



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Méndez-Anchía, Silvia

"El ratoncito que murió ahogado" y las pérdidas en la adolescencia

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 8, núm. 1, enero-abril, 2008, pp.

1-26

Universidad de Costa Rica

San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780109>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

"EL RATONCITO QUE MURIÓ AHOGADO" Y LAS PÉRDIDAS EN LA ADOLESCENCIA

"THE LITTLE MOUSE THAT DROWNED"
AND LOSSES DURING ADOLESCENCE

Silvia Méndez-Anchía¹

Resumen: El propósito de este trabajo es demostrar que el cuento "El Ratoncito que murió ahogado" puede abrir canales comunicativos para explorar, con adolescentes, el tema de las pérdidas. Analizo las respuestas de tres sujetos a una serie de preguntas sobre las pérdidas más importantes en su vida (las propias de la adolescencia, la muerte de un progenitor, el divorcio de los padres, el fracaso escolar) y su interpretación de las reacciones de duelo de los distintos personajes del cuento. Concluyo recomendando que se acompañe a los sujetos adolescentes en esta etapa de mutación, con estrategias tales como la lectura y comentario de textos literarios.

Palabras clave: LITERATURA, LECTURA, ADOLESCENCIA, DUELO

Abstract: This article is intended to show how the short story *The little mouse that drowned* may open communication channels to explore, with adolescents, the matter of losses. I analyze the answers provided by three individuals to a series of questions on the most important losses in their lives (those suffered during adolescence, death of a parent, divorce of parents, school failure) and their interpretation of the mourning reactions of the different characters in the story. I wish to conclude by recommending that adolescents be accompanied during this mutation stage with strategies such as reading and commenting of literary texts.

Key words: LITERATURE, READING, ADOLESCENCE, MOURNING

1. Introducción: Acompañar a la población adolescente con actividades de lectura literaria

Nuestra sociedad se muestra cada vez más fascinada con la juventud, todo el mundo se esfuerza por "seguir siendo joven", hasta los octogenarios, pero en la realidad dejamos cada vez menos espacio para los jóvenes.

Michèle Petit

La sociedad actual ofrece pocas oportunidades a la juventud. Dentro de este grupo, la población adolescente suele verse afectada también al considerársela dentro de una "etapa problema". A ello se une el hecho de que, producto de la crisis generacional que se da al interior de las familias, existe una tendencia, por parte de madres y padres, a dejar solos a sus hijos e hijas adolescentes, pese a que, como señala Pittman (1990), las personas en la

¹ Máster en Psicopedagogía, de la Universidad de La Salle.
Licenciada en Docencia, de la Universidad Estatal a Distancia.
Bachiller en Filología Española, de la Universidad de Costa Rica.
Editora académica en la Universidad Estatal a Distancia y en la Universidad Nacional.

Correo electrónico: smendez@uned.ac.cr

Artículo recibido: 22 de febrero, 2008

Aprobado: 21 de abril, 2008

adolescencia necesitan el cuidado de sus padres y madres tanto como en los primeros seis años de vida. Además, en este momento de su desarrollo, viven una serie de experiencias que resultarán determinantes para su vida adulta; es un proceso marcado por la incertidumbre ante la pregunta ¿Quién soy? y con una serie de vivencias, como el divorcio de los progenitores, la competitividad y las pérdidas, que pueden desencadenar conflictos insuperables que llevan incluso a pensar en la muerte. Así lo ha señalado la American Academy Child & Adolescent Psychiatry en un artículo del 2004:

Los adolescentes experimentan fuertes sentimientos de estrés, confusión, dudas de sí mismos, presión para lograr éxito, incertidumbre financiera y otros miedos mientras van creciendo. Para algunos adolescentes el divorcio, la formación de una nueva familia con padrastras y hermanastros o las mudanzas a otras nuevas comunidades pueden perturbarlos e intensificarles las dudas acerca de sí mismos. Para algunos adolescentes, el suicidio aparenta ser la solución a sus problemas y al estrés.

Estas vivencias, lo mismo que otras como la necesidad de reconocimiento por los demás y el necesario distanciamiento de la persona con respecto a su madre y padre, pueden hacer aflorar situaciones traumáticas de la infancia (Cyrulnik, 2003), haciendo de la adolescencia un momento de intensa fragilidad, en el cual la persona requiere que se la fortalezca. Según Dolto (2004), la mutación característica de este proceso vital deja a la persona adolescente tan frágil como al bebé que recién nace y, por lo tanto, con una exagerada sensibilidad a la mirada y las palabras de los otros; pero también con una gran posibilidad de mejora, pues es susceptible a aquellas intervenciones de personas que buscan su bienestar. Por tal razón, el personal docente podría ayudar en esa tarea, justamente porque padres y madres se hallan también afectados por la situación de sus hijos e hijas adolescentes:

A ellos [a las educadoras y los educadores] corresponde darle la voz al niño, pidiéndole su opinión, su juicio sobre un combate, su parecer ante una exposición [...] Se trata de una edad frágil pero asimismo maravillosa, porque reacciona también ante todo lo positivo que se hace por él. (Dolto, 2004, p. 21).

Sólo una visión educativa que trascienda las actividades académicas que buscan la inserción funcional de la persona en el mundo, para verla y tratarla dándole un sentido integral, transformador de la realidad, puede llevar a cabo esa tarea de fortalecimiento de las personas adolescentes. Sólo una visión educativa que dote de sentido las experiencias de aprendizaje puede responder también a las demandas de la población adolescente respecto

de una educación que tenga significado para ella. Según el Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2005), uno de los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo costarricense es responder a la diversidad, promoviendo competencias básicas y proveyendo una formación integral; “además —señala el Informe— se debe buscar que el proceso educativo sea más estimulante para retener a los adolescentes que hoy opinan que la educación es poco atractiva y a veces hasta ‘carente de sentido’” (p. 15).

En el caso específico de la enseñanza de la literatura en la enseñanza media costarricense, el enfoque curricular es academicista; en él priva un abordaje historicista y basado en categorías teórico-literarias. Una manera de dotarlo de un sentido más cercano para los estudiantes y las estudiantes radica en promover los procesos de formación y transformación personal que el contacto con el texto literario podría estar generando en ellos y ellas.

Como he señalado en un estudio anterior (Méndez Anchía, 2006), urge considerar la importancia de asignarles un sentido a los temas que se estudian, con mucha más razón si se trata de textos literarios. Un enfoque de enseñanza de la literatura que se concentre en el dominio de ciertas características especializadas, por sobre el significado que los personajes y situaciones podrían estar aportando a la vida y reflexión de los lectores y las lectoras, puede acabar desmotivando al estudiantado.

Isabel Gallardo (2006, p. 170) señala, retomando lo planteado por Joa Loáiciga, profesor del Colegio Luis Dobles Segreda, la necesidad de conocer el contexto en que se desenvuelve el estudiantado para plantear una lectura de textos literarios que sea significativa y motivadora para este:

...también es necesario tener en cuenta el contexto en que se desarrolla el alumno a quien queremos hacer leer, así como sus conocimientos previos, sus gustos e intereses. A partir de ese conocimiento, el docente tendrá armas que le permitirán acercarse al texto literario desde los intereses de los jóvenes, desde su mundo. Hay que guiarlo a una lectura que lo tome en cuenta, que lo implique y lo haga activo ante el texto, y esto solo es posible si el joven lee desde su realidad, desde su mundo y su vida.

Con base en las razones anteriormente expuestas, la experiencia que aquí reseño pretende identificar, en el cuento “El Ratoncito que murió ahogado”, subtemas relacionados con el

tema de las pérdidas, a partir de la lectura del cuento realizada por tres personas adolescentes, como un criterio para organizar un trabajo de lectura literaria que resulte significativo para el estudiantado.

Con ello, busco promover una perspectiva del estudio de los textos literarios en la enseñanza media que le dé prioridad a una aproximación centrada en el alumnado, por sobre la visión academicista que ha imperado en el currículo costarricense en relación con esta materia.

Esta experiencia pretende asimismo presentar un ejemplo de marco general de análisis de un texto literario que podría utilizar el personal docente para que las diversas situaciones por las que atraviesa el alumnado se conviertan en lo que Dolto (1990, p. 115) llama “temas de reflexión que entraran en el circuito de los conocimientos generales, ilustrados por textos literarios”, en una labor de acompañamiento de la población estudiantil adolescente por parte de las personas adultas que tienen a cargo su formación.

A continuación justifico por qué ciertos textos literarios pueden tener una influencia importante en la vida de las personas adolescentes.

2. Influencia de los textos literarios en la formación de los lectores y las lectoras

Un hombre es siempre un cuentacuentos; vive rodeado de sus historias y de las historias de los demás; ve todo lo que le ocurre a través de ellas, e intenta vivir su vida como si estuviera contando un cuento.
Jean Paul Sartre

Un gran número de estudiosas y estudiosos ha hecho sus aportes, desde diversas corrientes de pensamiento, sobre el tema de la influencia de los textos literarios en las personas que los leen, principalmente en el caso de niñas, niños y adolescentes. Aquí retomo los trabajos de Bettelheim (1988), Dolto (1990), Mannoni (1994), Grasso (2001), Brasey y Debailleul (2003), y Woloschin y Ungar (2001).

Con diferencias de criterio acerca de cuáles son los textos indicados para trabajar con niños, niñas y adolescentes, los autores y autoras que reseño coinciden en que las posibilidades transformadoras de ciertos textos literarios se deben a su vínculo con la situación de las

personas que los leen. Bettelheim (1988) plantea, por ejemplo, que los conflictos que aparecen en los cuentos de hadas están directamente relacionados con la vivencia afectiva de las personas. Tomando también como modelo los cuentos de hadas, Brasey y Debailleul (2003) sostienen que, al igual que sucede en dichos relatos, en la vida cotidiana en un momento milagroso se accede repentinamente al cambio, si se dejan de lado los condicionamientos mentales. Según Woloschin y Ungar (2001), uno de los criterios para escoger las historias se basa en que muestren circunstancias familiares a las que la persona enfrenta en su vida cotidiana. En ese orden de preocupaciones, Dolto (1990) alude a la posibilidad de hacer que las situaciones por las que atraviesa la persona, principalmente aquellas circunstancias conflictivas, entren en el circuito de conocimientos comunes y esta pueda hablar sobre ellas.

¿Qué mecanismo hace posible que el lector o la lectora relacione los acontecimientos de los relatos con su realidad psíquica? La identificación con los personajes hace posible que ello ocurra. Maud Mannoni (1994) sostiene que los personajes de los textos literarios ofrecen diferentes vidas posibles a quien los lee. En el caso particular de los cuentos de hadas, resulta fácil que los niños y niñas se identifiquen con los personajes (generalmente son personas de corta edad o seres frágiles), quienes salen siempre victoriosos. Brasey y Debailleul (2003) plantean que la identificación del lector o lectora con el héroe o heroína del cuento posibilita el surgimiento de fuerzas “mágicas”, que compensan las débiles fuerzas de quien lee, ayudándole a vencer los obstáculos. Dolto (1990) dice que es posible aprovechar la identificación de niñas y niños con los héroes y heroínas de los cuentos para desarrollar su inteligencia en la realidad, aprovechando las actividades que realiza el héroe o heroína para que la persona entre en contacto con el mundo circundante.

La influencia de los cuentos se asocia con procesos de conocimiento propio y de curación. Según Bettelheim (1988), los cuentos de hadas tienen poderes curativos, ya que externalizan procesos internos de la persona que los lee. Para Grasso (2001), hay relatos que exteriorizan, mediante “imágenes verbalizadas”, los conflictos internos de niñas y niños, en situaciones y personajes originales, con los cuales la persona puede “jugar” mentalmente para conocer la realidad emocional. En concordancia con esta idea, Dolto (1990) plantea que, mediante la lectura de textos literarios, es posible incluir los casos particulares en los casos generales; así, al delimitar el lenguaje tanto las alegrías como las penas, la persona hallará diferentes apoyos a los fantasmas que su situación particular le suscita.

Los relatos capaces de producir transformaciones que influyan en la curación del sujeto son aquellos que tienen final feliz, pues inyectan esperanza (Bettelheim, 1988), al presentar un mundo donde las personas pequeñas y aparentemente débiles triunfan frente a lo monstruoso.

Para finalizar esta justificación del papel de la lectura en la formación de las personas, retomo lo que plantea Michèle Petit, en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. En esta obra, ella destaca las posibilidades que ofrece la lectura para la construcción de la propia persona de las lectoras y lectores, a quienes un texto puede ayudarles a encontrar palabras con las cuales ocupar un lugar en el mundo:

...la lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios. (Petit, 1999, p. 74).

Habiendo considerado estas posibilidades formadoras de los textos literarios, expongo seguidamente algunas características del cuento seleccionado y la forma en que trabajé la lectura de este relato con tres adolescentes.

3. “El Ratoncito que murió ahogado”: primera aproximación y estrategias de lectura

“El Ratoncito que murió ahogado” es un relato de tradición checa, cuya versión he consultado en Grasso (2001, pp. 197-199). El argumento es el siguiente: Ratoncito se ha ahogado. Dolida por la noticia, la salchicha se pone a llorar, la verja se abre hasta salirse de sus goznes, el pájaro se ata su patita, el árbol se deja caer al suelo, el ciervo se corta sus astas, el manantial enloda sus aguas, una niña rompe su jarra de agua en mil pedazos y su madre sala la masa... hasta que el marido, al enterarse también de la noticia, se lamenta de la muerte del amigo, admite que, sin importar lo que los otros hagan, este no volverá y sale a construir un nuevo gallinero. Finalmente, todo vuelve a su estado normal, pero nadie olvida al querido Ratoncito.

Este relato se asemeja mucho al cuento de Carmen Lyra (2000) titulado “La Cucarachita Mandinga”, en el cual el Ratón Pérez cae en la olla y muere. En este cuento de Carmen

Lyra, muchos seres y cosas entran en un duelo por la muerte del Ratoncito: la palomita se corta un alita, el palomar se quita el alar, la Reina se corta una pierna, el Rey se quita su corona, el río se seca, las negras quiebran los cántaros y el viejito se degüella.

A pesar de las coincidencias entre ambos cuentos, que parecen aludir a un núcleo originario común, el relato checo concluye, a diferencia del de Lyra, con una vuelta a la “normalidad” de los seres y cosas, cuando uno de los personajes, el marido, asume el dolor, decide no olvidar al Ratoncito, y sigue construyendo su quehacer.

Por tal motivo he seleccionado este cuento: porque trata el tema de la muerte, pero a diferencia de otros cuentos de repetición o acumulativos con ese mismo tema (“La Cucarachita Mandinga”; también está “La muerte del pollito”, de los Hermanos Grimm [1995], por ejemplo), en que las acciones expresan estados marcadamente disfóricos, en “El Ratoncito que murió ahogado” estas se revierten al final por la acción del marido.

Al plantear este relato checo no sólo la pérdida y el duelo que se produce por esta, sino también la elaboración del duelo, con una vuelta a la vida, se plantea como un relato esperanzador –así propone Bettelheim (1988) que son los recomendados para niños y niñas (y desde mi propuesta, también es apropiado para adolescentes)–, porque presenta una visión de la vida según la cual, a pesar de todas las dificultades actuales, el futuro se vislumbra de una manera feliz. Cyrulnik (2003, p. 236) lo ha expresado bellamente: “No es ninguna locura querer vivir, y oír en el fondo del abismo un leve soplo que murmura que nos espera, como un sol impensable, la felicidad”.

Como me interesa presentar esta lectura desde la situación vivencial de personas adolescentes, he trabajado con Iván (14 años), Rebeca (16 años) y Emilia (17 años), a quienes solicité que leyieran el cuento tomando como referente su propio proceso de adolescencia.

Una primera aproximación al cuento me permite señalar cuatro momentos fundamentales, que guían el trabajo de lectura propuesto a las tres personas adolescentes. Expongo, a continuación, esos momentos y las estrategias de lectura planteadas con base en estos.

En primer lugar, el relato se inscribe dentro de la gran temática de la pérdida por la muerte de un ser querido. La versión con que trabajé inicia de la siguiente forma:

–¡Boo-boo!, ¡Boo-boo! –exclamó entre lloros la salchicha.

–Salchicha, ¿por qué estás llorando? –preguntó la verja.

–¿Qué otra cosa puedo hacer? –contestó la salchicha mientras sollozaba–. Nuestro querido Ratoncito se acaba de ahogar. (Grasso, 2001, p. 197)

Para indagar cuáles son los procesos de pérdida que las adolescentes y los adolescentes experimentan, les solicité indicar cómo perciben su propio proceso de adolescencia desde ese punto de vista y señalar, además, las tres pérdidas más importantes experimentadas en sus vidas.

En segundo término, los personajes del cuento reaccionan de maneras diversas, expresando su dolor ante la situación de pérdida, como se observa en el siguiente fragmento:

–¡Qué otra cosa puedo hacer? –contestó la mujer entre sollozos–. Nuestro querido Ratoncito se acaba de ahogar. La salchicha está llorando, la verja se ha salido de sus goznes, la valla se ha derrumbado, el pájaro se ha atado su pata, el árbol se ha caído, el ciervo se ha despojado de sus astas, el manantial ha enturbiado sus aguas, nuestra hija ha roto la jarra de agua en mil pedazos y yo estoy echando sal a la masa del pan. (Grasso, 2001, p. 199)

Aquí interesa explorar cómo viven el dolor por las pérdidas las personas adolescentes participantes en esta experiencia. Para ello, les formulé el siguiente ejercicio: Pensando en su situación actual como adolescente, ¿cuál de las siguientes imágenes del cuento representaría mejor lo que usted siente algunas veces: una salchicha que llora, una verja que se sale de sus goznes, una valla que se derrumba, un pájaro con la pata atada, un árbol caído, un ciervo sin astas, un manantial de aguas turbias, una jarra de agua rota en mil pedazos, un saco de masa echada a perder con la sal?

Como tercer momento importante del cuento, está la acción del personaje a quien solo se menciona como “el marido”. La participación de este personaje les confiere una dinámica distinta a las otras acciones del cuento: él manifiesta verbalmente su dolor por la pérdida sufrida, reconoce que por mucho que hagan el Ratoncito no volverá y sale a construir un nuevo gallinero:

—¡Ahogado! —exclamó el marido— ¡Qué triste! Realmente echaremos de menos a nuestro querido Ratoncito, ¿verdad? Pero aún destrozándolo todo no conseguiremos que vuelva. Salgo afuera a construir un nuevo gallinero. Y eso fue lo que hizo. (Grasso, 2001, p. 199)

Esta acción implica un retorno a la normalidad, posterior a las repetitivas expresiones de dolor que aparecen en el cuento; en ella se conjugan la necesaria manifestación del sufrimiento, incluso de manera repetida, por la pérdida del ser querido, con una necesaria vuelta a la normalidad que acepte el no retorno de la situación previa. Para explorar cómo leen las personas adolescentes esa situación, les pregunté qué habría pasado si el marido no hubiera salido a construir un nuevo gallinero; aquí aplico una estrategia denominada “Cambios en el argumento”, propuesta por Woloschin y Ungar (2001), de acuerdo con la cual se cambia un punto de enlace dentro del argumento del texto y se le pide, al lector o lectora, desarrollar inferencias que respondan a una situación probable.

Por último, el cierre del cuento parece estar dado por la acción y las palabras del marido, así como por la expresión final del narrador. Dice así:

—¡Ahogado! —exclamó el marido— ¡Qué triste! Realmente echaremos de menos a nuestro querido Ratoncito, ¿verdad? Pero aún destrozándolo todo no conseguiremos que vuelva. Salgo afuera a construir un nuevo gallinero. Y eso fue lo que hizo.

Y cuando el gallinero estuvo listo, la mujer mezcló masa fresca de pan, la hija cogió otro jarro y se fue al manantial, el manantial hizo correr agua limpia, el ciervo dejó que brotaran nuevas astas, un nuevo árbol comenzó a crecer en el bosque, el pájaro desligó su pata y se fue volando hacia la valla, la valla se incorporó, la verja se introdujo nuevamente en sus goznes y la salchicha dejó de llorar.

Pero nadie olvidó al querido Ratoncito. (Grasso, 2001, p. 199)

Para identificar cuál expresión de ese final resulta determinante para Iván, Rebeca y Emilia, les solicité que extrajeran del texto una frase que tuviera un significado especial como lección de vida. Esta estrategia proviene de Sarto (1998) y se titula “Esta frase tiene sentido”; con ella se explotan aquellos pensamientos tomados de un relato que tengan sentido para quien lee, no sólo como apoyo del argumento, sino también como lección de vida.

Desde esta aproximación primera, me preparo para conocer cómo leen el cuento las personas adolescentes participantes en esta experiencia. Parto de la premisa de que, así como el texto literario ilumina espacios a los sujetos lectores, sus respuestas a la lectura del cuento pueden iluminar, a las personas adultas a cargo de su formación, acerca de las preocupaciones que aquejan a esta población, así como sobre la forma en que ve el mundo y se percibe a ella misma, en este caso específico al enfrentar situaciones relacionadas con procesos de pérdida.

En los apartados que siguen, presento una aproximación al cuento desde la lectura que realizaron Emilia, Iván y Rebeca. Aclaro que no pretendo ser exhaustiva en el análisis de las respuestas específicas que dan (no trato de hacer análisis psicológico de las personas participantes), sino presentarlas en un marco general de posibles situaciones que el personal docente debe tomar en cuenta para desarrollar un trabajo significativo con el texto en cuestión y con otros textos que aborden dicha temática.

4. Contextualización del cuento desde la situación vivencial del estudiantado: las pérdidas en la adolescencia

Si la vida es una escuela, la pérdida es, en muchos aspectos, la asignatura más importante del programa de estudios.

Elisabeth Kübler-Ross

En el análisis tradicional de textos literarios que se realiza con estudiantes de enseñanza media en Costa Rica, una información que suele darse o pedirse al estudiantado se refiere al contexto de producción del cuento, novela, poema o ensayo estudiado (datos como el autor, la época en que vivió, las características del movimiento literario al cual se adscribe, por

ejemplo). Esta información es necesaria para la comprensión del texto desde sus condiciones de producción.

El propósito de este apartado es ofrecer una contextualización del cuento a partir de su temática principal (el duelo por la pérdida de un ser amado), tomando como punto de referencia la situación vivencial de las lectoras y lectores adolescentes. Al plantearlo de esta forma, no pretendo que esta información se deba dar al estudiantado, sino que corresponde al personal docente considerarla para iniciar una lectura desde los intereses y necesidades de las personas adolescentes a su cargo.

He construido y articulado esta sección y las siguientes tomando como base los insumos que proporcionan las respuestas de las personas adolescentes que leyeron el cuento, con su respectivo respaldo en el planteamiento de estudiosas y estudiosos de las materias mencionadas por las personas participantes.

4.1 “Una tristeza muy grande que ya no se aguanta”

Dolto (2004) se refiere a la adolescencia con el simbólico nombre de “complejo de la langosta”: del mismo modo que esta pierde su concha y se esconde debajo de las piedras hasta producir una concha nueva con que defenderse, los cambios que sufren las personas adolescentes implican una serie de pérdidas y, con ello, una vulnerabilidad pasajera; es un estadio del cual el sujeto saldrá redefinido, con una fortaleza mayor, pero también con heridas permanentes.

En efecto, los sujetos experimentan un “duelo adolescente normal”, que se deriva del proceso de mutación por el que atraviesan. Este período, que es como un “segundo nacimiento” (Dolto, 2004), implica la muerte del niño o niña que se está yendo paulatinamente, para dar paso a la adultez.

En ese duelo, los sujetos adolescentes se descubren imperfectos y poco a poco se van desligando del medio familiar: pasan así de un ámbito de supuesta protección y seguridad a un mundo exterior que representa oportunidades, pero que también podría resultarles peligroso. Por tal razón, las ideas de muerte se hacen presentes en esta etapa de la vida, pues efectivamente supone el morir a un modo de relaciones infantiles. Iván nos da un ejemplo de ese sentir:

La mayoría de los adolescentes piensan en la muerte, porque no pueden salir de alguna situación. Todo el mundo piensa en suicidarse. Es un sentimiento muy general, en toda la gente de mi edad. Hay algo como una tristeza muy grande que ya no se aguanta, y entonces la gente empieza a pensar en esas tonteras. Por ejemplo, muchachas a las que las deja el novio, gente que tiene problemas en la casa, problemas por drogas y no pueden salirse. Lo piensan cuando no ven una salida a sus problemas. Yo nunca he sentido ganas de morirme, sólo ganas de no hacer nada (pasar viendo tele y oyendo música), para dejar de preocuparme por cosas o de tener problemas con la gente. Es como una manera de aislarse.

Según Cordié (2003), en la adolescencia predomina un clima emocional depresivo, ya que se trata de un duelo; en palabras del adolescente citado, “hay algo como una tristeza muy grande que ya no se aguanta”.

Ese sentimiento de pérdida, tanto de una imagen física como de una manera de percibirse frente al mundo, hace que emergan procesos depresivos, los cuales resultan bastante frecuentes en este momento de la vida. El médico psiquiatra Harold Segura Quesada (2001), quien realizó una investigación con estudiantes del Colegio de Palmares (Costa Rica), señala que una cantidad considerable de ellos presenta problemas depresivos, con síntomas tales como poco interés o placer por hacer las cosas, desesperanza, dolor de cabeza, cansancio, dolor de brazos y articulaciones, preocupación constante y trastornos alimentarios.

Dentro de este marco emocional, presento las respuestas mediante las cuales las tres personas participantes en la lectura de “El Ratoncito que murió ahogado” se refirieron a las pérdidas que perciben dentro de su proceso de adolescencia y, más adelante, a otras pérdidas significativas a lo largo de su vida.

4.2 “Ya la vida no la ven sólo como jugar”

Según Aberastury (citado por Gutiérrez López, 2004), tres son los duelos fundamentales de la adolescencia: por el cuerpo de niño o niña, por el rol y la identidad infantiles, y por los padres de la infancia. Justamente así lo plantea Rebeca:

Cuando uno es adolescente, pierde amigos (los amigos de la escuela ya nada que ver). También pierde la unión con los papás (no le gusta que lo vean con los papás). Y hay un cambio de ambiente: la escuela es más suave, no hay tanta presión como en el colegio. Uno de chiquito no se imagina hacerse un tatuaje, uno crece físicamente. Ya la vida no la ven solo como jugar (el play, las barbies), ya después es salir a bailar...

La muerte que experimenta la persona adolescente se relaciona con la pérdida del universo infantil: cambia el cuerpo, cambian las amistades, las demandas académicas, las actividades y la relación con los padres.

Los múltiples y significativos cambios de la pubertad hacen que la persona ocupe un cuerpo que puede resultarle extraño, hasta el punto de no reconocerse en él, pues no le es familiar como su cuerpo de infante. En una entrevista al diario *El País*, la escritora belga Amélie Nothomb, autora de *Biografía del hambre*, alude de manera cruda a la transformación física de la persona adolescente que genera, a su vez, profundos cambios en la percepción que esta tiene de sí misma. Reproduzco aquí sus palabras, porque la novela de Nothomb puede convertirse justamente en texto de lectura y reflexión con adolescentes, debido a que trata el tema de la anorexia, que impacta significativamente a una parte de la juventud actual:

No sé cómo viven esto los chicos, pero para nosotras la llegada de la adolescencia se asemeja a una violación. Supone la pérdida de un cuerpo coherente, un cuerpo en continuidad con el espíritu. Para un niño la separación del cuerpo y el alma es algo que carece de sentido, la unidad es perfecta. La adolescencia convierte nuestro cuerpo en un extraño, en un enemigo, de pronto habitamos en un cuerpo en el que no nos reconocemos. Es una fase de gran violencia y yo viví y reaccioné a esa violencia a través de la anorexia, a través del hambre absoluta. (Nothomb, 2006)

Esta gran cantidad de transformaciones que sufre la persona en el transcurso de unos pocos años, también influye en el rol sexual. Orienta la conducta de las personas jóvenes hacia la búsqueda de otros con quienes satisfacer sus deseos sexuales. Por tal motivo, cambian sus actividades, como apunta Rebeca: “Ya la vida no la ven como jugar (el play, las barbies), ya después es salir a bailar...”, donde la alusión al baile tiene que ver con la posibilidad de encontrar una pareja.

Otro de los aspectos que se modifican en la vida de una persona adolescente es la relación con sus pares, quienes constituyen esos espejos en los cuales la persona se va viendo y reconociendo. Al sufrir la persona tantos cambios, también varían los otros con los cuales busca identificarse. Por eso justamente muchas de las amistades de la infancia ya no resultan agradables, sino que se busca a otro tipo de personas.

Como ha señalado Rebeca, al pasar de la infancia a la adolescencia también varían las demandas académicas. En Costa Rica, el cambio de nivel de segundo a tercer ciclo suele ser muy difícil para un buen número de estudiantes que engrosan las cifras de deserción y repitencia en el séptimo año. Las alumnas y alumnos entran al colegio cuando tienen edades que van entre 12 y 14 años aproximadamente, y pasa de un sistema de cuatro asignaturas básicas y una maestra o un maestro —a lo sumo dos— que imparte todas esas materias, a un ambiente colegial, donde enfrenta un sistema de más de 10 materias con muchos profesores o profesoras y un trato bastante impersonal, si se lo compara con el de la escuela.

Iván comenta, al respecto, lo siguiente:

Muy diferente pasar de la escuela al colegio. Las clases son diferentes, el modo del colegio. ¡Dios guarde usted se caiga en el colegio, es un bañazo! En el colegio es más difícil la situación con la seguridad, le pueden robar la plata a uno o asaltarlo. La materia es diferente también: es más completa; es mejor, porque eso le ayuda a uno para toda la vida, pero lo difícil es que hay que ponerle más, a veces hasta desvelarse.

En efecto, el paso de la escuela al colegio es uno de los grandes cambios que enfrentan los jóvenes y las jóvenes (“la escuela es más suave, no hay tanta presión como en el colegio”, ha señalado Rebeca); si además, se lo asocia con una mayor demanda académica y un pobre desempeño del estudiante o la estudiante, o se lo experimenta en otros casos como un ambiente de peligro (en el caso de Iván), constituye un importante motivo de duelo.

Por último, la madre y el padre ya no operan como referentes únicos. Así, resulta más común que sus hijas e hijos adolescentes prefieran pasar largo tiempo solos en su dormitorio, o en compañía de sus amistades y novios o novias que estar con su familia. El proceso de la adolescencia supone una crisis tanto para los muchachos y muchachas, como para sus padres y madres. Entre ambas generaciones se establece una distancia necesaria

para que la persona joven deje atrás su infancia e ingrese a la adultez. Hay, en cierto modo, una pérdida de los padres, pero de los padres del niño o niña que ya no se es.

Como he señalado, las pérdidas que sufre la persona adolescente como producto del proceso de mutación en que se encuentra, la convierten en un ser vulnerable que debe fabricarse poco a poco otro “caparazón” para enfrentar una nueva forma de vida. Ahora bien, ¿qué sucede cuando en este momento del desarrollo se debe enfrentar también la muerte de un ser querido?, ¿cómo experimentan la adolescencia aquellas personas que en su infancia sufrieron el divorcio de sus padres, o la muerte de uno de ellos?, ¿qué pasa con aquellos sujetos que experimentan fracaso escolar? A estas otras pérdidas se refieren los apartados 4.3, 4.4 y 4.5.

4.3 “Si estuviera mi papá, no estaría pasando nada de esto”

La pérdida de uno de los progenitores es difícil en cualquier momento de la vida. Así, por ejemplo, a un niño pequeño podría sucederle la desafortunada casualidad de que, habiendo deseado la muerte de su madre, esta fortuitamente suceda; por lo tanto, el niño se sentiría culpable de ello, al no distinguir aún entre su fantasía y la realidad.

En el caso de las personas adolescentes, la situación radica en que, para superar el proceso típico de esta etapa, es necesario un alejamiento físico y emocional respecto de los padres; como ha señalado Emilia, “cuando uno es adolescente, también pierde la unión con los papás”. Ese necesario distanciamiento genera tensiones al interior de la familia, que suelen resolverse de manera más o menos afortunada; lo más complicado ocurre cuando, atravesando la persona por esa etapa, fallece su padre o su madre: entonces afloran sentimientos de culpa, que dificultan el proceso de duelo por la persona muerta.

Tal es el caso de Emilia, cuyo padre falleció cuando ella tenía 12 años y cuyo rendimiento académico ha bajado al punto de que ha tenido que repetir el octavo y noveno grados. Su madre asocia las “equivocaciones” de la muchacha con la ausencia del parente:

La muerte de mi papá ha afectado mi vida ahora que soy adolescente... Ahora cuando me equivoco, mi mamá dice que si estuviera mi papá no estaría pasando nada de eso (perder años, ser como soy ahorita...).

El fallecimiento del padre viene a complicar el proceso que conlleva la adolescencia, inhibiendo los deseos de independencia de esta joven, a la vez que su madre relaciona el fracaso académico con la muerte del progenitor. Justamente, una dificultad para elaborar el duelo por la pérdida de un ser querido puede inhibir el proceso de aprendizaje de una persona. Bion asocia el conocimiento con el duelo, pues conocer algo es aceptar que no está, que lo real no es aprehensible más que por la simbolización, que implica su ausencia:

El intentar conocer algo implica un sentimiento doloroso que es inherente a la experiencia emocional misma del conocimiento. La base de la capacidad de pensar es la aceptación, el conocimiento, de una ausencia, y eso implica dolor, duelo, pero también el inicio del funcionamiento mental. (Bion, citado por Gutiérrez López, 2004)

“Con la muerte de mi papá [continúa Emilia] se acabó una parte mía. Había más ternura. Mi mamá me dice que yo era más cariñosa... Hay cosas que no he vuelto a hacer: no expreso mi cariño (antes me costaba menos).” La muerte de un ser querido, el fracaso escolar, la ausencia de cariño: un duelo aparece concatenado a otro. Enfrentar la muerte de una persona en la que se ha puesto tanta energía pulsional como un padre o una madre, no es un asunto fácil. Si a ello se suma que la persona que la sufre está en plena adolescencia, más complicado aún: la tristeza, la soledad y el vacío pueden aflorar con más fuerza.

4.4 “La pérdida de un hogar feliz”

Según Dolto (1990), en la adolescencia se reactualizan todas las experiencias de la infancia que fueron vividas como importantes, como la muerte de un ser querido o el divorcio de los progenitores. Ambas experiencias se manifiestan en las respuestas de Iván y Rebeca.

La pérdida más importante fue la muerte de mami [dice Iván], cuando yo tenía ocho años. Ahora, cuando hay algo importante en la Iglesia, siempre me pongo a llorar, porque me acuerdo. En la iglesia, una vez fue el Día de las Madres, entonces cada uno hizo un regalo y yo no tenía a quién dárselo. Ahora adolescente lo tomo igual, es algo que todavía sigue doliendo. Ella iría al colegio tal vez más; ella estaría conmigo en la iglesia. Si tuviera problemas, yo le contaría. Ahora son problemas más grandes que cuando era chiquito...

Aunque las pérdidas hayan sucedido cuando la persona se encontraba en la niñez, al alcanzar la adolescencia tales asuntos se repasan, esta vez a la luz de nuevas posibilidades intelectuales y emocionales. Esta persona, que está naciendo a otro cuerpo, a otra

identidad, a otras relaciones, revive esos sentimientos de la infancia, ahora cotejados con experiencias nuevas, muchas de las cuales resultan aún difíciles de asimilar.

“Las dos pérdidas más importantes que he experimentado en mi vida son la pérdida de un hogar feliz, estable, y la pérdida de una madre”, dice Rebeca. En el caso del divorcio de los padres ocurrido años antes, se repasarán varios sentimientos como la culpa, la vergüenza y el no sentirse querido. El divorcio de los padres es interpretado por los hijos y las hijas como algo que les concierne directamente. Así, piensan que la separación implica una anulación, no sólo de la relación de pareja, sino también del amor por ellos, como si los padres lamentaran todo lo que han hecho como pareja, lo que incluye a sus hijos. Al ver que la ruptura de la pareja representa ciertas responsabilidades en relación con la progenie, hijos e hijas tienden a culparse de ser una carga, experimentando incluso la triste sensación de que no debieron haber nacido; esto se hace más marcado en la pubertad, pues la persona establece vínculos amorosos que incluyen su posibilidad de traer hijos al mundo. (Dolto, 2004)

4.5 “¿Por qué llora, si sólo tiene que repetir?”

“Una de las pérdidas más importantes de mi vida fue perder un año, en primero, cuando tenía siete años”, es una de las respuestas de Iván. Perder el año... Así se refieren los estudiantes a la reprobación de un curso lectivo. Sin importar los conocimientos adquiridos durante ese lapso, ni las habilidades desarrolladas y las experiencias vividas, la sensación de que se ha perdido el tiempo es fundamental. Otro de los duelos que debe elaborar quien reprueba el año tiene que ver con las amistades, ese elemento tan importante en la vida de las personas adolescentes, pues les permite ir definiéndose en esta etapa en que no se tiene mucha seguridad de quién se es. Así lo plantea Emilia:

Con la pérdida del año en octavo y en noveno, yo perdí la confianza de la gente en mi casa. Ahora se asombran cuando ven una buena nota. Ahora esperar una nota mala es común. De las amistades, perdí a un montón (ya uno no convive con las compañeras del aula); uno tiene que hacer amigas en otro lado.

También la imagen propia se ve afectada de manera negativa. Además de no contar con un grupo de pares más o menos permanente con el cual compartir las experiencias académicas y otras vivencias, la persona adolescente que fracasa en los estudios empieza a tener una

mala imagen de sí misma, principalmente en lo que se refiere a sus habilidades intelectuales, como relata Emilia:

En mi casa me dicen: “Vaya tranquila, por lo menos un 65”. A mí eso no me afecta: desde que estaba repitiendo octavo, ya me trataban así. Los comentarios con los que yo vivo me han ido bajando. Yo me digo que soy muy carga, pero de repente me acuerdo lo del 65. Estudio sin motivación, sólo por quedarle bien a mi mamá.

Aquí es fundamental el significado que adquiere la situación académica de los hijos y las hijas para su grupo familiar. Como señala Gorog (2001), el fracaso escolar constituye una herida narcisista para los padres y madres, quienes tienen grandes expectativas en relación con su descendencia, sobre todo desde su propio mundo fantasmático (como una forma de satisfacer necesidades propias, de realizar cosas que ellos no pudieron hacer, como una revancha ante sus propios fracasos...).

A este panorama se añade la actitud de algunos docentes que, según lo manifestado por Emilia, reaccionan de manera poco empática ante el sufrimiento generado por el fracaso escolar: “El profesor de Sociales gozó cuando me dijo que tiene que repetir; una compañera mía lloraba y lloraba y le decía: ¿Por qué llora, si sólo tiene que repetir?”

Según Cordié (2003), por lo general quienes componen el cuerpo docente no han enfrentado, en sus propias vidas, experiencias de fracaso académico; lo común es que hayan sido estudiantes exitosos. Esperan, por lo tanto, encontrar a este último tipo de alumnos y alumnas en sus aulas, y pueden incluso rechazar a quienes tienen dificultades para aprender, pues ponen en evidencia su incapacidad de enseñar, lo cual torna más doloroso el proceso de pérdida por el que atraviesa el estudiantado.

Presentado este panorama general acerca de algunas pérdidas que impactan la vida de las personas adolescentes participantes en este estudio y que –como lo corroboran las autoras y autores que cito– ilustran situaciones a las que dicha población suele estar expuesta, procedo a analizar las respuestas relacionadas específicamente con la lectura del cuento “El Ratoncito que murió ahogado”.

5. “El Ratoncito que murió ahogado”: una aproximación desde la vivencia de tres adolescentes

A continuación presento las respuestas de Emilia, Rebeca e Iván a las preguntas sobre cuál imagen del cuento representaría mejor lo que sienten algunas veces, qué habría pasado si el marido no hubiera salido a construir un nuevo gallinero y cuál frase del cuento tiene un significado especial como lección de vida.

Debo aclarar que no quiero decir que este sea el tipo de lectura que haya que hacer o la organización del trabajo que se deba seguir con el estudiantado en el aula. Mi propósito es presentar sus respuestas para que ellas motiven la generación de estrategias que puedan hacer que los contenidos del plan de estudios relativos a la enseñanza de la lectura literaria resulten más significativos para el alumnado.

5.1 Imágenes del dolor

¿Cómo reaccionan los personajes del cuento ante la evidencia de la realidad textual que señala que el Ratoncito ha muerto? Todos manifiestan de una manera diferente su aflicción; en unos casos, el dolor lleva a la pérdida de las funciones habituales; en otros, a la inutilización total. Ante el sufrimiento estos personajes hacen un corte con la realidad, el cual es necesario, pero la situación anímica y la vida en general del sujeto doliente deben retomar su rumbo normal en un momento dado.

De esas imágenes de dolor, tres llaman la atención de quienes leyeron este cuento: una salchicha que llora, el pájaro que ata una de sus patas con un trozo de cordel y el manantial que enturbia sus aguas.

La imagen que representaría mejor lo que yo siento algunas veces como adolescente es una salchicha que llora [comenta Iván]. Bueno, yo a veces me siento muy sensible, si veo a un niño chico que su madre le pega por nada, o le grita me dan ganas de llorar, igual cuando a veces no consigo lo que quiero como ganar dinero para ir a algún lugar, sacar mejor nota, también me dan ganas de llorar, cuando se va algún amigo a otro lugar, cuando alguien muere, cuando me acuerdo de mami, y cuando hablo en público sobre mi vida también me dan ganas.

Diferentes circunstancias hacen que Iván se defina a sí mismo como “muy sensible”. Una de ellas se relaciona con manifestaciones acerca de la crianza de los hijos; otras tienen que ver

con situaciones frustrantes, como la falta de dinero o la incapacidad de sacar mejores notas; y otras, con la pérdida de personas, ya sea por la distancia física o por la muerte. A la muerte de un ser querido ya he aludido anteriormente, por lo cual me interesa destacar aquí la frustración como motivo de dolor, que este joven comparte con Emilia:

La imagen que representaría mejor lo que yo siento como adolescente es la de un pájaro con la pata atada, porque muchas veces siento que me amarran y no puedo hacer muchas cosas. Mi mamá me amarra siempre. Mi mamá sólo quiere lo que ella quiere que yo haga.

Volar, salir del nido... este es uno de los procesos necesarios en la adolescencia. Atarse una pata (en el cuento de Carmen Lyra, el pajarito se corta el alita) es como enjaular el deseo. Aún es peor si es otro quien le ata una pata, ya que es como anular el deseo propio en aras del deseo de otra persona; en este caso, de una madre que parece experimentar una satisfacción vicaria a través de su hija. Dolto (2004) ha señalado que es mucho más difícil romper con este tipo de padres, que con aquellos cuyas vidas se hallan mejor estructuradas por medio de proyectos propios.

Otro motivo de dolor o de aflicción profunda radica en el no tener seguridad acerca de lo que se piensa, situación que aparece representada, para Rebeca, por el manantial de aguas turbias:

Cuando las aguas están turbias no se sabe lo que el río lleva ni qué tan hondo o qué tan limpio es el manantial. Cuando una persona es inestable todo es turbio. Lo que siento algunas veces es una confusión de ideas que no se sabe cuál es la que lleva a la tranquilidad y cuál al acabose.

Esta joven sufre un duelo por la persona que ella era antes, a la que conocía. Ahora se siente desconocedora de su propia verdad. La serie de cambios que sufre una persona adolescente influye en su percepción de ella misma. Dotada ahora de mayores posibilidades intelectuales, gracias a una mayor capacidad de abstracción, esta persona experimenta una incesante búsqueda de su verdad, que se combina con una tendencia a interpretar la realidad desde posiciones radicales, como la expresada en el par “tranquilidad-acabose”.

5.2 Construir un nuevo gallinero

La decisión del marido de salir a construir un nuevo gallinero revierte las acciones del cuento: del estado de destrucción, de automutilación, de aflicción en que se encuentran los personajes, se retorna a un estado de normalidad. Para iniciar la nueva etapa que supone la actitud del esposo, fue necesario que previamente se repitiera el dolor pasando por diferentes personajes.

¿Qué significa construir un nuevo gallinero? En otras palabras, ¿cómo se puede superar la pérdida? Así interpreta Emilia esta acción del cuento:

Si el marido no hubiera salido a construir un nuevo gallinero, todo hubiera sido igual y ninguno superaría la muerte del ratoncito. Construir un nuevo gallinero es hacer algo nuevo, salir adelante: una persona que muere y otra que nace. Al construir el gallinero, él estaba siguiendo la vida igual.

La vida continúa: aunque es probable que la persona doliente desee que el mundo se detenga ante la pérdida de su ser querido; que todos, naturaleza y objetos incluidos (como en el cuento), cesaran en sus actividades y contemplaran su dolor; lo cierto es que todo sigue su curso. De la misma forma, a la aflicción profunda seguirá una vuelta a la normalidad, paulatina, pero vuelta al fin. Emilia se refiere al ciclo de la vida, con la alusión al nacimiento y la muerte, en coincidencia con lo planteado por Elisabeth Kübler-Ross y David Kessler (2003, p. 100): *“Por muchas pérdidas y finales que se produzcan en nuestra vida, siempre hay nuevos comienzos a nuestro alrededor. En medio del dolor, la pérdida puede parecer eterna, pero el ciclo de la vida no deja de manifestarse”*.

En concordancia con Emilia, quien habla de “hacer algo nuevo” y “salir adelante”, Rebeca se refiere a la importancia de considerar el futuro como una forma de superar la pérdida:

Si el marido no hubiera salido a construir un nuevo gallinero, todos los demás hubieran seguido decayendo, porque no tenían razón de sentirse bien hasta que encuentran una luz que es la que aclara el camino de que nada hacemos con los recuerdos si las cosas que pasaron no volverán y hay que construir el futuro.

Esa actitud proyectiva que comparten ambas jóvenes parece, sin embargo, estar reñida con el recuerdo. En su discurso hay una negación del pasado, como si, después de sufrir una

pérdida, existiera la posibilidad de “seguir la vida igual”, o como si se pudiera desechar los recuerdos, porque “las cosas que pasaron no volverán”.

En contraposición con lo que señalan las dos lectoras anteriores, Iván ve, en el actuar del marido, la posibilidad de dejar atrás el llanto y la tristeza, para darle un lugar al recuerdo:

Si el marido no hubiera salido a construir un nuevo gallinero, los personajes no hubieran cambiado de parecer [tachado: padecer], seguirían tristes por la muerte del ratoncito, y se dieran cuenta que aunque lloraban no iba a regresar el ratón, pero sí podían recordarlo. Porque no es que lo olvida, sino es que construye algo nuevo: edifica. Lo recuerda, pero no con un sentimiento triste, sino con un sentimiento feliz. Son cosas nuevas que ayudan a la persona. Tiene que ver con el pasado, que va a ser la base, el presente, es lo que está haciendo en este momento, que está intentando ser nuevo, y el futuro es lo que va a pasar. Pero hay personas que sí se quedan estancadas...

En el apartado siguiente planteo que la aceptación de la pérdida implica, según la lógica del cuento —y como lo advierte este último lector—, la negación del olvido.

5.3 “Pero nadie olvidó al querido Ratoncito”

Después de los varios momentos de dolor que se aparecen y se repiten uno tras otro en forma acumulativa a lo largo del cuento, la aflicción toma una forma distinta, justo cuando el marido sale a construir un nuevo gallinero. Con esta acción, los restantes personajes se suben nuevamente al carro de la vida, y el relato le da la razón al marido, quien pronuncia una expresión que es escogida por Rebeca y Emilia como una frase con significado especial como lección de vida: “Aún destrozándolo todo, no conseguiremos que vuelva”:

...porque por más que cambiamos nuestra vida y hagamos mucho desorden, no va a volver lo que perdimos, porque todo pasa por algo. Por más que uno desordene toda la casa o la ponga irreconocible, que haga berrinche, no va a hacer que la persona vuelva.

Esto es lo que dice Emilia al justificar su escogencia de este fragmento. La aceptación de la pérdida parece estar mediada, en este caso, por la búsqueda de una causalidad última que daría sentido al sufrimiento.

Todo pasa por algo [continúa Emilia]. Perdí octavo, porque yo en ese tiempo no tenía buenas amistades; al haberlas dejado, hice mejores amigas; tampoco hubiera entrado a mi grupo religioso. Perder noveno, porque ahí fue cuando en verdad yo me di cuenta de la gente que me estaba apoyando por algo. Siempre digo que la muerte de mi papá pasó por algo, pero yo hasta la fecha no sé por qué.

Cierto discurso religioso exige encontrar un objetivo para el dolor, como designio particular de Dios en relación con una persona, como si la muerte o el sufrimiento de los otros tuvieran que servir para moralizar o enseñar algo a los demás. Esta es una concepción de la vida que adquiere algún sentido para esta joven cuando se trata de un tipo de pérdidas, como el fracaso escolar; sin embargo, para otras, como la muerte de un ser tan cercano como el padre, esta joven no encuentra un motivo que la justifique. Este tipo de razonamiento puede generar mucha culpa en las personas que enfrentan un duelo.

La culpa aparece también en la interpretación que da Rebeca a la expresión de marras: “Aún destrozándolo todo, no conseguiremos que vuelva: Me da a entender que si quedamos reprochándonos un pasado lo único que conseguimos es guardar dolor en nuestro interior y al fin y al cabo no conseguimos nada”. El pasado es, según esta lectura, motivo de culpa para una adolescente que añora la infancia de un hogar feliz.

Ambas lectoras pasan por alto, en sus razonamientos, la última oración del cuento que, según mi criterio, le da el cierre justo como proceso de duelo: “Pero nadie olvidó al querido Ratoncito”. El énfasis de sus respuestas ha estado en una búsqueda de sentido para la pérdida, en la culpa asociada con el pasado y en la necesidad de seguir adelante... Quizás la síntesis que supone el vivir el presente, en busca de un futuro, sin abandonar ese pasado que nos trajo también felicidad, sea una tarea que, en el caso de estas adolescentes, quede para la madurez.

No sucede lo mismo con Iván, para quien la frase con significado especial como lección de vida es justamente la que cierra el cuento. Su razonamiento tiene que ver directamente con su experiencia vital:

“Pero nadie olvidó al querido Ratoncito”. Porque con la muerte de mi mamá, puedo llorar de vez en cuando, pero aunque llore, sé que no regresará, pero nunca voy a olvidar su amor, cariño y caricias, como preparaba la comida, su rostro y su forma de

hablar. Porque uno tiene cosas que jamás va a olvidar: cosas bonitas y cosas feas. Al Ratoncito lo querían, y por eso lo recordaban. Uno recuerda a una persona por lo importante que fuera para uno. Eso lo mantiene a uno feliz, son buenos recuerdos.”

Finalizo este apartado con una frase de Kübler-Ross y Kessler (2003, p. 85), que pone en evidencia esa sabiduría producto del dolor y que explica, de forma paradójica, la elaboración del duelo:

Quizá no recuperemos lo que hemos perdido, pero sanaremos. Y en un determinado momento de nuestro viaje por la vida, descubriremos que nunca tuvimos realmente, del modo que creíamos, a la persona o la cosa por cuya pérdida nos lamentamos. Y también comprobaremos que siempre la tendremos, aunque de un modo distinto.

6. Conclusiones

La experiencia presentada en este artículo se orienta a contextualizar la lectura del cuento “El Ratoncito que murió ahogado”, a partir de las vivencias de tres personas adolescentes.

Dicha contextualización apunta hacia la adolescencia como un periodo marcado por el duelo, que se concreta en pérdidas de diversa índole. De las manifestaciones de dolor que se expresan en el relato, las personas participantes escogen tres, por su relación con sentimientos como la frustración y el desconocimiento de sus propias ideas. La acción del marido, de salir a construir un nuevo gallinero, es interpretada por dos personas como una búsqueda necesaria del futuro, mientras otra persona le suma a ello el gozo por el recuerdo. Entre las lecciones de vida que extraen del relato, hay manifestaciones acerca de una causalidad última que le daría sentido al sufrimiento; también se evidencia el tema de la culpa y, finalmente, una valoración positiva del recuerdo.

Orientar un trabajo de lectura de un cuento desde las respuestas de tres personas adolescentes constituye un punto de partida para la enseñanza de la lectura literaria que responda a las demandas del estudiantado por una educación con sentido para él. Es una propuesta que pone el énfasis en las lectoras y lectores, como estrategia de inicio para trabajar luego desde una perspectiva que incluya el acervo teórico-literario en que se sustentan las categorías de análisis que propone el plan de estudios de Español en la enseñanza media costarricense.

Esta forma de lectura, que pretende tomar en cuenta el contexto vivencial del estudiantado, tiene como intención ofrecer posibilidades para que la persona se construya a sí misma, pues abre el camino para las identificaciones que le permiten no sólo verse a sí mismo reflejado en ciertas situaciones que pueden serle conocidas, sino también hacerlas inteligibles y abrir otros posibles espacios de acción en la realidad (Petit, 1999).

Quizá con el paso de los años, las personas participantes en esta experiencia no recuerden las características formales del texto u otros datos específicos, pero es probable que el cuento del Ratoncito y la experiencia del marido que sale a construir un nuevo gallinero iluminen otros momentos de su vida.

Referencias

- American Academy Child & Adolescent Psychiatry. (2004, julio). **El suicidio en adolescentes.** Recuperado el 30 de marzo, 2005 de <http://www.acap.org/publications/apntsFam/suicide.htm>
- Bettelheim, Bruno (1988). **Psicoanálisis de los cuentos de hadas** (S. Furió, trad.). Barcelona: Crítica.
- Brasey, Edouard y Jean-Pascal Debailleul. (2003). **Vivir la magia de los cuentos. Cómo lo maravilloso puede transformar nuestras vidas** (M. Vásquez, trad.; 4^a. ed.). Madrid: EDAF.
- Cordié, Annie. (2003). **Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis** (I. Agoff, trad.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cyrulnik, Boris. (2003). **El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma** (T. Fernández Aúz y B. Eguibar, trads.). Barcelona: Gedisa.
- Dolto, Françoise. (2004). **La causa de los adolescentes** (R. M. Bassols, trad.). Barcelona: Paidós.
- _____. (1990). **Cuando los padres se separan** (I. Agoff, trad.; 2^a. ed. en México). México: Paidós Mexicana.
- Gallardo, Isabel. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio: ¿por qué no leen los estudiantes? **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 30 (1), 157-172.
- Gorog, Jean Jacques; Gallano, Carmen; Nominé, Bernard. (2001). **Psicoanálisis con niños**. San José: ACIEPs.
- Grasso-Fitzpatrick, Jean. (2001). **Cuentos para leer en familia. Historias que favorecen el desarrollo sano de los niños**. Barcelona: Paidós.
- Grimm, Jacob y Wilhelm Grimm. (1995). **Cuentos** (P. Gálvez, trad.). Madrid: Alianza.

- Gutiérrez López, Antonio. (2004). Duelo y adolescencia. **Revista del Centro Psicoanalítico de Madrid**, (5). Recuperado el 21 de junio, 2006 de <http://www.centropsicoanaliticomadrid.com/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=51>.
- Kübler-Ross, Elisabeth y Kessler, David. (2003). **Lecciones de vida** (2a. ed.; V. Morera, trad.). Barcelona: Ediciones B.
- Lyra, Carmen. (2000). **Cuentos de mi Tía Panchita**. San José: Editorial Costa Rica.
- Mannoni, Maud. (1994). **Amor, odio y separación. Reencontrarse con la lengua perdida de la infancia**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Méndez-Anchía, Silvia. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. **Revista Educación (Universidad de Costa Rica)**. Vol. 30, núm. 1, pp. 141-155.
- Nothomb, Amelia. (2006). Tener hambre es terrible, pero no tener la posibilidad de padecerla es aún peor. **El País**. Recuperado el 25 de agosto, 2006 de http://www.elpais.es/articulo/elpbabpor/20060128elpbabese_1/Tes/portada/INOCENCIACRUEL.
- Petit, Michèle. (1999). **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura** (R. Segovia y D. L. Sánchez, trads.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pittman, Frank S. (1990). **Momentos decisivos. Tratamiento de familias en situaciones de crisis**. Barcelona: Paidós.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2005). **Estado de la Educación Costarricense**. San José: El Programa.
- Sarto, Monserrat. (1998). **Animación a la lectura con nuevas estrategias** (J. A. Marina, pról.). Madrid: Ediciones S.M.
- Segura Quesada, Hárold (2001). **Trastornos distímicos en la población estudiantil adolescente del Colegio de Palmares, Alajuela, Costa Rica**. Recuperado el 15 de marzo, 2006 de <http://www.binass.sa.cr/revistas/ays/ays3nl-2/art.6.pdf>.
- Woloschin, Lillian y Antonio Ungar (2001). **Contar cuentos**. Barcelona: RBA Libros.