la diversión con base en el otro, pero también se convierte en un bombardeo de información, en la mayoría de las veces errónea, y que al adolescente se le hace creíble, pues ésta es vista como su única realidad. Y es de ahí donde salen estereotipos de belleza y de vida, donde se busca éxito, confort, satisfacción inmediata, lujos y placer con poco esfuerzo, pues se cree que todo se obtiene con el clic de un botón, lo que hace que la escuela, quien tiene como misión la transmisión de la cultura y de los conocimientos, quede en segundo plano a las necesidades de la sociedad actual, quien sigue en constante cambio.

Con el avance gigantesco de la tecnología, el adolescente en ocasiones busca **sustituir** la crianza o el acompañamiento con la tecnología y aquí encuentra redes para socializar con **vínculos nulos**, poca tolerancia y búsqueda de la diversión en base al otro.



La escuela es lo único que queda inmóvil ante el constante cambio social, siendo ésta la única que no se regenera para cumplir las expectativas y exigencias de la sociedad y del joven, sin conocer las necesidades del adolescente, sin mirarlo, atenderlo, escucharlo, y en muchas ocasiones, con base en estereotipos marcados de lo que es el adolescente, desvalorizarlo, lo cual crea un ambiente negativo para él, desmotivante, inflexible, ausente, con profesores poco preparados didácticamente, pues los profesores sabemos de la asignatura, pero no de la pedagogía, por lo que nuestra práctica docente, en la mayoría de las veces es por ensayo y error, copiando modelos tradicionales.

En muchas ocasiones los profesores pierden el lado humano e incluso la mayoría están en la docencia sin desearlo, considerando su actividad como algo pasajero en lo que se encuentra algo mejor, afectando principalmente la identidad docente; además, de las condiciones que repercuten en nuestro andar como son numerosos grupos, escasos recursos, instalaciones sucias, problemas personales, desmotivación de la profesión, problemas económicos, entre otras cuestiones, y culpando al alumno o la institución.

En cuanto al adolescente cecehachero encontramos que en su mayoría muestran desinterés ante los conocimientos teóricos que se les quiere transmitir, mostrándose apáticos ante las actividades de la clase, diciendo que las clases son aburridas, lo que lleva a la deserción escolar, ausentismo y por tanto la reprobación, con la falsa expectativa de que los exámenes extraordinarios son fáciles, en el peor de los casos caen en el soborno, pues buscan salir del CCH con el mínimo esfuerzo, cayendo en la búsqueda de pasar la materia sin importar el aprendizaje, culpando al otro de su reprobación, voltean a ver al profesor como su enemigo, donde las fiestas y amigos son de importancia, donde ellos mismos refie-



Debemos partir del entendimiento de que son jóvenes con habilidades tecnológicas y digitales, muchas veces carentes de valores y de un proyecto de vida, lo cual repercute en la conformación de su identidad; pero también sabemos que estos adolescentes necesitan ser escuchados, y más aún confrontados.

ren no saber qué hacer ante la libertad total que les da el colegio.

Después de hablar de las problemáticas que el adolescente cecechachero enfrenta, podemos ver que no tenemos que buscar culpables, pues todos tenemos en parte responsabilidad; sin embargo, debemos ver la forma en la cual podemos combatir estas visicitudes, dejar de negarlas o culpabilizando a los demás, y es aquí donde los académicos de esta institución tenemos mucho por hacer, y debemos partir del entendimiento de que son jóvenes con habilidades tecnológicas y digitales, muchas veces carentes de valores y de un proyecto de vida, lo cual repercute en la conformación de su identidad; pero también sabemos que estos adolescentes necesitan ser escuchados, y más aún confrontados.

Como docentes podemos cambiar este escenario, pero para ello debemos transformar la educación, responder a las demandas de la sociedad actual y de los adolescentes; en consecuencia, tenemos que innovar nuestra docencia, formarnos didáctica y pedagógicamente para cubrir

nuestras deficiencias y buscar nuestra propia identidad docente, y de ahí partir a la construcción de la redefinición del adolescente en el contexto actual, rompiendo la gran brecha generacional y así acercarnos a ellos y brindarles una perspectiva diferente ante un mundo que es desolador para ellos, pues muchos opinan que para qué se estudia tanto si a un licenciado le pagan poco.

Debemos encontrar el lado humano de la docencia, pues tratamos con individuos con necesidades que tienen que ser escuchadas y atendidas, y preocuparnos por nuestra labor transformando la enseñanza, relegar responsabilidades y compromisos a ese adolescente, guiarlo para el desarrollo de habilidades, valores y conocimientos aplicables a su vida, a las relaciones con sus compañeros, cosa que el clic del botón no se los dará, pues estamos propiciando con ello que el adolescente se vuelva a ver a sí mismo, descubra sus habilidades, las fortalezca, las desarrolle y se encuentre comprometido con un proyecto que le dará sentido a su vida. ☺

Cancillería laboriosa

pasa
que el amor no se hace

viene porque sí
como el verano

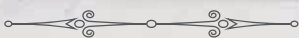
como decir cantás
una canción con mi cuerpo

que escribe cartas
a la mujer que seré

y nadie se da cuenta
ni siquiera yo

que traduzco en tu boca
lo que no sé leer

María Negroni



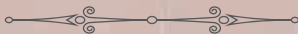
Sequía

En espera, tendida como hierba
que apresura su flor en la sequía,
oigo el viento quebrado,
el espiral, la seña.

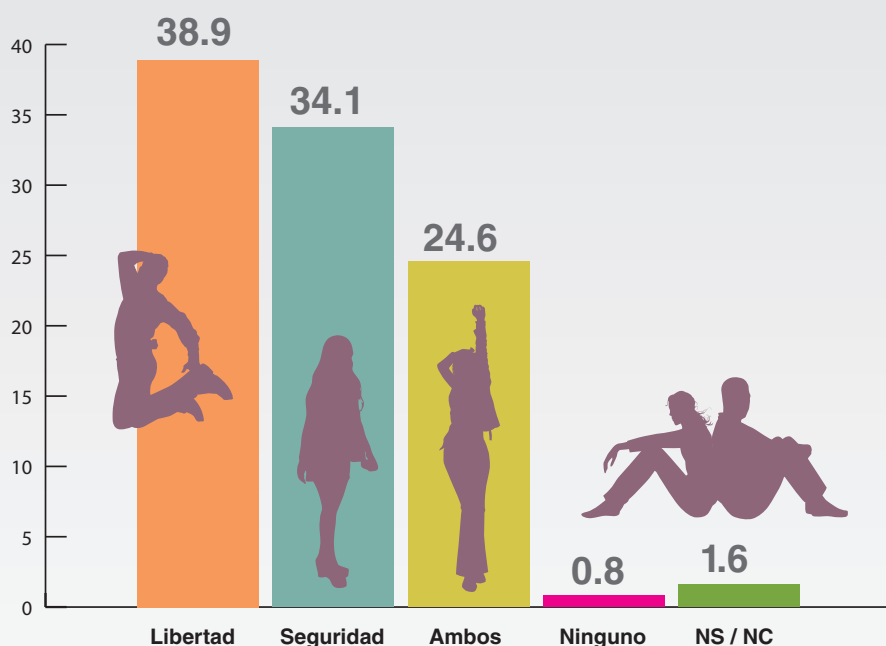
Quiero decir ahora,
que yo amo la vida:
que si me voy sin flor,
que si no he dado fruto en la sequía,
no es por falta de amor.

Quiero decir que he amado
los días de sol, las noches,
los árboles, el viento, la llovizna.

Dolores Castro



De acuerdo con la pregunta:
“**La libertad** y la **seguridad**
son valores que a veces pueden chocar,
si tuvieras que escoger uno, **¿con cuál te quedarías?**”,
realizada en la Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012, los resultados señalan que
4 de cada diez o jóvenes
escogerían **la libertad**, ante la **seguridad** (34.1%)
y una cuarta parte mencionó que **ambos**



Adolecer

Rodrigo Landa Reyes es maestro en Filosofía por la UNAM. Ha impartido clases en la FES Acatlán, en el Instituto Filosófico-Teológico Agustiniano, en el Colegio de Bachilleres y desde hace seis años se desempeña como profesor en las asignaturas de Filosofía I y II, en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan.
phrontisterio@yahoo.com

Rodrigo Landa Reyes

Para mis alumnos

“Como el bramar del mar precede de lejos a la tempestad, esta tempestuosa revolución se anuncia por el murmullo de las pasiones nacientes; una sorda fermentación advierte de la aproximación del peligro. Un cambio en el humor, frecuentes arrebatos, una continua agitación del espíritu, hacen casi indisciplinable al niño. Él deviene sordo a la voz que le hacía tan dócil; es un león en su calentura; desconoce su guía, no quiere ser ya gobernado”. Así habla Jean Jaques Rousseau al comienzo del capítulo cuarto de su *Emilio* refiriéndose a los cambios que presentará en la adolescencia su pupilo. La manera poética en la que presenta la situación habla mucho al respecto, pues se trata en verdad de una edad tempestuosa, pasional. Y para sumar más características al hecho, Rousseau menciona puntualmente que la adolescencia es el medio para acceder a lo humano. ¡Y vaya que lo es! En otras culturas el paso de la infancia a la madurez es inmediato, ya sea porque las tradiciones indiquen, por ejemplo, que el niño debe contraer nupcias, o bien, porque el contexto social impida el surgimiento de la adolescencia debido a la guerra, a la hambruna, situaciones en las que la madurez llega demasiado pronto.

Lo anterior puede mostrarnos que para que exista ese bello paréntesis entre la infancia y la adultez son necesarias unas condiciones para que lo fomenten. Desgraciadamente, lejos de adoptar un tono optimista, tenemos que decir que las nuestras no son las mejores. Ya el propio Rousseau criticaba la creencia de quienes sostenían que la civilización proporcionaba la mejor educación y la mejor vida a los jóvenes. Donde unos veían virtudes, él distinguía vicios; donde unos notaban progreso, él prevenía retroceso. En nuestro caso, tenemos razones para creer que el diagnóstico rousseauiano acerca de la civilización no es del todo erróneo.

Antes de avanzar, tenemos que mencionar que nuestro contexto es producto de una serie de transformaciones dadas hace tiempo. La civilización vendría a ser la suma de conocimientos acumulados



Los jóvenes se enfrentan a la **opinión** que les demanda lo que deben ser. Mas no sólo eso, también se encuentran sometidos a la **tiranía del éxito y de la moda**, a una forma de control de las vidas de las nuevas generaciones.

y aplicados en la sociedad, a partir de que la razón instrumental se asumió como la dirigente de los destinos de la humanidad. Así pues, existe la creencia de que la razón ilustrada, al ser cultivada, da pie a progresos en todos los ámbitos de la existencia. Y para ser cultivada, la razón tiene que someterse al estudio de la realidad en recintos apropiados para estos fines: las escuelas y las universidades. No obstante, surge una duda: ¿el progreso de la razón va de la mano con el progreso de la humanidad y con la felicidad? Rousseau es enfático, responde: no necesariamente. La respuesta, por supuesto, cimbra todo un modelo y una forma de vida a la que estamos acostumbrados; por ende, el filósofo ginebrino propone otra vía para comprender lo que somos como individuos y como sociedad, no sin antes criticar las bases de la civilización.

Primero que nada debemos preguntarnos si el hombre civilizado (léase científico o ilustrado) es un hombre superior o *excelente*, uno al cual, teniéndolo como modelo, deseemos imitar. Primero reparemos en lo siguiente: el acto de imitar implica una comparación, “no soy como X, soy Y, pero

deseo ser como X”. Pero, ¿quién decide que el modelo debe ser X? ¿El imitador? ¡No! La opinión, los prejuicios establecidos, la sociedad. En este sentido, una comparación supone un descontento, una insatisfacción: nuestro ser no está hecho (no está contento o satisfecho) por la sencilla razón de que *no* es aún lo que *desea* ser. Y esto último es una pieza clave en la crítica de Rousseau a la civilización, ya que se cuestiona, por un lado, si en última instancia nuestros *deseos* son originales y, por otra, si nos tornan humanos. Hasta aquí lo que hemos dicho vale para el imitador, pero, ¿qué sucede con el modelo a seguir? Al hombre civilizado la opinión lo considera superior porque es su gran filántropo, encarna sus ideales, usa su razón (y no su imaginación o la poesía o el arte) para conocer la realidad, accede mediante el estudio de los libros a la verdad, domina sus pasiones y ha alcanzado una buena posición social. Una de las consecuencias más importantes de esta racionalidad es la fría objetivación de *todo lo existente* —la humanidad incluida— y, por extraño que parezca, la creación y perpetuación del

hombre burgués, ya que, en última instancia, todos los avances científicos y tecnológicos son para beneficio de éste.

Dejaremos para otro escrito el análisis de la crítica que hace Rousseau a las ciencias y las artes, baste por ahora con decir que este autor considera todo conocimiento una mera construcción simbólica, una *poiesis* (en este sentido, más tarde, Nietzsche, siguiendo el camino trazado por Rousseau, se referirá al progreso de la civilización como la “historia de un error”). Si, pues, tomamos en serio las críticas de Rousseau a la civilización, veremos que los cimientos de ésta no son del todo firmes ni óptimos como creíamos.

Trasladémonos a nuestro contexto y preguntémonos por qué un joven se encuentra estudiando el bachillerato en nuestra Universidad. Pueden ser varios los factores: a causa de que la costumbre lleva a los padres a inscribir a sus hijos a la escuela, o bien, porque el joven *desea* acceder con sus estudios a una mejor posición social, o porque guste del estudio de alguna de las disciplinas científicas, artísticas o humanistas. En todos los casos, los jóvenes se enfrentan a la opinión que les demanda lo que deben ser. Mas no sólo eso, también se encuentran sometidos a la tiranía del éxito y de la moda, a una forma de control de las vidas de las nuevas generaciones, en pos de la mantención del *status quo*; pero también hay que mencionar que existen otras formas de control ideológicas, aparentemente contestatarias y libertarias, pero que no hacen más que justificar el *establishment* y promover una falsa autenticidad y rebeldía.

Buscar la virtud y no la riqueza, recomendaba Sócrates a los jóvenes. Pero esta búsqueda no se da gratuitamente, implica un acto de *autognosis*, de autorreflexión, basado principalmente en la *pregunta por la excelencia humana*; de igual manera, implica un alejamiento de las creencias comúnmente aceptadas, así como de las ideas ordinarias sobre lo que el hombre debe ser. Rousseau, en este sentido, sería socrático, aunque uno



Los jóvenes se enfrentan a la opinión que les demanda lo que deben ser. Mas no sólo eso, también se encuentran sometidos a la tiranía del éxito y de la moda, a una forma de control de las vidas de las nuevas generaciones, en pos de la mantención del status quo.

muy peculiar. No es casual que estos filósofos sean considerados grandes maestros. En el caso de Sócrates, es sabido que su relación con los jóvenes atenienses —uno de ellos, Platón— era muy estrecha; en el caso de Rousseau, llegó a influir, de igual manera, en jóvenes generaciones como la de los románticos.

En nuestro caso, y ateniéndonos al tema que venimos desarrollando, ¿qué provecho podemos extraer de las palabras de Rousseau? Cuando nos dice que “el bramar del mar precede de lejos a la tempestad, esta tempestuosa revolución se anuncia por el murmullo de las pasiones nacientes”, no podemos evitar pensar en lo violentas e incontrolables que se tornan estas últimas en la juventud. La tesis de nuestro pensador es que esto se debe a la mala conducción de nuestras pasiones y, como mencionábamos arriba, al hecho de que *deseemos* compararnos con alguien. *La opinión genera el mal*, no es la pasión quien lo hace, es lo que nos dice Rousseau, de tal manera que, lo que tendríamos que hacer es cultivar nuestras pasiones en un sentido opuesto al de la opinión... y al de la razón.



Y así como existe un juego complejo y cruel sobre el terreno del reconocimiento social, en el amor sucede algo similar: la comparación, la elección, el mérito y la preferencia de uno sobre otros fomentan la enemistad, la competencia, la desigualdad, la vanidad y la envidia, por mencionar tan sólo algunas características que acompañan a este sentimiento.

Adolecería mucho quien no lo hiciera así, pues en el fondo estaría sometido a falsas autoridades; es decir, estaría viviendo para dar gusto a otros, para tener el reconocimiento de alguien más y para consolidar una construcción social basada en la desigualdad. Lo anterior puede comprenderse si se toma en cuenta que quien cumple al pie de la letra con los requerimientos y convenciones de la sociedad alcanza cierta superioridad (¡el éxito!), cierto status; lo cual brinda, a su vez, una holgada posición económica, características que muchos otros no alcanzan a tener. El asunto no se queda aquí, pues lo que genera este entramado es, entre otras cosas, la avidez de reconocimiento y la ambición de riqueza, por parte de unos, la envidia y la ira, por parte de otros, en suma: un vivo estado de competencia en el que todos

**Todos luchan
contra todos, con
el fin de obtener
algo que ellos
mismos no son**

luchan contra todos, *con el fin de obtener algo que ellos mismos no son*. El solo hecho de mencionar la desigualdad económica bien podría prestarse para escribir sobre la corrupción, la violencia y la delincuencia como unos de sus efectos. A todo esto, no debemos olvidar la pasión sexual que, en muchos sentidos, es un motor en nuestras acciones y que, relacionada con el deseo de reconocimiento y de comparación, en muchos casos resulta perjudicial para los individuos.

¡Cuántas cosas no se hacen en nombre del amor!
¡Cuántas no se hacen para agradar a la persona que nos gusta! No obstante, después del análisis que hemos hecho cabe preguntarnos si lo que nos parece normal en el amor no es más que el producto de una imaginación y un deseo deformados por lo que otros nos

dicen que es ese sentimiento. A este respecto no vendría mal recordar el siguiente aforismo de La Rochefoucauld: “hay personas que nunca se habrían enamorado si no hubieran oído hablar del amor”. Lo cierto es que la puesta en práctica de las ideas que tenemos acerca de lo que nos parece normal en este asunto, muchas veces tiene que ver con el dominio de la voluntad del otro, con el hecho de someterlo a capricho. Y así como existe un juego complejo y cruel sobre el terreno del reconocimiento social, en el amor sucede algo similar: la comparación, la elección, el mérito y la preferencia de uno sobre otros fomentan la enemistad, la competencia, la desigualdad, la vanidad y la envidia, por mencionar tan sólo algunas características que acompañan a este sentimiento.

Antiguamente, la encargada de formar la imaginación en los jóvenes era la poesía, ella era, en efecto, quien despertaba y dirigía las pasiones; en la actualidad, la poesía ha sido desplazada por las canciones de la radio comercial, por el cine y por las series de televisión. El sentimiento que se despierta a partir de las imágenes mostradas en las pantallas y en las letras de las canciones, tiene que ver sobre todo con un amor a los cuerpos, propio de las sociedades de consumo, o bien, con el narcisismo disfrazado de entrega incondicional.

Después de todo lo escrito hasta aquí, uno no puede sentirse más que abrumado y cuestionado. La experiencia de leer a Rousseau puede hacernos ver lo dañino que puede ser la opinión en todos los ámbitos de nuestra vida (política, moral, sentimental); no obstante, no pretende sustituirla por la suya. Lo interesante de este pensador es que invita a que nos pongamos fuera del alcance de las convenciones y a que indagemos en nosotros mismos para hallar lo que verdaderamente somos y lo que verdaderamente queremos. Sobre todo en el tiempo que nos ha tocado vivir, uno en el que impera un progreso deshumanizante y la banalidad, se vuelve pertinente este examen. ③

Y así como existe un juego **complejo y cruel** sobre el terreno del reconocimiento social, **en el amor sucede algo similar**: la comparación, la elección, el mérito y la preferencia de uno sobre otros fomentan la enemistad, la competencia, la desigualdad, la vanidad y la envidia.



Para los **jóvenes mexicanos**,
los maestros somos personas que
representan **credibilidad** en lo que dicen,
así respondieron a la pregunta:
Pensando en una escala del 0 al 10 como en la escuela;
donde **0 es que no crees en nada** de lo que te dicen
y **10 cuando crees completamente** en lo que te dicen.
¿Qué tanto crees en lo que dice(n): ...?



LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA TENSIÓN EDUCATIVA:

desafío entre los jóvenes y sus docentes

Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge es Profesora de Tiempo Completo Asociada "B" Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, con una antigüedad de 6 años.

Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía con Mención Honorífica y licenciada en Filosofía por la UNAM, cursó el Diplomado en Tecnologías de la Información y el Conocimiento para Docentes y obtuvo la certificación como Asesora en Línea de Problemas Filosóficos.

Ha tomado e impartido diversos cursos de actualización disciplinaria, realizado ponencias y escrito artículos en torno a la tutoría, la cultura juvenil, las nuevas tecnologías y la cibercultura.
paolazamorab@gmail.com

El uso de la tecnología se ha convertido en un hecho sustantivo de la vida cotidiana. En específico, los recursos para la comunicación y con ello la búsqueda de información y la interacción social. En este ámbito el dominio parecen tenerlo los jóvenes, pues por medio de la tecnología interactúan con los pares, aprenden y se relacionan con el mundo. Esto se advierte como una competencia que le lleva ventaja al sistema tradicional escolar en el aprendizaje. También con ello se establece la brecha generacional como una desventaja para los adultos que se encuentran fuera, desconectados e incluso pudiendo ser considerados analfabetos digitales.

Este distanciamiento entre jóvenes y adultos (profesores y estudiantes) puede incluso adoptar un cambio de rol, en el que el alumno sabe más que el profesor e incluso tiene, en este ámbito, muchas cosas por enseñarle. Lo anterior hace suponer el docente que no domina estos recursos tecnológicos se encuentra en desventaja, y se ve en la necesidad de actualizarse, capacitarse, ponerse al día para dominar las tecnologías de información y comunicación. Ante ello, entonces el sistema escolar no sólo trata de competir, sino ganar la batalla educativa, utilizando estos mismos recursos pero con contenidos y estrategias específicas que den consistencia a la formación escolar. Así, la actualización e incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el salón de clase pasa a ser fundamental para la enseñanza, considerando con ello que estamos recuperando terreno en el ámbito educativo de los jóvenes.

Con base en lo anterior, me permito reflexionar en las premisas que sustentan la necesidad de incorporar las TIC en la enseñanza,

a partir de identificar si en efecto, dichos supuestos se siguen, o bien resulta necesario redimensionar y resignificar su relación al aprendizaje y formación estudiantil y con ello reconfigurar la tensión entre los jóvenes y sus docentes.

De manera decidida los gobiernos incorporan políticas educativas en respuesta a la Sociedad de la Información y el Conocimiento (UNESCO, 2005). En el ámbito escolar resulta ya incuestionable su eficacia, amén de la proliferación del consumo tecnológico masificado y en la cual los jóvenes no permanecen como simples espectadores, sino que participan de manera activa en su construcción (Levy, 1997: IX, 62). A tal punto que “la cibercultura es veneno para quienes no participan y antídoto para aquellos que se sumergen en sus remolinos y consiguen controlar su deriva en medio de esas corrientes” (Cfr. Levy, 2007, 15). No obstante, además de mayores recursos para el registro y suministro de

la información, se requiere transformar la asimilación de ésta como conocimiento que incida en el desarrollo de aptitudes o habilidades para la vida. Es decir, conviene considerar que la inclusión de las TIC por sí misma no garantiza el aprendizaje (Cfr. Coll, 2010b), pues son sólo un medio de información y socialización. La educación formal y escolar, a menudo, justifica las TIC por su potencial contribución a la mejora del aprendizaje y de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, alcanzar ese balance positivo, resulta extremadamente difícil, pues intervienen simultáneamente muchos factores.

Las TIC son un elemento reforzador de las prácticas educativas existentes, pero se trata de hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de éstas. Ni la incorporación ni el uso en sí de las TIC conllevan de forma automática la transformación, innovación y mejora de las prácticas educativas;



PICUMBO.COM

El entorno cibernético abre posibilidades al exterior virtual pero en correspondencia hay que considerar que uno de sus riesgos es el paradójico aislamiento e incomunicación con las personas próximas.

pero puede contribuir si se emplean como herramientas para pensar, sentir y actuar solos y con otros; es decir, como instrumentos pedagógicos.

Tanto para los profesores como para los alumnos se pone de manifiesto la dificultad de encontrarle sentido a lo que intentan enseñar o aprender en las escuelas (Cfr. Coll, 2010a). Este desvanecimiento se debe, entre otras cosas, a escenarios y agentes de desarrollo y socialización de las nuevas generaciones, la sospecha de que los conocimientos y competencias que se aprenden en la escuela no sirven para vivir con plenitud en la sociedad actual y la crisis en la función de la transmisión del saber. Ante este panorama, la primera tarea consiste en dar sentido a lo que se enseña y vincularlo con la vida.

Así pues la escuela ha dejado ser la que suministra la información, antes circunscrita a los libros y al profesor y, no obstante, la tarea escolar que no ha sido sustituida por estos medios tecnológicos es la transición

del conocimiento en sabiduría; es decir, en aplicar el conocimiento no sólo para vivir, sino para aprender a vivir del mejor modo posible. Es pues éste el ámbito propuesto para reflexionar entre la tensión de las TIC y los docentes en la educación de los jóvenes.

Es lugar común el uso de la red como un medio de comunicación simultánea que construye nuevas formas de interacción social. El entorno cibernético abre posibilidades al exterior virtual pero en correspondencia hay que considerar que uno de sus riesgos es el paradójico aislamiento e incomunicación con las personas próximas. Dentro de esta cibercultura (Cfr. Levy, 1997, 1 y 14) la sobreproducción del lenguaje audiovisual enfoca la atención en contenidos procesados, que no permiten la asimilación de toda la información, ante un uso indiscriminado de la misma. Por otro lado, el espectador se integra a la imagen, de tal suerte que, predomina la simulación y, sin embargo, se logran configurar emociones, y sentires que realmente repercuten en el mundo real (Cfr. Quéau, 1995, 11). Por otro, lo privado se convierte en público y su masificación se convierte en efecto dominó haciendo también la denuncia social instantánea, efectista pero no siempre trascendente. En estos medios de acceso público los límites se desdibujan, el ciberespacio es un océano caótico en el que el sujeto se enfrenta a una inmersión masiva.

Lo que nos advierte la cibercultura es la exposición y magnificación de lo que ocurre en el mundo físico y cotidiano: la enajenación del tiempo libre, la injusticia social, la violencia, la amenaza a la dignidad humana, la degradación medioambiental, entre otros muchos problemas latentes, llevando de la simulación a la presentación de lo deseable pero también de lo indeseable. Por ello también está presente el uso de violencia hacia otros seres

El entorno cibernético abre **posibilidades** al exterior virtual pero en correspondencia hay que considerar que uno de sus riesgos es el **paradójico aislamiento e incomunicación** con las personas próximas.





Así la escuela es pertinente en tanto fomenta el saber para la adquisición de otros saberes, y que se sepa hacer algo con ello

humanos (*cyberbullying*), que replica la violencia en la escuela, pero que llevado al ciberespacio, extiende la violencia y el acoso, multiplicando la esfera de su impacto. Éste se vuelve más hostil tanto por los actos deliberados y repetidos, llevados a cabo por individuos o grupos, que intentan causar daño a otros, como por el propio anonimato que es posible llevar en la red. Todo ello atenta y transgrede la dignidad

humana, vulnerando la vida colectiva e individual y, no obstante, la contemplación de tales escenarios no logran ya despertar emociones compasivas o comprensivas ante el espectador (*Cfr. Sontag, 2005*).

En este entorno se aprecia un relativismo valorativo, que no obedecen a fines éticos sino mercantiles, impuesto por las leyes de la oferta y la demanda. Para

Los medios de comunicación gozan de aceptación e influencia en los jóvenes, sobre todo porque (...) seducen y proporcionan un sentido

ello hay que considerar que la Sociedad de la Información como fenómeno que se ha producido a partir de la segunda mitad del siglo XX, el conocimiento se ha convertido en la mercancía más valiosa de todas (*Cfr. Bauman, 2007*), y la educación y la formación en las vías para producirla y adquirirla (*Cfr. Coll, 2010b*).

Así la escuela es pertinente en tanto fomenta el saber para la adquisición de otros saberes, y que se sepa hacer algo con ello (*Cfr. Delors, 1997*). Pero sobre todo para que ayude al adolescente a saber hacer frente ante todo lo presente y lo posible en la cibercultura, que pueda advertir y guiar este proceso complejo en el llegar a lograr un saber ser y saber convivir, a partir de una reflexión

permanente. Ésta es la orientación del sentido de la educación escolarizada, pues hay que recordar la importancia de la educación como formación integral del ser humano, la configuración de criterios de juicio, valoración y discernimiento. Siendo una de sus tareas la apropiación de valores que garanticen una convivencia social armónica de todos sus individuos.

Los medios de comunicación gozan de aceptación e influencia en los jóvenes, sobre todo porque, a diferencia de lo que ahora representa la escuela, seducen y proporcionan un sentido (Sarbach, 2009). Éstos promueven una serie de valores que no necesariamente fomentan una mejor convivencia o individuos. Por eso es pertinente tomar en cuenta que el aprendizaje de valores no es prescriptivo sino replicativo, y puede reforzarse mediante las dinámicas de interacción social en el aula. Ésta es el laboratorio donde los valores deseables se articulan con la práctica (Cfr. Dewey, 1967b, 108) y con el modelaje del docente.

Volver atractiva la escuela a los jóvenes no puede ser a partir de imitar aquellas cosas que los seducen, pues en el esfuerzo de competir con recursos tecnológicos mercantilistas, nos llevarán ventaja por ser la seducción su estrategia efectiva de mercado. En tanto que nuestro fin, el educar para la vida es una tarea más amplia que implica avanzar del conocimiento a la sabiduría. De esta manera la escuela puede tener su segundo aire en la medida que los docentes mantengamos la

proximidad necesaria mediante el ejemplo, la generación del tejido de lazos sociales efectivos y el aprendizaje por modelaje en la experiencia de la propia vida y en cómo el conocimiento docente implica más que información, saber. ☺

Fuentes de consulta

1. Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa.
2. Coll, C. (1997). *El Constructivismo en el aula*, Barcelona: Grao
3. ----- (2010 a). "Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares" en *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Buenos Aires: OEI, Santillana.
4. ----- (2010b). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades* (CD-Rom-www.educ.ar), Febrero, Buenos Aires: EDUC.AR
5. Dewey, J. (1967a). *Experiencia y educación*, Buenos Aires: Losada.
6. Levy, P. (1997). *La cibercultura*, UNESCO
7. Queau, P. (1995). *Lo virtual: virtudes y vértigos*, Barcelona: Paidós-Ibérica.
8. Sarbach, A. (2009). *Filosofar con jóvenes*, Buenos Aires: Eduvin.
9. Sontag, S. (2005). *Ante el dolor de los demás*, Madrid: Debolsillo
10. UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*, UNESCO.

Piénsalo con calma

¿Qué sería de nosotros sin esta etapa pasajera?

Cuando nada es serio.

Cuando se es rebelde.

Cuando abierta está abierta la mente.

Vivo en un laberinto, y critico;

es difícil emocionalmente,

Pero a la vez estoy consciente.

¡Tienen razón! No soy un adulto;

soy adolescente, de esos combatientes.

Soy un pequeño cuerpo en un mundo
de dudas, de realidades; en un vacío de dudas.

Mira aquella pareja de jóvenes que se besan

y de las manos se toman.

¡Míralos bien!

En ellos hay 13 años de vida,

tan preciosos como un atardecer de primavera.

A lo mejor se te dificulta comprender sus acciones o

la oscuridad de sus palabras.

¡Claro! Es lógico, tú 35 y ellos 13,

son dos mundos diferentes.

Tal vez para ti no es relevante, pero te diré que el joven decae,
se levanta y continúa el viaje.

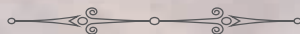
Problemas nos rodean en distancia enorme,
Como lo que hay de la luna a la tierra;
pero debemos decidir lo que podría
cambiar nuestro futuro de estrellas.

Mil cosas pasan por la mente joven,
destellos que están a la deriva en un cosmos;
pero el ánimo de hierro construye el camino, incluso sin guía,
pese a las depresiones, formamos la existencia.

A penas construimos el borrador de nuestra vida.
Empezamos con caídas, como en el texto lo son las faltas de ortografía.
No siempre planeamos nuestra escritura,
pero nuestra novela terminará con dicha, eso la esperanza me asegura.

El adolescente vive y ama;
sufre y engaña.
Donde quiera que se encuentre,
estará en su mundo de hadas.

*José de Jesús Del Agua Vázquez**



* Estudiante de cuarto semestre del CCH Azcapotzalco.
Colabora en las revistas *Letramía* y *La zanja de Babel*, espacios literarios independientes, creados por jóvenes. Ha compartido sus escritos en el Faro Indios Verdes y en la Feria Internacional del Palacio de Minería 2015. Actualmente asiste al taller de creación literaria que se imparte en el plantel Azcapotzalco.



CULTURA

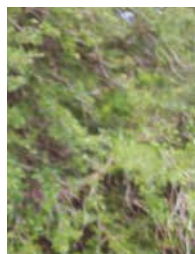
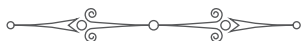
Breve Invención de Benjamin Barajas / Keshava Quintanar Cano

La Melancolía y Manuel Gutiérrez Nájera / Ángela Yáñez López

Fernando Reyes: el pastor de aeroplanos adolescentes/ Keshava Quintanar

La transición corporal puede tener su sombra/ Por Leonardo Eguiluz

*El amor adolescente dentro de "El Principio del Placer"
de José Emilio Pacheco / Iriana González Mercado*



Breve Invención de Benjamin Barajas

Licenciado en Administración y Especialista en
Literatura Mexicana del Siglo XX, por la UAM-A.

Es Maestro en Docencia para la Educación
Superior (MADEMS). Desde hace ocho años es
Profesor de Asignatura B. Definitivo en el Área
de Talleres y Comunicación. Actualmente
estudia la carrera de Lengua y Letras Hispánicas
de la Facultad de Filosofía y Letras de
la UNAM (SUA).

keshava_quintanar@yahoo.com.mx

Keshava Quintanar Cano



LEN DE LA CRUZ

Breve invención de Benjamín Barajas es una antología personal de poesía y aforismos que incluye la producción más destacada de dicho autor en estos dos géneros literarios. Acompañan a esta obra una presentación escrita por la poeta Dolores Castro, quien obtuvo el Premio Nacional de Literatura en el año de 2014 y una entrevista, realizada a Barajas, por el narrador Alejandro García.

Breve invención recoge poemas de los siguientes libros: *Divagando en la voz*, *Tadrio*, *Empieza el aire*, *Luz de la memoria*, *La gracia inmóvil*, *Mirada adversa*, *Poemas de agosto* y *Ríos vigentes*; mientras que los aforismos proceden de estos títulos: *Microensayos*, *Pasión encerrada* y *Breves autopsias*.

En la presentación de *Breve invención* Dolores Castro escribe lo siguiente: “Benjamín Barajas en esta antología de poemas nos muestra un andar, un camino, una vida acompañada por la poesía. En este andar él se va elevando a medida que vive y expresa lo vivido en libros luminosos contruidos con breves, profundas, a la vez, transparentes imágenes que corresponden a su verdad, a su forma de ver e interpretar el mundo”.

Mientras que, sobre el aforismo, el narrador y editor Héctor Baca comenta que “la prosa de intensidad que despliega es una huella de los caminos que se entrecruzan entre el poeta y el ensayista. Cada palabra es un corpus que cincela, con la precisión del escultor las sentencias que retratan y aprehenden al hombre en su estado más elemental...”

Breve invención es una obra que nos permite establecer una mirada de conjunto sobre la trayectoria del poeta, aforista y ensayista Benjamín Barajas. Corresponderá al lector interesado valorar su dimensión estética. ☺



Benjamín Barajas,
Breve invención,
UNAM, México, 2015.

La Melancolía *y Manuel Gutiérrez Nájera*

Estudió Comunicación en la FES Acatlán, UNAM. Se ha dedicado al estudio del cine y la literatura, lo cual le ha permitido tener un acercamiento a la obra de Juan Rulfo y diversos cineastas contemporáneos. Actualmente es profesora en la FES Acatlán y del IPN.
paraisoclausurado@yahoo.com.mx

Ángela Yáñez López



CHRIS SERDEGNA

*"Su vida es un idilio trágico
del que sólo conocemos la música: los versos del poeta.
Resulta un poema con notas alegres,
humorísticas, satíricas y a pesar de eso,
y por eso quizás, inefablemente triste".*

Justo Sierra

Quizás la palabra melancolía es la que mejor sintetiza la convicción profunda de que el espíritu humano viaja por el cuerpo en las secreciones, llamadas también "humores". La melancolía es, en efecto, un humor negro, es decir una secreción glandular negra. Así lo entendían los griegos, quienes crearon la palabra *melagcolia* (*melanjolia*), que está formada por *melan* (*mélan*), que significa negro, más *colh* (*jolé*), que significa bilis, hiel. No obstante, en latín prefirieron la forma *melancholia*, transcripción del término griego, al latino *atra bilis* (bilis negra), del que se formó como cultismo el término "atrabiliario", que entró en nuestra lengua como galicismo, pero que no ha hecho fortuna.

Así, para los griegos melancolía significó desde el primer momento tanto el hecho fisiológico de la secreción y circulación por el cuerpo de "humor negro", como su resultado psicológico. Y aun cuando el uso de esta palabra se fue exaltando cada vez más hacia su vertiente anímica, siempre estuvo presente para los griegos su valor primitivo. El adjetivo (*melanjolikós*) significa preferentemente la afección anímica (triste, melancólico, de humor sombrío).

Antes bien, la palabra melancolía nació como término médico, fruto de la doctrina llamada "humorista", que ocupó la mayor parte de nuestra historia de la medicina, y que vuelve a despuntar esporádicamente porque sus fundamentos no se mueven de sitio. Resulta divertida la definición antigua de humorista: se decía del médico partidario de las doctrinas del humorismo. Y "humorismo" era la doctrina médica antigua definida ya por Hipócrates, que explicaba la salud y la enfermedad por la acción equilibrada o desequilibrada de los humores en el cuerpo, la *crasis* era el equilibrio entre los cuatro humores básicos (sangre, flema, bilis y atrabilis —humor negro o melancolía—).¹

Sin embargo, la melancolía sigue formando parte de los cuadros clínicos, y se le define como una psicosis que se caracteriza por depresión profunda, dolor moral, sentimiento de culpabilidad, de desmoronamiento, de auto-desprecio,



Manuel Gutiérrez Nájera.

1. Arnal, Mariano. "El Almanaque" (Fuente electrónica)

afecciones que van acompañadas por inhibición psicomotriz, lentitud del pensamiento y malestar corporal de tipo hipocondríaco. Un cuadro que puede colocar al paciente al borde del suicidio.

Situación contraria al pensamiento de Pierre Mac Orlan, quien afirmaba que los melancólicos jamás se suicidaban, porque había en ellos una posibilidad de dicha. Y al igual que Víctor Hugo, pensaba que la melancolía era la dicha de estar triste.

No obstante, dicha enfermedad al igual que la tuberculosis, fue elevada a la categoría de sublime por el romanticismo. Estuvo presente en nuestra cultura y en nuestra lengua desde siempre, sufriendo diversas modificaciones: melangía, metralgía, melarchía, entre otras, definiciones que no prosperaron. Debido a su buena prensa, la melancolía ha sido objeto de obras literarias y pictóricas. Ejemplo de ello fue Tirso de Molina que compuso la comedia *El Melancólico*, la cual tuvo un gran interés para el público porque veía en el protagonista al enigmático y melancólico Felipe II.²

De tal forma que no está de más dilucidar la definición que de melancolía utilizaremos para el desarrollo de este texto, la cual ha surgido a partir de las coincidencias que se han dado a través del tiempo, de dicho concepto.

Primero que nada, diremos que la contribución de los griegos a esta concepción va mas allá del simple vocablo, pues ellos hablaban de una afección anímica, consistente en la tristeza o en el humor sombrío.

Por otra parte, cuando hablamos del término médico, nos referimos a la “Doctrina Humorística”, que no es otra cosa que un método para explicar la salud y la enfermedad por medio de la acción equilibrada o desequilibrada de los humores en el cuerpo. Y finalmente, de acuerdo a los cuadros clínicos, la melancolía está definida como psicosis, la cual se va a caracterizar por depresión profunda, dolor moral o sentimiento de culpa, entre otros.

Así, todos coinciden en que se trata de una afección anímica que tiene que ver con la tristeza o la depresión, generada por los humores que el mismo cuerpo produce. Pero para dejar un poco más claro el término del cual partiremos y parafraseando un poco a Roger Bartra, diré que alrededor del humor negro o melancolía, se han generado una serie de mitos con el paso del tiempo, los cuales están siendo apoyados en la actualidad por las tendencias de la neurofisiología moderna, que está descubriendo la existencia de ciertas sustancias neurotransmisoras que tienen mucho que ver con los estados de ánimo y con las depresiones, siendo éstas

2. *Ibidem*.

*Los melancólicos
jamás se
suicidaban,
porque había
en ellos una
posibilidad
de dicha*

las versiones modernas de los humores, o bien, de la melancolía.

Por lo tanto, en este texto se hará una breve aproximación a la obra poética del modernista Manuel Gutiérrez Nájera, con el objeto de mostrar que la melancolía fue uno de los ejes más importantes en su obra y específicamente en algunos de sus poemas que aparecen bajo el título: “*Trovas de Amor*” del periodo 1875-1880; además de hacer referencia a dos poemas que aparecen en “*La fe de mi infancia*”.

Primero que nada es necesario mencionar que Manuel Gutiérrez Nájera nace en la ciudad de México el 22 de diciembre de 1859 y muere el 3 de febrero de 1895 en la misma ciudad, donde transcurre la totalidad de su existencia ya que, como afirma José Emilio Pacheco “tan solo se ausentó de ella para realizar cortas visitas a Querétaro y a Veracruz, si bien habrá ido ocasionalmente a la hacienda que unos familiares suyos tenían en el estado de Puebla. Hacienda en la que sitúa la dramática acción de uno de sus cuentos, *La Mañanita de San Juan*”.³

Su formación será autodidacta, iniciada en el hogar y complementada con abundantes lecturas, como correspondía a una familia de clase media ilustrada y cristiana; a resumidas cuentas tradicionalista. Durante sus primeros años conjugó la lectura de los clásicos españoles —de manera muy especial los místicos—, lecturas piadosas y el aprendizaje del francés y del latín.

Dichas influencias las recibirá en su hogar, de su padre y de su madre, personajes que serán importantes en la vida de Manuel Gutiérrez Nájera, como bien lo señala Justo Sierra en el prólogo hecho a la primera edición de *Poesías completas* de nuestro autor: “Como en todos los poetas que han tenido una madre muy dulce, muy amante y muy piadosa, el alma de Manuel en sus primeros gorjeos no es más que una prolongación del alma materna”.⁴



“*Le Tasse en prison*”, Eugène Delacroix, 1839 (detalle).

3. Conde Ortega, José Francisco. *Para leer con el Duque Job*. Biblioteca Nacional Online.

4. Gutiérrez Nájera, Manuel. *Poesías completas*. Tomo 1. Edición y Prólogo de Francisco González Guerrero. Editorial Porrúa. México, 1978.

Lo anterior, se puede ver reflejado en sus primeras poesías tituladas “*La fe de mi infancia*”,⁵ escritas entre 1875 y 1881, algunas de las cuales llevan por título *A la Virgen María, Al Corazón de Jesús, La Cruz, María, Dios y La fe de mi infancia* entre otros poemas, que está demás decir sobre qué versaban. Además, Sierra añade: “Porque si su madre era un alma vibrante siempre de emoción religiosa y de ternura (y las madres así tienen siempre hijos poetas), su padre tenía la pasión literaria, el culto de los buenos versos y también los componía y dedicaba sus ocios a piezas dramáticas”.⁶

A “*La fe de mi infancia*”, pertenecen un par de poemas bellísimos que titula *A mi madre* y *A mi padre*. En el primero, podemos observar la forma tan apasionada y melancólica en que se expresa Gutiérrez Nájera a sus 19 años. Nótese claramente la profunda tristeza, que sentía en esa etapa de su vida, por una lucha que se iniciaba dentro de su ser. A continuación algunos fragmento del primer poema.

A mi madre (1878)

I

¡Madre, madre, si supieras
cuántas sombras de tristeza
tengo aquí!
Si me oyeras, y si vieras
esta lucha que ya empieza
para mí.

Tú me has dicho que al que llora
Dios más ama; que es sublime
consolar:
ven entonces, madre y ora;
si la fe siempre redime,
ven a orar.

II

Sólo, madre, tu cariño,
nunca, nunca, se ha apagado
para mí.
Yo te amaba desde niño;
hoy... la vida he conservado
para ti.

Muchas veces, cuando alguna
pena oculta me devora
sin piedad,
yo me acuerdo de la cuna
que meciste en la aurora
de mi edad.

De igual forma, en el segundo poema titulado “*A mi padre*”, realizado un año antes que el anterior, cuando Gutiérrez Nájera contaba con 18 años de edad, se puede percibir el gran pilar que fue su padre para su vida. Es un poema que refleja de alguna forma la fragilidad emocional que sentía en esa época nuestro autor; además es inminente ver el dolor que le producía la vida. A continuación se reproduce el poema íntegro.

5. *Ibidem*. Pág. 28 y 29.

6. *Ibidem*. (Pertenece al prólogo de la primera edición realizado en 1953, por Justo Sierra).

A mí padre (1877)

Padre: en las recias luchas de la vida,
cuando mi pobre voluntad flaquea
¿quién, sino tú, me alienta en la caída?
¿quién, sino tú, me ayuda en la pelea?

Todo es mentira y falsedad y dolo,
todo en la sombra por la espalda hiere;
sólo tu amor, oh padre, tu amor sólo
no tiene engaño, ni doblez, ni muere.

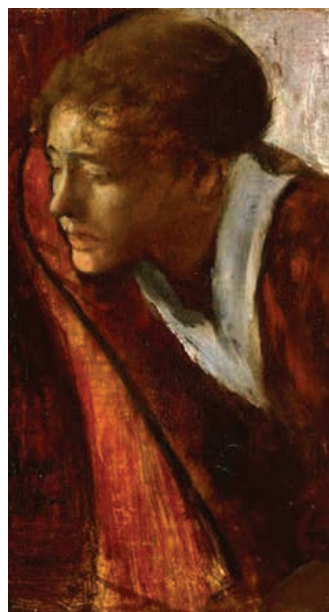
En mi conciencia tu palabra escucho,
conmigo siempre por doquier caminas;
gozas y gozo; cuando sufro mucho,
sin que yo te lo diga, lo adivinas.

Ay ¿qué fuera de mí sin tu consuelo?
¡En este mundo mi ventura, oh, padre,
consiste sólo en aspirar al cielo,
tu dulce amor y el de mi santa madre!

Por otro lado, al tiempo que escribía Gutiérrez Nájera sus poemas, inundaba los periódicos más importantes de la capital con su prosa sutilmente castigada y armoniosa. Una cantidad desmesurada de seudónimos fueron su máscara, (el más conocido el Duque Job) y su modo de permanecer en el tráfigo de las redacciones, entre el olor a tinta y el agobio de los acontecimientos de todos los días. Fue el primer periodista profesional. Ante el imperativo de la diaria colaboración, supo ver inmejorablemente esa palpitación de su fin de siglo. Consciente de su papel en la renovación de la prosa, transgredió los límites entre el periodismo y la literatura.⁷

Pero, para no extraviarnos de nuestro objetivo, sigamos brevemente al poeta; sus influencias, sus tendencias, sus versos, menos frecuentes que al principio, más artísticos, son obra de quien conoce y penetra los más recónditos secretos de la técnica, emergen de su prosa periodística y abren en los remansos de la precipitada corriente sus grandes flores, eso eran sus versos, sí; y su obra poética, en conjunto, es la flor más bella, la más perfumada, la flor de otoño del romanticismo mexicano.

"*Flor de otoño*" del romanticismo como bien lo señala Sierra, y es verdad primero, porque toda nuestra literatura poética, desde 1830, es romántica. Románticos hemos sido y seremos largo tiempo a pesar de las transformaciones que sufren las escuelas de nuestros maes-



"Melancholy", Edgar Degas, finales de 1860 (detalle).

7. Conde Ortega, *Op. Cit.*

tros de ultramar. No hemos logrado nunca hacer poesía puramente objetiva, en cada uno de nuestros versos vaciamos todo nuestro sentimiento, toda nuestra personalidad; no hemos hecho más que poesía subjetiva.⁸

Si partimos de la idea de que Gutiérrez Nájera recibió influencias del romanticismo, pero no se mantuvo ahí, sino que evolucionó y fue un pilar importante en el modernismo mexicano, entonces podemos decir que sí, fue parte de ese “otoño del romanticismo mexicano”, al que hace alusión Justo Sierra en el párrafo anterior.

Ahora bien, de acuerdo a esas aseveraciones, podemos entender que Manuel Gutiérrez Nájera es un melancólico puro, de acuerdo con lo que señala Roger Bartra, cuando afirma que dicha enfermedad fue elevada a la categoría de sublime por el romanticismo, puesto que el segundo retorno de la melancolía se da efectivamente en esa corriente (romanticismo) y aclara que se va a desarrollar también en la cultura iberoamericana y en el modernismo.

Por ello, dilucidada la relación entre romanticismo-melancolía-Gutiérrez Nájera, diremos que no es la primera vez que se hace tal afirmación, puesto que en el pasado, varios autores definían a Gutiérrez Nájera como un escritor melancólico.

Tal es el caso de Federico Onís, quien hace una justa valoración de nuestro poeta al señalar: “Su personalidad, tanto en la vida como en el arte, está hecha de una rara y delicada mezcla de gracia y melancolía, de elegancia y profundidad... Tanto en sus versos como en su prosa hay influjo predominantemente francés; pero éste no se manifiesta en seguir una escuela o un autor determinado, sino en la asimilación profunda de las cualidades de la literatura y la lengua francesas a través de sus múltiples y ricas variedades, que no destruye, sino realza su tradición española y su temperamento mexicano.”⁹

No será poco señalar que Gutiérrez Nájera es uno de los poetas que representa con redonda autenticidad las características y el carácter intensamente mexicano. Temperamento mexicano, al que se refirió acertadamente Vicente Rivapalacio cuando dijo: el fondo de nuestro carácter es profundamente melancólico; el tono menor responde entre nosotros a esa vaguedad, a esa melancolía a que sin querer nos sentimos atraídos... siem-

*No hemos logrado
nunca hacer poesía
puramente objetiva, en
cada uno de nuestros
versos vaciamos todo
nuestro sentimiento,
toda nuestra
personalidad; no
hemos hecho más que
poesía subjetiva*

8. Gutiérrez Nájera, Manuel. *Op. Cit.*

9. *Ibidem.*

pre el tono menor aparece como iluminando el alma con una luz crepuscular:

Además, con justa razón habla Onís de la influencia que tuvo Gutiérrez Nájera de los franceses, pues a la par de sus estudios como autodidacta, fue formando su personalidad a través de diversas influencias, sobre todo francesas, pues seguirá a los poetas de todas las tendencias: Víctor Hugo, Coppée, Musset, Teófilo Gautier, Gerard de Nerval, Luis Bouilhet, Mendés, entre otros.

Así, a ese temperamento melancólico y a la fertilidad de su espíritu creador se añadía el influjo de las lecturas, que en Gutiérrez Nájera fueron múltiples, ininterrumpidas y a menudo contradictorias; por eso se advierten en sus obras manifestaciones sentimentales, religiosas, realistas, de hondo pesimismo, de frivolidad elegante y de severo clasicismo.¹⁰

Esta versatilidad quizás se perciba de mejor manera, si comprendemos el concepto que del poeta tenía Gutiérrez Nájera: “El poeta lírico es el ser por excelencia tornadizo y mudable: aquí creyente y allá escéptico; aquí cantando la esperanza, allá desesperanzado. Es el arpa eolia sujeta a los caprichos del viento”.

También se podría percibir claramente, al conocer el juicio (un tanto exagerado) que él mismo hacía de sí: “Tengo el entendimiento, como lo están las planchas fotográficas, untado de colodión. De este modo que reflejo, sin quererlo, al último autor que he leído. Pienso a veces que son todos mis autores favoritos como esas muchachas que van a los bailes con exceso de polvos de arroz en el semblante, y que nos dejan manchado el hombro del frac”.¹¹

Quizás todas esas manchas que dejaron los polvos de arroz en su hombro, son las manchas de angustia, amor, dolor, desesperanza y tristeza, que vivieron permanentemente en su alma y que se desbocaron en la melancolía de cada verso. Pues desde esa tristeza, contempla Gutiérrez Nájera, el pedazo de mundo y de vida que percibimos en su poesía y entonces encontramos a un Manuel melancólico, que refleja la tristeza y el sufrimiento de muchos, dejando por un momento de ser romántico, para convertirse en una esencia melancólicamente inmortal.

Además, coincido con Justo Sierra, cuando define a Gutiérrez Nájera como un poeta atormentado por el deseo de felicidad y sed de verdad... eso era su alma en-



CARLOS MÁRQUEZ GONZÁLEZ

*El poeta lírico es el
ser por excelencia
tornadizo y mudable:
aquí creyente y
allá escéptico;
aquí cantando la
esperanza, allá
desesperanzado.
Es el arpa eolia
sujeta a los caprichos
del viento*

10. *Ibidem*.

11. Gutiérrez Nájera, Manuel. *Op. Cit*.

ferma de ideal que, como alguno dijo de la de Joubert, estaba encerrada y cohibida por un cuerpo cualquiera, encontrado por casualidad.¹² Aunque yo añadiría, que nuestro poeta sí llegó a realizar ese deseo de felicidad, esporádico pero presente ya al final de su vida, en el calor del hogar.

Ahora bien, para ejemplificar un poco ese espíritu o ese carácter melancólico que caracterizó a Manuel Gutiérrez Nájera a lo largo de su vida, reproduciremos algunos poemas, que manifiestan esa relación fundamental a que hace referencia Bartra al principio de este trabajo: melancolía-genio y tristeza-literatura; la cual —afirma— constituye en la actualidad una verdadera revolución no científica, pero sí cultural.

Los poemas a los que haremos referencia, pertenecen al conjunto de poemas realizado entre 1875-1880 y corresponden a *Trovas de Amor*. El primero de ellos lleva por título *Luz y sombra*. En él, Gutiérrez Nájera se desgarró en descripciones del gran dolor que le produce su existencia y por tanto del estado de tristeza en que vive.

Este poema es de 1876, año en que aparece en *El federalista, Un drama en la sombra*, prólogo de una novela en proyecto. Además, unos meses después lee en público su oda “Al Sagrado Corazón de Jesús”. A continuación se reproducen algunos fragmentos del poema *Luz y Sombra*.

Luz y sombra (1876)

I

Yo vivo entre sollozos, mi canto es el gemido,
jamás mi labio entona la estrofa del placer;
mi pecho siempre exhala tristísimo alarido,
mi rostro siempre abate terrible padecer.

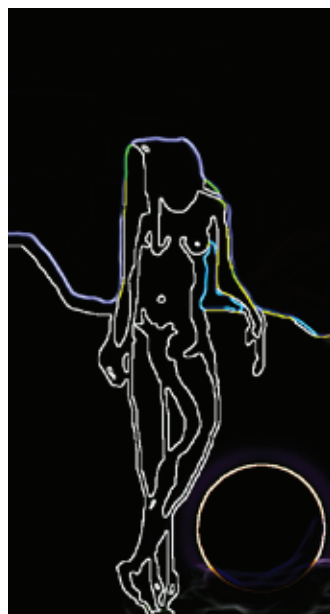
Muy lentas son mis horas, muy tristes son mis días;
horribles horizontes limitan mi existir,
caverna pavorosa de oscuras lejanías
preséntase a mis ojos el negro porvenir.

II

Tan triste es lo que siento, tan negro lo que veo,
que sólo me consuela mi llanto y mi gemir,
ya no en la dulce dicha ni en la ventura creo,
ya sólo me presenta la muerte el porvenir.

La duda con las ganas destroza mi creencia,
marchita con su aliento las flores de mí amor;
hay sombras en mi alma, hay luto en mi conciencia,
mi vida es una estrofa del himno del dolor.

Por su parte, el poema *La Duda*, es publicado un año después que el anterior, en 1877, fecha en que inicia sus colaboraciones en *El Correo Germánico*. En este verso, podemos observar que la sombra ya comienza a cobrar importancia



CARLOS MÁRQUEZ GONZÁLEZ

12. *Ibidem*.

en su obra, aunque en este caso, sólo es la representación simbólica de su incertidumbre, su angustia y su tristeza, ante el ser que ha elegido como el objeto de su deseo. Algunos fragmentos.

La duda (1877)

¡Aparta, sombra horrible,
aparte de mi frente
tus alas, que la cubren
con fúnebre crespón!
¡Aparta, que a mis ojos
asoma el llanto ardiente,
y roto está en pedazos
mi triste corazón!

¿Qué quieres, que así turbas
mi paz, mis alegrías?
¿Por qué mis dichas vienes
en llanto a convertir?
¿Por qué marchitas todas
las esperanzas mías?
¿Por qué cubres de sombras
mi hermoso porvenir?

¡Ya basta que mi frente
doblégase abatida
y presuroso late
mi triste corazón.
Un caos es mi cerebro,
tristísimo guardiana
de negros pensamientos,
de luto y aflicción!

¡Ya basta, ser maldito!
No turbes más mi calma:
mi mente es una hoguera,
mi pecho es un volcán.
como la corza herida
agítase mi alma,
y cruza en mi cabeza
terrible huracán.

Sin embargo, en el poema *Hojas secas*, del mismo año que el anterior, se puede apreciar el carácter tan pasional que caracterizó a Gutiérrez Nájera. Aquí está sufriendo el desamor y la imposibilidad del olvido, al grado de creer que la única salida a ese sufrimiento y a esa gran tristeza, es la muerte.

Hojas secas (1877)

Entre mi alma y la sombra del olvido
existe el valladar de su memoria:
que nunca olvida el pájaro su nido,
ni los esclavos del amor su historia.

¡Ay, mi pobre alma, cuál de destrozaron
y con cuánta inclemencia te vendieron!
Tú quisiste amar ¡y te mataron!
Tú quisiste ser buena ¡y te perdieron!

En holocausto díla mi existencia,
la di un amor purísimo y eterno,
y ella en cambio, manchando mi conciencia,
en pago del edén, dióme el infierno.

El eterno llorar: tal es mi suerte;
nacé para sufrir y para amarla.
¡Sólo el hacha cortante de la muerte
podrá de mis recuerdos arrancarla!

Como ya nos hemos podido percatar, a lo largo de este breve análisis, el melancólico Gutiérrez Nájera confirmó lo que en algún momento suponían los griegos, que el espíritu humano viajaba por el cuerpo en las se-

creciones, llamadas también “humores”. Además, si los humoristas o seguidores de la doctrina humorista de la antigüedad hubieran tenido la oportunidad de diagnosticar si Gutiérrez Nájera estaba saludable o enfermo, de acuerdo al equilibrio de los humores de su cuerpo (sangre, flema, bilis y atrabilis), lo hubieran diagnosticado como enfermo, pues lo que interrumpió tan intempestivamente su vida, tenía que ver con uno de esos humores (sangre).

Se dice que agobiado por su intensa labor periodística, apenas tuvo ocasiones para entregarse con plenitud a la realización de su obra literaria. Además de que en los últimos años recurrió, para renovar sus energías, a los estimulantes alcohólicos, no obstante la brevedad de su vida, fue consecuencia de una enfermedad sanguínea, caracterizada por la disminución del poder de coagulación de la sangre (hemofilia), enfermedad hereditaria ligada al cromosoma X, esto es, que sólo la reciben los hombres, aunque las mujeres la transmiten únicamente a sus hijos varones.

Así, auxiliado espiritualmente por Joaquín Arcadio Pagaza, el 3 de febrero de 1985, a las tres de la tarde, en la casa número 10 de los Sepulcros de Santo Domingo, ahora República de Brasil, número 46, llegó por fin la sombra que el poeta había estado buscando a largo de su vida, la sombra eterna de la tumba.

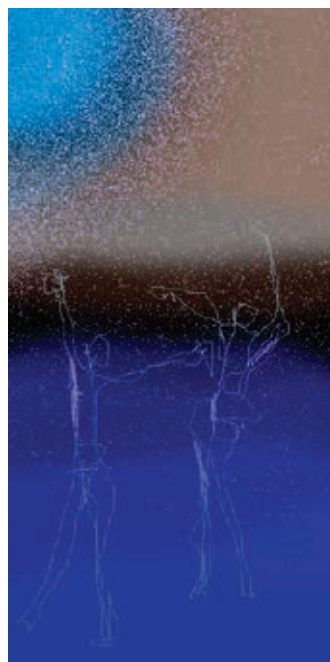
Decía Aristóteles que los melancólicos son naturalezas serias y dotadas para la creación espiritual, creación que inundó el alma de Manuel Gutiérrez Nájera y que bien, supo reflejar en su obra tanto literaria como periodística; al tiempo que ese mismo don, vivió atormentándolo hasta el último día de su vida.

Melancolía, Melagcolia, psicosis, melanjolía, melancholía, atra bilis, melangía, metralgía y melarchía, entre otros, son algunos de los vocablos con los que se ha tratado de definir a los espíritus que como Gutiérrez Nájera, han vivido con la creación espiritual a flor de piel.

Quizás en la actualidad resulte anacrónico hablar de melancólica, sobre todo porque con el paso del tiempo se han desechado infinidad de teorías que la describen; no obstante, en la actualidad se ha mantenido la conciencia de que existen ciertos tipos fundamentales de psique, entre las que se rescata al tipo melancólico.

Tipo al que perteneció en vida, Manuel Gutiérrez Nájera y que estoy segura, no se le puede definir como melancólico, únicamente por los poemas que hemos ex-

*Se dice que agobiado
por su intensa
labor periodística,
apenas tuvo
ocasiones para
entregarse
con plenitud
a la realización
de su obra literaria*



CARLOS MÁRQUEZ GONZÁLEZ

puesto en este trabajo, porque su obra es muy vasta y los ejemplos que hemos desarrollado en este trabajo, no alcanzan a mostrarnos la magnitud del espíritu melancólico de este autor.

No obstante, puedo concluir que aunque de forma un tanto pueril y superficial se esbozó el carácter melancólico de nuestro autor, el cual sirvió de eje conductual en su creación tanto literaria como periodística y específicamente en los poemas que hemos citado. Posiblemente, por ser un heredero de los románticos, por no tener un equilibrio entre los cuatro humores básicos que argumentaba la doctrina humorista, o bien, porque su poesía así lo refleja.

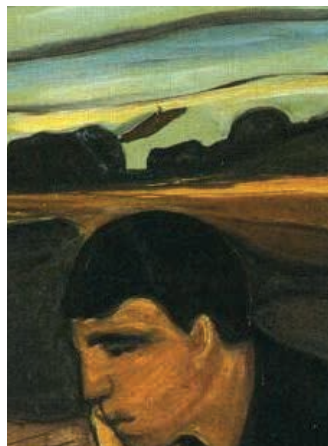
Finalmente diré que no resulta superficial, pueril o anacrónico, acercarse a la obra del mayor melancólico mexicano que fue Manuel Gutiérrez Nájera; quien externa en cada verso, la angustia, el amor, el dolor, la desesperanza y la tristeza que habitaban su alma y que lo hacían anhelar a cada segundo el deseo de felicidad. ☺

Fuentes de consulta

1. Conde Ortega, José Francisco. *Aproximaciones a la prosa modernista: Gutiérrez Nájera, Urbina y Nervo*.
2. González Guerrero, Francisco. "Prólogo" *Poesías completas*. Por: Manuel Gutiérrez Nájera. Tomo I y II. Editorial Porrúa. México, 1978.
3. Gutiérrez Nájera, Manuel. *Obras I, Tristísima Nox. Carta a Manuel Puga Acal*.
4. Jiménez Rueda, Julio. *Letras mexicana en el Siglo XIX*. FCE. México, 1992.
5. Martínez, José Luis. *Literatura Mexicana siglo XX (1910-1949)* CONACULTA, México, 1990.
6. Monterde, Francisco. *Cuentos y Cuaremas del Duque Job*. Por: Manuel Gutiérrez Nájera. Editorial Porrúa. México, 1987.

MESOGRAFÍA

7. Alanís, Armando. Entrevista con Roger Bartra.
8. Arnal, Mariano. El Almanaque. www.elalmanaque.com
9. Conde Ortega, José Francisco. *Para leer con el Duque Job*. www.bibliotecanacional.unam.mx
10. Quirarte, Xavier. *Gutiérrez Nájera, elogio a la imaginación Shakespeareana*.
11. Sección Cultura 21 de diciembre de 2003. www.milenio.com



"Melancholy" Edvard Munch, 1891 (detalle).



Fernando Reyes: el pastor de aeroplanos adolescentes

Licenciado en Administración y Especialista en Literatura Mexicana del Siglo XX, por la UAM-A.

Es Maestro en Docencia para la Educación Superior (MADEMS). Desde hace ocho años es Profesor de Asignatura B. Definitivo en el Área de Talleres y Comunicación.

Actualmente estudia la carrera de Lengua y Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (SUA).

keshava_quintanar@yahoo.com.mx

Keshava Quintanar Cano



LAS FOTOS DE ESTE ARTÍCULO FUERON OBTENIDAS DE LA WEB

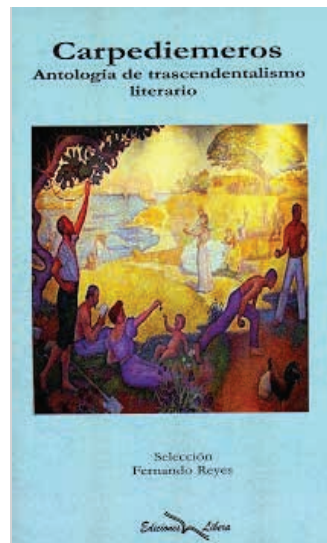
*Él, el pastor de aeroplanos, el conductor de las noches
extraviadas y de los ponientes amaestrados hacia los
polos únicos. Su queja es semejante a una red
parpadeante de aerolitos sin testigo.*

Altazor, Vicente Huidobro.

Difícil tarea es de quien antologa cuentos o poemas, del que decide cuáles palabras avizoran un milagro, o una arquitectura digna de cincelarse en los paramentos del tiempo. Sin embargo, es aún más complejo y escabroso editar antologías para los nautas que apenas vuelan solos por el mundo: los adolescentes.

Trinidad Fernando Reyes López, conocido en el mundo literario como Fernando Reyes, es profesor del CCH-Vallejo de la UNAM, cuentista, poeta, ensayista, editor y novelista; ha hecho antologías de escritores mexicanos y de otras nacionalidades con el propósito de formar a los jóvenes con los que comparte el salón de clases, y proponerles nuevas experiencias, hasta cierto punto, cercanas a su barbilampiña forma de leer.

Fernando Reyes “es un caballero cordial, saludable, apuesto, rubicundo, con una melena prematuramente blanca y unas maneras bulliciosas y decididas”¹, y además, es una buena persona²; por eso es que algunas puertas le son cerradas de puritita envidia, como a todos los artistas con propuesta en este país, y se ve en la penosa necesidad de abrírselas él mismo³. Así, insurgente, edita, diseña y publica ejerciendo independencia y libertad. Y, como buen padre, cuida a sus antologías cual señoritas que, después de la misa dominical, pulcras caminan por la soleada plazoleta de un letrado municipio.



1. Mientras releo con mis alumnos *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de Robert Louis Stevenson (Lectorum, México, 2012, p.18), me encuentro a Fernando Reyes en la descripción del Dr. Lanyon: “es un caballero cordial, saludable, apuesto, rubicundo, con una melena prematuramente blanca y unas maneras bulliciosas y decididas”. Aunque quizá Fernando me reclame aquello de la “melena prematuramente blanca”. Y es que en efecto, tiene algunas canas, pero sólo se ven con el viento, son de aire.

2. “¡Oh! Ya sé que es una buena persona, no hace falta que frunzas el ceño; una persona excelente, y siempre he tenido de él la mejor opinión” (Ib:30). Diálogo entre el Dr. Jekyll, y su abogado, el Mr. Utterson, a propósito de Fernando Reyes.

3. S.A.

Con sus Ediciones Libera, ha publicado:

Fantasiofrenia (I, II y III). Antologías del cuento dañado

Pragmatáfora. Antología de cosas, versos y prosas

Melíferas bocas. Antología del beso en la poesía iberoamericana

Palabras en la arena. Antología de jóvenes poetas cubanas

Nectáfora. Antología del beso en la literatura mexicana

Calamburetruécanos. Antología de groserías y doble sentido en la poesía mexicana

De perros y otras malas personas. Antología de narrativa mexicana

Carpediemeros. Antología de trascendentalismo literario

Desde que conocí las antologías de Fernando Reyes me han demostrado su afabilidad, al acompañarme del brazo, coquetas, por el salón de clases. Presumido, siempre les digo a mis alumnos: “esta antología de poemas que ven, así de bonita, la hizo un profesor del CCH-Vallejo, que es mi amigo, ¡Eh! ¡Es mi amigo! ¡¿Qué dije?!” “¡Que es su amigoooo!” corean divertidos por el infantil exordio. Junto a ellos he leído y disfrutado varias de sus antologías, pero son dos las que más les gustan, y cuando afirmo esto, soy mesurado, en realidad les fascinan: *Fantasiofrenia II* y *Calamburetruécanos*. En ambas antologías, Fernando recupera textos que por su temática y receta se han alejado del *mainstream* literario; son una suerte de propuestas narrativas y líricas que transgreden lo habitual, obscenas profanaciones del deber ser. En este sentido, en la contraportada de *Calamburetruécanos*, el mismo Fernando Reyes retoma una cita de Carlos Monsiváis:

El tabú del idioma y sus recintos sacrosantos ha sido una fuerza demasiado prolongada y sobrecogedora como para que incluso los grandes revolucionarios puedan minimizarlo y desafiarlo. A partir de los años treinta las perspectivas varían y sin que esto se teorice, se acepta que el doblegado lenguaje de los ilotas pueda adquirir rasgos subversivos, volverse literariamente profanatorio. Esta tendencia, que irá de Henry Miller a William Burroughs, de *Trópico de Cáncer* a *The naked lunch*, y que atraviesa por una cauda de procesos judiciales contra la obscenidad, en un país como México sólo funcionará entre las complicidades de la clandestinidad, el soneto copiado a mano o memorizado con intenciones “procaces”. Tal destino le corresponde a las producciones secretas de poetas como Renato Leduc y

*Desde que conocí
las antologías de
Fernando Reyes me
han demostrado
su afabilidad, al
acompañarme del
brazo, coquetas, por
el salón de clases.*

Los cuentos y poemas groseros, dañados y subversivos, de los altos literatos, atraen la mirada, la empatía, el silencio y la vida misma de nuestros lectores adolescentes. Aquí tres ejemplos procaces, a propósito de las “producciones secretas” que irrumpen “en la arcadia de las palabras seráficas”:

Fernando Reyes

Y me duele
la estocada
no quiero ya que me la toquen

De perros y otras malas personas

Antología de narrativa mexicana



Fernando Reyes
Compilador

Ediciones del Norte

| 116 | POIÉTICA

La joven artista⁵

Renato Leduc

La joven artista exhibe sus tetas
partes integrantes de su profesión
arriesgando —claro— que curas ascetas
le nieguen los goces de la comunión...

La joven artista de ondulante nalga
penetra a la iglesia en mala ocasión.
El cura la increpa, le grita que salga,
que libre a los fieles de la tentación...

La joven artista desnuda y contrita
en la sacristía se llena de unción.
La sotana alzada, el santo curita
beatíficamente da su absolución...

Dueño mío (XI)⁶

Salvador Novo

¿Qué hago en tu ausencia? Tu retrato miro;
él me consuela lo mejor que puedo;
si me caliente, me introduzco el dedo
en efigie del plátano a que aspiro.

Ya sé bien que divago y que deliro,
Y sé que recordándote me enredo
al grado de tomar un simple pedo
por un hondo y nostálgico suspiro.

Pero en esta distancia que te aleja,
dueño de mi pasión, paso mi rato,
o por mejor decir, me hago pendeja,

ora con suspirar, ora con pedo,
premiando la ilusión de tu retrato.

Si bien ríen al principio, a medida que transitamos
por los textos, mis alumnos, sorprendidos, preguntan:
“¿su amigo es profesor de Vallejo?, ¿dónde podemos
conseguir sus libros?, ¿podemos sacarles copias? ¿En
verdad, es su amigo?” Fernando arropa a nuestros
alumnos, preocupado por hacerlos más inteligentes y



5. Leduc, Renato, “La joven artista”, *Ibid*, p. 40.

6. Novo, Salvador, “Dueño mío”, *Ibid*, p. 50.



Le da la vuelta al tedio, a lo acartonado, a lo enmarañado en extremo, e invita a la celebración, a una suerte de acercamiento lúdico: agradable sabor de boca que antecede al paladar del exquisito.

sensibles. Empecinado en proponerles nuevas formas de acercarse a la literatura, a la poesía, zigzagueando por caminos irreverentes, libres e intensos, como él mismo. Si la literatura siempre los puede seducir con sus textos consagrados, también los puede alburear y desternillarlos a carcajadas gracias a sus fantásticas y divertidas “máquinas de rimar”.

Fernando antologa textos para curar de espanto: “no les va a pasar nada, les va a gustar, sólo un versito, ándeles, sólo les leo un versito”. Le da la vuelta al tedio, a lo acartonado, a lo enmarañado en extremo, e invita a la celebración, a una suerte de acercamiento lúdico: agradable sabor de boca que antecede al paladar del exquisito.

Fernando Reyes ha dedicado parte de su vida a enseñar literatura a los jóvenes, a contagiarlos de lecturas hechas a la medida de su salón de clases, de los programas, de las estrategias didácticas del Colegio. Esto es, insisto, harto complicado, de ahí su gran mérito. Sus alumnos lo recuerdan con afecto como uno de sus mejores maestros. No en balde le pidieron antologías ex profeso: “Profe, ¿tiene poemas de besos?, ¿por qué no se hace una antología de poemas de besos?”. Y ahí va, el amoroso rubicundo caballero, a expurgar pacientemente entre libros y bibliotecas los mejores poemas de lenguas malabares para sus alumnos.

Antes de finalizar, un *Aclarando* del mismo Fernando Reyes: “los poemas que compilo no son los que hubiera querido incluir. La falta de espacio que puede tener una edición independiente me lo impide. Como en mis otras compilaciones incluyo autores canónicos, prestigiados, olvidados y noveles [...] Sólo agregaré que el primer objetivo de ésta y otras antologías que he editado es difundir nuestra poesía entre los jóvenes lectores.”⁷

Por ello queremos reconocerle su trabajo, su entusiasmo por la poesía y su dedicación a los alumnos. Que hacer de director técnico que selecciona, disecciona, congrega, entrena, alienta, fortalece, afeita y trasquila. Por todo esto, Fernando, querido amigo, recibe un infinito agradecimiento. Gracias por tus antologías que divertidas afrentan con independencia lo que está dentro y fuera del aula, y sobre todo, por conducir a nuestros aeroplanos adolescentes por el ardiente cielo de la literatura, con la que aprenden a volar con sus propias alas... tuyas, de ellos. ☺

*Los poemas que
compilo no son los
que hubiera querido
incluir. La falta de
espacio que puede
tener una edición
independiente me lo
impide*



7. Reyes, Fernando, “Aclarando”, en *Nectáfora. Antología del beso en la poesía mexicana*, Ediciones Libera, México, 2009, p. 10.

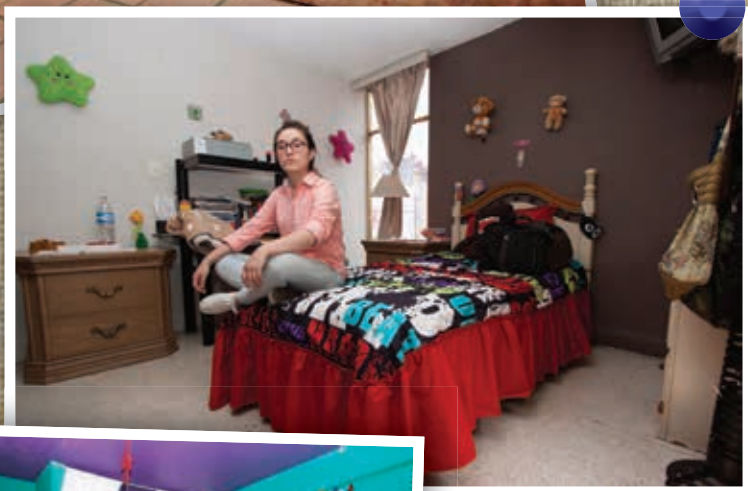
La transición corporal puede tener su sombra

Reflejo en la construcción de espacios íntimos

Por Leonardo Eguiluz

Las paredes: tapizadas de sentidos, referentes, mensajes de amor, celebridades y en ocasiones la desnuda austeridad, van configurando una zona individual que, en transición, habla sobre nuestro ser no trazado, inacabado. La propia presencia del constructor en su espacio dibuja un mapa exacto en el que los puntos cardinales se hayan omnidireccionales, se crea una esfera donde la brújula directriz da vueltas deteniéndose sólo de vez en cuando, señalando posibles horizontes que conducirán con el tiempo a sitios más concretos. El proceso transitorio niñez-adultez confecciona escenarios visuales latentes, ofrece huellas del paso humano sobre un camino dúctil, pistas de un momento que, en penumbras, será recordado.





El amor adolescente dentro de “El Principio del Placer” de José Emilio Pacheco

Profesora del Área de Talleres de
Lenguaje y Comunicación del CCH Naucalpan.
Es docente en Línea en el B@UNAM y en la SEP.
Actualmente dirige la revista *Poiética*.
irianagm@yahoo.com

Iriana González Mercado



IMÁGENES DEL ARCHIVO FOTOGRÁFICO DE EL UNIVERSAL.

*No es que muera de amor, muero de ti.
Muero de ti, amor, de amor de ti,
de urgencia mía de mi piel de ti,
de mi alma de ti y de mi boca
y del insoportable que yo soy sin ti.*

Jaime Sabines

(Fragmento del poema *No es que muera de amor*)

José Emilio Pacheco (1939) es uno de los escritores mexicanos que logró mantenerse en el gusto de los adolescentes a lo largo de generaciones, pues en su obra literaria retrata las historias que han conformado, de una u otra manera, la formar de vida de la juventud de siempre.

Así, “El Principio del Placer”, escrito en 1976, que aborda como tema central la relación amorosa que existe entre dos jóvenes, funge como un fascinante pretexto para hablar sobre el amor en la adolescencia. De esta manera, Pacheco plantea la necesidad por indagar y proponer nuevas vertientes sobre el tema del amor, inclusive en tiempos en los que la guerra y la violencia —tópicos lamentablemente cotidianos— son hechos recurrentes; no obstante, escribir, hablar y repensar sobre el “Amor” en cualquiera de sus manifestaciones siempre será un asunto que invite a la reflexión.

“El Principio del Placer”, además de reflejar aspectos políticos, sociales y culturales del México de los años cincuenta, ilustra un discurso amoroso que se suscita entre los personajes centrales de la historia —Jorge y Ana Luisa— a través de escritos íntimos que se traducen en aquello que los jóvenes irónicamente llaman “cartitas de amor”. Bajo la perspectiva de este relato, el amor en la adolescencia es un acto de idealización que está destinado al fracaso, traduciendo fracaso como desamor.

Definitivamente, desde los años cincuenta a la fecha, la concepción del amor ha adquirido nuevos significados entre la juventud. Pese a tales transformaciones, el amor en la adolescencia sigue siendo un acto que se construye sobre una carencia¹, la cual se busca llenar a través del *otro*, tener la posibilidad de encontrar lo que coloquialmente se ha nombrado la “media naranja”. Por ello, se entiende que el amor adolescente tiene la



1. Freud, Sigmund, “Tres ensayos para teoría sexual”, en *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1983, vol. 4, p. 1237.

característica de complementariedad en una relación, en la cual cada una de las partes encuentra en la *otra persona* —o al menos así lo cree— la única razón de vivir.² Pero, es preciso reflexionar sobre la idea anterior; de modo que el amor, como una expresión universal de afecto no distingue edad, ni ninguna otra cualidad particular del individuo; por lo tanto, se debería entender que el amor idealizado, construido sobre una carencia y cuyo desenlace es el desamor no es un sentimiento exclusivo del adolescente.

Al respecto, Fromm hace notar que una de las grandes necesidades del ser humano es buscar su unión y relación con otros hombres, encontrar en ellos la ruptura a su individualidad.³ Precisamente Jorge se enamora perdidamente de Ana Luisa y en ella centra no sólo su atención sino el sentido de su vida; es decir, Jorge idealiza su amor por esta chica y lo expresa de la siguiente manera: “no he escrito —en su diario— porque no pasa nada importante, Ana Luisa todavía no regresa. ¿Cómo pude haberme enamorado de ella si no la conozco?”⁴

Evidentemente, el amor entre estos dos jóvenes es fascinante e ilusionado, que sobrepasa cualquier experiencia real que hayan vivido juntos. Al respecto, Freud ya anticipaba dicha idea, al expresar que el amor es un acto meramente irracional. Pero, ¿qué es el amor?, ¿mejor aún, qué es el amor idealizado?, ¿cómo definirlo?

Para responder a tan difíciles cuestiones, es indispensable metaforizar con el ángel cupido que juega con sus flechas para enamorar a las personas. Es el instante en que creemos fehacientemente encontrar en *el otro* lo que nos faltaba. Así, el adolescente —o mejor dicho, el que se enamora por primera vez— se encuentra impresionado con la imagen del ser amado, por lo tanto, se produce una hipervaloración hacia la otra persona.

Muchos jóvenes se enamoran no tanto de la realidad del otro individuo, sino de una fantasía cuidadosamente elaborada que los incita a querer estar juntos siempre, a escribirse frases de amor y a defender sus sentimientos a capa y espada. Pero, cabría reflexionar si tales manifestaciones sentimentales no podrían ser

El amor, como una expresión universal de afecto no distingue edad, ni ninguna otra cualidad particular del individuo; por lo tanto, se debería entender que el amor idealizado, construido sobre una carencia y cuyo desenlace es el desamor no es un sentimiento exclusivo del adolescente.

2. Lutte, Gérard, *Liberar la adolescencia: La psicología de los jóvenes de hoy*, Editorial Herder, Barcelona, 1991, p. 267.

3. Fromm, Erich, *El arte de amar*, Paidós, Barcelona, 1980, p. 16.

4. Pacheco, José Emilio, *El Principio del Placer*, Editorial Joaquín Mortiz, México, 1993, p.13.

expresiones de un amor real o verdadero. Para Fromm⁵, la respuesta a dicha especulación sería afirmativa, toda vez que él considera, además, que el adolescente en esta etapa de la vida ha logrado vencer todo egoísmo y ya no ve a la otra persona como el objeto para satisfacer sus necesidades, sino como el auténtico amor.

De esta manera, es admisible que diversos teóricos manejen la idea de que el amor en la adolescencia es aquel primer sentimiento efectivo, maduro, real, que excede la simple necesidad de ligar las emociones a otra persona, la cual, por cierto, se considera la ideal. Así, Jorge señala su desconsuelo cuando tiene que alejarse de la mujer querida: “también hoy estuve hecho un completo idiota en clase. Voy cada vez peor, hasta en las materias que antes dominaba. Cuando mi papá vea las calificaciones va a ser un desastre. No puedo estudiar ni leer ni concentrarme y todo el tiempo estoy pensando en Ana Luisa y en cosas”⁶.

Naturalmente, la idealización del amor en la adolescencia presupone sacrificios, obstáculos que siembran en la trama el sentido del heroísmo y la lucha por defender a costa de lo que sea al ser amado y en esta obra no podría ser la excepción; de tal suerte que la relación entre Jorge y Ana Luisa no es bien vista ante los ojos del círculo social —padres, hermanas, profesores y amigos— que envuelven al chico, imprimiéndole, de este modo, no sólo el sello de una historia de amor, sino de una historia de amor imposible.

Como se previó al principio de este ensayo el amor idealizado entre los adolescentes pocas veces rinde frutos o genera raíces fuertes, pues en esta importante fase de la vida, desafortunadamente, en lugar de estimular su capacidad de amar, a menudo se enfría bruscamente la facultad de sentir tal sentimiento, al instar a los jóvenes, por diversos medios, a que se vuelvan “prácticos”, “realistas”⁷, situación que inevitablemente conduce al fracaso amoroso.

Jorge, del mismo modo, también ve frustrado su amor por Ana Luisa. En este contexto los padres siempre han jugado un papel muy importante, pues ellos, como “expertos” en la materia, o al menos así se jactan de serlo, tienen la mejor solución para los problemas de amor de los hijos. Al respecto, la madre de Jorge fue



5. Fromm, Erich, en Lutte Gérard, *op. cit.*, p. 272.

6. Pacheco, José Emilio, *op. cit.*, p.37.

7. Conger, John, *Adolescencia: Generación presionada*, Harla, México, 1980, p. 37.

contundente: “ya sé que andas con esa muchacha. Sólo te advertiré que no te conviene”.⁸

Y es precisamente en el sentido de lo “práctico” o “realista” que reside el desengaño amoroso y se llega al desamor, ya que a menudo esto significa el abandono de los sueños y la disminución de las expectativas de lograr una relación amorosa verdadera. De aquí, que el fenómeno del amor en la adolescencia presente una dinámica más sencilla, práctica quizá, en la cual se fija al amor como un “objeto de deseo” y no como la facultad para entregarse al ser amado.⁹ En consecuencia, los jóvenes en la actualidad buscan aquel prototipo de relación amorosa ideal, fantástica, reflejada a través de la imagen de *Romeo y Julieta*.

Inevitablemente, la relación de Jorge con Ana Luisa, al igual que la de los amantes más famosos de la literatura universal, no prosperó satisfactoriamente — al menos para Jorge— quien perdió todas sus ilusiones con aquella carta, aquella terminante carta de Ana Luisa, la cual expresaba sus deseos por terminar su relación, sellándola con un último beso de amor. ☹

Fuentes de consulta

1. Conger, John, *Adolescencia: Generación presionada*, Harla, México, 1980, 128 p.
2. De Rougemont, Denis, *El amor y occidente*, Kairós, Barcelona, 1979.
3. Freud, Sigmund, “Tres ensayos para teoría sexual”, en *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1983.
4. Fromm, Erich, *El arte de amar*, Paidós, Barcelona, 1980.
5. Lutte, Gérard, *Liberar la adolescencia: La psicología de los jóvenes de hoy*, Editorial Herder, Barcelona, 1991.
6. Pacheco, José Emilio, *El Principio del Placer*, Editorial Joaquín Mortiz, México, 1993.

8. Pacheco, José Emilio, *op. cit.*, p.36.

9. Fromm, Erich, *op. cit.*, p. 14.

**El Consejo Editorial de la Revista
Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan**

CONVOCA

A la comunidad docente del Colegio de Ciencias y Humanidades y a todos aquellos interesados en la Educación Media Superior y Superior, a colaborar en el número 8 de la revista *Poiética. Docencia, Investigación y Extensión* con la publicación de un artículo académico, ensayo, reseña crítica o reporte de investigación sobre la temática:

VIGENCIA DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Algunas preguntas eje sobre las cuales se pueden enmarcar las colaboraciones son:

- ¿Cuál es la vigencia de los principios pedagógicos del CCH?
- ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta el Modelo Educativo del Colegio?
- ¿Cómo repercuten los principios pedagógicos en los planes y programas del Colegio?
- ¿Existe relación entre el Modelo Educativo del CCH y las exigencias internacionales?
- ¿Cómo se reflejan los principios pedagógicos en la práctica docente?

Los escritos deberán tener una extensión máxima de cinco cuartillas, en Arial de 12 puntos a 1.5 de espaciado entre líneas y párrafos.

Las referencias documentales se registrarán en estilo APA.

La fecha máxima para recibirlos será el próximo 30 de noviembre de 2015 al correo: *poieticacchnaucalpan@gmail.com*

Se otorgará constancia emitida por el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Universidad Nacional Autónoma de México.

Favor de agregar al texto una síntesis curricular de 3 a 4 líneas, correo electrónico, antigüedad docente y entidad académica de adscripción, así como una fotografía personal en formato JPG.

Si desean consultar los números anteriores lo pueden hacer directamente en la página del plantel, CCH NAUCALPAN, siguiendo la ruta profesores> publicaciones> Poiética 0, Poiética 1, Poiética 2, Poiética 3, Poiética 4 y Poiética 5 o en los siguientes enlaces.

- <https://www.facebook.com/POIETICA>
- http://issuu.com/poieticacch/docs/poietica_4.web
- http://issuu.com/poieticacch/docs/poietica_3_web
- <http://issuu.com/poieticacch/docs/poietica2finalweb>
- http://issuu.com/reynavalencia/docs/poietica_1web?e=6863532%2F3263408
- http://issuu.com/poietica/docs/poietica_0?e=6809286%2F2921330

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
Número 6, se terminó de imprimir en agosto
de 2015 en Gráficas Mateos, Tajín 184,
Col. Narvarte, México D.F.
Se imprimieron 500 ejemplares.



