

205



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CAMPUS IZTACALA

ADOLESCENCIA Y FANTASIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADO EN PSICOLOGIA PRESENTA MA. GUADALUPE SOLIS RIVERO

COMISION DICTAMINADORA MTRA. CLAUDIA L. SAUCEDO RAMOS MTRO. GILBERTO PEREZ CAMPOS MTRA. PATRICIA SUAREZ CASTILLO



IZTACALA TLALNEPANTLA, EDO. DE MEXICO, 2002

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

6



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA DE VIDA.

1.1 Antecedentes de la Institucionalización de la adolescencia como etapa de vida.....7

CAPITULO II. ADOLESCENCIA

2.1 El concepto de adolescencia como constructo-teórico.....14

2.2 Caracterización de los adolescentes.....19

CAPITULO III. ACTIVIDAD PSICOLÓGICA Y DEMANDAS SOCIO-HISTÓRICAS

3.1 Marco de la investigación de los procesos cognoscitivos33

CAPITULO IV. ADOLESCENCIA Y FANTASÍA.

4.1 La fantasía de los adolescentes como medio para construir su realidad social.....46

METODOLOGÍA.....57

RESULTADOS.....69

ANÁLISIS DE DATOS.....120

REFERENCIAS

RESUMEN

El término adolescencia no refiere a una caracterización única de los sujetos que pasan por tal etapa. Conocemos el hecho de que existen *adolescencias* como producto de las diversas condiciones socio-históricas en la que los individuos se constituyen. El presente trabajo presenta la importancia de la Institucionalización de las etapas de vida – la niñez, adolescencia, adultez y vejez – delimitadas y organizadas por la edad cronológica, roles, normas sociales, legales e incluso de carácter psicológico, que a su vez a través de eslabones entre la escuela y el trabajo constituyen las series de requerimientos como credenciales, derechos y obligaciones, entre otras, que los individuos deben cumplir. La institucionalización no es cerrada, ni absoluta, ya que el sujeto es o puede ser activo en la constitución de las instituciones, por lo que se entiende que no es un proceso universal ni homogéneo. En este sentido la adolescencia como etapa de vida no es universal ni se manifiesta de la misma manera en todos los contextos, y los criterios que la definen varían de una cultura a otra. Bajo esta lógica varias teorías señalan algunas características que manifiestan los adolescentes en nuestras sociedades contemporáneas, entre ellas su emotividad, sexualidad, identidad, hábitos recreativos, conductuales, de pensamiento y fantasiosos.

La fantasía como proceso psicológico tiene como base el lenguaje, la práctica social y otros procesos psicológicos, que favorecen la forma en que los adolescentes significan su cotidianidad y satisfacen sus demandas sociales. Para demostrar esto, después de dos estudios piloto, se realizó una investigación con adolescentes, hombres y mujeres, entre 14 y 15 años, a quienes se les solicitó su participación en algunas tareas para que a través de su expresión verbal y/o escrita expresaran su fantasía y el uso que le daban a ésta en su práctica cotidiana. Así como su apreciación sobre la etapa de vida que estaban viviendo.

Los resultados reflejaron que los adolescentes recurren a la fantasía por diferentes razones, por ejemplo, para afirmar su Yo, anticiparse a situaciones, comprender sus dificultades, incitar sus inspiraciones, divertirse, relajarse, y reflexionar entre otras.

Se concluyó que el lugar socio-histórico asignado a los adolescentes, les posibilita y solicita el uso del tiempo para fantasear, que les es útil para apropiarse de situaciones de su vida cotidiana, y satisfacer demandas sociales.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo analizar las maneras en que adolescentes de una escuela secundaria expresaron y utilizaron la fantasía en tareas que se les asignaron. La investigación se llevó a cabo con 31 adolescentes, hombres y mujeres, que cursaban el tercer grado de secundaria en una escuela pública. A los jóvenes se les pidió que elaboraran una pequeña historia sobre algún tema que se les ocurriera, apoyándose en recortes de revistas, dibujos, o cualquier otro material que desearan. También se les solicitó que hablaran del contenido de su imaginación cuando "soñaban con los ojos abiertos". De igual manera, se aplicó una entrevista dirigida para obtener información sobre aspectos tales como: la situación socioeconómica de sus familias, sus percepciones acerca de la manera en que vivenciaban su entrada a la pubertad y adolescencia, los cambios en sus actitudes y comportamientos, sus apreciaciones sobre la amistad y las relaciones de noviazgo, y las valoraciones en general respecto de su ubicación de género y en tanto que adolescentes.

En nuestras sociedades contemporáneas, la adolescencia es una etapa de vida delimitada institucional y culturalmente. La división de las etapas de vida a partir de criterios como la edad, el tránsito por los diferentes ciclos escolares, la entrada a la adultez y al derecho de voto a cierta edad, el ingreso al mercado de trabajo, y otros más, ha ubicado a los adolescentes como personas que se ubican en un período de vida. En la Psicología se han creado sendas teorías sobre quienes son los adolescentes y los procesos psicológicos que tienen lugar en esa etapa. Se les ha caracterizado como individuos en tránsito, entre el abandono de la infancia pero todavía sin asumir una situación de adultos. Se dice que los adolescentes fantasean ya no como los niños, porque interponen una distancia entre la fantasía y la realidad. A diferencia de los niños, ya no se ven dominados por su fantasía, sino que la utilizan con determinados fines, por ejemplo para ejercitar su ubicación como personas de uno u otro sexo, o para "preparar" formas de actuar en sus diferentes situaciones y relaciones sociales.

En este trabajo, el interés fue abordar las maneras en que los jóvenes fantaseaban al construir historias o al referir sus sueños con los ojos abiertos porque consideré que la fantasía juega un papel importante en la vida de muchos adolescentes. La prolongación

de los años de escolaridad y la continuación de la misma etapa de la adolescencia ha implicado que muchos jóvenes sean dependientes de sus familias al menos hasta los 23 años. Sus vidas transcurren entre el tiempo de escuela, el tiempo libre, el tiempo con la familia. Es cierto que tienen diversas responsabilidades, sobre todo en el caso de los que permanecen estudiando. Sin embargo, no existe una gran presión sobre ellos para concretar una situación laboral o marital, sino que se fomenta su orientación a pensar en el futuro. Supongo que los y las adolescentes tienen el tiempo y la condición social que favorece el uso de la fantasía.

Al iniciar la presente investigación, me pregunté sobre cómo analizar la manera en que se caracteriza a los adolescentes y el uso de la fantasía. Empecé por cuestionar aquellas teorías que ofrecen explicaciones generales sobre la adolescencia y que, por lo general, se sustentan en adolescentes anglosajones de clase media. En su lugar, se planteó la necesidad de considerar las maneras en que se institucionalizan las etapas de vida en distintas sociedades y las condiciones histórico sociales en que viven los y las jóvenes. También revisé varios trabajos sobre fantasía para lograr rescatar alguna propuesta metodológica que me diera las herramientas necesarias para realizar esta investigación, y cabe comentar que esta búsqueda fue difícil, no sólo por la escasa información que hay al respecto sino también por el enfoque más de tipo terapéutico que se le da a este proceso psicológico.

De igual manera, llegué a la conclusión de que no podía estudiar la fantasía como un proceso psicológico sin conexión con la realidad sociocultural. Al fantasear las personas utilizan imágenes, modelos, símbolos, discursos a los que tiene acceso en su cotidianidad.

El reto fue, entonces, analizar la manera en que los adolescentes mexicanos fantaseaban apoyándose en determinados aspectos de su realidad sociocultural. Por ello fue que no me concreté a trabajar solamente con las historias que elaboraban o con el relato de sus "sueños con los ojos abiertos", sino que traté de indagar, a través de las entrevistas dirigidas, quiénes eran como personas, qué intereses tenían o cómo reportaban algunas de sus experiencias de vida.

La tesis se compone de cuatro capítulos. En el primero se discute el concepto de adolescencia como una etapa de vida institucionalizada socialmente. Presento algunos

ejemplos de cómo han sido considerados los jóvenes en distintas sociedades. Con ello se pretende reivindicar la idea de que no todas las personas que tienen entre 12 y 20 años se comportan de la misma manera o tienen los mismos intereses, sino que se constituyen en función de la realidad sociocultural que les tocó vivir.

En el capítulo dos se abordará la noción de adolescencia y cómo es caracterizada por la psicología. Recuperamos autores que tienden a señalar atributos anatomofisiológicos y aspectos de procesos psicológicos y sociales como típicos de esta etapa. Desarrollo una exposición amplia sobre la información que existe al respecto. En el capítulo tres presento a otros autores para los cuales es fundamental estudiar los procesos psicológicos en conexión con las condiciones socio históricas en las que viven las personas. Aquí refiero la investigación realizada por la escuela rusa de psicología, particularmente los estudios de Vigotsky y Luria. Sus postulados teóricos fueron importantes en este trabajo porque me permitieron apoyarme no solamente en modelos tipificadores de la adolescencia y fantasía, sino analizar la manera en que los y las jóvenes utilizaban elementos de su realidad social para elaborar su fantasía.

En el capítulo cuatro expongo algunas discusiones que existen sobre la fantasía como concepto y los problemas para definirla en relación con otros procesos cognitivos. La intención en este capítulo no fue ofrecer un concepto bien delimitado de la fantasía, sino considerarlo como un proceso psicológico que juega un papel importante en la vida afectiva y en las representaciones de los y las adolescentes.

En la metodología señalo en que me apoyé para la selección de la muestra y para la recopilación de la información. Indico los objetivos, los procedimientos que llevé a cabo y también los ejes para clasificar la información. En la parte de los resultados muestro lo que encontré a través de la entrevista aplicada y de las tareas que se le solicitaron a los adolescentes. Finalmente, presento el análisis de la información encontrada, que me permite afirmar que la fantasía es un proceso psicológico importante en la etapa de la adolescencia y que está relacionado con su realidad sociocultural.

CAPITULO I

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA DE VIDA

1.1 Antecedentes de la institucionalización de la adolescencia como etapa de vida

La intención de reflexionar sobre la institucionalización de las etapas de vida es para señalar que la adolescencia no es un fenómeno universal, que las etapas de vida no son naturales sino que están construidas socialmente, y considerar diferentes estilos de vida conforme a su construcción social en cada época.

Es común escuchar y referirse a la infancia, adolescencia o vejez como etapas que existen desde siempre y por las que se tiene que pasar durante el ciclo de vida. Sin embargo, investigaciones recientes consideran que el descubrimiento de las distintas etapas de vida - primero niñez, después adultez y finalmente vejez - es una característica central de la sociedad moderna. La identificación y descripción de tales etapas de vida por los tempranos pensadores y reformadores modernos pueden estar enfocadas como legítimos pasos iniciales en el proceso de institucionalización del ciclo de vida. Este proceso significa - como Meyer (1986) lo ha señalado - que la estructura social está organizada alrededor de categorías de edades socialmente estandarizadas, unidas una con otra no por conciencia individual sino por un rol social (Held, 1986).

Asimismo denota no solamente la regulación de la secuencia de vida sino también la estructura de las perspectivas de vida mediante las cuales los individuos se orientan y planean sus acciones (Kohli y Meyer, 1986). En este sentido la periodización del curso de vida significa la clara y estricta delimitación y organización de la unión entre edad cronológica y categorías sociales e incluso roles.

Es posible hablar de una periodización, o más específicamente, de una cronologización de las etapas de vida, ya que éstas se han definido y distinguido con más claridad, y sus límites - o las transiciones entre una y otra - se han organizado de una manera más estricta por la edad cronológica. Aunque esta transformación es más evidente en los sectores en que existen sistemas públicos de gradación de la edad, se aplica a toda la extensión de la vida del individuo. Hablar de eventos de vida "normativos" - aquellos que

se espera por parte del individuo que ocurran en etapas de la vida especificadas- sólo tiene sentido para el curso de la vida moderna.

Por su parte, la estructura social como la composición de restricciones y recursos sociales que fluyen y limitan los ejes del movimiento social también llega a crear mecanismos en el curso de vida y eslabones entre ellos tales como reglas sociales, legales y de carácter psicológico, que enlazan las etapas de vida por ejemplo, los eslabones entre la escuela y el trabajo los constituyen las series de requerimientos como credenciales y el amplio rango de derechos y obligaciones, entre otras, que los individuos deben cumplir.

Cabe explicar que algunos autores coinciden en argumentar que el desarrollo de la institucionalización del curso de vida ocurre durante los últimos siglos y sobre bases económicas o políticas. Algunos difieren de que haya sido sólo la transformación en la organización de la producción y la intervención estatal con carácter político y también aluden a un interjuego de factores sociales, familiares, educativos y culturales, (Riley, Kohli y Mayer, Held, y Haraven, citados en Kohli y Meyer, 1986).

Esto expresa que la construcción social del curso de vida, y las etapas de vida, se elaboran conforme a las demandas emergentes de la transformación social de una nación - vinculada con algún proceso sobresaliente - en términos de su economía, política y cultura, y dictan la necesidad y preocupación de caracterizar y reconocer institucionalmente la periodicidad del curso de la vida. Asimismo permite considerar que los estilos de institucionalización no son procesos universales ni homogéneos, y que por lo tanto las etapas de vida tal y como actualmente las conocemos no han sido fijas ya que varían con la estructura y el cambio social histórico. También alude a un dinamismo interdependiente de edad y cambio social, lo que implica que la naturaleza y secuencia de las etapas de vida no pueden fijarse enteramente (Riley, 1986) .

Las constantes transformaciones sociales, económicas y políticas de cada época van generando nuevas y asiduas consideraciones para los períodos de vida, de tal forma que éstos y la estructura social se renueva o incluso se reforma de acuerdo a las necesidades de la época y cultura.

Podría parecer que hasta el momento lo señalado refiere al carácter estructural, organizador y regulador del curso de vida, pero la perspectiva sería incompleta si no se

considera también que las instituciones son el resultado de procesos históricos, y construidas por la acción humana. En este caso, una institución intenta ser una instancia reguladora de los procesos de socialización, sin embargo, justo por ser una construcción social, la acción de la persona sobresale como una posibilidad de transformación de la misma a la vez que de autoconstrucción. Lo anterior implica que la adolescencia es una construcción social demarcada por un período de vida y favorecida por un interjuego de sucesos sobresalientes de carácter económico, social, familiar, escolar y político.

Ahora me permitiré señalar, a través de varios ejemplos, rasgos del proceso de institucionalización en la etapa de vida de la adolescencia por ser ésta en la que desarrollé esta investigación, con la principal intención de enfatizar que la adolescencia como fenómeno social no es universal, o bien no se manifiesta de la misma manera en todos los contextos, y que los criterios que la definen como tal varían de cultura a cultura y de una época a otra, e incluso que en algunas no figura como tal.

Históricamente, el punto de vista común de la sociedad sobre la adolescencia como una etapa de desarrollo humano es reciente en origen. Los griegos y romanos no la vieron como una etapa separada, excepto por el corto período de uno o dos años en el que ocurría el cambio físico, de la inmadurez a la madurez sexual (Furnham y Gunter, 1989).

El salto seguido de la niñez a la adultez fue típico de las culturas clásicas y de la forma de vida de la Edad Media y también el Renacimiento. Arics (1962) señala que en 1300 y 1400 muchachos tan jóvenes de 5 años de edad iban armados a la escuela, y con frecuencia tenían que quitarse sus espadas antes de empezar la clase (citado en Furnham y Gunter, B). Nótese que el rasgo de organización fue político, y que a pesar de la edad se les demandaba desarrollar actividades que actualmente se realizan sólo si se es adulto.

La mayoría de las culturas occidentales consideraron los 7 años como la edad de la adultez; después de los 7 una persona era responsable legalmente de sus crímenes y podía ser ahorcada si la falta lo ameritaba. A esta edad los individuos eran libres para tomar parte en todas las actividades de la sociedad adulta. En este caso el rasgo de institucionalización es de carácter social y cronológico, e implicaba una demanda de responsabilidad que en la actualidad no existe al juzgar los delitos de los infantes.

También durante la República y los primeros años del Imperio Romano, el paso de la infancia en la vida pública estaba marcado por una fiesta con carácter de ceremonia en la que el niño ofrecía su bulla (adorno de la niñez, prenda y señal de fortuna y amuleto), juguetes y entretenimientos infantiles a los Lares (dioses protectores del hogar) para ser declarado mayor de edad y entonces elegir la carrera por la que había que conducir su vida. En esta ceremonia tomaba su toga viril, y la edad en que se realizaba era a los 17 ó 18 años pero se adelantó poco a poco hasta los 15. Todo dependía de la voluntad del padre o de quien lo representaba (Guillen, J. 1979) . Podría comentarse que en este ejemplo la responsabilidad de decidir sobre el futuro se hacía a temprana edad.

En otras culturas y épocas un suceso que actualmente ubicamos en la adultez se realizaba desde una etapa que hoy consideraríamos prematura, la cual tampoco estaba delimitada cronológicamente por la madurez sexual ni por la capacidad de decisión del individuo, por ejemplo las mujeres medievales eran casadas o comprometidas en matrimonio desde muy niñas incluso desde que se hallaban en cunas. Se suponía que un niño era capaz de dar su consentimiento a la edad de 7 años, pero el matrimonio era anulable hasta tanto la niña no hubiese cumplido los 12 años o el chico fuese menor de 14. Esta era una época en la que el matrimonio era un contrato mercantil en sociedades feudales, y en cierta forma un rasgo de institucionalización (Pouver, E. 1979)

En otras civilizaciones como la azteca hubieron varios rasgos sociales importantes que organizaban su forma de vida, por ejemplo, el concepto que tenían del hombre, del mundo y de la vida, o de lo que apreciaban y esperaban de los hombres y mujeres, así como también los valores y las normas de comportamiento que debían regir la vida de los individuos.

Llegada la pubertad o los "años de discreción" como la llamaron las cronistas, se pronunciaban una serie de consejos, que contenían las reglas morales que todos los jóvenes debían cumplir, por ejemplo, en el caso de la mujer, la educación iba dirigida al servicio de los dioses (orar y ofrecer incienso durante el día y la noche), a la importancia del aprendizaje de las tareas consideradas propias de la mujer (hacer cacao, moler maíz, preparar comida, hilar y tejer), a la conducta moral (se le recomendaba no dedicarse al deleite sexual, no enamorarse apasionadamente y no rechazar al que la pretendiera) y la

fidelidad al marido, que no debía entregarse a otro hombre y permanecer unida a él hasta la muerte. (Morgan, M. 1983).

Así como la pubertad significaba para los aztecas el momento en que se enteraba a los hijos de lo que debía ser en lo sucesivo su rol a desempeñar, para los navajo- el grupo indio más numeroso de los Estados Unidos - la pubertad femenina representaba todo el misticismo vinculado a sus bienes en los campos de cultivo. Las madres preparaban a sus hijas desde la edad de 10 años para celebrar el gran poderío que tendría y saber los tabúes relacionados a su nueva condición a partir de su primer sangrado. La joven se convertía en el símbolo tribal de la fecundidad, se vinculaba con conceptos como tierra y vida, y desde luego con el poder de la reproducción. Esta equiparación de la fecundidad femenina con la fertilidad del campo corresponde con la de los mesoamericanos; Pero hay que atribuirle contactos culturales hasta después del año 1000 (Tibón, G. 1984). Es evidente que el rasgo que organiza el proceso de vida es el entrecruce entre misticismo y economía en términos de agricultura.

Podría seguir señalando más ejemplos sobre diferentes culturas pero no es el propósito. Esta breve exposición es para reiterar que el hecho de la singularidad de la adolescencia marca las diferencias, y puntualizar que, como fenómeno social, no se encuentra en todas las culturas ni con los mismos criterios. La institucionalización y conceptualización de los períodos de vida se ven influidos por las características particulares de la época en términos de la economía, política y cultura de cada nación.

Además el que haya un período de vida delimitado y que se distinga de los demás no implica que sea algo muy armonioso y menos que elimine las ambigüedades y diferencias en las condiciones de vida. Quizás en los ejemplos señalados se muestran sólo las regularidades de los estilos de institucionalizar las etapas de vida en otras épocas y culturas. Aparentemente en tales estilos aparece el Yo (de las personas) como algo pasivo, a lo que se le impone una institución, de modo que, por ejemplo, en el caso de los romanos percibimos un Yo público, en los aztecas un Yo religioso y guerrero, en los navajo un Yo místico y vinculado a la fertilidad, incluso en la industrialización a un Yo de éxito aunque con cierta autonomía y libertad de elección.

Sin embargo, ello no significa que la institución sea imposición ya que el Yo en cada época - entendido como el resultado de las significaciones en torno a la identidad que las personas tienen en determinadas épocas y contextos, y que dan cuenta de las diferencias a través de las mismas y de la construcción social de las instituciones - implica que el individuo modifique y construya su realidad e incluso la signifique.

Ejemplos muy conocidos de esto tienen que ver con el movimiento de un grupo de jóvenes llamados hippies, quienes fueron líderes, promotores, impulsores y, después de todo, el símbolo, el tótem de la comunidad inglesa y norteamericana en 1969 aproximadamente, que reaccionaban contra los valores de la sociedad en que vivían (Cartier-Naslednikov, 1980 y García, P. 1986).

Es cierto que la institucionalización del curso de vida organiza, estructura, regula la secuencia de vida, las perspectivas de la misma, y describe la realidad social, sin embargo, la institucionalización no es cerrada ni absoluta. Hay una construcción de Yo para cada época en la que las personas participan activamente. En el caso de nuestra contemporaneidad se expresa en la exacerbación de la autoconciencia, de la autoestima, la deliberada proyección del Yo que nosotros creamos con construcciones propias. Nuestra moderna y extraña tendencia para ver al mundo como un lugar en el cual somos eficaces, y de la que todos somos algo de la mayoría de los aspectos legitimados de la cultura occidental moderna (Kohli y Meyer, 1986)

Por otro lado, también se piensa que la individualización estructural de la experiencia se construye desde la niñez a través de un sistema institucional en el cual las oportunidades están estructuradas y definidas en términos de elección individual y de logro. Realizable en la familia, con nuestra constante organización de decisiones y atribuciones individuales, que de alguna forma implican una autonomía relativa y por ende libera las diferencias individuales. Esto tiene consecuencias en cómo el individuo vive su vida, ya que éste crece social, psicológica y biológicamente, acumula conocimientos, actitudes y experiencias, se mueve a través de redes sociales en la familia, escuela y trabajo, e interactúa con otra gente desarrollando un ser social. El individuo tiene un margen de acción y elección, y no es unidireccional. (Baerveldt, C. y Theo Verheggen, 1997)

Volvemos a insistir en que el sujeto es o puede ser agente activo en la constitución (recreación y transformación) de las instituciones, es decir, no puede vérselo como alguien pasivo a quien solamente se le impone la institución, y es su puro efecto.

Conviene precisar que en el caso de los adolescentes la pretendida individualización, o bien, la relativa autonomía, puede generarles serios conflictos por la ambigüedad entre las expectativas sociales y las oportunidades y/o limitaciones que tienen, a veces generados por la familia, la escuela y por el mismo sistema, que por un lado les reduce y subestima su campo de desarrollo, el derecho y capacidad de tomar decisiones, y la conciencia y responsabilidad de sus actos, y por el otro los incita a que se defiendan, se apropien de sus derechos y libertades, y sean creativos, reflexivos y participativos en sus diferentes espacios de desarrollo. Esto de alguna forma reitera la idea de que la institución no es cerrada, de que no existe regla que dicte que la conducta debe ser sólo como se indica y no más, ya que las personas contribuyen a la producción y reproducción de un orden social.

Enseguida nos centraremos con más detalle en el concepto de adolescencia para aclarar más la idea que tenemos de esta etapa.

CAPITULO II

ADOLESCENCIA

2.1 El concepto adolescencia como constructo - teórico.

La intención en este apartado es señalar que el proceso de institucionalización del curso de vida " favoreció " la nominación de la adolescencia como etapa de vida y su conceptualización.

Iniciamos preguntándonos, ¿desde cuándo reconocemos a los adolescentes y a su etapa como comúnmente nos referimos a ellos?. Autores como Lowe (1981) y Torres-Rivas (1988), señalan que aunque los adolescentes siempre han estado entre nosotros, en el sentido biológico-estadístico, su existencia como grupo específico dotado de características psicológicas y socio-culturales ha sido reconocida por la sociedad recientemente. Hasta el siglo XVIII los adolescentes no se distinguían de los niños.

Se comenta que la aparición de los adolescentes como grupo reconocible comienza quizá en los primeros años de la década de 1940. En ese momento, cuando los padres estaban ausentes o distraídos por sus esfuerzos de guerra, los adolescentes se encontraron con nuevas libertades y responsabilidades. Aunque esto en realidad es improbable como el único factor que provocase la emergencia del grupo como nueva unidad social. Esto cobra mayor relevancia porque a pesar de que había estudios sobre adolescencia con un carácter científico aún no se consideraba a los adolescentes como un grupo social específico.

Pépin (1975), indica que en Norteamérica la psicología del adolescente se estudió por primera vez científicamente a través del artículo de W. H. Burnham, "The study of adolescence", publicado en 1891, y posteriormente S. Hall publica su libro "Adolescence" como resultado de sus investigaciones y observaciones, y pone en evidencia la idea de evolución y de un período específico de la vida a partir de 1904.

A principios de siglo las escuelas francesa, alemana y Suiza con psicólogos como Duprat, Lemaître, H. Wallon, y J. Piaget entre otros, organizaron también estudios en medios geográficos y culturales distintos deduciendo que la adolescencia estaba fuertemente influenciada por el ambiente en el que se desarrollaba y que no era forzosamente la crisis tumultuosa y dramática cantada por la literatura romántica.

14

Las diversas investigaciones realizadas por los psicólogos tienen que ver con lo que Riley (1986) apunta como un fenómeno que contribuye a la demarcación de nuevos márgenes en la periodización de las etapas de vida. Es decir, alude al hecho de que algunas veces un proceso incipiente en la formación de la normatividad de la edad es acelerada por movimientos sociales (tales como organizaciones que promueven los derechos de los niños o los viejos), o por la influencia de pensadores cuyos resultados (de investigación o reflexión) bien pueden llegar a ser parte de los contenidos a través de los cuales se ubica a la persona en una determinada etapa de vida. Por ejemplo, el uso del concepto "crisis de adolescencia" es un constructo teórico con el que se ha caracterizado a los adolescentes en una lógica de visión predeterminada del fenómeno.

Sin embargo, lo importante a enfatizar es que varios autores coinciden en que el reconocimiento de los adolescentes como grupo social específico se hace a partir de un evento histórico - social trascendental, como lo es una guerra mundial, y que desde el siglo XIX se alude a características biológico - sociales particulares como distintivas del período de la adolescencia, lo cual no es una cuestión aislada sino que es parte de una transformación social que demandó caracterizar y reconocer institucionalmente una etapa de vida (Pépin, L. 1975; Merani, A. 1982 y Lowe, G. 1981)

Como se comentó al principio de este apartado, incurren otros factores para la institucionalización de la etapa de la adolescencia, como los de tipo político y económico. Por ejemplo, aunque no fue el capitalismo lo que reguló el surgimiento de la adolescencia sí podría señalarse que a medida que se va desarrollando (aún en condiciones de subdesarrollo y dependencia) se amplía el período en el que se comprenden las transformaciones biológicas que necesariamente atraviesan todos los seres humanos; el desarrollo de las fuerzas productivas, extraordinariamente dinámico, crea las bases para una activa diferenciación de la estructura social y de la cultura, especialmente hoy día, de una cultura de consumo de masas. Este mercado necesita "crear" su propia demanda, su propia juventud. Reiteramos que con esto no se afirma que el capitalismo produjo la condición juvenil pero sí que le ha permitido vivir su autonomía transicional a través de formas de existencia en que se valoriza el entrenamiento educativo, en que se amplían los horizontes

culturales, en las que se cultiva una sensibilidad de grupo que favorece la autoidentidad (Torres-Rivas, 1988)

Otros autores consideran que algunos otros rasgos también importantes que incurren son el período de dependencia potencial con la familia de origen y el tiempo de escolaridad para prepararlos hacia su independencia económica y social. Esto es solamente en culturas industriales, en las cuales las demandas laborales implican mayor madurez y preparación académica, y las expectativas de vida son de bienestar económico y social, así que la prolongación del período de educación y entrenamiento son el prelude para mejores trabajos y profesiones (Furnham, A y Gunter, B. 1989)

También las transformaciones orgánicas en términos de su sexualidad son un factor para la institucionalización, ya que las conceptualizaciones tradicionales e incluso contemporáneas sobre adolescencia señalan por un lado que el rango de edad es de 12 a 18 años, y por el otro que está basado en el desarrollo psicológico y cambios puberales (crecimiento somático y madurez endocrino-genital). Así, en términos de desarrollo físico, podría decirse que el período individual del adolescente (más específicamente del púber) inicia cuando él o ella muestran las primeras señales de transición a la madurez sexual, y termina cuando el crecimiento físico ha cesado o casi concluido. Sin embargo, el período podría ser caracterizado también por la relación social, comenzando con el incremento en el interés por el otro sexo, que usualmente acompaña a la madurez sexual y finaliza con el logro de la independencia social y financiera respecto a los padres (Piaget, J. 1971; Pépin, L. 1975; Lowe, G. 1981; Hurlock, E. 1989; Furnham, A. y Hall citado en Muss, 1984; y Furnham, A. y Gunter, B. 1989).

La adolescencia ocupa un período marcado por significados sociales, personales y de cambios físicos. Esta etapa implica varios compromisos para la joven persona, a quien se le ha requerido aceptar un nuevo estatus social y personal, ejercer un nuevo rol sexual femenino o masculino, y establecer relaciones interpersonales de cierto tipo con sus congéneres y con adultos.

Esto es, se caracteriza por una transformación de las relaciones sociales que el adolescente, antes niño, sostiene en su contexto de vida. Ahora pasa a ocupar un estatus social diferente en el que los adultos demandan de él nuevos compromisos, cambios de

actitudes y replanteamientos en el desempeño sexual y genérico a su vez, por parte del adolescente, hay una capacidad de asimilar nuevos valores y transformar su perspectiva de vida.

De modo que la adolescencia es también un período en el que el universo de valores culturales y sociales abstractos penetra en los adolescentes y se generan nuevas y diferentes actitudes al respecto. Aunque se estima que muchas cualidades y valores se formaron durante la niñez a través de una socialización concreta, la gente joven empieza a modificar sus características cognitivas y morales ante el nuevo sistema de valores, lo cual facilita el desarrollo de ideas abstractas acerca del mundo y más cercanas al modo de pensar del adulto (Merani, A. 1980).

El interés de señalar la conceptualización contemporánea de la adolescencia obedece a considerar por un lado que la institucionalización de la misma como etapa de vida se construyó socialmente y conforme a demandas emergentes de una transformación social. Por el otro que las características que definen a los adolescentes no son únicas ni absolutas, y varían de acuerdo al contexto social y cultural en que nos ubiquemos.

Precisamente, el hecho de que no se haya puesto atención a las particularidades sociales y culturales dentro de las que los adolescentes se constituyen como tales, ha dado como resultado falsas generalizaciones que en su pretensión de explicar el fenómeno, permanecen en un nivel muy abstracto y poco claro.

Por ejemplo, para los fines del presente trabajo, es necesario comenzar por distinguir "sistema social" de "cultura", dado que muchas de las significaciones sobre la realidad, proporcionada por los adolescentes, toman sentido a partir de la cultura específica en la que se forman.

Uno de los modos más útiles - pero desde luego no el único - de distinguir entre cultura y sistema social es considerar la primera como un sistema de significaciones y de símbolos en cuyos términos tiene lugar la integración social, y considerar el sistema social como la estructura de la interacción de la misma. En un plano está el marco de las creencias, de los símbolos expresivos y de los valores en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos e ideas y emiten sus juicios; en el otro plano está el proceso en marcha de una conducta interactiva, cuya forma persistente es lo que

llamamos estructura social. Así, *cultura* es la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción; *estructura social* es la forma en que toma esa acción, la red existente de relaciones humanas (Geertz, C. 1991).

En otros términos, entendemos por sistema social el tipo de comportamientos y de relaciones sociales que la gente establece entre sí, y la cultura como la organización compartida de ideas que incluye normas (patrones, modelos) intelectuales, morales y estéticos propios de una comunidad, con un sentido compartido de carácter público, que dan cuenta del tipo de conducta que realiza la gente y a la vez de la que se apropian y/o transforman de manera dinámica (Levine, R. 1985)

Más adelante volveremos sobre esta cuestión al trabajar sobre el tópico de adolescencia y cultura. Por lo pronto, hacer referencia a cultura y sistema social, nos permite entender lo difícil que resulta dar una definición única de lo que es la adolescencia como etapa de vida, ya que cada sociedad posee tantos aspectos culturales como sociales que dan forma a la experiencia de los jóvenes.

Quizá en la contemporaneidad, como ya se señalaba, se comparten ideas (de sociedad a sociedad) de que la adolescencia es una etapa de vida en la que se prepara a la persona para integrarse al mundo de los adultos, y algunas otras constantes por el estilo (educación, regulación de la sexualidad, dependencia de los adultos, libertad). Sin embargo, aun dentro de una misma sociedad la " cultura de los jóvenes " tendrá aspectos diferentes dependiendo de los contextos sociales en que se mueven. Por lo tanto se estima conveniente proponer la siguiente definición de adolescencia que nos permitirá analizar con mayor flexibilidad nuestros datos de investigación.

La adolescencia es una etapa de vida construida socialmente conforme a demandas emergentes de una transformación social, cuyas características definitorias dependen del contexto social y cultural en el que nos ubiquemos. Los adolescentes son un grupo específico que produce una cultura en particular y que está caracterizado por la presencia de cambios de tipo anatomofisiológicos (crecimiento somático, madurez endocrino-genital), psicológico (cambios emocionales, intelectuales), social (desempeño de nuevos roles, patrones de conducta) y cultural (significaciones centrales entorno a ser joven.

2.2 Caracterización de los adolescentes.

El propósito de este apartado es señalar algunas características de los adolescentes para ubicar a los de esta investigación. Cabe aclarar que la intención no es mostrar una tipificación sino considerar cómo el adolescente construye su realidad social al estar inmerso en una cultura. También es conveniente aclarar que las investigaciones que se presentan son realizadas con poblaciones anglosajonas y que han sido tomadas como referencia generalizada para percibir a los adolescentes.

Las personas nacemos en un mundo social específico, y que de cierta forma está a nuestra disposición porque nos enfrentamos, lo interpretamos, y lo vamos construyendo, ya que no reproducimos lo que se nos presenta como si fuéramos agentes pasivos, sin voluntad y menos aún sin inteligencia.

Al respecto Blumer (1982), señala que las personas a través de la constante y dinámica interacción social interpretan o "definen" las acciones de los otros - congéneres, padres, vecinos y amigos- y les asignan símbolos con un significado que elaboran por sí mismos aunque no dejan de considerar las distintas cosas que le rodean, como las exigencias, prohibiciones, y expectativas de carácter social .

Interpretar las acciones de los demás es señalarse a sí mismo que dichas acciones poseen tal o cual carácter o significado. Esto es, la persona construye sus objetos -entiéndase este término como el significado o sentido de las cosas, eventos, situaciones, etc., que un individuo se indica a sí mismo- basándose en su propia y continua actividad, y en normas y creencias preexistentes que influyen en él para orientar su conducta. En cada uno de sus innumerables actos, tanto en los menos trascendentes, como vestirse, o en los más importantes, como prepararse para una carrera profesional, la persona está señalándose a sí misma diferentes objetos, evaluando su grado de conveniencia para la acción que desarrolla y tomando decisiones en función de dicha evaluación.

La acción de la persona es construida o elaborada y no es sólo la mera reacción al estímulo. Tiene que señalarse las diversas condiciones que pueden servirle para instrumentar su acción y aquellas que puedan entorpecerla. Su acción se elabora paso a

paso a través de un proceso de indicación a sí mismo. El individuo conjunta y orienta su acción tomando en consideración las distintas cosas e interpretando la importancia que revisten para lo que proyecta hacer.

La persona advierte que se le exige una respuesta social dada, reconoce una orden, por ejemplo, observa que tiene hambre, se percata de que desea comprar algo, incluso sabe que detesta comer con alguien. Al señalarse a sí misma estas cosas, las afronta pudiendo reaccionar : aceptándolas, rechazándolas o transformándolas de acuerdo con el modo en que las defina o interprete. Su comportamiento, por lo tanto, no es una reacción automática a factores tales como presiones ambientales, reglas o normas sino del modo en que mancha e interpreta estos factores en el contexto de la acción que está elaborando. Cabe notar que la elaboración de la acción siempre tiene lugar en un contexto social, en el que en cierta forma ajusta su acción a la de los demás, enjuicia lo que estos hacen o pretenden hacer y aprehende el significado de sus actos.

Tal vez el siguiente ejemplo ayude a concretizar lo señalado: en un grupo familiar prepondera el autoritarismo por parte del jefe de familia - el poder de hacerse obedecer a pesar de todo - , y los diferentes miembros de la familia reaccionan de acuerdo a la interpretación que hacen de éste, de modo que es posible que algunos se muestren sumisos, otros rebeldes, otros chantajistas y otros más probablemente reproducieran el mismo código autoritario. Estas personas a través del tipo de interacción que establecen con los otros y de acuerdo a las situaciones en las que se encuentren dotan de significado las acciones de los demás, el cual servirá para que reaccione o guíe su propia acción, que puede ser para ajustarse, adaptarse o transformar. Esto no necesariamente implica un proceso de profunda reflexión sino que a través de la misma interacción - la cual puede contener elementos normativos pero en el proceso de construcción hay flexibilidad - la persona va construyendo su propia realidad .

Conforme las personas se mueven a través de los contextos, sus modos de participación varían debido a las posiciones particulares, las relaciones sociales, de ahí que las acciones, pensamiento y emociones de las personas deban funcionar en formas flexibles. Su proceder no puede ser el mero seguimiento de esquemas, procedimientos y reglas sino más bien interpretan y ubican los estándares para incluirlos en una situación concreta lo

que permite que logre el significado de su conducta. Las personas no están predeterminadas por circunstancias sociales sino que son capaces de participar de acuerdo a sus potencialidades personales y enriquecedoras en los contextos sociales (Drier, O. 1996).

En este sentido puedo señalar que las características de los adolescentes no deben ser consideradas como estereotipadas, ya que éstos pueden actuar en forma diferente en la medida que dotan de significado las acciones de los demás de acuerdo al tipo de interacción y situación en la que se encuentren. No son agentes pasivos que sólo reproducen normas o estereotipos sino que son individuos que actúan y reflexionan

Los adolescentes no se remiten literalmente a los componentes del curso de vida familiar y social institucionalizados, es decir, pueden o no apearse a criterios cronológicos, seguimiento de roles genéricos, normas familiares y sociales, modelos identitarios, ocupacionales y educativos, y pueden llevarlos a cabo en forma particular, ya que éstos sólo fungen como un marco en el que se establecen las condiciones para las acciones pero no las deciden.

A continuación me referiré a aspectos que comúnmente se consideran para hablar de los adolescentes, sin embargo tendré en mente la lógica de discusión que se viene trabajando, es decir, la diversidad cultural y social para la construcción de las adolescencias, así como el papel activo de los jóvenes en dichas construcciones.

Las consideraciones trabajadas son útiles pues la mayoría de los investigadores parten de los cambios físicos y psicológicos de los adolescentes como índices claros para estandarizar el período. Para los fines del presente trabajo dichos cambios serán vistos posteriormente bajo la lógica de construcción social y personal en la que se desarrollan los adolescentes.

Abordando las características de los adolescentes apuntamos que al hablar de adolescencia tradicionalmente implica señalar cambios físicos y mentales, indicar por un lado la manifestación de rasgos físicos característicos, y por el otro la expresión de rasgos psicológicos, tales como la inteligencia, emociones y otros.

Algunos teóricos señalan que los atributos característicos del pensamiento de los adolescentes son: que poseen la identificación con lo real concreto, se reestructuran como sujetos a través del acto introspectivo, objetivizan el mundo de sus vivencias como

objetivizan su Yo en la introspección, desarrollan su pensamiento de un nivel concreto a un nivel "hipotético-deductivo" y reflexionan sobre su realidad, valores, normas y el devenir (Lowe, G. 1981; Piaget e Inhelder, 1971; Merani, 1982).

Este desempeño cognitivo podría ser considerado como "ideal" ya que no necesariamente todos los adolescentes reflexionan tal y como lo señalan los autores. Es decir, se desarrollará de acuerdo al medio social en el que se encuentren. De modo que desarrollan su pensamiento y personalidad en forma diferente con respecto a otros, y existe la heterogeneidad de rasgos en adolescentes.

Por otro lado, es necesario considerar la importancia de las emociones debido a que comúnmente esta etapa se ha caracterizado porque los adolescentes son muy temperamentales e inestables, lo cual les ocasiona conflictos para sí mismos y con los demás.

Al respecto, algunas investigaciones coinciden en señalar que la adolescencia se distingue por una emotividad de carácter intenso y continuo que le permite sentir con vehemencia cualquier emoción, principalmente con personas cercanas a él debido a que se vuelve muy selectivo respecto a quien le proporciona su afecto, por ejemplo, sólo a algunos miembros de su familia y a pocos de sus congéneres del mismo sexo o del sexo opuesto (Rubin, Z. 1980; Hurlock, E. 1989).

Desde la perspectiva reduccionista biológica hasta hace algunos años se consideraba que la emotividad sólo se correlacionaba con cambios glandulares y físicos, pero otras investigaciones han señalado que los factores sociales son de mayor trascendencia. Algunos ejemplos del aumento de emotividad por estos factores son que el adolescente pasa por un proceso de adaptación a una nueva etapa, el cual le exige una adopción, revisión y/o modificación de sus hábitos recreativos, conductuales, de pensamiento e incluso emocionales. También desempeñarse en su nuevo estatus social, interactuar en forma diferente con sus padres, y con quienes le rodean, enfrentar situaciones que cuando era niño no vivía; responder a las exigencias paternas y sociales a veces contradictorias, o bien, aprovechar las oportunidades que le permitan desarrollar un patrón organizado de conducta. Estas situaciones también tienen como efecto en la conducta del adolescente sentirse inseguro de sí mismo y de la posición que ocupa de tal forma que a

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

veces tiende a ser agresivo, retraído, mostrarse incómodo, tomarse extremadamente sensible, y reservado, distanciado o indiferente, e incluso altanero (Roset, 1974 citado en Hurlock).

El sentirse inseguro es parte del resultado de la adaptación a la etapa de la adolescencia, y para ganar seguridad emocional, personal, en hábitos y actividades se valen de ciertos recursos, tales como las valiosas ayudas sociales que se proporcionan mutuamente los adolescentes a partir de sus relaciones íntimas con amigos, coetáneos y vecinos, por ejemplo, facilitarse la oportunidad de establecer y efectuar interacciones y relaciones sociales, el desarrollo de habilidades en el trato social y en la postura frente a los conflictos. Es cierto que pueden aprender esto en la familia, pero lo hacen con más desenvolvimiento entre sus iguales. Asimismo, las relaciones con los coetáneos favorece que se genere la necesaria comparación social para que lleguen a desarrollar un sentimiento de pertenencia al grupo a través de la amistad con sus coetáneos (Rubin, Z. 1980).

En buena medida, la seguridad emocional y personal la adquieren en los múltiples juegos y ejercicios (sobre todo simbólicos, actitudinales, de comportamiento), que realizan para afirmar su Yo, por ejemplo en lo relacionado a la construcción de su imagen hasta diferenciarla de los demás y reconocerla como propia. Tal y como lo señala en forma análoga Wallon (1981), para el caso de los niños cuando construyen su imagen ante el espejo. Esto en un proceso gradual por la necesidad de jugar con su propia imagen hasta diferenciarse de los demás. El niño realiza múltiples ejercitaciones frente al espejo y frente a los otros en forma progresiva usando analogías, innumerables puntos de referencia y sus pertenencias más inmediatas hasta llegar a la representación simbólica del propio cuerpo como síntesis.

Considerando que en el caso de los adolescentes hay un proceso de transformación corporal y que la imagen externa de sí se ve modificada y reconstruida, las observaciones de Wallon podrían aplicarse en el sentido de que también en su proceso juegan con su propia imagen - el juego no es en aislado sino en función con los otros - para ganar seguridad sobre su cuerpo, por ejemplo, a través de las diferentes formas de vestirse, arreglarse, y jugar con sus expresiones faciales, lo cual en esta etapa tiene múltiples simbolismos sociales y con un carácter diferente al que tienen el de los niños.

En la adolescencia los simbolismos sociales son de índole abstracto, y no concreto como en la infancia, por ejemplo, la forma de vestir de una chica, si se maquilla o no, y cómo lo hace podría derivar significaciones que van desde juicios morales hasta preferencias de una moda. En el caso de los muchachos podrían considerarse las formas que utilizan al hablar, lo que dicen y como lo dicen, e incluso las representaciones imaginarias que elaboran en la interacción con los otros. Los simbolismos abstractos se aprenden en la constante convivencia, y se significan en forma particular para ir construyendo su identidad.

Así como las reacciones especulares juegan un papel importante en la construcción de su imagen corporal, el ejercicio sobre sus formas de ser (comportarse, sentir, pensar) tienen que ver con la construcción de su identidad.

Respecto a la identidad de los adolescentes algunos autores consideran que para tener mejores perspectivas sobre la misma es necesario estimarla desde la idea de conocimiento de sí, esto es, la referencia y diferenciación de las características personales que sobresalen desde el punto de vista de la persona, y que le permiten conocer su Yo. Al contrario de algunas investigaciones tradicionales que la abordan solamente desde la autoestima y reducen la visión que la persona tiene de sí.

Con relación a una idea más compleja de identidad McGuire y McGuire (1987) encontraron que sus sujetos (de 11 a 18 años) referían su identidad de acuerdo a los siguientes criterios:

a) La identificación de características propias que hacen los adolescentes al compararse, esto es, aludir a un rasgo sobresaliente al percibir de sí mismo tanto lo que es como lo que no es. Al percibir a otros adolescentes no los distinguimos como son en sí mismos sino como difieren de nosotros. A veces usamos categorías como la apariencia física, el género y el lugar de procedencia (etnicidad) para diferenciarnos de los demás.

b) Las características físicas: generalmente las personas se referían a su altura, peso, color de ojos, y de pelo para distinguirse de otros.

c) Definición de sí en términos del género, en decir, las personas pueden tener mayor idea de sí mismo en función del género predominante en el contexto familiar, por

ejemplo, un varón puede hablar de sí en términos muy masculinos cuando en su familia hay más mujeres, o viceversa.

d) Afirmación contra negación, esto es, diferenciarse por la ausencia de una característica en uno y por la presencia o sobresalencia de las mismas en otros, por ejemplo, cuando alguien responde a la pregunta "¿tú qué no eres?" hablará de sí mismo por afirmación y/o negación.

e) Los aspectos sociales para la ubicación del Yo, y el papel de los otros. En el caso del niño el auto concepto es altamente social, y en este sentido, para hablar de sí hace referencia a otras personas como a los hermanos, amigos e incluso a los padres, es decir, la descripción de sí mismos es en términos de otra gente.

Sin embargo, en la medida que las personas alcanzan mayor edad esta forma se toma diferente. El Yo empieza a ser progresivamente más interiorizado, sin hacer referencia a gente externa y los jóvenes se definen en términos de la edad, usando categorías tales como "gente", "adulto", "hombres", etc., más que como individuos específicos, es decir, relacionados con otros.

f) Uso de verbos para autodefinirse. Se observó que los adolescentes se referían a sí mismos usando expresiones como "llegar a ser" y "sobre el devenir", principalmente. Consideraron que conforme se adquiere más edad se hace referencia a "qué es uno" más que "qué hace", lo que indica aún mayor proceso de abstracción sobre el autopersonearse.

Hablar de la identidad de los adolescentes supone entender la fusión de la noción de sí (quien soy) con la imagen de sí (como me veo), y en este sentido considerar que para lograr esto se requiere de un proceso que implique, por una parte, el autoreconocimiento y por la otra, la autopercepción.

Asimismo otros autores consideran que la identidad se ve afectada no sólo por cambios biológicos del propio individuo sino también por las expectativas y las oportunidades sociales. Quizá se altere su estabilidad, su control, su equilibrio y coherencia adquirida en los años anteriores, y le desconcierten sus variados cambios de ánimo y a veces lo contradictorio de su conducta. Para lo cual algunos intentan precisar su identidad tratando a otras personas, mezclándose en grupos y participando en conversaciones,

considerando a algunas personas con quienes se relacionan como modelos o tipos con los cuales pueden identificarse, éstos tal vez sean múltiples y variables. Si no encuentran modelos pueden construir algunos, atribuyéndoles las cualidades que necesita a personas reales o bien algunas figuras artísticas e idealizadas (Hurlock, E. 1989).

Tal vez la adolescencia no es un tiempo de tormentas y tensión, ni de crisis identitaria o una disrupción universal del autoconcepto como a veces se comenta. Aunque sí el adolescente experimenta inseguridad y un pobre autoconcepto, puede representar sólo el 10% ó 20% del total de un grupo de adolescentes, según estudios realizados por Savin-Williams, y Demo (1984).

Estos investigadores llevaron a cabo un estudio que tuvo como propósito poner en tela de juicio la concepción tradicional de la adolescencia como etapa de stress e inestabilidad en el autoconcepto. Encontraron que la adolescencia es un tiempo de crecimiento estable y gradual en la autoestima, y de estabilidad en autosentimientos de un momento a otro, y de un año a otro, lo que significa que debe haber una reconsideración de la idea de que la adolescencia es una etapa traumática de la vida. La adolescencia no se vive de la misma forma por la mayoría de los adolescentes, ya que para algunos puede resultar muy difícil elaborar su nueva identidad, pero para otros no.

Por otro lado, durante la adolescencia, y también para ganar seguridad se empiezan a consolidar las características genéricas a través de la frecuente ejercitación de los papeles sociales femeninos y masculinos - los cuales no son fijos - que desempeñará el adolescente en las diferentes etapas de vida.

En el estudio de los géneros tradicionalmente se considera que en el período de la adolescencia se hace perceptible la divergencia psicológica entre una muchacha y un muchacho, tanto para la vida afectiva como para la intelectual. Es habitual el reconocimiento de que la ejercitación de la emotividad es mucho más fuerte en el sexo femenino; que la toma de conciencia es principalmente en la muchacha y crónica en el muchacho; que los dos sexos se preocupan de la opinión que merece sobre su estética el sexo opuesto; que existe la antipatía entre los sexos y se manifiesta a veces con bromas maliciosas, principalmente por los adolescentes más jóvenes (Pépin, L. 1975).

También existen diferencias en cuanto a que las muchachas prefieren tener amigas confidentes y el adolescente elige pertenecer a un grupo; ella es más coqueta, usa tacones altos, cosméticos y ropa a la moda, y él es más reservado. Los muchachos prefieren lecturas que relaten las conquistas de la ciencia mientras que los factores afectivos orientan la elección de las lecturas para las chicas (Hurlock, E. 1983; Merani, A. 1982). Cabe notar que estas apreciaciones no son una regla infalible, es decir, no se presenta con esta rigurosidad.

En cuanto a sus diversiones al finalizar la pubertad, las adolescentes pierden el interés por jugar a las muñecas, a la casita, o a saltar la cuerda y prefieren ir al cine, a bailar, pasear en auto y/o salir a fiestas con muchachos. Por su parte los adolescentes ya no juegan con cochecitos, ni escondidas, en cambio quieren practicar algún deporte, leer libros y o salir con chicas (Hurlock, E. 1989)

Estas actividades son algunas de las diversas formas en que se ejercitan los adolescentes para ganar seguridad, las cuales cambian con frecuencia de una edad a otra, y dependen del contexto social en el que se ubiquen.

Ante este tipo de caracterizaciones sobre el género en la adolescencia es necesario tener cuidado y hablar más bien de tendencias de lo femenino y lo masculino, es decir, no considerarlas patrones fijos; por ejemplo, pueden darse casos contrarios a lo afirmado, de modo que una chica puede tener inclinación por deportes rudos como el karate o las luchas y no por ello ejercer un rol masculino, o bien, un muchacho puede tener gustos por habilidades culinarias y no por ello necesariamente desviar su género.

Algunos autores mencionan que una gran cantidad de nuestra conducta está controlada por normas de comportamiento y creencias aprobadas social y culturalmente acerca de nuestro propio sexo, y que las prácticas de socialización influyen y se propician más en los jóvenes. Aunque también señalan que hasta hace algunos años, era muy marcada la diferencia de actividades propias de un género y otro, pero que actualmente se está observando que la mujer tiene mayor participación en las labores que antes se consideraban propias de los hombres, y que mucha gente, incluyendo a los del sexo masculino, están de acuerdo en algunas de estas actividades aunque todavía algunos

consideran que su principal labor son las actividades domésticas (Held, T. 1986; Furnham, A. y Gunter, B. 1989).

Es cierto que a través de la socialización los adolescentes le dan sentido a las significaciones cotidianas en relación con los géneros, y ponen en juego algunas actitudes, valoraciones sociales, y prácticas para desarrollar su perspectiva genérica, por ejemplo, quién inicia un cortejo, si la chica coquetea, la fuerza emocional (los hombres no lloran), las preferencias deportivas, etc..

Tradicionalmente se ha pensado que desde que nacen hasta que mueren, los hombres y las mujeres aprenden que son diferentes o deben serlo. Debido a que las personas nacen en sociedades que han institucionalizado papeles para mujeres y para hombres, éstos deben aprender a actuar de acuerdo a los roles que corresponden a su sexo.

Al respecto, en una encuesta realizada por la CONAPO (1988) se señala que los roles genéricos están ligados a la división del trabajo, lo cual lo ejemplifican apuntando que en la cultura mexicana, esta separación es notoria en el ámbito doméstico, ya que casi siempre se ha adjudicado a la mujer - por su capacidad reproductora - el cuidado de los hijos y los quehaceres de la casa; y al varón por su constitución física, se le dio la tarea de salir en busca de alimento.

En dicho trabajo se entrevistaron a 10,142 jóvenes estudiantes de bachillerato pertenecientes a ambos sexos, sobre tópicos que referían información sobre su sexualidad, relaciones familiares, expectativas acerca de la misma, y expresiones sobre los roles sexuales, entre otros. Para nuestro interés consideramos los datos que aluden a su actitud acerca de las tendencias femeninas y masculinas, estimadas tradicionales en nuestro país, como una forma de ejemplificar al respecto.

Se estima que un papel sexual que ha correspondido habitualmente al hombre es el ejercicio de la autoridad en el hogar, sin embargo, los datos señalan que el 69.7% de los jóvenes de ambos sexos tiene una actitud que podría permitir que la autoridad sea compartida por la pareja. El 25% considera que corresponde al hombre con cierta participación de la mujer, y el 5.3% opina que sea sólo un papel masculino.

En el caso del trabajo doméstico, el 61.4% señalan que corresponde a la mujer con cierta ayuda del hombre, el 22.8% considera que es un papel que incumbe a ambos sexos por igual, y el 13.2% alude a que el trabajo doméstico es un papel propio de la mujer.

Respecto a la actitud sobre el acceso de la mujer a estudios superiores el 81.9% aprueba totalmente que las mujeres estudien una carrera profesional, el 11.6% lo acepta parcialmente, el 5.5% no tiene una actitud definida y sólo el 0.6% lo desaprueba.

Estos datos reflejan cambios con relación a generaciones pasadas, debido a que las necesidades económicas, políticas y sociales de la época actual requieren mayor participación de la mujer en el ámbito laboral, y del hombre en el ámbito doméstico. Esto de alguna forma implica considerar que las prácticas genéricas se tornen un poco más flexibles y acordes al momento histórico en que se vive, y por ende, reflexionar que la institucionalización no es una estructura cerrada que sólo impone patrones de acción a las personas sino que a su interno existe cierta libertad que permite ir modificando algunas actitudes.

Probablemente la adolescencia sea el período en el que se presente una variedad de ejercicios de las características femeninas y masculinas, lo que es cierto es que durante esta etapa el problema de los "valores" juega un importante papel para la conducción del adolescente hacia la adultez.

Es común escuchar que en la etapa de la adolescencia se manifiestan claramente una especie de compromisos de tipo abstracto que durante la niñez no se presentaban o por lo menos no generaban conflictos al interno de la familia e incluso de la escuela, por ejemplo, la responsabilidad. Al respecto Hurlock (1989) y Mead (1981) señalan que la responsabilidad es una tarea evolutiva indispensable y que se manifiesta en forma particular en cada cultura.

En el caso de nuestra cultura se observa a través de la serie de "nuevas" actividades que deben realizar los adolescentes, por ejemplo, las mujeres con su participación en las labores domésticas, cuidando a hermanos(as) más pequeños que ellas, los muchachos ayudando al papá en lo que le solicite, respetando los acuerdos al interno de la casa, cumpliendo en la escuela, y cuidando el ejercicio de su sexualidad, entre otros.

Algunos autores señalan que el deseo de ser independiente aparece al principio de la infancia y se torna muy fuerte cuando el niño llega a la adolescencia. Como otras inquietudes del adolescente, el interés en este aspecto parece apremiante, ya que las demandas de independencia se centran en la nueva vida social debido a que sus diversiones se desarrollan muchas ocasiones durante la noche, y generalmente fuera de casa, por ejemplo, las fiestas, los bailes, cines, las casas de los amigos, paseos y /o excursiones.

Parece que se presenta un "firme aumento de la presión" para apartarse de la anteriormente aceptada dominación de los padres en el hogar, y de los maestros en la escuela. Es como si dentro de los jóvenes se liberara una incontenible urgencia de asegurar su independencia, de explorar ambientes, y diferentes tipos de relaciones entre ellos, y proclamar su autoexpresión como individuos. (Hurlock, E. 1989).

Cabe precisar que lo señalado sobre el valor de la independencia alude particularmente a las necesidades de diversión, y de moda de algunos adolescentes. Quién no ha escuchado decir a un chico que quiere traer el cabello largo el tiempo que él quiera, vestir de acuerdo a su preferencia, traer los amigos que elija, y llegar a su casa hasta que se termine la fiesta. Evidentemente esto no implica que tenga necesidad de independizarse económicamente de sus padres, o vivir solos, y menos aún de regirse al margen de los demás o incluso que esas sean sus intenciones al asumir la independencia, por lo cual debemos ser cuidadosos al considerar cómo los adolescentes significan y construyen el valor de independencia en su interacción social teniendo como base las perspectivas culturales.

Otros valores comunes en este período son los que tienen que ver con la justicia, amistad, comprensión, amor filial, fidelidad, respeto y matrimonio, entre otros. Sobre este último hay quienes consideran cuestiones tales como la edad del hombre y de la mujer para casarse, la duración del período de compromiso, el número de hijos que desea tener, cuando embarazarse, el trabajo de la mujer después de casada, las técnicas de la fiscalización de la natalidad, el tomar parte de la adopción de decisiones, las tareas domésticas y la educación de los hijos, por señalar algunas. Estas consideraciones varían de acuerdo a las necesidades de la época y de las personas (Bernard, 1938; King, 1943; Sanford, 1943; Hill, 1945;

Christesen, 1946; Vail y Stand, 1950; Koller, 1951; Himes, 1952; Stand, 1952 citados en Hurlock; Held, T. 1986; CONAPO, 1988).

Estimo que las demandas sociales y familiares en particular favorecen que los adolescentes signifiquen y ejerciten sus valores morales y estéticos, así como su conducta en forma constante a través de su interacción con los otros, y en esa medida construyan su realidad social e incluso su cultura.

Hasta el momento, ha sido notable a lo largo del escrito la alusión a algunas características de lo que constituye la "cultura de los adolescentes", esto es, a la manifestación de rasgos de conocimientos (normas, valores, símbolos, creencias, modelos intelectuales, morales y estéticos) compartidos en una comunidad, en este caso los adolescentes.

Los adolescentes reflejan su sistema cultural a través de varios medios, los cuales utilizan para construir su personalidad, lo que los define o distingue como grupo específico en una etapa determinada. Estos a veces establecen un interjuego con el discurso estilístico y simbólico juvenil que les ofrece el capitalismo como consumidores, por ejemplo, la ropa y en particular lo que podemos denominar la moda o formas de vestir para los jóvenes como muestra la minifalda, los pantalones de mezclilla rasgados, los colores en tonos pastel, y en los cinturones, zapatos o chamarras adornos metálicos. También para su diversión les ofrece discotecas, y a través de la televisión o música les sugieren paseos con sus amigos a lugares como rodeos o playas.

Asimismo el amplio sistema juvenil comercial genera y acepta un sentido de léxico, con sentido ya connotado, que puede ser adoptado por sus iguales. Hay que considerar que los congéneres o amigos juegan un papel importante para los adolescentes debido a que fungen como una parte definitoria de su ser, o como lo señalamos anteriormente les permita aprender a reconocerse, desarrollar habilidades en el trato social, la forma de resolver problemas y sobretodo les ofrecen la oportunidad de efectuar interacciones sociales.

En realidad los amigos también proporcionan contactos que permiten al adolescente "dibujar" un plano alternativo de la realidad social, dado que dan elementos informativos para descubrir por sí mismos lo que hace que se noten las cosas, por ejemplo, en la microinteracción y los discursos no públicos pero si familiares, peleas (mediante las cuales

se expresan valores culturales muy variados), ensañaciones, el propio lenguaje, e incluso a través de sus propias experiencias.

La forma de ejercitar los papeles femeninos y masculinos, así como la de los valores morales también alude a las diferencias que los definen como adolescentes debido a los simbolismos de tipo abstracto que orientan la misma acción, por ejemplo, es en este período en el que se establecen los noviazgos, las jovencitas aprenden actividades para realizar en el hogar, el pudor cobra otro sentido, los jovencitos pasan más tiempo en la calle con los amigos, tienden a fumar y beber - cuya importancia simbólica reside en estos actos como la afiliación al mundo de los adultos y a veces como oposición a la autoridad -, se preocupan por su apariencia física para atraer al del sexo opuesto, y las ensañaciones cobran un interés diferente, incluso la forma en que empiezan a ejercitar su sexualidad.

Asimismo el interés para la construcción de la realidad toma un matiz diferente al que cuando eran niños dado que existe cierto compromiso para asimilar y/o transformar lo institucionalizado tanto en el sistema social, es decir, en el tipo de comportamientos y de relaciones sociales que en cierta forma son preestablecidos para cada etapa de vida, y de la misma cultura.

En los siguientes apartados se abordará la importancia de las ensañaciones de los adolescentes para construir su realidad social, lo cual representa el marco conceptual de este trabajo, y a partir de éste abordaré de manera particular el aspecto de las prácticas imaginativas de los adolescentes y su relación con su práctica social, y la importancia que tienen estas en su cotidianidad.

CAPITULO III

ACTIVIDAD PSICOLÓGICA Y DEMANDAS SOCIO-HISTÓRICAS

3.1 Marco de la investigación de los procesos cognitivos

La intención en este apartado es recapitular un poco lo que se ha venido exponiendo respecto a la institucionalización de las etapas de vida , para explicitar la importancia de las experiencias de vida de los individuos y su desarrollo psicológico. Esto es, en el primer capítulo se señaló que la institucionalización del curso de vida es la estructura social que está organizada alrededor de categorías de edades socialmente estandarizadas y unidas por roles sociales, así como la estructura que permite orientar y planear las acciones de las personas, y delimitar las perspectivas de vida, es decir, demarca la niñez, la adolescencia, adultez y vejez a través de una serie de criterios que haya que tener presentes para ubicar y referimos a una persona como niño o adolescente, y tratarlo como tal (por ejemplo, sobre éste último la edad, si tiene de 12 a 18 años o la manifestación de rasgos puberales).

Si nos referimos a los requerimientos sociales de contenidos de las etapas - y en particular de la adolescencia por ser ésta en la que desarrollo esta investigación - entonces podemos señalar los criterios anatomofisiológicos, la diversión y tal vez hasta un tópico de lenguaje y moda, o incluso demandas sobre el tipo y complejidad de las acciones de los individuos y ciertas expectativas, por ejemplo, que sea responsable, que tenga mayor participación en los asuntos familiares, que se preocupe por su futuro y que vaya preparándose para ser autosuficiente.

Existe una vinculación entre las características y demandas de las etapas de vida, y el tipo de actividad psicológica de las personas en determinado período, ubicada dentro de las condiciones del momento histórico social, por lo que no se puede suponer que se trata de procesos independientes.

Las personas no necesariamente tienen el mismo tipo de experiencias, a pesar de que en los contenidos de las etapas existan demandas de vida prescritas. Es decir, puede existir

una diversidad de experiencias que los individuos tienen en nuestra sociedad, acordes a la misma jerarquización de la estructura social, género y economía; aunque algunos contenidos prescritos pueden no ser aplicables para todos.

Con esto se deriva la idea de que no hay correspondencia absoluta, pero sí cierto grado de divergencia entre el tipo de acción que "deben" desarrollar las personas según las expectativas sociales y su actividad psicológica efectiva para una cierta etapa.

Supongo que esta discrepancia es trascendental para la vida de los individuos ya que, por un lado, no es posible vivir la prescripción tal y como se señala, y por el otro, tampoco ignorar lo prescrito, de lo cual se derivan varios aspectos que favorecen la comprensión del desarrollo psicológico.

La actividad psicológica siempre está ligada al contexto social, lo cual funge como preámbulo para esbozar a continuación varios argumentos apoyados en el trabajo de Luria (1980) que nos facilitan abordar el carácter socio histórico de los procesos psicológicos - y plantear como varían en las diferentes etapas de vida - a través de la compleja interrelación entre el lenguaje y la práctica social. Con estos elementos abordaremos en forma más particular la fantasía y su importancia en la etapa de vida de la adolescencia.

Luria (1980) señala que los primeros intentos por apuntar los procesos psíquicos del hombre como un producto de la evolución, fueron hechos en la segunda mitad del siglo XIX por Charles Darwin, y continuados por Herbert Spencer. Por supuesto que sus argumentos fueron sólo como el "motor" que dio marcha a una serie de investigaciones sobre el origen histórico-social de los procesos psicológicos, las cuales se realizaron desde diferentes enfoques, por ejemplo, sociológicos, antropológicos, y psicológicos por citar algunos.

Por ejemplo, en nuestro siglo, Levy-Brühl - famoso representante de la escuela francesa de sociología - subrayó las peculiaridades cualitativas del pensamiento primitivo, y fue el primero en considerar los procesos lógicos como un producto del desarrollo histórico. por lo que proporcionó ideas que ejercieron una gran influencia sobre los psicólogos de los años veinte, quienes intentaron salirse de los marcos de las naciones simplistas de la psique, de acuerdo con las cuales ésta es el producto de una evolución natural (citado en Luria, 1980). Sin embargo, las afirmaciones de Levy-Brühl fueron todavía muy cuestionadas en

más de una década de nuestro siglo, a través de varios trabajos de investigación como los de M. Mead, Benedickt, Lévi-Strauss, Kluckhohn, Price-Williams, Herskovits, Campell, Segal, Jahoda y M. Cole, la mayoría de las cuales corresponden a los años 50 y 60.

Ateniéndose al postulado de que las formas fundamentales de los procesos psíquicos del hombre son comunes a todas las etapas del desarrollo histórico, estos autores se esforzaron, no obstante, por describir variantes cualitativamente distintas de tales procesos, características de diferentes culturas.

Se destacan dos concepciones en el análisis de los procesos psíquicos a través de las etapas sucesivas del desarrollo histórico, que contribuyeron a la implantación del método científico en la investigación psicológica. Una de ellas, formulada por Levy-Strauss (1953-1966) refiere que las operaciones lógicas fundamentales en las diversas etapas del desarrollo histórico son las mismas. Esto es, un hombre de una sociedad primitiva al igual que el de una sociedad avanzada, busca los caminos hacia un conocimiento objetivo, parte de hipótesis activas, e intenta ordenar sus impresiones y su experiencia en sistemas lógicos. La diferencia entre un tipo de pensamiento y otro consiste en que al clasificar las impresiones el hombre primitivo escoge indicios concretos y directamente perceptibles, y sus procedimientos de generalización resultan multiformes e inestables. Mientras que el hombre de cultura avanzada utiliza fundamentos lógicos, estables y univalentes (citado en Luria, A 1980)

Deducir las causas que condujeron a diferentes formas de pensamiento lógico a partir de las principales formas de la práctica del sujeto, y no de sus particularidades psicológicas interiores, es una de las conclusiones más progresistas de la psicología comparativa contemporánea. Es necesario señalar que no es sólo el pensamiento sino también los diversos componentes de la actividad psicológica que se conciben a partir de la práctica social del individuo, la cual nos permite entender los tipos de pensamiento no como algo inherente a la persona, y de forma ahistórica sino vinculados con la práctica social que realiza.

Esta práctica implica un conjunto de demandas y expectativas sociales vinculadas con criterios de edad y gran diversidad de experiencias con los objetos y las personas, que van teniendo los individuos. Con ello se deriva la idea de que lo que hace la persona y lo

que tiene que hacer conlleva una serie de requerimientos condicionados histórica y socialmente, y que tienen cierta ubicación con el período de vida del individuo. La experiencia social no sólo condiciona el pensamiento sino también el conjunto de la actividad psicológica de las personas.

La segunda concepción fue introducida por los lingüistas, quienes afirmaban que las particularidades de la conciencia del hombre sólo se pueden comprender teniendo en cuenta el lenguaje que se emplea no sólo para expresar el pensamiento sino también toma parte directamente en su formación.

El importante papel del lenguaje en la formación de la conciencia no se pone en duda. Sin embargo, solamente pueden extraerse deducciones correctas de este postulado cuando se consideran las complejas relaciones indirectas existentes entre el lenguaje y los procesos psicológicos. Esto es, hay que tener en cuenta que el lenguaje participa en forma desigual en la formación de los distintos procesos psicológicos, que tanto tras la palabra como tras las formas gramaticales se encuentran a menudo sistemas diferentes de relaciones lógicas, las cuales pueden aparecer de distinta manera en diversas situaciones y en distintas operaciones de pensamiento.

Es necesario precisar que existe una relación entre el lenguaje y el pensamiento, es decir, el lenguaje es un componente fundamental de lo que anteriormente se denominó la práctica social del individuo; más específicamente del tipo de experiencias que van conformando la actividad psicológica en las personas.

El lenguaje y la práctica social no son factores independientes sino complementarios, el primero juega un papel relevante en la forma en que la persona realiza sus diferentes prácticas, y en el mismo proceso el individuo va modificando las características de su actividad psicológica, por ejemplo, las diferentes formas en la que se relaciona socialmente con las cosas y personas. El lenguaje favorece la institución de nuevas relaciones, lo cual implica nuevas experiencias, que también hace posible el desarrollo de nuevas actividades psicológicas.

El mundo de los objetos y de los significados de las palabras, que el hombre recibe ya en forma elaborada por generaciones anteriores no sólo organiza su percepción y memoria, insertando datos en un sistema ya dispuesto, o favorece el proceso de asimilación

de la experiencia de toda la humanidad, sino que también crea las condiciones esenciales para alcanzar formas más complejas de desarrollo psicológico.

Disponiendo de las palabras, que conservan el sistema de los significados (independientemente de que existan o no los objetos nombrados de la experiencia directa del sujeto), prácticamente se <<duplica el mundo>> del sujeto, de modo que el hombre puede estar en condiciones de tener relación con las cosas incluso en ausencia de ellas. Surge una nueva base para la imaginación productiva, el hombre no solamente reproduce los objetos, sino que combina sus correlaciones, permitiendo los completísimos procesos de creación. Contando con un sistema complejo de conexiones sintácticas entre las palabras, que forman así oraciones o frases, el hombre posee el instrumento para formular complejas correlaciones entre los objetos, formación y transmisión de criterios y pensamientos (Luria, A., 1980)

Y debido al sistema jerárquico de correlación de diferentes frases, el hombre tiene a su disposición una herramienta que le permite no limitarse y salir de su experiencia inmediata, y formular conclusiones, las cuales tienen el mismo significado objetivo que los hechos de la experiencia sensitiva inmediata.

Debemos señalar que no es el sistema de lenguaje lo que favorece el desligamiento de la experiencia inmediata sino la relación entre ciertas situaciones sociales particulares que plantean ciertas demandas de actividad y lenguaje mismo, por ejemplo, en una clase de álgebra se plantean demandas que de cierta forma implican desligarse de la actividad cotidiana e incluso tal vez no tengan los usos prácticos que se requieren en la actividad diaria, como es el caso de las ecuaciones o funciones algebraicas. Asimismo recordemos que las situaciones sociales especiales y el complejo sistema de lenguaje no son necesariamente compartidos de la misma forma por los individuos.

Cuando aludimos al lenguaje y a la vida social no olvidamos su diversidad dado que están integrados a situaciones sociales y psicológicas particulares, específicas y heterogéneas, por ejemplo, el lenguaje de tipo escolar, científico, y poético entre otros.

Es innegable que el diverso sistema de lenguaje no sólo juega un papel básico para el desarrollo psicológico de las personas sino que establece una íntima relación con esta vida psíquica que a su vez genera una reconstrucción constante tanto de ésta como de las

acciones de las personas, así como de la realidad que construyen en las diferentes etapas de vida.

Estos argumentos se sustentan en estudios realizados por L. S. Vigotsky, A.N. Leontiev, y Zaropozhetz entre otros, quienes han favorecido que los psicólogos actualmente tengamos la posibilidad no solamente de describir formas de vida consciente del hombre sino también de someter a análisis las transformaciones de la estructura de los procesos psicológicos que constituyen la base de la actividad psicológica en las diferentes etapas de desarrollo. Asimismo, ofrecen la posibilidad de descubrir la formación histórica de los sistemas psicológicos, y de establecer cierta interdependencia.

Hasta aquí he hablado de la ubicación de la actividad psicológica dentro del mundo social histórico en general. Sin embargo, ahora me interesa poder precisar el planteamiento abordando el examen de la fantasía o imaginación como una actividad particular en una etapa de vida.

Al respecto y para ejemplificar lo señalado referiré el trabajo sobre imaginación - por ser este el de interés para esta investigación - realizado por Luria (1980) con la intención de analizar la formación histórico - social de este proceso psicológico.

Este autor refirió que tradicionalmente había la convicción de que los pueblos que viven en condiciones de una economía atrasada, elaboran verdaderos modelos de fantasía creadora y que, al igual que el popular género épico, las formas de arte muestran el desarrollo de la imaginación creadora que supera por completo la limitada experiencia de la práctica concreta. Nótese que en su trabajo usa indistintamente los términos fantasía e imaginación. Afirma que aunque no había fundamentos para poner en duda los hechos que confirmaran este planteamiento, tampoco habían argumentos para suponer que la atadura a la experiencia inmediata afectó sólo la esfera de la actividad práctica, sin ejercer ninguna influencia inhibitoria en la esfera de la imaginación.

Al respecto la psicología contemporánea distingue en la imaginación unos niveles determinados, considerando que la imaginación <<reproductora >> se diferencia de la <<creativa>>. La fantasía puede estar sólidamente relacionada con la experiencia concreta y puede desenvolverse en el sistema de pensamiento lógico- verbal. Tal enfoque obliga a no limitarse, al estudiar la cuestión, a simples referencias de que tiene lugar la << fantasía >>.

Por el contrario, exige diferenciar la imaginación distinguiendo capas diversas según el contenido semántico y los sistemas psicológicos, desiguales según su estructura, en que se apoya la imaginación

El paso de una descripción indiferenciada de los datos de la imaginación a un análisis de la misma lo realizó la psicología infantil. La psicología empezó por la hipótesis de que el niño en edad preescolar posee una fantasía tempestiva, incontrolable y terminó constatando que la imaginación del niño de temprana edad está ligada a las limitaciones de su memoria inmediata. Tiene un carácter <<reproductivo>>, apareciendo la auténtica imaginación creativa en una etapa del desarrollo mucho más tardía.

Junto con la clasificación de la imaginación en <<reproductora>> y <<creativa>> hay que situar los diferentes motivos que conducen a la aparición de la imaginación. Es poco probable que se pueda suponer que la imaginación en todas las etapas de su desarrollo tenga el mismo grado de proceso volitivo, el cual es regulado por la persona y transcurre en un plano de razonamiento interno libre (o un fluir libre de las imágenes de la fantasía). Evidentemente existen variaciones en las diferentes etapas de desarrollo.

En su investigación Luria (1980) plantea como finalidad el análisis de los cambios sobrevenidos en las limitaciones y el carácter de la imaginación en las condiciones de progreso creadas por formas nuevas de práctica social. También acercarse a la tarea a través de un camino objetivo, psicológico - experimental, sin remitirse a simples observaciones o al análisis de los productos de las creaciones (las cuales pueden ser características de un miembro cualquiera de una formación social dada).

Luria analizó únicamente de la capacidad de los sujetos para formular preguntas libremente. En una tarea había que aclarar en qué grado los sujetos podían elaborar preguntas espontáneas, y en qué forma éstas podían salirse de los límites de la experiencia práctica. Esto reflejaría el volumen y carácter de sus intereses, y para crear una situación imaginaria partieron de hipótesis planteadas, lo que de alguna forma podría caracterizar las limitaciones y el carácter de su fantasía.

Suponían que los sujetos cuya experiencia práctica estaba relativamente limitada, no estarían en condiciones de formular voluntariamente preguntas complejas o necesitarían para ello de condiciones especiales. Al mismo tiempo estimaba que tanto la posibilidad de

elaborar preguntas como su contenido, cambiarían de acuerdo con los progresos que tenían lugar en la vida social y en la práctica cotidiana.

Se le pidió a la persona que formulara tres preguntas cualesquiera al experimentador. Si tenía alguna dificultad se le auxiliaba, y a veces, en el experimento se introducía a una persona imaginaria y se pedía a la persona que dijera qué podía preguntarle. El investigador describía como transcurrían los ensayos de los sujetos para elaborar preguntas. En sus experimentos participaron 53 personas deján de regiones rusas alejadas, analfabetas (21), los que han pasado los cursos de liquidación de analfabetismo (10), y los que han pasado 1-2 años de escuela y que son activistas del koljós (22).

Encontraron que los deján analfabetos, por regla general, experimentaban notables dificultades. Algunos de ellos (la tercera parte) se negaban a formular cualquier tipo de pregunta. Manifestaban no saber que preguntar, dijeron que solamente conocían su trabajo, y al final de la conversación proponían que el investigador hiciera las preguntas. Incluso en aquellos casos de una situación imaginaria, señalaban que no podían preguntar sobre algo que no conocían o habían visto. La posibilidad de formular preguntas en ellos era muy reducida. Los intereses que manifestaban se limitaban a la reproducción de su vida o experiencia práctica inmediata. Se llegó a la conclusión de que para estas personas era difícil separarse de la experiencia inmediata y formular preguntas que salen de los límites de éstas.

Los otros sujetos, semejantes a los de ese grupo (alfabetizados), que tenían el mismo nivel de experiencia, mezclaban las preguntas teóricas con los requisitos prácticos y manifestaban sus deseos y necesidades inmediatas, o bien, creaban una situación imaginaria, donde las preguntas cognoscitivas adquirían un carácter justificado prácticamente. En ellos se observó claramente el dominio de preguntas prácticas de deseos.

Los deján, que participan activamente en la economía colectiva y que han superado la enseñanza de duración, están en condiciones de formular preguntas cognoscitivas de forma activa; sin embargo, aplican un método particular, crean una situación imaginaria, ante la cual la formulación de preguntas toma un carácter natural, o como sucedió en un caso, formulan las preguntas solamente de acuerdo con el material que les han sido transmitido.

El amarre a la experiencia inmediata, las limitadas posibilidades de prescindir de ella, creaban en los deján analfabetas e ignorantes los obstáculos esenciales para formular cualquier tipo de preguntas cognoscitivas

Del material descrito se diferencian los hechos obtenidos en la investigación de sujetos que han pasado por una enseñanza sistemática y que participan activamente en la vida del koljós. Dichas personas no rehusaban la formulación activa de preguntas y no recurrían a la creación de una situación auxiliar (imaginaria) que les sirviera de ayuda en la formulación de preguntas. Estas se diferenciaban principalmente por un contenido más extenso. Tenían un evidente carácter cognoscitivos, tratando ante todo de problemas actuales de la vida social, manifestando los conocimientos adquiridos por ellos a los firmes intereses cognoscitivos que habían surgido en ellos.

Los resultados del trabajo de Luria aluden a que la estructura de la actividad cognoscitiva es variable, y que el proceso de imaginación tiene un carácter histórico y cambia de acuerdo con la modificación de las condiciones de vida social y con la adquisición de una base de conocimientos. Con el dominio de la lectura y la escritura surgen progresos relevantes en la vida psicológica de las personas, debido a que no se limitan a lo más práctico-concreto y cotidiano de su vida sino que crean nuevos motivos de actividad y modifican la estructura de los procesos cognoscitivos.

Definitivamente se observó que las condiciones económicas y de analfabetismo juegan un papel decisivo en las formas de pensar, actuar, y en el modo de asimilar y manejar la experiencia inmediata. Así como reconocer que ésta tiene ventajas cuando es de tipo colectivo y con mayores relaciones sociales, ya que facilita la utilización de conocimientos teóricos y de la misma experiencia inmediata.

Es cierto que estos resultados no arrojan información específica sobre cómo se correlacionaba la imaginación con los tipos de experiencia de vida de las personas, o bien, cuales eran los rasgos psicológicos que caracterizaban la fantasía en las distintas etapas del desarrollo histórico-social. Sin embargo, esta información ofrece una serie de planteamientos que nos permiten elaborar varios cuestionamientos y someterlos a análisis.

Algunas ideas generales sobre los resultados del trabajo de Luria sugieren que a pesar de que existen prescripciones de vida generalizadas, no todas corresponden a las

experiencias de vida de las personas. En una sociedad compleja puede haber un sector que tal vez sí cubra lo esperado, sin embargo, no todos los individuos cuentan con ello. Por lo tanto lo complicado de una actividad no se generaliza, ya que ésta puede variar de acuerdo a las situaciones particulares y el mismo momento histórico - social en que se viva. Así que para comprender la manera de imaginar debemos considerar las características particulares y demandas del momento o situación.

Respecto a la metodología consideramos que tal vez hubiese tenido un efecto diferente en la disposición y respuestas de los sujetos si se les hubiese pedido que contaran un cuento, o bien, darles la oportunidad de potencializar el recurso de la situación imaginaria a partir de sus propias necesidades y/o gustos. Probablemente habrían contado historias conocidas, por ejemplo, fábulas o leyendas como producto de la tradición, incluso posiblemente sin que tuvieran relación directa con la experiencia inmediata del individuo, y sólo señalarla porque se la contaron y no necesariamente por haberla inventado.

Tal vez en los trabajos de Luria se pasan - pero no de manera deliberada sino por los mismos métodos experimentales utilizados en general - por alto algunos otros tipos de tareas que pudieran arrojarle datos, y llevarlo a plantear algunas otras consideraciones, por ejemplo que los cambios en las funciones psicológicas son más complejas y que no necesariamente se convierten en funciones generalizadas debido a la escolarización.

Analizando el método que utilizó Luria apuntamos que una tarea distinta puede implicar reconsiderar que las condiciones de vida de los sujetos de su investigación no son tan homogéneas, lo cual nos lleva a cuestionar si la tarea que solicitó tenía el mismo sentido para éstos. Asimismo, que el hecho de que las personas con escolaridad, tuvieran funciones psicológicas superiores no implicaba necesariamente que tendieran a generalizarlas a las diversas situaciones de vida. Y sobre todo que fueran útiles y aplicables a su vida cotidiana, considerando que existe cierto desligamiento de la experiencia inmediata respecto a las vivencias directas e indirectas en la diversidad de formas de vida.

Sin embargo, pensar en un tipo de tarea más compleja probablemente no conduzca a una perspectiva diferente de analizar los procesos psicológicos, ya que nos llevaría a considerar las experiencias heterogéneas de los individuos, y las repercusiones que tienen en las características de la actividad psicológica que realizan bajo ciertas situaciones.

Es innegable la diversidad de las experiencias de vida de los individuos, ya que éstos no viven totalmente restringidos a su entorno inmediato, el cual incluye de manera directa e indirecta diferentes situaciones sociales, incluso algunas de ellas culturalmente diversas.

La idea de que la actividad psicológica no es la misma en todos los individuos, es decir, existe variación en el grado de complejidad, la cualidad de la misma e incluso, las cuales dependen en cierta forma del entorno social en el que se desenvuelven, las diversas situaciones de vida, las demandas prescritas y el momento histórico-social en el que nos ubiquemos.

Es necesario cuestionarnos qué elementos de este contexto histórico-social serían las fundamentales para enmarcar los planteamientos científicos de los procesos psicológicos y en particular de la imaginación.

¿Es posible imaginar cualquier cosa? La significación de la potencia ilimitada de la razón hace suponer que en principio es posible imaginar lo aparentemente inimaginable, transformar nuestra realidad, materializar a veces nuestros sueños, y otros someterlos a un arduo trabajo de investigación teórico - científico según sea el caso. Esta condición implica mantener la distinción entre la representación de la realidad de aquello que podría ser una invención, es decir, alguien puede imaginarse cosas que no existen pero debe ser capaz de diferenciar aquellas que tienen que ver con la realidad de las que no, y aunque existan demandas sociales no significa que se anule la actividad de la imaginación.

La persona en desarrollo es activa en su construcción del mundo. A través de la imaginación de signos, mediados, de la fantasía y de diálogos internos una persona puede trascender los confines inmediatos de cualquier contexto "aquí y ahora". La mente humana constantemente está implicada en la construcción imaginaria de escenarios, incluso en el caso de reconstrucciones del pasado o construcciones de lo posible (Valsiner, 1997)

Estas significaciones permean gran cantidad de instituciones sociales, como lo señalaría Castoriadis (1988), y en este sentido los psicólogos no podemos desentendernos de ese marco de significaciones. Por ejemplo, hay quienes señalan que la imaginación es ilimitada en la etapa de la niñez, ya que los niños emplean gran parte de su tiempo en la actividad de juego, en la cual fantasean, valiéndose de sus conocimientos, a veces con

rasgos fantásticos en figuras y formas de objetos, personajes, atribuyéndoles características de un ser vivo a objetos inanimados, concretizando objetos imaginarios funcionalmente con objetos existentes, asignan identidades según sus necesidades, involucran abstracciones independientes a algún objeto concreto o material, atribuyen propiedades inexistentes a situaciones o roles para realfirmar y ampliar sus conocimientos sobre temas y eventos cotidianos inmediatos e incluso nuevos, a través de la improvisación en algunas ocasiones. (Morrison y Gardner, 1978; McLoyd, 1980; Held, J. 1981; Lucarriello, 1987; Vigotsky, 1987)

La imaginación de los niños es festejada socialmente, y podría parecer que no tiene límites, sin embargo, a pesar de que los niños a veces creen más en lo que imaginan y controlan menos esta actividad, existen demandas sociales para que distingan lo real de lo irreal. Evidentemente parece que la fantasía del niño no es idéntica cualitativamente a la del adolescente e incluso a la del adulto, debido a su actitud hacia el medio ambiente en el que no distingue claramente entre fantasía y realidad, al tipo de experiencia y simplicidad de sus intereses elementales. Asimismo a su afición a cuentos y narraciones fantásticas, espontaneidad, inexactitud y deformación de la realidad (Vigotsky, 1987)

Los adolescentes debido a sus cambios anatomofisiológicos y a las demandas sociales, entre otras, tienden a abandonar el juego con personajes fantásticos, monstruos, ogros, hadas, etc. , por considerarlo " juego de niños", lo cual alude a una actitud de " seriedad" que les solicita la sociedad en su nuevo estatus, sin implicar con esto ausencia de la actividad fantasiosa. (Château, 1974)

A los niños se les permite imaginar más en forma libre y tal vez desbordada, mientras que con la adolescencia empieza a operar de una manera explícita y más amplia una demanda de diferenciación precisa entre la realidad y fantasía, y de "instrumentalización" de la imaginación. Se les solicita utilizarla como útil o instrumento y encausarla, por ejemplo, en su rol genérico, familiar y otras demandas sociales. No necesariamente existe el abandono de la fantasía libre y desbordada, sino que el adolescente le resta importancia, no la comenta, o bien, aprende a controlarla.

Los adolescentes se enfrentan a un devenir amplio y ambiguo en demandas sociales, afectivas y psicológicas, éstas le son presentadas por diversos espacios recreativos,

comerciales (revistas, películas, discos y libros), modelos conductuales, y situaciones que favorecen que imagine cosas en forma más instrumentalizada y "limitada" por las demandas sociales, las cuales mediatizan el choque con la realidad y al mismo tiempo las divergencias entre la imaginación libre y la "instrumentalizada". Esta es una cuestión un tanto conflictiva, y debido a que en general no existe una gufa social estandarizada para enfrentarla las soluciones pueden ser muy heterogéneas.

En nuestra sociedad, el lugar socio-histórico asignado al adolescente, por un lado le posibilita y solicita el uso del tiempo para fantasear y para satisfacer las diversas demandas sociales. A veces las enfrenta anticipándose imaginariamente o fantaseando la situación y el rol a desempeñar, valiéndose de elementos reales y cotidianos. En otras, sólo " juega libremente" sin un propósito definido, rebasando los convencionalismos que delimitan su "realidad", aunque después ésta lo obligue a enfrentarse con su fantasía. Así por ejemplo, si un campesino adolescente imagina que es un rey y lo que haría, obviamente se observa que sobrepasa las posibilidades de su realidad, y al querer actuar como rey sus recursos se lo impedirían. Otra situación sería el que éste adolescente imaginara como sería y tendría que comportarse en su primera cita "amorosa", lo cual alude también a la fantasía " instrumentalizada", y con elementos más cotidianos (Heller, A. 1987)

La sociedad tiempo promueve la idea de que los adolescentes imaginen, y también favorece que se enfrenten a la demanda de que plancen su futuro, lo cual implica que la fantasía adquiera un carácter "instrumentalizado" y pragmático para los individuos.

La fantasía es una actividad que puede identificarse en las diferentes etapas de vida. A pesar de que se le reconozca como propia de la infancia, el tipo de imaginación es diferente con respecto a la relación que guarda con la etapa de vida del individuo. Su importancia y uso varía de acuerdo a las necesidades y situaciones a las que se enfrenta el individuo, así como a las demandas prescritas y al momento histórico social en que se encuentre.

En el siguiente apartado presentaré información más concreta sobre como los adolescentes a través de su fantasía van construyendo su realidad social.

CAPITULO IV

ADOLESCENCIA Y FANTASÍA

4.1 La fantasía de los adolescentes como medio para construir su realidad social

Fantasear es una característica de la etapa de la adolescencia que manifiesta la vinculación de un tipo de acción psicológica con los rasgos y demandas de las etapas de vida a través de una serie de contenidos sociales. El propósito en este apartado es señalar varias consideraciones sobre la fantasía, por ejemplo, algunos antecedentes históricos, la utilidad que tiene para los adolescentes y una propuesta de definición.

Desde la mitad del siglo XIX hasta la actualidad, la fantasía ha sido abordada por disciplinas como la Filosofía, Estética, Literatura y Psicología, entre otras, en cuyas concepciones existen diferencias e incluso contraposiciones. Algunos teóricos la conceptualizan como un proceso intelectual superior (análisis - síntesis), antagónica al raciocinio; simple percepción que provee "material " para conocer y almacenar; memoria que reproduce el material y permite experimentar satisfacción a la vista ; genera sentimientos por imágenes y actos predeterminados por sucesos ocurridos anteriormente y que traen por consecuencia asociaciones. Es el primer paso para la creación de imágenes nuevas, originales, fantásticas e innovadoras, favorece la traslación de estímulos externos o fenómenos que ocurren dentro de la psiquis (mecanismos de desplazamiento como el traslado y la sustitución); mecanismo de condesación (unión); atributiva y animativa (ayuda a hacer tangible aquello que nos gustaría, inventa formas inexistentes con contenidos existentes); herencia social (modelos abstractos a priori). Es una actividad transformadora y terapéutica porque puede compensar simbólicamente las carencias afectivas del individuo a través de representaciones, e incluso favorece exteriorizar los deseos más íntimos del individuo . (Lucrecio, Caro, Pascal, Descartes, Spinoza, Hunt, Tissot, 1968, Dugas y Bernis, 1968, Freud, 1909 citados en Rozet, 1981; Morrison y Gardner, 1978; Mc Loyd, 1980 Lucariello, 1987; Vigotsky, 1987).

Es evidente la diversidad de concepciones, y por ende la heterogeneidad de características atribuidas a la actividad fantasiosa.

Aunque muchos problemas filosóficos de la fantasía ya se discutían por los pensadores de la antigüedad como Platón, hasta hoy no existe una comprensión universalmente reconocida del objeto de investigación. No se trata de definiciones de la "fantasía" simplemente, y menos aún de concepciones teóricas que enfoquen de diferente forma los mismos fenómenos, sino de señalar por un lado algunas características que nos permitan considerar la importancia de los aspectos de la problemática de la fantasía, y por el otro lado, para rescatar rasgos que nos permitan derivar una conceptualización propia. Lo que quiero decir con esto, es que a pesar de que se ha estudiado a la fantasía no hay suficiente información sobre investigaciones realizadas, y menos aún alguna teoría en concreto.

Es necesario aclarar algunos aspectos que proceden de la revisión teórica realizada para este trabajo, ya que en un momento determinado podrían generar conflicto y polémica, por ejemplo, el término imaginación, éste parece que funge como sinónimo de fantasía porque no se plantean argumentos conceptuales o características que aludan a una diferencia, y se emplean indistintamente, por lo cual estimo conveniente también señalarlos de manera indistinta.

Petrovski (1980), explica que la fantasía está estrechamente vinculada al pensamiento, ya que ambos permiten prever el futuro pero no son el mismo proceso psicológico. Cabe señalar que esto tiene relevancia porque en algunas conceptualizaciones se considera a la fantasía como parte del pensamiento pero no se aclara su punto de unión, y porque a veces se confunden ambos procesos o incluso se llegan a considerar como uno solo, tal vez por la velocidad en que se producen.

Al igual que el pensamiento, la fantasía aparece a veces durante la situación problemática, o sea, en aquellos casos en que es necesario buscar nuevas soluciones, y también como el pensamiento está motivada por las necesidades de la persona. El proceso real de satisfacción de necesidades puede ser percibido por una recompensa ilusoria de la necesidad en la imaginación, es decir, por una representación viva y clara de la situación en que estas necesidades pueden ser satisfechas. Pero la imagen adelantada a la realidad que se produce en los procesos de la fantasía se da en una forma concreta - figurativa, bajo la forma de representaciones vivas, mientras que la imagen adelantada en los procesos de

pensamiento se produce por medio de la operación con conceptos que permiten conocer generalizadamente el mundo.

La posibilidad de elegir la imagen se halla en la imaginación y la probabilidad de una nueva combinación de conceptos reside en el pensamiento. A menudo este trabajo se realiza simultáneamente, ya que el sistema de imágenes y el sistema de conceptos están íntimamente relacionados.

Al examinar las semejanzas y diferencias entre pensamiento e imaginación es necesario señalar que la situación problemática puede caracterizarse por un mayor o menor grado de indeterminación. En este sentido, la imaginación funciona en la etapa de conocimiento en que la indeterminación de la situación es bastante grande.

Uno de los valores de la imaginación consiste en que permite tomar decisiones y encontrar la salida a una situación problemática incluso con cantidad insuficiente de conocimientos, que por el contrario son necesarios para el pensamiento. La fantasía permite saltar a través de algunas etapas del pensamiento y representarse el resultado. Sin embargo, las vías de solución señaladas por la imaginación son por lo general poco precisas y poco rigurosas.

Fantasear y pensar son actividades psicológicas diferentes pero no aisladas sino en algunos casos complementaria, de acuerdo a los requerimientos de la situación que nos ocupe. Es cierto que recurrimos tanto a imágenes como a conceptos ya sea para jugar con la imaginación libremente o en forma instrumentalizada para buscar la solución a situaciones problemáticas.

Los procesos de percepción, memoria y pensamiento, también son componentes de la fantasía, ya que ésta se apoya en ellos y dispone de sus datos en nuevas combinaciones. Estas actividades psicológicas son de carácter analítico - sintético. Durante los procesos de percepción y de memoria, el análisis permite identificar y almacenar algunos rasgos generales esenciales y apartar aquellos que no lo son. Este análisis culmina con la síntesis, que es la creación de una especie de "patrón" por medio del cual se identifican aquellos objetos, que a pesar de todas sus variaciones no exceden los márgenes de una "medida de semejanza" determinados. El análisis y la síntesis en la imaginación tienen otra orientación, y en el curso del proceso de operación activa de las imágenes descubren otras tendencias.

La tendencia fundamental de la imaginación es transformar las representaciones (las imágenes), que como resultado asegure crear un modelo de una situación no presentada antes.

Al caracterizar la imaginación desde el punto de vista de sus mecanismos, es necesario subrayar que su esencia la constituye el proceso de transformación de las representaciones, la creación de " nuevas " imágenes sobre la base de las existentes. La imaginación es el reflejo de la realidad en nuevas, inesperadas, no acostumbradas combinaciones y conexiones.

Esto ayuda a aclarar por qué la fantasía se complementa y compone de más de un proceso psicológico, y también por qué a veces se piensa que es uno de ellos. Incluso podría dilucidarse el motivo que tuvieron los antiguos pensadores al conceptuar a la fantasía como un proceso intelectual, como la percepción que organiza la información de las sensaciones, y provee " material" para conocer y almacenar, entre otras concepciones que también aluden a alguna otra actividad psicológica. Por lo tanto, era necesario explicar estos tres aspectos antes de continuar señalando características de la fantasía.

La imaginación es un término que genera polémica porque es poco aprehensible, por sus implicaciones, imprecisión conceptual e incluso por lo cuestionable de su utilidad tanto a nivel intelectual como práctico y cotidiano.

Al respecto teóricos e investigadores validan su existencia , utilidad e importancia. Reconocen que se fantasea en todas las edades y etapas de vida, en distintas formas y en varios aspectos de la vida, a veces por placer, otras por alcanzar el equilibrio psicológico , para enfrentarse y anticiparse a situaciones, abstraerse y meditar, y otras más, por necesidades acordes a las demandas del contexto social. (Rozet, 1981, Vigotsky, 1987)

A veces esto resulta difícil de asimilar porque los diferentes medios de comunicación generalmente presentan a la fantasía asociada con dibujos animados, historietas, cuentos, películas o canciones difíciles de percibir y ubicar en el mundo real. Razón por la cual cuando se habla o se escucha hablar sobre fantasía casi siempre se asocia con figuras fantásticas, esto es, fuera de la realidad - hadas, dragones, personajes únicos y sorprendentes por sus poderes y habilidades -, con sueños y cuentos, e incluso sólo se concibe como una forma de entretenimiento infantil.

Sin embargo, existen otras formas para fantasear, y no necesariamente por entretenimiento o con elementos maravillosos sino de forma instrumentalizada, para planear, anticiparse y "soñar con los ojos abiertos" con situaciones y elementos reales y cotidianos. ¿Quién no ha soñado con los ojos abiertos?, ¿Quién no ha planeado proyectos de vida propios?. A menudo las personas independientemente de que sean seres selectos, talentosos, genios, autores de grandes obras, científicos o artistas, reflexionan y/o imaginan sobre cómo hacer algo, a veces sin necesidad de concretizarlo. Juegan libremente con situaciones o eventos cotidianos inmediatos, a mediano y largo plazo, y otras veces lo hacen para llevarlo a cabo en caso de que la situación se verificase, lo cual es análogo al tipo de pensamiento anticipador señalado por Heller (1987) que dice que el pensamiento que a priori no contiene ninguna intención de traducirse en práctica es un sueño con los ojos abiertos, es fantasear, cuya función es positiva no sólo porque revela el carácter y sus potencialidades como medios para conocerse a sí mismos sino también porque representa una especie de juego libre y despreocupado que contribuye a la plenitud de la vida cotidiana.

Dado que fantasear constituye una de las recreaciones comunes de la adolescencia se han realizado numerosos estudios sobre el tipo de ensueños en los diversos momentos del período adolescente.

Al respecto, se comenta que las fantasías de los adolescentes se hallan centradas en los intereses dominantes del momento en que viven. Estos intereses pueden aparecer en forma teatralizada, en la cual la fantasía conduce a los jóvenes a desempeñar un papel protagónico. Como resultado del interés que demuestran las muchachas por las películas románticas, los episodios de radio, las novelas y los cuentos breves, ellas agregan un ambiente dramático a los ensueños, que con frecuencia es una producción altamente emotiva, de lo que han visto u oído. En un estudio que se realizó con jóvenes de ambos géneros se dividieron sus fantasías en las siguientes categorías generales: ensueños de superioridad, es decir, pueden adoptar la forma de amor, en los que satisface el deseo de romance; ensueños de realización, se complace totalmente el deseo de éxito de las muchachas, y ensueño de inferioridad, en los que los jóvenes experimentan una satisfacción maligna por su propio sufrimiento. Algunos de estos ensueños tienen un final feliz, en otros

el deseo de hacer daño favorece un final triste. Es necesario comentar que estas categorías de ensoñación no necesariamente se pueden ubicar o interpretar desde el aspecto instrumental, sino que en la práctica cotidiana se pueden observar ver reflejados a través de vivencias reales de parientes, congéneres u otras personas que conforman la sociedad.

Fantasear es importante en la vida de los adolescentes, y se realiza de acuerdo a los intereses que preponderan en el momento. Se puede imaginar libre y desbordadamente sólo para jugar y ser de los protagonistas de un cuento , o bien, de manera instrumentalizada, para planear, anticiparse y "soñar con los ojos abiertos" con situaciones y elementos reales y cotidianos, para prepararse a satisfacer las demandas sociales del momento histórico en que se vive (citado en Hurlock, 1989)

En el período de la adolescencia, la imaginación libre adquiere un carácter subordinado a la instrumentalización de la imaginación, en el sentido de que los adolescentes deben encausarla para desempeñarse y ubicarse en su nuevo estatus social. Esto no implica que ambas formas de imaginar sean excluyentes entre sí, y menos aun que se elimine la fantasía.

Respecto al contenido de la fantasía es posible señalar que varía según la edad y las experiencias de la etapa de vida del individuo. En su mayor parte, las fantasías de los estudiantes a nivel secundaria están basadas principalmente en el amor, las realizaciones y la seguridad. En el ensueño el soñador se ve desempeñando el papel que le gustaría ejercer en la vida real (Horrocks, J 1990)

No resulta sorprendente que el contenido de las fantasías de los adolescentes aludan a las emociones, relaciones afectivas y de amistad, e incluso a su seguridad personal si es un período en el que el individuo pasa por un proceso de adaptación a una nueva etapa, la cual le exige adoptar, o modificar hábitos recreativos, de pensamiento, emocionales, interactuar en forma diferente con quienes lo rodean, sentirse seguros de sí mismos y de la posición que ocupan, así como encausar sus pasos hacia el futuro. Tanto la imaginación libre y la instrumentalizada tienen un sentido, ya que a través de ambas el adolescente trata de satisfacer las diferentes demandas sociales, las cuales a su vez legitiman esta actividad psicológica.

Existen diferentes fuentes que alimentan o favorecen los diferentes contenidos de las fantasías, por ejemplo, las revistas, la música, la televisión y el cine, cuya influencia es muy notoria. En éstos las escenas de amor - aunque no exclusiva y tampoco predominantemente - ocupan un lugar importante, y la persona a menudo se identifica con el héroe o la heroína de la pantalla.

Fursey señala que la mayoría de las fantasías son elaboradas a partir de temas cinematográficos, entre los que el amor constituye el argumento principal. Como el amor romántico presentado en la pantalla constituye para los muchos adolescentes un tipo inaccesible de experiencias, el ensueño modelado a partir de la película ofrece a los jóvenes una satisfacción sustitutiva (citado en Hurlock, 1989)

Es cierto que muchas veces las fuentes favorecen los contenidos de las fantasías, las cuales también dependen del interés de la persona para fantasear. Es decir, si el momento requiere imaginar situaciones amorosas como la primera cita , tal vez la persona "utilice" algunos elementos de la última película que vio, y de esta forma se " prepare" para la ocasión.

Fantasear constituye una forma de expansión agradable, pero como lo hemos venido comentando no se reduce sólo a la recreación, ya que suponemos que son varios y diversos los motivos que tienen los adolescentes para imaginar.

La fantasía puede servir como fuerza motivadora en la vida de las personas si tiene carácter de anticipo o preparación , en el que el soñador ensaya mentalmente el papel que espera desempeñar en ese momento o en la vida adulta . También como estímulo para la adaptación constructiva de la vida como señala Merani (1982) se prepara para el devenir. A través de los ensueños el adolescente puede lograr mejor comprensión de sus dificultades . Las fantasías lo conducen entonces hacia una acción constructiva y fomentan para sus esperanzas y aspiraciones incitándolo en su preparación para una acción.

Se sostiene la idea de que las fantasías pueden, como a menudo lo hacen, " traer alivio al adolescente", luego de un esfuerzo demasiado grande para alcanzar su objetivo, de las presiones ejercidas por los padres o profesores o por el bullicio de las relaciones sociales. En el ensueño, el adolescente se satisface con el éxito o la probabilidad imaginados. Generalmente, su fantasía tiene poca o ninguna base en la realidad que está

viviendo en ese momento, es decir, son cosas que no le han sucedido pero que ve en el cine, revistas, o escucha en el radio u otras personas que pueden o no estar cerca de él, de ahí es de donde saca el contenido de sus fantasías que sí está vinculado a la realidad. Cuando el adolescente se siente particularmente inseguro, es probable que se refugie en fantasías elaboradas, en las cuales se ve como héroe conquistador. De tal modo, la fantasía resulta útil al adolescente porque alivia sus tensiones.

Fantasear puede producir alivio , pero también es probable que para algunos adolescentes sea una forma de escape, especialmente en los momentos desdichados. Parecería que es una fuga de la realidad que ocurre cuando el individuo encuentra que no puede resolver a satisfacción los desafíos de la vida. En sus ensueños, el adolescente puede experimentar una excitación sustitutiva que se halla relacionada directamente con los deseos que es incapaz de satisfacer por la acción directa, y lograr sus ambiciones a pesar de las "limitaciones terrenas de la vida real ". También fantaseando se relajan de sus preocupaciones inmediatas, a mediano y largo plazo, o bien, sólo se entretienen en su tiempo libre, e incluso reflexionan sobre lo que hicieron o harán en una situación de interés, y en otras situaciones tal vez la intención para imaginar sea terapéutica como lo señalaban los psicoanalistas.

Fantasear es una actividad importante y el tipo de imaginación así como los motivos para realizarla son diferentes respecto a la relación que guarda con la etapa de vida del individuo, y las demandas histórico - sociales del momento.

Es conveniente cuestionarnos qué elementos son fundamentales para que los adolescentes fantaséen sobre su realidad, es decir, qué recursos tienen y cómo cubren las diversas demandas sociales. Por ejemplo, cómo distinguen lo real de lo irreal, enfrentan las ambigüedades y conflictos que su nuevo estatus les requiere, construyen su realidad social, codifican los diversos significantes, dotan de significado las acciones de los demás de acuerdo al tipo de interacción y situación en que se encuentren, y encausan su imaginación para cubrir algunas de ellas.

Al respecto, Vigotsky (1987) señala que para fantasear se requiere de elementos subjetivos e imaginables, la mayoría de las veces derivados de objetos y/o situaciones reales y concretas, de acuerdo a lo denominado como tal en el contexto social. Esto implica que el

individuo aprende del medio cultural en el que está inmerso su estatus de realidad a través de los códigos de lenguaje, y de las reglas sociales e ideológicas explícitas e implícitas.

Ya anteriormente habíamos comentado que es innegable la estrecha relación que existe entre el lenguaje, la práctica social y los procesos psicológicos, y la importancia de éstos en la forma en que la persona se relaciona socialmente con las cosas y las personas, en el desarrollo de su actividad psicológica y en la construcción social de la realidad.

Richardson (1983) y Bugelski (1983) también consideran como requisito para fantasear el aprendizaje previo , y lo que se retenga de éste puede atribuirse a la adquisición, transformación o recuperación de diferentes clases de información como respuestas condicionadas en la estimulación. Esto es, aluden a "eventos internos " como palabras, algunas imágenes, identificando escenas, objetos y cuadros de personas previamente vistas, lo cual sólo es posible con una experiencia anterior que genera como consecuencia un aprendizaje.

Estos autores también señalan que las imágenes no son alguna clase de descubrimiento simple, aislado o concretismos abstractos sino que son respuestas a los estímulos cuyas características dependerán de la experiencia y de los mismos estímulos. Consideran a la fantasía como representaciones libres de subjetivismos por tener como referentes elementos reales y concretos cuyas significaciones constituyen códigos reconocidos y validados por la sociedad.

El tipo de aprendizaje que señalan como requisito estos autores estriba en la experiencia y estimulación diaria que tenga la persona, así como el tipo de relación que establece en su medio social, de tal modo que también aprende su estatus de realidad, y favorece la posibilidad de fantasear.

El estatus de realidad es transmitido mediante los convencionalismos sociales. Lo simbólico tiene mayor carácter de permanencia que los fenómenos en su constante devenir, porque se presenta como algo que está ahí, y que es confirmado por la experiencia de los demás que también aceptan el símbolo (Heller, A, 1987; Held, J. 1981, Castoriadis, C. 1988).

Los conocimientos sobre la realidad que utilizamos de modo efectivo en la vida cotidiana de la manera más heterogénea dirigen nuestras acciones, temas de conversación,

sueños e incluso las fantasías, aunque habría que preguntarse si estos elementos son suficientes.

Para fantasear retomamos elementos de nuestra vida cotidiana y rebasamos nuestro contexto inmediato, a veces generando situaciones, ideas y elementos nuevos, originales y creativos. Sin embargo, los criterios de originalidad y novedad son relativos, y que no es indispensable la creatividad como característica de la fantasía (Chateau, 1974; Held, J, 1981, Rozet, 1981, Vigotsky, 1987).

Es necesario considerar tales aspectos para comprender los alcances en las diversas formas en las que se manifiesta la fantasía, por ejemplo en un modo particular de vestirse, escribir poemas, letras musicales, dibujos, proyectos, rebeldías, idealizaciones, ilusiones y adopción de modelos, en los cuales influye la situación y las demandas del contexto social.

Posiblemente los tipos de actividades en que se manifiesta la fantasía o su contenido están en relación a los roles genéricos, sobretodo por algunos convencionalismos sociales. Se ha visto que el sexo masculino idealiza roles fantásticos o irreales que difícilmente podría adoptar o encontrar más tarde en la vida, los chicos emplean más elementos ficticios, técnicos y prácticos, y no en vano seleccionan revistas, películas y actividades recreativas que aluden a algunos elementos señalados. Las chicas utilizan su emotividad, idealizaciones y elementos más cotidianos dirigidos a la reproducción de modelos femeninos tradicionales, a pesar de algunos de los ligeros cambios que se han presentado en la sociedad actual (Lowe, G.1981; Pépin, 1975; Vigotsky, 1987).

De acuerdo a lo anterior, habrá que considerar no sólo diferencias entre géneros, sino también a las características particulares que se presentan en un mismo género, ya que el contexto socio histórico, las relaciones interpersonales y la historicidad no son las mismas para cada individuo a pesar de tener elementos y espacios en común. Así por ejemplo, un colegial y un aprendiz de obrero presentan rasgos comunes que se deben a la evolución psicobiológica pero innumerables aspectos socio históricos de su modo de vida los diferencian.

Basándonos en las consideraciones citadas en este apartado, concibo a la fantasía como un proceso psicológico que tiene como base el lenguaje, la práctica social, la experiencia propia e intereses personales y sociales. Su finalidad varía desde jugar

simbólicamente, relajarse, anticiparse a algunas situaciones hasta satisfacer las demandas sociales que exige el medio, entre otras posibles.

Como ya se mencionó, algunos autores al referirse a la fantasía y a la imaginación, lo hacen sin marcar alguna diferencia. Aluden a estos procesos psicológicos de manera indistinta, lo cual indica que podría tratarse de lo mismo, esto es, de representarse mentalmente una serie de situaciones, objetos, conceptos, y vivencias entre otros, sin aludir necesariamente a algo irreal.

La intención en el presente trabajo no es ofrecer un concepto preciso de la fantasía, pero sí llamar la atención sobre este proceso psicológico que juega un papel importante en la vida de los adolescentes, que se manifiesta en su comportamiento cotidiano, cuyo contenido y finalidad es diferente en cada uno de ellos, que puede pasar como obvia para algunos o desapercibida para otros, pero lo que sí es un hecho es que la consideran útil para prepararse ante las demandas sociales que se les requiera.

En lo que sigue, se planteará cómo abordar el análisis del contenido de las fantasías en adolescentes mexicanos. Consideraré como aspectos relevantes su pertenencia de género, de clase (situación socioeconómica) y del momento histórico o época en la que les tocó vivir.

Estos aspectos juegan un papel central respecto al tipo de recursos culturales a los que tienen acceso los jóvenes, y cómo los utilizan, por ejemplo, cómo emplean símbolos, imágenes y conceptos culturales para darle cauce a su fantasía.

METODOLOGÍA

OBJETIVOS

Determinar en qué medida las características psicosociales de adolescentes de 3º de secundaria, se expresan en la construcción de un ejercicio imaginativo.

Analizar algunas características del proceso de transición infancia-adolescencia tanto en áreas de cambios anatomofisiológicos como psicosociales.

Analizar las diferencias genéricas en contenidos y/o temáticas de sus fantasías así como su finalidad para fantasear.

Analizar algunos elementos del contexto socio histórico de los adolescentes en su expresión en el contenido y temática de la fantasía.

ASPECTOS TOMADOS EN CUENTA PARA CARACTERIZAR A LA POBLACIÓN INVESTIGADA

Como ya mencioné, la fantasía no es independiente del desarrollo de la adolescencia como etapa de vida, por lo que fue necesario vincular la elaboración de un ejercicio de fantasía realizado por los adolescentes con otro tipo de datos que explicaran el papel que la fantasía puede tener en esta etapa. Así, en el presente trabajo pretendo presentar algunos aspectos que hablaron de la identidad de los adolescentes y de su ubicación psicosocial, tales como:

a).- **Algunos aspectos socioeconómicos.** Esto es un punto importante ya que lo que puede vivir un adolescente varía de acuerdo a su situación socioeconómica, por ejemplo, si pertenece a la clase social alta sus expectativas de vida serán mayores en términos materiales porque tiene con que comprar lo que quiera, y sus necesidades tal vez las satisfaga más rápidamente. Si corresponde a la clase social baja probablemente sería lo contrario. En la muestra seleccionada, que perteneció a la clase media, se indagaron aspectos que me permitieron conocer algunas características de sus tipos de familias, número de integrantes, y escolaridad de ambos padres para explicarnos posteriormente por qué encontramos lo que se presenta en esta investigación respecto a su identidad y práctica imaginativa.

b).- **Características anatomofisiológicas.** Es necesario abordar este punto para poder cubrir uno de los propósitos de este trabajo, esto es, conocer algunas particularidades en el proceso de

transición entre la infancia y adolescencia, por ejemplo, los cambios que percibieron, sintieron e incluso los que pensaron, y que dan cuenta de que algo está pasando, una nueva identidad.

c).- **Conceptualización de adolescencia.**- La intención de presentar esta información es para conocer la idea que tienen de la etapa de vida por la que están atravesando, es decir, cómo la definen, y/o a partir de qué la conceptúan. Es importante porque muchas veces a partir de la idea que se tiene sobre algo es la forma de conducirnos, nuestras actitudes y pensamientos.

d).- **Características de sus relaciones amistosas:** Es necesario recordar que a través de la socialización los adolescentes le dan sentido a las significaciones cotidianas, ponen en juego actitudes, valoraciones sociales, y prácticas para desarrollar diferentes perspectivas, así como para ganar seguridad emocional o personal.

e).- **Características de sus relaciones de noviazgo:** Esta es otra forma de interacción social en la que ejercitan roles genéricos, sus emociones y sentimientos.

f).- **Características de sus relaciones familiares:** Si partimos de la idea que la familia es un contexto social particular que se interrelaciona con otros como la escuela, o el lugar de trabajo nos da la razón para pensar que ésta es importante para que las personas aprendan también algunos esquemas de comportamientos, pensamientos y emociones. Conforme las personas se mueven a través de los contextos sus modos de participación en éstos varían debido a las relaciones sociales que establecen, lo cual nos indica que sus acciones, emociones, y pensamientos son flexibles.

g).- **Características, finalidad y contenidos temáticos de sus fantasías:** Esto tiene mayor relevancia porque presenta la información que exponen los adolescentes en las tareas en que participaron durante la investigación, y que nos dejan ver sus diferentes ensoñaciones para construir su realidad social o consensual.

MÉTODO

SUJETOS: En la investigación se eligieron aleatoriamente 31 adolescentes de tercer grado de secundaria, de los cuales 16 fueron del sexo femenino y 15 del sexo masculino cuyas edades variaron entre 14 y 16 años, quedando de la siguiente manera: 9 mujeres y 8 hombres de 14 años, 7 mujeres y 7 hombres de 15 años. La elección del número de adolescentes no pretendió ser representativa. Estuvo pensada de acuerdo al tipo de tareas que cada uno de ellos debió desarrollar durante tres sesiones de trabajo que tuvieron conmigo. Así, no fue posible pensar en un número mayor de adolescentes.

La elección aleatoria consistió en colocar en una bolsa de plástico papeletas, en las cuales estaba escrito el número de lista de cada uno de los alumnos de tercer grado, revolverlos e ir

sacando de una en una las papeletas hasta obtener 31. Después se anotaron los nombres de aquellos cuyos números salieron en las papeletas para llamarlos posteriormente.

Los alumnos elegidos debían pertenecer al nivel socioeconómico medio y el criterio para ubicarlos en éste fue el tipo de empleo, escolaridad y nivel de ingreso de ambos padres.

MATERIAL: Hojas blancas, bolígrafos, resistol, tijeras, revistas, recortes de éstas y de periódico de figuras del espectáculo, eventos y accesorios deportivos, accesorios del hogar, transportes, medios de comunicación e incluso figuras de caricaturas.

ESCENARIO: Un salón de juntas de la escuela a la que pertenecían -Escuela Secundaria Técnica, Industrial y Comercial No 37 "Albert Einstein", que está ubicada en Aculco No17, Col., La Romana, Tlalnepantla Edo. de México- el cual midió 5mts. de largo por 5mts. de ancho, iluminado, ventilado, con grandes ventanales, dos mesas de 3.5 mts. de largo por 2mts. de ancho colocadas juntas y al centro del salón, rodeadas de sillas, y un pizarrón, el cual estaba colocado frente a las mesas a 2mts. aproximadamente de distancia de éstas.

La investigadora se colocó del lado horizontal de la mesa que estaba cerca del pizarrón, a excepción de la primera fase en la que se desplazó de un lado a otro para supervisar el trabajo.

PROCEDIMIENTO: Se reunió a los 31 adolescentes previamente elegidos al azar y se les indicó que ocuparan las sillas que rodeaban las mesas.

Antes de iniciar cualquier actividad con los adolescentes se hizo una presentación semiformal entre investigadora y participantes, la cual consistió en dar los nombres, señalar algunas de las cosas que más agradan y/o hobbies que se practican.

Después se les informó que el motivo de su presencia era para participar en una investigación sobre la adolescencia en la que sólo realizarían algunas tareas fáciles, y contestarían algunas preguntas. Además que la información que proporcionarían sería totalmente confidencial. Los adolescentes reaccionaron amistosamente dado que comentaron su gusto e interés por participar, cabe aclarar que no hubo algún adolescente que no quisiera hacerlo.

La actitud de la investigadora en cada una de las indicaciones fue cordial y amistosa, asimismo el lenguaje que utilizó fue totalmente coloquial. Se tomó nota de cada una de las tareas y comentarios que hicieron los adolescentes. La investigación constó de tres fases, las cuales se realizaron como se describe a continuación.

TAREA I ELABORACIÓN DE HISTORIAS POR ESCRITO Y/O CON RECORTES

A cada uno de los chicos y chicas se les proporcionaron varias hojas blancas, bolígrafos, tijeras, resistol, y también recortes y revistas, las cuales se colocaron sobre la mesa.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Les indiqué que elaboraran por escrito y con toda libertad una o más historias, sobre el tema que quisieran, utilizando su fantasía y si lo requerían auxiliándose de los recortes de periódicos y revistas. Se les explicó que tendrían libertad para el uso de éstos así como para la elección del tema a través de las siguientes instrucciones:

"Utilizando su fantasía elaboren por escrito una o más historias, pueden usar o no estos recortes, o bien, pueden recortar los que quieran de las revistas que están sobre la mesa, sobre la temática que quieran y como quieran. El trabajo es individual por lo que no podrán platicar con sus compañeros."

También se les indicó que anotaran su nombre y grupo en un extremo superior al reverso de la hoja.

La actividad tuvo una duración aproximada de 60mins., y antes de concluirla y agradecer su participación se les notificó que nos volveríamos a ver los siguientes días, y se les llamará conforme se les fuera necesitando.

TAREA II REPORTE VERBAL DE LOS SUEÑOS CON LOS OJOS ABIERTOS

Esta fase se realizó al día siguiente de haber concluido la tarea I. Después de recopilar y ordenar las historias, se procedió en forma aleatoria a llamar de uno en uno a los participantes para llevar a cabo una entrevista semiestructurada. La finalidad de ésta fue, por un lado para darles la oportunidad de hacer comentarios sobre su(s) historia(s), o incluso ampliarlas y, por otro, para obtener información sobre lo que "sueña con los ojos abiertos", y principalmente para indagar la utilidad que los adolescentes consideran que esta actividad tiene en sus vidas.

Para realizar esto se les devolvieron momentáneamente sus historias para que las releyeran y decidieran qué hacer, en caso de que optaran por ampliarlas se tomó nota de ello, y en caso de que no se procedió a cuestionar sobre sus sueños a través de la siguiente instrucción:

"Dime por favor sobre qué sueños con los ojos abiertos en cualquier día de tu vida"

Se tomó nota de lo que señalaron hasta que dijeron que era "todo" o lo más frecuente sobre lo que soñaban, y se continuó con el cuestionamiento "¿cuál crees que es la utilidad de soñar con los ojos abiertos?", también se registraron sus respuestas al respecto. Esto se realizó con cada uno de los 31 adolescentes en forma individual en un tiempo promedio de 60mins., por participante

La tarea II se llevó a cabo durante 11 días hábiles, debido a que sólo se entrevistaron tres participantes por día ya que la institución no autorizó más tiempo para trabajar.

Antes de concluir la entrevista y agradecer nuevamente su participación se les informó que los volvería a llamar por última vez también individualmente.

TAREA III ENTREVISTA SOBRE SU ADOLESCENCIA

En esta fase se procedió a entrevistar a cada uno de los adolescentes para obtener información sobre algunas de sus características, para lo cual me apoyé de una guía de entrevista , y di la siguiente instrucción.

"Agradeceré que en la conversación que sostengamos tus respuestas sean amplias, claras y refieran a tu vida cotidiana. Estas serán totalmente confidenciales. Si alguna pregunta no te fuese clara te puedo que me la señales para explicártela".

Se tomó nota de sus respuestas, y al concluir la entrevista se agradeció su participación durante la investigación.

Se llamó a cada uno de los participantes individualmente y de acuerdo al orden en que se fueron presentando en la tarea II, para tener cierto control sobre la información, y sobretodo en el tiempo necesario entre tareas.

Esta actividad tuvo una duración de 90 mins., por cada participante durante un período de 16 días hábiles.

Las 53 preguntas de la entrevista refieren a las áreas de aspectos socioeconómicos, anatomofisiológicos, de sus relaciones amistosas, noviazgo, familiares y fantasía. Vuelvo a recordar que la finalidad de esta entrevista fue contar con alguna información sobre quienes son los jóvenes, qué nos pueden decir sobre la etapa de vida que están viviendo, sus intereses, sus principales relaciones sociales, etc. Posteriormente busqué relaciones entre la información que me proporcionaron y el tipo de contenidos y formas de fantasear que los jóvenes elaboraron en las tareas que les indiqué. De esta manera, intenté apegarme a la idea de que la actividad de fantasear no es independiente de la ubicación psicológica y social de la persona que la lleva a cabo.

ENTREVISTA

1. ¿Qué lugar ocupas en la familia ?
2. ¿Cuál es la escolaridad de tus padres ?
3. ¿Cuál es la ocupación de tus padres ?
4. ¿Cuándo notaste que empezaste a cambiar físicamente
5. ¿Cómo te sentiste y qué pensaste?
6. A diferencia de cuando eras niño, ¿qué cosas te empezaron a gustar, y qué otras no te gustaron?
7. ¿Cómo te trataron tus familiares y amigos a partir de que cambiaste físicamente?
8. ¿Cómo te sentiste o sientes ante esa actitud?
9. ¿Cómo te describirías físicamente?
10. ¿Cómo describirías tu forma de ser?
11. Si pudieras cambiar algunas cosas de tu apariencia física, ¿cuáles serían?
12. Si pudieras cambiar algunas cosas de tu forma de ser, ¿cuáles serían?
13. Te gustaría volver a ser niño, sí, no, ¿por qué?
14. Te gustaría ser adulto actualmente, sí, no, ¿por qué?
15. ¿Te hubiera gustado ser hombre (mujer)?
16. ¿Crees que son importantes los amigos?
17. ¿Cómo te gustaría que fuera tu mejor amigo?
18. ¿Qué te gustaría compartir con tus amigos?
19. ¿Qué has aprendido de tus amigos?
20. Si pudieras cambiar algo de la forma de ser de tu mejor amigo, ¿qué sería?
21. ¿Que haces en tu tiempo libre?
22. Si tuvieras oportunidad de divertirse en otra cosa, en qué y cómo te gustaría hacerlo?
23. ¿Con quién compartes la mayor parte de tu tiempo libre y qué hacen?
24. ¿Qué te gustaría hacer con esa persona, que no hayas hecho aún?
25. ¿Tienes novio (a) ?... si no es así, pasa a la pregunta número 36.
26. ¿Estás o has estado enamorado?
27. ¿Qué es para ti estar enamorado?
28. ¿Cómo te gustaría que hubiera sido tu primer novio?
29. ¿Cómo, cuándo y dónde te hubiera gustado conocerlo?
30. ¿Cómo te hiciste novio (a) de esa persona?
31. ¿Qué cosas te gustan de él (ella)?

32. ¿Qué hacen cuando están juntos?
33. ¿Qué les gustaría hacer cuando están juntos, y que no hayan podido realizar?
34. ¿Qué cosas compartes con él (ella)?
35. ¿Te gustaría compartir tu vida con tu novio (a) en este momento?, ¿por qué?
36. ¿Cómo te gustaría que fuera tu relación actual?
38. ¿En qué momento te gustaría tener una relación formal y por qué?
39. ¿Cómo te gustaría que fuera tu primer novio?
40. ¿Cómo, cuándo y dónde te gustaría conocerlo?
41. ¿Cómo te gustaría hacerte novio (a) de esta persona?
42. ¿Qué cosas te gustaría de él (ella)?
43. ¿Qué te gustaría hacer cuando estén juntos?
44. ¿Qué cosas compartirías con él (ella)?
45. ¿Cómo te gustaría que fuera tu relación?
46. ¿Con quién te llevas mejor en tu familia? ¿por qué?
47. ¿Cómo te gustaría que fueran tus papás?
48. ¿Tienes algún tipo de problemas con tu familia? ¿Cuál es?
49. ¿Cómo crees que podrías solucionarlos?
50. ¿Qué cosas compartes con tu familia?
51. ¿Qué te gustaría compartir con tu familia?
52. ¿Qué utilidad tiene el imaginar cosas o el ponerte a pensar?
53. Si pudieras pedir tres deseos, ¿cuáles serían?

JUSTIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS Y/O FASES METODOLOGICAS

Es importante señalar que para decidir el orden definitivo de las fases y/o estrategias metodológicas para la investigación se realizaron tres estudios piloto con una muestra de 10 adolescentes cada uno, controlando los mismos criterios de edad, sexo y grado escolar en cada uno de ellos como los que operaron en la investigación definitiva.

Cabe especificar que en la descripción de cada uno de los procedimientos en los estudios piloto me referiré a las fases con los números de las tareas de la investigación definitiva.

FASES	TIPOS
Tarea I	Elaboración de historias por escrito y/o con recortes
Tarea II	Reporte verbal de sueños con los ojos abiertos
Tarea III	Entrevista sobre su adolescencia

A) En el primer estudio piloto el orden de aplicación de las fases fue el siguiente: Entrevista, reporte verbal y entrevista.

Las entrevista y tarea II se realizaron de la misma manera que en la investigación definitiva mientras que en la tarea I la elaboración de historias se llevaba a cabo sin recortes.

Se observó que la entrevista les resultaba cansada porque no proporcionaban fácilmente la información, había resistencia, bostezaban y algunos se recargaban totalmente en la silla.

El grado de elaboración de las historias no fue significativo, ya que la mayoría de los participantes se limitaban a dar su opinión sobre temas como familia, amigos, adolescencia y/o noviazgo.

Para la entrevista de complementación de historias y reporte de sueños con los ojos abiertos hubo poca participación, ya que no ampliaban la información que se les pedía, y cuando lo intentaban redundaban sobre lo dicho. Además reportaron muy poco sobre sus sueños.

B) Dado que no se cubrían ni mínimamente los objetivos surgió la necesidad de cambiar algunas estrategias en las tareas para motivar la participación de los adolescentes, por lo cual se realizó el segundo estudio piloto de la siguiente manera.

El orden de las fases fue el mismo que en el primer estudio piloto sólo que en la tarea I (elaboración de historias) se proporcionaron revistas como "Eres", "Ritmo" y "Telenovelas" como material para recortar e ilustrar las historias si lo deseaban. Se observaron los siguientes resultados en cada una de las fases:

En la Entrevista , la participación de los adolescentes fue un poco más activa aunque todavía había renuencia.

Las historias fueron un poco más elaboradas, sin embargo se apegaban a los recortes, los cuales fueron mínimamente utilizados, y se remitían a temas sobre familia, noviazgo, adolescencia, y amigos, e incluso lo expresado refería a su opinión.

El reporte de sueños con los ojos abiertos fue casi nulo aunque la complementación de historias si era amplia porque aludían a sus experiencias y opiniones.

C) Como este estudio tampoco cubría los objetivos de la investigación, en el sentido de que los adolescentes se limitaban sólo a comentar o dar su opinión sobre algunos temas y no aludían a su practica imaginaria, se llevó a cabo un tercer estudio de prueba, en el cual se mantuvo el mismo orden de aplicación de las fases aunque se implementaron algunas modificaciones en la Tarea I, las cuales consistieron en darles varios y diverso recortes de periódico y revistas, además de revistas para recortar si así lo deseaban. Se observó en general mayor participación en las tres fases, no obstante , todavía se advertía resistencia para proporcionar datos, nuevamente se remitieron a temas sobre adolescencia, familia, noviazgo y amigos. Los jóvenes utilizaron más recortes y ampliaron sus historias ya no sólo con su opinión y, aunque poco, aludieron a sus sueños con más libertad.

El procedimiento de este estudio resultó más conveniente que los dos anteriores aunque todavía había necesidad de realizar algunas modificaciones en el orden de aplicación más que en las estrategias ya que estas ofrecieron resultados favorables.

Se pensó en modificar el orden de aplicación de las tareas debido a algunas observaciones generales en común en los tres estudios de prueba.

- * Renuencia al proporcionar información, la cual tal vez se debió a la formalidad de la entrevista.
- * Limitación en el tipo de temática, es decir, sólo aludían a temas referentes a familia, adolescencia, noviazgo y amigos, mismos sobre los que se les cuestionaba en la entrevista acerca de su adolescencia, lo cual probablemente era producto de un tipo de arrastre o contaminación de ideas de la entrevista inicial. Es decir, como la entrevista sobre su situación familiar y su adolescencia se llevaba a cabo al inicio, se pensó que los chicas y chicas se apoyaban en estos temas que se abordaron para encauzar posteriormente sus fantasías.

- Renuencia a relatar sus sueños con los ojos abiertos, lo cual pudo deberse a que no se habían desensibilizado los adolescentes lo suficiente como para proporcionar este tipo de información.
- Mayor elaboración en las historias con el uso y diversidad de recortes.
- Continuidad en el interés entre la tarea de elaboración y la tarea de reporte verbal de sueños.

Por lo tanto se consideró necesario aplicar la tarea de elaboración de historias (tarea I) al principio para generar con ello mayor empatía entre participantes e investigadores, mejor desensibilización e interés en los adolescentes, y crear un ambiente de juego e informalidad con la finalidad de favorecer la participación, libertad en la elaboración de historias y nulificar cualquier arrastre de información.

Después aplicar la fase de reporte verbal de sueños con los ojos abiertos (tarea II) para mantener la empatía, el ambiente de juego, y el interés para señalar sus sueños y la utilidad de los mismos.

Por último la entrevista sobre su adolescencia (tarea III) para disminuir la resistencia en la participación, continuar manteniendo la empatía y favorecer la riqueza de la información.

Con estas consideraciones y cambios se llevó a cabo el estudio definitivo, de acuerdo a las tres tareas señaladas y en el orden especificado en el cuadro que se presentó previamente.

Cabe aclarar que se trabajó en cada estudio piloto con diferentes adolescentes para no viciar los resultados por haber participado con anterioridad.

ASPECTOS CONSIDERADOS PARA ANALIZAR RESULTADOS

ELABORACIÓN: Refiere a la forma de construcción de la historia de acuerdo a elementos como al planteamiento del problema de la trama, su desarrollo, clímax y conclusión así como la continuidad y coherencia de ideas.

Es necesario explicitar que se consideraron como elaboradas aquellas historias que presentaron más de dos elementos de los arriba señalados, y las que no tenían ninguno sólo se consideraron como planteamientos de ideas o señalamiento de opiniones.

GENERO LITERARIO: Representa las diferencias en el contenido de la trama. Tanto el cuento como el relato podían desarrollarse contemplando el uso de planteamiento, desarrollo, clímax y conclusión, pero mientras el primero se basaba en personajes y circunstancias ficticias (al estilo tradicional de los cuentos), en el relato la invención se apoyaba en personajes y situaciones comunes de la vida cotidiana.

Cabe señalar que la conceptualización de cuento y relato no es con la rigurosidad requerida para un análisis literario.

IMÁGENES: Se consideró la función de las imágenes de los recortes para la elaboración de las historias. Una puede ser la de guía, es decir, cuando a partir de una imagen se deriva una trama, y otra puede ser de complementación, esta es, cuando sólo suple o refuerza la idea de la trama.

Ambas funciones pueden divergir, estar simultáneamente o incluso alternar su función.

CONTENIDOS: Alude a los tópicos sobre los que versaron las historias tanto escritas como los reportes verbales. De cada una de éstas los tópicos a identificar fueron ideas significativas sobre estilos de vida, formas de pensamiento, actitudes, o sentimientos, entre otros, de acuerdo a la condición sociocultural de los adolescentes.

VALORES MORALES: Se identificaron actitudes morales expresadas en juicios, normas y prácticas sociales a través de los contenidos de las ideas centrales en los relatos de las historias escritas y reportes verbales.

Se consideró pertinente señalar los valores morales mediante un criterio de clasificación para enunciar por un lado la evidente contextualización de éstos en los aspectos imaginarios, y por el otro para identificar de alguna forma a través de qué prácticas sociales están rigiendo su comportamiento los adolescentes de la investigación.

GENERO DEL PERSONAJE: Menciona la clase del protagonista principal enfatizado a través de la trama de las historias escritas y los reportes verbales, es decir, el género femenino,

masculino o indistinto. La finalidad de éste fue señalar qué género preponderaba en las historias y relacionarlo con los contenidos, temáticas de las mismas y sobretodo con el género del adolescente que lo escribió para referir algunos aspectos imaginarios del magma de significaciones sociales .

INTERVENCIÓN: Refiere a la participación del adolescente en el relato de sus historias escritas o en los reportes de sus sueños con los ojos abiertos, esto es, el adolescente pudo personalizarse en la trama o bien despersonalizarse y señalar a otro(s) como personaje(s) principal(es).

ORIENTACIÓN EN EL TIEMPO: Señala el momento en que se dirige la trama en sus historias escritas o en los reportes verbales de sus sueños con los ojos abiertos, es decir, si está elaborada hablando del presente, pasado y/o futuro.

REFERENTES ADICIONALES: Está constituida por las fuentes adicionales de información, independientes de los recortes, que influyeron en la elaboración de las historias escritas tales como televisión, cine, revistas, libros, experiencias previas propias o las transmitidas por otros. Al respecto existen investigaciones como las de Richardson (1983), Bugelski (1983), Vigotsky (1974), sobre la experiencia previa como factor que influye para la ejecución de una tarea.

RESULTADOS

I DATOS OBTENIDOS EN LA ENTREVISTA SOBRE SU ADOLESCENCIA

Aunque la entrevista fue la última tarea que se aplicó, se empezará por exponer los datos que se encontraron en la misma. Esto con la finalidad de caracterizar a los adolescentes en relación con su forma de percibir su etapa de vida, sus condiciones socioeconómicas, sus preferencias de amistad y afecto, entre otras. Esta información permitirá después analizar el contenido de sus fantasías expuestas a través de la elaboración de sus historias, y sus "sueños con los ojos abiertos"

a) Aspectos socioeconómicos

Respecto al tipo de familia, el 93.5% de los adolescentes de ambos sexos provienen de familias nucleares, el 3.2% de uniparentales - por la muerte de madre o divorcio -, y el resto de familias extensas. En lo que se refiere a la constelación familiar el 58% procede de familias pequeñas en un rango de 3 a 5 integrantes incluyendo al padre y madre, y el 42% pertenece a familias numerosas constituidas entre 6 y 13 personas. Por otro lado, el lugar que ocupan los adolescentes y las adolescentes en la familia, se observó que el 45% son primogénitos, el 26% ocupan el segundo lugar, y el porcentaje restante lo ocupan del tercero al noveno lugar, esto en orden descendente del hermano mayor al hermano menor (Ver la figura)

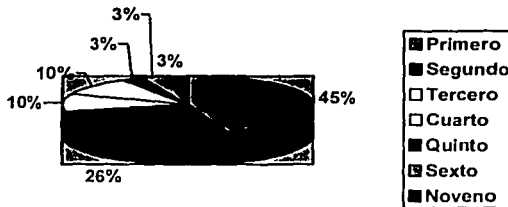
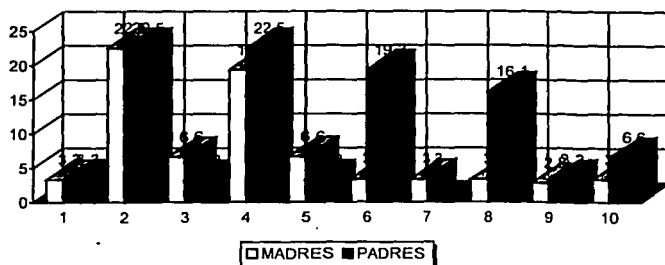


Figura 1. Lugar que ocupan entre sus hermanos los adolescentes en la familia.

Ofrecer información sobre la escolaridad de los padres es importante porque varias de las ideas de los alumnos giran en torno a que si tienen más escolaridad que sus padres

podrán tener mayor posibilidad de superarse en sus futuros trabajos, ganar más y retribuir el esfuerzo de sus padres, por ejemplo, decían "si estoy más preparado podré ganar más dinero, y comprar todo lo que necesitemos en la familia..." Así que sobre la escolaridad de los padres varones tanto de las muchachas como de los jóvenes, se observan los porcentajes más altos en el grado de primaria completa 22.5%, secundaria completa 22.5%, preparatoria completa 19.3%, y licenciatura e ingeniería el 16.1%. En el caso de las madres predominaron las carreras técnicas, ya que se observa el 26.6% en este rubro, después en primaria completa un porcentaje de 22.5% y secundaria completa 19.3%. (Ver Figura)

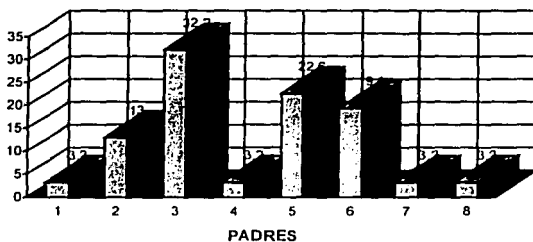


1	SIN ESCUELA	6	PREPARATORIA
2	PRIMARIA	7	MENOS PREPARATORIA
3	MENOS PRIMARIA	8	LICENCIATURA O INGENIERIA
4	SECUNDARIA	9	CARRERA TECNICA
5	MENOS SECUNDARIA	10	NO SABE

Figura 2. Muestra el nivel de escolaridad de ambos padres de los adolescentes en términos de porcentaje

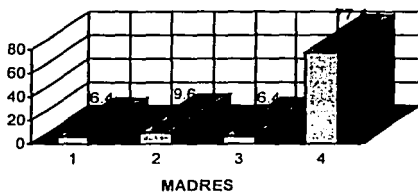
En el tipo de ocupación se advierte que en el caso de los padres varones el 32.2% son empleados, es decir, oficinistas, jefes de personal, programadores y contratistas, el 22.6% son comerciantes, el 19.4% profesionistas - gerentes, médicos, contadores e ingenieros -, y el 25.8% se distribuye entre otras actividades. En lo que se refiere a las madres se observa que el 77.4% se dedica al hogar, el 9.6% al comercio, el 6.4% son empleadas, es decir, secretarías y archivistas, y el porcentaje restante es profesionista.

Probablemente a esto se deba que los adolescentes de esta investigación tuvieran como propósito realizar carreras universitarias (Ver figuras 2a y 2b)



1	DESEMPLEADOS	5	COMERCIO
2	OBrero	6	PROFESIONAL
3	EMPLEADO	7	JUBILADO
4	DOCENTE	8	NO SABE

Figura 2a. Muestra el tipo de ocupación laboral de los padres de los adolescentes



1	EMPLEADA	3	PROFESIONAL
2	COMERCIO	4	HOGAR

Figura 2b. Muestra el tipo de ocupación laboral de las madres de los adolescentes

Cabe señalar, que las actividades laborales referidas se agruparon de acuerdo al tipo de ocupación y se elaboraron a partir de las respuestas de los y las adolescentes.

b) Características anatomofisiológicas

Antes de describir los resultados que corresponden a esta sección, es necesario explicar que las clasificaciones que se presentan se obtuvieron a partir de las respuestas a preguntas tales como: "¿cuándo notaste que empezaste a cambiar físicamente?" y "¿cómo te sentiste y qué pensaste?".

Al respecto las respuestas de los adolescentes fueron amplias, por ejemplo un adolescente bien podía referirse a cambios físicos, actitudinales y emocionales, mientras que otro además de comentar éstos, señalaba los cambios conductuales. Esto es, sus respuestas no fueron excluyentes, y por ende las clasificaciones propuestas tampoco.

Tanto las adolescentes como los muchachos reportaron que advirtieron a diferentes edades sus cambios anatomofisiológicos por ejemplo declaran "... empecé a notar diferente mi cuerpo a los 10 años porque como que me estiré", "olfa diferente", "la cara me cambió". Tanto los chicos como las chicas empezaron a notar sus cambios físicos a partir de los 10 años (algunas chicas desde los 9), sin embargo, el mayor número de adolescentes los observaron a los 12 años tal como lo muestra la siguiente tabla.

EDAD	FEMENINO	MASCULINO
9	6.2	0
10	17	6.6
11	13	0
12	38	26.6
13	13	60.0
14	6.2	6.6
15	6.2	0

Tabla 1. Edad en que los adolescentes advirtieron sus cambios anatomofisiológicos. (los datos se presentan en porcentaje)

1. Cambios físicos.

Con relación a sus cambios físicos, los adolescentes de ambos sexos señalaron que el más notable fue el desarrollo corporal - entendiéndose por éste, el crecimiento muscular y glandular; y refiriéndose a las características de desarrollo del busto, ensanchamiento de caderas y espalda, crecimiento físico y embarnecimiento en general- por ejemplo, señalaban "... de repente me estiré pero más de las piernas y los brazos", "se me desarrolló el busto, lo cual no me gustó mucho aunque dígan que uno se ve más sexy", "la espalda se

me hizo más ancha”, “de repente me vi algo caderona”. Como se puede ver en la tabla el 43% corresponde a las chicas, y el 47% a los hombres. También ambos sexos se refirieron a la aparición de vello púbico, axilar y facial; así lo refirieron el 11% las mujeres y el 23% los muchachos, por ejemplo, “me salió vello por todos lados”, “algo que me gustó es que me empezó a salir barba, me veo más grande y ya no parezco niño bobo”, “me sentía incómodo por la aparición del vello pero dicen que así se ve uno más hombre”(Ver tabla 2)

CAMBIOS FÍSICOS	MUJERES	HOMBRES
Vello púbico, axilar y facial	11	23
Menstruación	27	0
Desarrollo Corporal	43	47
Cambios Faciales	5	7
Cambio de voz	8	20
Olor Corporal	3	0
Acné	3	0
Fuerza Física	0	3

Tabla 2. Cambios físicos notables reportados por los adolescentes .

2. Cambios emocionales

Este punto fue el que más mencionaron como el indicador que denotaba la entrada a esta etapa, ya que sus emociones se agudizaron, según lo señalaron los adolescentes de esta investigación en el sentido de que estaban más sensibles, enojones y /o alegres por todo, pero lo curioso era que sus padres ante estos cambios abruptos de estado de ánimo les explicaban que “esta inestabilidad emocional era normal” en la etapa de la adolescencia y les decían por ejemplo, “es natural que a veces estés triste y al mismo tiempo enojado”, “los de tu edad son muy emotivos”, “tu mal carácter es porque estás en la etapa de la adolescencia”, “ésto nos pasa a todos, así que no hay de que preocuparse, pero trata de controlar tu carácter” .

El 56% de las respuestas de las mujeres y el 60% de la de los hombres señalaron que con la manifestación de su adolescencia se enfatizó la tendencia a expresar con más frecuencia la emoción de enojo. Aunque también mencionaron su inestabilidad emocional, es decir, pasar de un estado de alegría, tristeza y/o enojo a otro sin razón. Por ejemplo mencionaban: “... de repente de todo me enojaba, gritaba y ni sabía porque”, “me di cuenta porque para todo estaba muy irritable, y mi mamá me desesperaba por cualquier cosa”, “estaba con mis amigos y muy contenta pero en segundos estaba triste o muy enojada sin

razón alguna", " me volví muy enojón", "por nada me peleaba con todos, y ya después ni me acordaba" (Ver tabla 3)

CAMBIOS EMOCIONALES	MUJERES	HOMBRES
Enojo	56	60
Inestabilidad Emocional	22	20
Envidia	11	0
Pena	11	0
Menos Agresión	0	20

Tabla 3. Cambios emocionales reportados por los adolescentes

3. Cambios actitudinales.

Sobre el cambio de actitudes se observó que el 32% de las jóvenes se refirieron a que notaron una modificación en sus ideas, por ejemplo, pensar en cómo comportarse en los problemas de la casa y/o escuela y muchachos. Acerca de esto comentaron " qué debo hacer para que el chavo que me gusta no se de cuenta", "ya no puedo comportarme como niña", "ahora pienso en como ayudar a mi mamá con las cosas de la casa". El 14% dijeron empezaba a pensar en problemas sociales tales como la contaminación, la economía nacional y la sobrepoblación, por ejemplo "hay cosas que antes no me preocupaban como que ya somos muchos y que va a pasar con tanta población", "hay que cuidar el ambiente para que los hijos que tengamos después puedan vivir más o menos". También el 32% advirtieron cambios en su forma de ser, por ejemplo, "ya no me llamaba la atención jugar con muñecas, me atraían cosas como ver televisión o platicar sobre lo que me pasaba durante el día", "quería demostrar que era más responsable", "debo tomar las cosas con más seriedad", "puedo ser un poco más coqueta".

En el caso de los muchachos, el 43% señalaron cambios en su forma de ser, por ejemplo " ya no me gustaba platicar con mis padres, sobre lo que hacía durante el día", "me gustaba más estar en mi cuarto o con mis amigos", y el 29% mencionaron los cambios de ideas, por ejemplo, "pensaba que mis padres exageraban con sus consejos", "a qué me iba a dedicar cuando fuera grande", "que chava me gustaba"(Ver tabla 4)

CAMBIOS DE ACTITUD	MUJERES	HOMBRES
Atracción por el sexo opuesto	4	7
Preferencia por actividades de la edad	9	7
Rechazo por actitudes Infantiles	9	14
Cambio de ideas	32	29
Cambio en su forma de ser	32	43
Pensar sobre problemas sociales	14	0

Tabla 4. Cambios de actitud señalados por los adolescentes

Hay que resaltar que los muchachos no aludieron a la actitud de pensar en problemas sociales, sin embargo al igual que las mujeres se refirieron a la atracción por el sexo opuesto, preferencias por actividades de la edad, señalando por ejemplo, "ahora me interesa más practicar algún deporte", y rechazo por actitudes infantiles "ya no estoy para juegos bobos como carros o canicas, ya crecí y me interesan otras cosas". Esta última incluye a los juegos infantiles, pensar sobre los mismos e incluso comportarse como niños.

4. Cambios conductuales

El 25% de las chicas dijeron tener como cambio importante en su adolescencia la impulsividad, es decir, actuar sin pensar y dejarse "llevar" por lo que sintieran en el momento. El 19% mencionó asistir con frecuencia a fiestas, por ejemplo, "empecé a divertirme más en las reuniones con mis amigos, ir a bailar y ese tipo de cosas", y en un porcentaje constante de 12.5% indicaron que a ayudar más en labores domésticas, por ejemplo, "mi mamá me empezó a pedir que le ayudara a la limpieza de la casa, a preparar comida"; opinar y platicar más, al respecto comentaron "como que platicábamos más entre mis papás y yo aunque más con mi mamá de todo, pero en especial de los problemas de la casa y los chicos"; cuidado personal y ser menos juguetonas "... empecé a preocuparme en como me veía", "... si estaba a la moda", "... llamar la atención". El 29% de los chicos manifestaron como cambios asistir a fiestas, también el 29% practicar deportes, y entre otros cambios pelear y gritar por ejemplo señalaron: "ya me peleaba con más frecuencia a golpes, jugando o gritando por todo"; opinar y platicar más "ahora me gusta más platicar con mis amigos sobre lo que me pasa". (Ver tabla 5)

CAMBIOS CONDUCTUALES	MUJERES	HOMBRES
Impulsividad	25	0
Mayor cuidado	6	0
Ayudar en labores domésticas	12,5	0
Menos juguetones y traviosos	12,5	0
Asistencia con mayor frecuencia a fiestas	19	29
Opinar y platicar más	12,5	14
Cuidado personal	12,5	0
Practicar deportes	0	29
Pelear y gritar	0	21
No salir	0	7

Tabla 5. Cambios de conducta señalados por los adolescentes

Hay que notar que las chicas enunciaron más cambios conductuales que los hombres, y aunque en algunas coincidieron en otras son visibles las diferencias de sus roles genéricos, por ejemplo, la inserción en las labores domésticas y cuidado personal en las mujeres, y practicar deportes, pelear y gritar en el caso de los hombres. Asimismo tanto hombres como mujeres señalaron que fue muy notorio que de repente dejaron de hacer cosas como "... interesarme los juegos con muñecas... carritos", "empecé a hacer cosas para llamar la atención de las compañeras", "me volví más interesado por ayudar a mi papá en las cosas de trabajo".

c) Conceptualización de la adolescencia

Este rubro se refiere a la opinión de los adolescentes cuando se les preguntó "qué es para ti ser adolescente", a lo cual respondieron por escrito principalmente y también en forma verbal para complementar la información.

El 25% de las muchachas dijeron que la adolescencia es una etapa de cambios en general, lo cual lo expresaron con comentarios y opiniones tales como "la adolescencia es una etapa bonita de la vida", "... es difícil", "... normal", " por la que pasan todas las personas", "... ya no somos los mismos". También el 25% mencionaron en su definición los rasgos psicológicos advertidos en el cambio, por ejemplo, " no sé qué quiero", "pensamos diferente" y "nos falta personalidad" entre otras. El 14% aludió a cambios en sus actividades cotidianas tales como ir a fiestas, por ejemplo, "es una etapa en la que ya vas a fiestas y puedes llegar tarde y sobretodo ya no vas con tus papás", " salir con amigos y ayudar en la casa", mismas que se clasificaron como actividades de la edad.

Los hombres señalaron respuestas similares, ya que el 27% consideraron a la adolescencia como una etapa de cambios, por ejemplo, "es una época en la que sufres diferentes cambios, como que ya no te ves igual", "... no piensas como niño y te gustan las chavas", el 19% a rasgos psicológicos comentando por ejemplo, "te preguntas qué pasa contigo", "por qué ahora es diferente", y el 19% a las actividades propias de la edad como "tus intereses cambian", "tus gustos en los juegos", "actividades diarias". (Ver tabla 6)

CARACTERÍSTICAS CONCEPTUALES	MUJERES	HOMBRES
Etapas de cambios en general	25	27
Cambios físicos	12.5	15
Cambios psicológicos	25	19
Nuevos intereses	11	10
Nuevas necesidades	12.5	10
Actividades "propias" de la edad	14	19

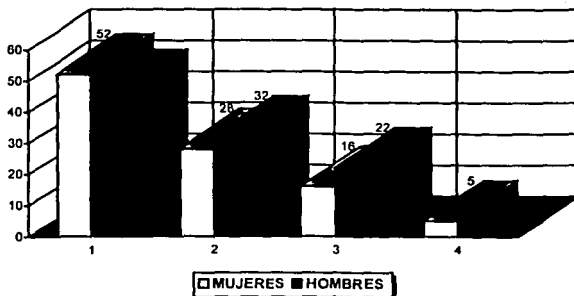
Tabla 6. Características sobre la conceptualización de la adolescencia elaboradas a partir de las respuestas de los adolescentes

d) Medios utilizados para la ubicación en su etapa

Las respuestas de los adolescentes de ambos géneros a las preguntas "cuándo notaste que empezaste a cambiar", "cómo te sentiste" y "qué pensaste", nos permitieron observar los medios de los que se valieron para identificarse como adolescentes, es decir, para hablar de sí mismos, sin que esto implicara necesariamente el uso de procesos reflexivos, sino más bien de su motivación por la dinámica vivencial cotidiana.

Al respecto, el 52% de las muchachas señalaron que se valieron de la auto-observación, esto es, advertir por sí mismas los cambios, por ejemplo señalaron "noté que crecía físicamente", "mi complexión física era diferente", "observé algunos cambios", "aparecía la menstruación", "me cambiaba la voz", "me veía más guapa". El 28% habló de la ubicación en la etapa - tener información previa sobre la adolescencia a través de diferentes medios, por ejemplo, revistas, libros- por ejemplo, "platicar con el médico", "mi hermano me dijo que iba a tener cambios en mi cuerpo", "leía sobre la adolescencia". El 16% mencionó algunos problemas para el ajuste en la etapa, por ejemplo, no aceptar algunos de sus cambios, como su inestabilidad emocional, los problemas con sus padres porque ya tenían que ser más responsables, y que los trataran diferente.

Los varones mencionaron los mismos elementos, aunque en ellos predominaron los conflictos con la ubicación en la etapa, por ejemplo, "me enojaba todo el tiempo, y me sentía mal porque creía que nadie me comprendía", "me enojaba ayudar en el trabajo que me pedía mi padre, porque yo tenía otras cosas que hacer", "me sentía mal porque no estaba a gusto en ningún lado". (Ver figura 3)



1	AUTO-OBSERVACIÓN	3	CONFLICTOS CON LA UBICACIÓN
2	UBICACIÓN EN LA ETAPA	4	CONCORDANCIA CON CRITERIOS

Figura 3. Medios que utilizaron los adolescentes para ubicarse en su etapa

e) Características de la autopercepción

En esta sección se presenta la información que refirieron las chicas y los muchachos cuando se les preguntó "a diferencia de cuando eras niño(a), qué cosas te empezaron a gustar o a disgustar". Sobre esto mencionaron varias características agradables y/o desagradables con las que se visualizan a sí mismos ahora que ya son adolescentes. La imagen de sí (como me veo), cómo auto perciben sus atributos; la diferenciación de características propias que hacen al percibir de sí mismos, tanto lo que es, como lo que no es. Asimismo lo que preponderan en ellos, lo cual dio pauta a clasificar sus respuestas sin perder su importancia y cualidad.

El 90.3% de los adolescentes de ambos géneros manifestaron agrado por los cambios percibidos propios de la adolescencia, por ejemplo, "me gustaron varios de los cambios físicos y de la forma de ser que tenemos, como que somos más serios". Cabe

señalar que tanto las chicas como los muchachos dijeron que hubo cambios que les desagradaban, por ejemplo, "no me gustó porque crecí mucho y muy rápido y me veía muy raro en relación con mis otros compañeros al principio", "... los vellos", "la menstruación", "todo es diferente", "no me hacía sentir bien que cambiara más rápido y me viera diferente a mis compañeros", "las nuevas responsabilidades que de repente tienes de todos lados".

Respecto a las características autoperceptuales, se observó que el 39% de las muchachas y el 50% de los hombres señalaron rasgos personales sobresalientes como atributos físicos de su agrado, por ejemplo, el crecimiento, la complexión. También mencionaron el agrado por los cambios en su forma de pensar, los cuestionamientos e ideas que se hacían de sí mismos, por ejemplo, "pienso más las cosas", "me pregunto por qué actúo diferente", "reflexiono sobre lo que hago", "por qué soy así o pienso así"; lo cual denominamos proyección interna, es decir, la concepción que tienen de sí sobre su forma de ser y de pensar. También refirieron otros comentarios sobre su proyección externa, por ejemplo, en el caso de los muchachos "mi hermano dice que soy inteligente", "me dicen que soy guapo" (Ver tabla 7)

CARACTERÍSTICAS AUTOPERCEPTUALES	MUJERES	HOMBRES
Rasgos personales sobresalientes	39	50
Proyección Interna	50	29
Proyección Externa	0	10
Rechazo por algunas características	11	5.5
Proyección Social	0	5.5

Tabla 7. Características autoperceptuales elaboradas a partir de las respuestas de los adolescentes

Obsérvese que las mujeres a diferencia de los hombres, no mencionaron ningún rasgo sobre la concepción que tienen de sí mismas a partir de referentes externos y sociales, como en el caso de los hombres.

f) Identificación tendencial

Se observó que las respuestas de los adolescentes cuando se les preguntó "cómo te describirías físicamente", y "cómo describirías tu forma de ser", se inclinaban más por enunciar las características psicológicas que las físicas; y que estas últimas aluden a cómo se visualizan y/o creen que los conciben los demás, por ejemplo "dicen que soy alto, simpático y buena gente", "me veo bonita pero caderona", "soy responsable, tímido y no me gusta convivir con otra gente". Esto dio pauta a titular este rubro como identificación

tendencial, es decir, hacia que rasgos se inclinan más, en el cual se consideraron y clasificaron por separado los rasgos físicos y psicológicos, mismos que se presentan en ese orden.

1. Rasgos físicos

Aquellos adolescentes que mostraron mayor tendencia a hablar de sí mismos a partir de su físico, señalaron la complexión física y la estatura, el 16% de las muchachas dijeron ser delgadas, el 14% gordas y el 14% bajas. Los varones igual que las mujeres mencionaron estas características, pero en mayor porcentaje, el 17% dijeron ser delgados, el 17% altos (Ver tabla 8)

RASGOS FÍSICOS	MUJERES	HOMBRES
Alto (a)	12	17
Mediano (a)	9	7
Bajo (a)	14	12
Gordo (a)	14	7
Complexión media	5	12
Delgado (a)	16	17
Blanco (a)	9	7
Moreno (a)	7	12
Apiñonado (a)	2	2
Bonita , Guapo	2	0
Feo (a)	5	5
Caderona	5	0
Bigotón	0	2

Tabla 8. Identificación tendencial de los adolescentes a través de rasgos físicos

2. Rasgos psicológicos

De los adolescentes que expresaron más los rasgos psicológicos, se observó que el 26% de las chicas señalaron ser alegres, por ejemplo " me gusta divertirme, ir a fiesta y disfrutar la vida porque sólo una vez eres joven", el 20% enojonas, por ejemplo "cuando las cosas no son como espero me enojo hasta porque pasó más rápido la mosca", el 8% sociables y el 8% volubles. A diferencia de ellas, el 21% de los chicos dijeron ser enojones, por ejemplo " me siento la mayor parte del tiempo molesto, grito por todo y más a mis hermanos pequeños", el 21% alegres, el 14% tiernos, por ejemplo " soy muy afectuoso con mis hermanas o amigas", " soy sensible a lo que pasa en mi familia, y alrededor de mí", el 12% sociables y el 13% sencillos " les hablo a todos, y no hago distinciones con nadie" (Ver tabla 9)

RASGOS PSICOLÓGICOS	MUJERES	HOMBRES
Enojón (a)	20	21
Alegre	26	21
Inteligente	2	4
Sociable	8	12
Tierno (a)	6	14
Inseguro (a)	4	8
Voluble	8	4
Sencillo (a)	4	12
Necio (a)	4	0
Envidioso (a)	6	2
Responsable	4	2
Poco sociable	2	0
Triste	4	0

Tabla 9. Identificación tendencial de los adolescentes a través de rasgos psicológicos

Obsérvese que los rasgos principalmente señalados tanto por hombres como por las mujeres fueron los psicológicos y en particular los de alegría y enojo. También que las mujeres aludieron a otros rasgos como a la necesidad o tristeza a diferencia de los hombres, quienes enfatizaron más en los ya señalados.

g) Preferencias por etapas evolutivas

Con la finalidad de identificar qué tan impregnados de rasgos infantiles están aún los adolescentes, así como su opinión sobre la adultez, procedimos a cuestionarles su preferencia por la posibilidad de ser niños (as) otra vez, o bien, ser adultos, esto es, “¿te gustaría volver a ser niño(a)? ¿Por qué?”, “¿Te gustaría ser adulto actualmente? ¿Por qué?”. Dado que respondieron ampliamente, se procedió a clasificar todas aquellas respuestas que argumentaron la aceptación y/o rechazo por cada una de las etapas, mismas que se presentan por separado para evitar confusiones.

1. Preferencias por la niñez

De las respuestas a la pregunta “¿te gustaría volver a ser niño(a)?, ¿Por qué?”, se observó que el 75% de las muchachas aceptaron con agrado la idea de volver a ser niñas, el 12.5% la rechazaron y el otro 12.5% respondieron en forma ambivalente.

De las chicas que dijeron que sí les gustaría volver a ser niñas, el 37.1% se refirieron a la posibilidad de volver a jugar e imaginar. Mencionaron comentarios como: "me encantaría porque volvería a jugar con mis muñecas, imaginarme muchas situaciones que sería muy padre que fueran verdad, como poder viajar y conocer a reyes o princesas". El 25.7% dijo "siendo niños se tienen menos responsabilidades y los problemas son mínimos", "como niños no se tendrían responsabilidades de la casa o pensar en el futuro", "no adquiriríamos el problema de decir todo lo que hacemos, a donde vamos e incluso con quien te juntas". El 17.1% señaló que tienen más mimos, atención y convivencia por parte de los padres, por ejemplo, "me cuidaban", "me abrazaban más", "me compraban casi todo lo que quería", "me consentían más", "no me regañaban ni me exigían nada".

De las muchachas que rechazaron la posibilidad de volver a la infancia el 5.7% argumentaron que entonces sus diversiones serían aburridas porque no podrían ir a fiestas y no tendrían amigos, y sus palabras fueron como estas: "no me gustaría volver a la infancia porque no iríamos a fiestas", "... no porque sería aburrido estar en tu casa y jugando a las muñecas", "no tendría novio" (Ver tabla 10)

ARGUMENTOS	ACEPTACIÓN	RECHAZO
Volver a jugar, imaginar	37.1	*
Tener mimos, atención	17.1	*
Ausencia de regaños y libertades	8.6	*
Responsabilidades y problemas mínimos	25.7	*
Diversiones aburridas	*	5.7
Personas desvalidas	*	2.9
Tiempo perdido	*	2.9

Tabla 10. Argumentación para regresar a la infancia en el caso de las mujeres

Por su parte, el 59.8% de los chicos aceptaron con agrado ser niños otra vez, mientras el 40.2% la rechazaron. Aquellos muchachos que dijeron que sí les gustaría ser niños, porque así tendrían menos responsabilidades.

El 13% de los muchachos que rechazaron la idea, señalaron que no volverían a ser niños porque éstos son débiles, por ejemplo "... los niños son indefensos, se puede abusar de ellos fácilmente", "... de todo lloran", "no se pueden defender de los grandes". El 13.6% indicó que no, porque ahora como adolescentes se divierten, tienen más libertades, "nos dejan hacer más cosas", "somos más libres", "podemos actuar como queramos" y "nos

gustan las chavas". Y otro 13.6% tampoco les gustaría porque se dan cuenta de lo que hacen y de que se va por etapas, por ejemplo dijeron "... no porque ahora estamos más conscientes de las cosas", "como que entiendes las cosas que pasan a tu alrededor y que no son de niños". (Ver tabla 11)

ARGUMENTOS	ACEPTACIÓN	RECHAZO
Hacer lo que no hizo y corregir	9	•
Menos responsabilidades	27.3	•
Mayor atención y convivencia	19	•
Más obedientes	4.5	•
Personas débiles y dependientes	•	13
Diversión aburrida	•	13.6
Todo va por etapas	•	13.6

Tabla 11. Argumentación para regresar a la infancia en el caso de los hombres

Nótese que tanto mujeres como hombres aceptaron con agrado la idea de ser niños otra vez, porque tienen menos responsabilidades; y los que la rechazaron se refirieron a que perderían sus diversiones y libertades que su condición de adolescente les permite. Aunque fue más notorio en las mujeres su deseo de volver a ser niñas.

2. Preferencia por la adultez

De la pregunta "¿te gustaría ser adulto actualmente? y ¿por qué?", se observó que el 17.3% de las muchachas aceptaron con agrado la idea, el 82.6% la rechazó. Esto coincide con su aceptación de ser niñas otra vez.

De las chicas que consintieron la idea el 13% dijeron que los adultos son autosuficientes e independientes, por ejemplo "sería padre porque los adultos ya no dependen de nadie para tomar sus decisiones", "... si porque nadie los critica", "...son autosuficientes en muchas de las cosas que hacen porque pueden trabajar, mantenerse solos". Por el contrario el 39.1% de las muchachas que rechazaron la posibilidad, comentaron que los adultos tienen muchas responsabilidades, por ejemplo, mantener la familia, trabajar, cuidar a los hijos, educarlos, y lo refieren de esta manera: "no me gustaría vivir enojada todo el tiempo porque tienes que estar cuidando a los hijos todo el día", "debe ser difícil trabajar todo el día, y que llegues a tu casa y tengas que seguir trabajando en ella". El 22% que también rechazaron esta posibilidad señalaron que los adultos tienen

muchos problemas, por ejemplo, pagar renta, discusiones con la esposa, ya no poder divertirse, y reprender a los hijos, entre otros comentarios (Ver tabla 12)

ARGUMENTOS	ACEPTACIÓN	RECHAZO
Autosuficiencia e independencia	13.0	*
Responsabilidad en los actos	4.3	*
Mayores responsabilidades	*	39.1
Problemas de todo tipo	*	22.0
Mal carácter	*	8.6
No tendría las mismas libertades	*	8.6
Preferencia por la adolescencia	*	4.3

Tabla 12. Argumentación para entrar a la adultez en el caso de las mujeres

Por su parte, el 17.3% de los muchachos aceptaron ser adultos y el 82.6% se negaron. Aquí se nota que hay mayor rechazo por ser adulto que por ser niños otra vez. De los muchachos que aceptaron, el 14% aludieron a las libertades que tienen las personas mayores, por ejemplo, "salir y regresar a la hora que quieran", "decidir por sí mismos lo que quieran", "correr riesgos". A diferencia de ellos, el 57% de los chicos que estuvieron en contra manifestaron que son muchas las responsabilidades, por ejemplo, "salir a trabajar", "mantener una familia", "ayudar en todo lo que se necesite", "no tener tiempo para descansar", "no poder hacer las cosas que prefieres, porque tienes que estar pendiente del trabajo la familia". Y el 19% que ya no tendrían diversiones, y señalaron "ya no podrían salir con los cuates", "no podrías ir a fiestas ni andar con muchas chavas", "tendrías que estar con la familia". (Ver tabla 13)

ARGUMENTOS	ACEPTACIÓN	RECHAZO
Tienen más libertades	14.0	*
Son más responsables	5.0	*
Tienen muchas responsabilidades	*	57.0
No tendrían más diversiones	*	19.0
Tendrían problemas económicos y familiares.	*	5.0

Tabla 13. Argumentación para ingresar a la adultez en el caso de los hombres

Obsérvese que tanto las chavas como los muchachos rechazaron la posibilidad de entrar a la etapa de la adultez debido a las responsabilidades que consideran que se tienen como tal, por ejemplo, algunas de las que señalaron y coincidieron fueron trabajar, cuidar a

los niños, el marido y la casa, sostener a la familia, ya no divertirse, y resolver muchos problemas, entre otros.

h) Preferencia por los roles genéricos

Esta nominación se derivó de las respuestas de los adolescentes de ambos géneros cuando se les cuestionó sobre si les gustaría ser hombres a las muchachas y mujeres a los muchachos, esto es, les preguntamos “¿Te hubiera gustado ser hombre (mujer)? ¿Por qué?”.

Sobre esta pregunta manifestaron su aceptación o rechazo por la posibilidad de ser mujer u hombre, por ejemplo, hubo muchachas que preferían ser hombres y no mujeres, y señalaron por ejemplo, “ a mí me hubiera gustado ser hombre porque tienen más libertades y nadie los critica, no que a nosotras si nos ven platicando con varios muchachos, dicen que andamos de locas”; y chicos que comentaron “si hubiera escogido, sería mujer porque son más inteligentes”, o bien, “yo prefiero ser hombre porque las mujeres son dejadas, sufren mucho y de todo lloran”, “ prefiero ser hombre porque no se sufre el embarazo”. Esto se clasificó sin que se perdiera la importancia de sus preferencias y menos de sus argumentos.

Al respecto, el 45% de las mujeres dijeron que preferían ser hombres, y el 55% rechazó la posibilidad, por ejemplo hubo quien dijo, “me gustaría ser hombre porque son fuertes, libres pero al mismo tiempo no porque son agresivos y tienen muchas más responsabilidades que las mujeres”.

El 25% de aquellas chicas que dijeron que sí les gustaría ser hombre, comentaron que “porque tienen mayores libertades, se divierten más, conviven con más personas y nadie les dice nada”, el 10% dijeron que se les consciente más, son despreocupados y no sufren, sobre todo “lo del parto como las mujeres”. De las mujeres que expresaron su rechazo, el 38 % dijeron que no, porque son “machos”, peleoneros, groseros, mandones, exigentes, morbosos, maldosos, borrachos y mujeriegos; y otro 10% comentó que tienen más responsabilidades que las mujeres, porque tienen que trabajar obligatoriamente, mantener una familia y cuidar de ella (Ver tabla 14)

ARGUMENTOS	ACEPTACIÓN	RECHAZO
Consentidos, despreocupados no sufren	10.0	*
Mayores libertades	25.0	*
Mayor oportunidad de trabajo	5.0	*
No los critican (mujeres, ni virginidad)	5.0	*
Tienen más responsabilidades	*	10.0
Aspectos negativos "machistas "	*	38
Realizan trabajos pesados	*	2
No son cariñosos ni sentimentales	*	5.0

Tabla 14. Argumentación acerca de la posibilidad de cambiar de rol genérico en el caso de las mujeres

A diferencia de las muchachas, el 93.3% de los hombres rechazaron la idea de ser mujer; y sólo el 6.7% dijo que sí le gustaría. De los chicos que dijeron que no les gustaría ser mujer, el 61% señalaron los patrones tradicionales femeninos de sujeción, esto es, que las mujeres trabajan mucho en casa, tienen muchas preocupaciones, menos libertades para todo, poco desarrollo profesional, se les maltrata, critica y abusan de ellas. Y el único muchacho que dijo que preferiría ser mujer, comentó que porque cree que son más inteligentes, previsoras y prácticas que los hombres (Ver tabla 15)

ARGUMENTOS	ACEPTACIÓN	RECHAZO
Más inteligentes	4.3	*
Patrones femeninos de sujeción	*	61.0
Poco sociables	*	4.3
Les gusta ser hombres	*	4.3
Volubles y mentirosas	*	13.0
Sufren mucho, son débiles y lloronas	*	13.0

Tabla 15. Argumentación acerca de la posibilidad de cambiar de rol genérico en el caso de los hombres

Nótese que tanto las chicas como los jóvenes rechazaron la idea de cambiar de sexo, por los aspectos negativos y tradicionales de ser macho y/o mujer sumisa y abnegada; sobre todo los hombres.

i) relaciones sociales

1. Relaciones de amistad

Dada la importancia que tienen los congéneres y amigos en las ayudas sociales para desarrollar habilidades en el trato social y en la postura frente a conflictos, así como en la necesaria comparación social durante la adolescencia, se consideró pertinente cuestionar sobre algunas características de sus amigos, de las actividades que realizan con ellos y de lo que les gustaría hacer en su tiempo libre.

Al respecto se les preguntó "¿Cómo es tu mejor amigo(a)?, ¿Cómo te demuestra su amistad?, ¿Cómo te gustaría que fuera tu amigo(a)?, ¿Qué haces en tu tiempo libre? y ¿Qué te gustaría hacer en tu tiempo libre?"

Las respuestas de los jóvenes fueron amplias, por ejemplo, un chico bien podría expresar características emocionales, morales, actitudinales y de comportamiento, es decir, "mi mejor amigo es tierno, me aconseja, es discreto, comparte todo, desde su desayuno, hasta su dinero para gastar", mientras que otro, además de comentar esto, señalaba incluso rasgos físicos y cómo le gustaría que fuera su amigo, por ejemplo, "... que fuera alto como yo, simpático, que jalara parejo en todos nuestros relajos y que fuéramos a todos lados juntos". Esto es, sus respuestas no fueron excluyentes y por lo tanto las clasificaciones que proponemos tampoco.

Los adolescentes de ambos géneros expresaron a través de varias características la forma en que son sus amigos(as). En el caso de las muchachas, se observó que el 32.5% dijeron que era consejero y confiable, - les podían decir todo lo que no les dicen a sus padres, sin pena, ni preocupación de que lo comenten con alguien y; cuando tienen problemas en la casa, con otro amigo(a), novio(a), les dicen qué hacer- por ejemplo, " mi amiga (o) me dice que hacer cuando le cuento mis cosas, sobretodo las que no les puedo decir a mis papás", "me tiene paciencia", " sé que no va a decir nada de lo que le cuento". El 27.9% empático - es solidario(a), por ejemplo "... siempre está en las buenas y en las malas conmigo", comparte todo, es decir, " coopera desde una torta hasta las penas y alegrías", es comprensivo(a) y cariñoso(a), y el 18% sociable, es decir, son alegres, divertidos, simpáticos y les gusta convivir con todos.

Por su parte los hombres, también comentaron estos adjetivos, aunque ellos señalaron ser más responsables, es decir, saber cumplir con sus compromisos, respetarse y "saber" hasta donde echar relajo y estudiar, por ejemplo "hay que saber cumplir con lo que

uno promete”, "... respetarse, no ofenderse y menos aprovecharse de nada”, "hay que ser leales”, " prefiero que mis cuates (as) echen relajo más o menos como el mío para no tener problemas ni mala onda " (Ver tabla 16)

CARACTERÍSTICAS	MUJERES	HOMBRES
Sociable	18.6	6.0
Responsables	13.9	14.7
Consejeros y confiables	32.5	41.0
Empática (o)	27.9	23.5
Desinteresados	7.0	8.8
Auténticos	0	6.0

Tabla 16. Preferencias en las características de la forma de ser de los amigos según los adolescentes

Nótese que ambos géneros refirieron como principales rasgos aquellos que implicó saber escuchar, que no divulgaran sus confidencias, que los comprendieran, apoyaran, que fueran honestos, cariñosos y saber qué hacer cuando tienen problemas.

Sobre la información que se obtuvo acerca de cómo se demuestran su amistad, se observó que el 23% de las mujeres señalaron que siendo confidentes y confiables, es decir, escuchándose mutuamente y guardándose sus secretos o comentarios, por ejemplo " nos demostramos nuestra amistad no contando nuestros secretos a nadie ni cuando nos enojamos entre nosotras", "teniéndonos paciencia", "cuando sé que me van a poner atención y no me van a regañar ni dar tantos consejos". El 21% dijo que son amigos porque son empáticos - se ayudan y apoyan en los problemas, se comprenden y se quieren, por ejemplo, "hay cierto cariño", "nos compartimos hasta la torta", " nos ayudamos en nuestros problemas, como los de la casa, escuela y los novios o chavos que nos gustan". Otras comentaron que se manifiestan su amistad al acompañarse y divertirse - "... los amigos están para salir y jugar juntos ", "... para no sentirnos solos y hacernos compañía cuando lo necesitamos", " para hacerse bromas porque son de tu edad y se aguantan", "salimos a fiestas juntos, al cine o a bailar", "hasta se antoja ir de viaje con los amigos". El 15% dijo que para aprender y reaprender valores morales y actitudes, por ejemplo, rectificar errores " a veces te ayudan a darte cuenta que la estás regando", " los amigos te enseñan los valores que en la casa nos enseñan pero de otra manera", "con los amigos aprendes a ver las cosas de diferente forma", "aprendes en la convivencia formas de pensar, de comportarse, hasta como llegarle a las chavas(os)", "de vez en cuando con los amigos te

atreves a reconocer que estás mal, lo que no haces con tus padres porque piensan que siempre tienen la razón”, confiar y desconfiar de algunas personas, ser responsable, desinteresados “es importante dar la amistad pero sin esperar que te den algo a cambio”, altruistas y sociables.

A diferencia de las mujeres, los muchachos señalaron más la empatía, el 18% confiables y confidentes, 18% aprendizaje y reaprendizaje de valores y actitudes, el 17% acompañarse y divertirse(Ver tabla 17)

FUNCIONES	MUJERES	HOMBRES
Confiables y confidentes	23.0	18.0
Empáticos	21.0	20.0
Platicarse y resolver problemas	13.0	9.0
Acompañarse y divertirse	20.0	17.0
Identificarse	5.0	13.0
Controlar emociones y actitudes	3.0	4.0
Aprender y reaprender valores y actitudes	15.0	18.0

Tabla 17. Funciones que tienen los amigos de los adolescentes

Cuestionando más sobre el tema se logró información sobre “las funciones” que desearían tuvieran sus amigos, es decir, cómo les gustaría que les demostraran su amistad; y se observó que el 35% de las muchachas comentó que serían amigos si son confiables y confidentes, el 28% compartidos - prestarse y/o darse lo que tienen, por ejemplo, comida, ropa, dinero - y el 20% a que mostraran actitudes afectuosas y amables y que fueran agradables y optimistas.

Al igual que las muchachas el 22% de los hombres dijeron que les gustaría que fueran confiables y confidentes, el 20% compartidos y el 18% que expresen actitudes de alegría, sencillez, simpatía, incondicionalidad. Al respecto comentaron “... se siente muy feo que si das o te dan, tú tengas que corresponder a la fuerza, o dar algo a cambio”. Otras características fueron la modestia y fidelidad, por ejemplo, “que no porque faltaste un día te cambien por otro, o porque te enojaste hablen de ti”. (Ver tabla 18)

FUNCIÓNES	MUJERES	HOMBRES
Confiables y confidentes	35.0	22.0
Compartidos	28.0	20.0
Deportistas	2.0	0
Acompañantes	4.0	6.0
Empáticos	0	10.0
Divertidos	0	4.0
Actitudes varias	20.0	18.0
Identificación y Auto percepción	4.0	8.0
Compartan valores varios	2.0	12.0
Ideas abiertas	4.0	0

Tabla 18. Funciones que los adolescentes desean que tengan sus amigos

Hay que observar que ambos géneros desean tener en quién confiarse, que no los traicionen, dar y recibir lo valioso que poseen, sin esperar nada a cambio y que se expresen sus emociones, tales como cariño y ternura.

Acerca de las actividades que realizan con sus amigos(as), se observó que el 44% de las mujeres se dedican a ayudar en las labores domésticas, el 32% a platicar, convivir y estar con sus amigos(as) durante el día, el 20% a estudiar en compañía de su mejor amiga - repasar los apuntes de la clase, preparar exámenes o ayudarse cuando alguien es menos aplicado en una materia -. En el caso de los muchachos, se advierte que también se dedican a platicar, convivir y estar con los amigos, por ejemplo, refieren "es padre platicar y convivir con personas que entienden tus rollos, y no te regañan", el 29% practicar deportes y el 23% a estudiar (Ver tabla 19)

ACTIVIDADES	MUJERES	HOMBRES
Platicar, convivir y acompañarse	32.0	32.0
Estudiar	20.0	23.0
Divertirse	4.0	16.0
Ayudarse en labores domésticas	44.0	0
Practicar deportes	0	29.0

Tabla 19. Actividades que los adolescentes realizan comúnmente con los amigos (as)

Se aprecia que las actividades que realizan con más frecuencia reflejan sus diferencias genéricas.

2. Tiempo libre

También se les preguntó sobre las actividades que realizan en su tiempo libre y se encontró que el 29% de las muchachas expresó ver televisión “me la paso viendo la tele en mi cuarto o con la familia aunque a veces me regañan”, “viendo televisión porque además que te diviertes aprendes cosas que son para tu edad o que te van a pasar cuando seas mayor”, el 15% dijo que escuchar música porque “la música te transporta a donde quieras, y te pone en contacto con todos los chavos de tu edad”, “la música es lo más padre porque a través de ella compartes otras experiencias que no te han pasado pero que te pueden pasar o que de plano ya te sucedieron”. El 15% dedica su tiempo a estudiar y leer, el 11% a dormir y el 10% a labores domésticas, por ejemplo señalaron “cuando mi mamá ve que no tengo qué hacer, me dice ayúdame a limpiar la casa, a cocinar, lavar trastes, y eso es casi a diario”.

El 22% de los muchachos dijeron que se dedican a practicar deportes “creo que lo que más me ha gustado de crecer es que puedo practicar deportes como el fútbol, con los amigos una cascarita terminando las clases, en la tarde o los fines de semana”, el 22% estudiar y leer, el 20% ver televisión, citando sus palabras, “para no aburrirme veo la televisión ya sea programas para chavos, películas de acción o románticas, bueno hasta telenovelas con mis hermanas y mi mamá”, “es divertido ver televisión porque además te dan ideas”, y el 16% indicó que se dedica a pasear y jugar, por ejemplo, “me salgo a pasear con los cuates”(Ver tabla 20)

ACTIVIDADES	MUJERES	HOMBRES
Escuchar música	15	4
Ver televisión e ir al cine	29	20
Pasear y jugar	8	16
Practicar deportes	2	22
Estudiar y leer	15	22
Platicar	6	7
Dormir	11	4
Labores domésticas	10	4
Manualidades	4	0

Tabla 20. Actividades que los adolescentes realizan en su tiempo libre

Cabe notar que las actividades que realizan tanto las muchachas como los chavos, dependen de las libertades que poseen cada género y de las exigencias de la sociedad de acuerdo a éste. Asimismo es importante señalar que al principio no tenían muy clara la

diferencia entre su tiempo libre y las actividades fuera de la casa o la escuela ya que para ellos es como un continuo de tiempo lo que sale de la escuela.

Sobre lo que les gustaría realizar en su tiempo libre con sus amigos(as), tanto las chicas como los chicos señalaron viajar por Europa y/o al interior de la República Mexicana, principalmente a alguna playa - por ejemplo, "me gustaría ir a Cancún, caminar por la playa, jugar con la arena y en la noche irnos todos a la discoteca"; "me gustaría viajar por el mundo, conocer otras personas, y culturas pero de preferencia con mis amigos porque con los papás como que te limitan un poco sobre las cosas que debes hacer"; "pasear por Chapultepec para echar relajo" e ir al Cine "sería padre irte al cine a ver lo que está de moda"; jugar y divertirse como "ir a fiestas y echar relajo"; y en menor número comentaron, practicar algún deporte. (Ver tabla 21)

ACTIVIDADES	MUJERES	HOMBRES
Viajar	29	29
Pasear	29	23
Jugar y Divertirse	22	17
Practicar deportes	14	11
Platicar y conocer gente	3	11
Dormir y descansar	3	3
Generar bienes materiales	0	6

Tabla 21. Actividades que los adolescentes desearían realizar en su tiempo libre

Adviértase que las actividades que desean realizar, se refieren a eventos fuera de su cotidianidad y en espacios abiertos a diferencia de las actividades que se realizan diariamente en espacios cerrados. Cabe señalar que aunque no se cuestionó sobre la economía familiar, éste es un factor que influye en el tipo de actividades recreativas que realizan los adolescentes, y que de alguna forma los medios masivos de comunicación como la televisión les muestran mediante comerciales y/o telenovelas entre otros, inclusive video clips.

3. Relaciones de noviazgo

Respecto al noviazgo se les preguntó acerca de las funciones que tienen y/o tuvieron los novios (as), las funciones deseadas y las características prototípicas que les gustaría tuvieran sus parejas. Es decir, "¿Tienes novio(a)?, ¿Qué cosas te gustaría de él (ella)?, ¿Qué hacen cuando están juntos?, ¿Cómo te gustaría que fuera?".

Los muchachos y las muchachas comentaron varios aspectos importantes y hubo la necesidad de clasificar sus respuestas sin perder la relevancia de éstas, por ejemplo, una chica dijo "... es importante tener novio porque aprendes otras cosas, tienes con quien compartir todo, casa, problemas, afecto, todo", "es importante porque te arreglas más, ves todo como más bonito", "a veces dicen que los novios sólo te hacen sufrir, claro que me imagino que eso sólo pasa cuando no eliges bien", otro joven comentó "con la novia platicas mucho, la abrazas, te gustaría compartir tus pensamientos, lo que sientes y tus planes", "es lo más padre porque vas descubriendo nuevas sensaciones en tu cuerpo", y hubo quienes opinaron "no sé para que tengo novio, pero me gustaría que fuera alto, guapo como Ricky Marti y que me llevara a pasear a muchos lugares".

Más de la mitad de los adolescentes tanto hombres como mujeres señalaron tener y/o haber tenido relaciones de noviazgo; y el resto aunque no había tenido, comentaron sobre cómo les gustaría que fueran sus parejas.

El 60% de las chicas expresaron que no advertían alguna función en particular de sus novios, es decir, que desempeñaran algún rol específico, por ejemplo dijeron "pues viene a la casa y platicamos, también es más cariñoso pero en otras cosas igual que cuando éramos amigos", "no tiene ninguna responsabilidad conmigo", "... es especial", "... se porta igual que cuando éramos amigos porque nos confiamos todo", "nada ha cambiado entre nosotros". El 15% dijo que platicar y besarse - por ejemplo "... con él comento todo lo que me pasa y como me quiere me aconseja", "es mi novio porque nos besamos"; y el 10% comentaron que les gustaría que sus novios fueran detallistas, es decir, que les llevaran flores, tarjetas, chocolates o algún obsequio, así como se ve en la televisión, por ejemplo, "me gustaría que mi novio me traerá flores o fuera tan romántico como los que salen en la televisión".

En el caso de los muchachos, el 78% señaló que sus novias no tenían alguna responsabilidad particular para con ellos, pero algunos otros comentaron por ejemplo, que con sus novias tendían más a platicar, salir, besarse y ser detallista, "mi novia es detallista porque me escribe cartas, y otras veces me habla por teléfono para decirme que como me fue en el día y esas cosas que se dicen los novios", "salimos al cine, al parque o a donde ella quiera"(Ver tabla 22)

FUNCIONES	MUJERES	HOMBRES
Platicar y besarse	15	5
Jugar y divertirse	5	5
Visitarse	5	0
Consejero (a)	5	0
Cariñoso (a)	10	5
Pasear	0	5
Varias (ser detallista, escribirse, compartir, otras)	60	78

Tabla 22. Funciones que tienen los novios (as) de los adolescentes

Nótese que las chicas identificaron y señalaron con más precisión las "responsabilidades" que tienen sus novios para con ellas, a diferencia de chicos, lo cual refleja de alguna forma las diferencias genéricas.

Sobre las "funciones" que las chicas desean que tuvieran sus novios, se observó que el 34% se refirió a ayudarse y compartir tanto su tiempo libre como sus experiencias, problemas y objetos materiales. - por ejemplo, "me gustaría que me ayudara con los problemas que tengo en la casa", "compartir momentos alegres, tristes", "compartir la forma de pensar y algunos secretos", "compartir todos nuestros momentos libres". El 29% dijo que desearían visitarse, es decir, verse en sus casas para platicar, acariciarse, abrazarse, besarse y conocerse -; y otro 29% divertirse, pasear por el parque, ir a jugar, al cine y hacerse bromas, y comentaron "creo que sería bueno salir a lugares diferentes con los que vas con tus papás".

A diferencia de las chicas, los muchachos señalaron más visitarse "me gustaría poder visitarnos más para convivir y conocernos", el 30% dijo que divertirse, por ejemplo, "jugar a lo que sea para divertirnos, hacernos bromas y pasarla bien", "se trata de olvidarse de las tareas, o labores de la casa". El 28% ayudarse y compartir, por ejemplo, "sería bueno poder estar en las buenas y en las malas para que sepa que puede contar conmigo y yo con ella"(Ver tabla 23)

FUNCIONES	MUJERES	HOMBRES
Visitarse	29	33
Divertirse	29	30
Viajar	8	9
Ayudarse y compartir	34	28

Tabla 23. Funciones que los adolescentes desearían que tuvieran sus novios (as)

Cabe observar que aunque señalaron casi las mismas funciones, no le dieron la misma importancia y por ende el mismo orden.

Tratando de identificar la influencia de modelos juveniles, se les cuestionó sobre las características prototípicas que les gustaría que tuvieran sus novios, es decir, ¿Cómo te gustaría que fuera tu novio(a)? A lo cual respondieron algunos con atributos físicos "me gustaría que fuera alto (a), delgado(a), blanco(a), bonita o guapa", "atractivo". Otros mencionaron características morales y actitudinales, por ejemplo, "me gustaría que tuviera buenos valores porque a veces no se sabe", "que no tuviera mañas", "que fuera bueno (a)", y otros de tipo social, mismos que clasificamos para referirlos y no perder la relevancia de sus preferencias.

Se observó que de las características físicas predominantes el 34% de las chicas comentaron que los prefieren altos, al preguntárseles por qué comentaron "un hombre alto luce bien"; el 23% dijo que de complexión delgada, "gorditos se ven sin chiste", "los gorditos son simpáticos pero no guapos", y el 14% de tez blanca. Incluso hubo quienes dijeron que les gustaría que fueran como Ricky Marti, Tom Cruise, por ejemplo, "me gustaría que mi novio se pareciera a Ricky Marti, en su figura, cara, color de piel y en su forma de bailar", "me encantaría que tuviera los ojos de Tom Cuise, su sonrisa", si no por lo menos que tuvieran algunas características de ellos como los ojos, el cabello o el cuerpo.

Las preferencias de los chicos son similares a las de ellas, porque el 18% dijo que les gustaría que fueran altas, el 18% delgadas y el 16% blancas. A diferencia de las mujeres no señalaron a ninguna cantante o actriz en particular, pero sí demandaron explícitamente que fueran bonitas, porque los amigos los envidiarían. (Ver tabla 24)

ATRIBUTOS FÍSICOS	MUJERES	HOMBRES
Bajo (a)	3	10
Estatura media	0	2
Alto (a)	34	18
Delgado (a)	23	18
Complexión media	3	6
Complexión gruesa	3	2
Blanco (a)	17	16
Moreno (a)	6	6
Ojos claros	3	6
Glúteos grandes	3	0
Cachetona	0	2
Guapo (a), bonita	6	14

Tabla 24. Características que los adolescentes desearían que tuvieran sus novios (as)

Cabe señalar que las características físicas, señaladas principalmente por las muchachas corresponden a los modelos artísticos juveniles difundidos por los canales institucionalizados.

Tanto los chicos como las chicas mencionaron las actitudes morales que les gustaría que tuvieran sus parejas, por ejemplo "que no sea celoso(a), mentiroso(a), infiel"y, respecto a lo sociable señalaron "que sea platicador(a)", "amigoso(a) para no tener problemas porque le hablo a otras personas", "juguetón (a) para no aburrirnos", "simpático y alegre para que me lleve a fiestas, conozca más gente y me divierta, porque eso se tiene que hacer a nuestra edad".

Para el 23.4 % de las chicas también es importante que sean confiables, esto es, "que le pueda decir cosas que a los padres no les pueden contar", "que me aconseje y no me castigue o regañe", "que no me traicione o engañe".

Los muchachos prefieren que sean emotivas, es decir, "que sean cariñosas", "tiernas por los detalles que tienen cuando estás triste, con problemas", "que te motiven cuando no tienes ganas de nada", " con buenos sentimientos para que no te engañen o te sean infieles", "que te quieran por lo que somos guapos o feos, pobres o ricos". (Ver tabla 25)

ACTITUDES	MUJERES	HOMBRES
Comprensivo (a)	23.4	14.0
Emotivo(a)	21.2	23.2
Inteligente	4.2	0
Sociable	28.0	28.0
Confiable	21.3	30.0
Responsable	2	2.3
Presumido(a)	0	2.3

Tabla 25. Características sobre algunas actitudes que los adolescentes desearían que tuvieran sus novios (as)

Respecto a los atributos de carácter social que les gustaría que tuvieran sus parejas se observó que el 22% de las muchachas los prefieren ricos, esto es, con solvencia económica y bienes materiales como automóviles y motocicletas, por ejemplo señalaron "me gustaría que mi novio fuera rico, para que me invitara a muchos lugares", "que tuviera un auto para pasear, o para que me lleve o traiga de la escuela", "que tenga una motocicleta para divertirnos y pasear solos o con amigos", "que tenga dinero para que me regale muchas cosas". Otro 22% aludió a que sean juguetones y fiesteros, es decir, que les "guste

ir a fiestas o a la discoteca para bailar", "que sea juguetero, para ir a los juegos mecánicos como otros chicos", "ir a patinar o andar en bici". Asimismo señalaron otros atributos como "que sean elegantes, es decir, que anden bien vestidos como Ricky Marti", rockeros, limpios, sin vicios y profesionistas, esto es, "que tenga una carrera profesional para que en el futuro no tenga problemas económicos y sea una persona de bien".

A diferencia de las mujeres sólo el 6.7 % de los hombres se refirieron a que su pareja fuera profesionista "para que tengamos de qué hablar, y compartamos responsabilidades si las cosas se formalizan entre nosotros" (Ver tabla 26)

ATRIBUTOS SOCIALES	MUJERES	HOMBRES
Rico	22	0
Profesional	11	6.7
Elegante	11	0
Sin vicios	11	0
Rockero	11	0
Limpio	11	0
Fiestero y juguetero	22	0

Tabla 26. Atributos sociales que los adolescentes desearían que tuvieran sus novios (as)

Obsérvese que las mujeres desearon más atributos sociales en sus parejas que los hombres, quienes las prefieren cariñosas y bonitas.

j) Relaciones familiares

Este rubro se derivó por una parte del propósito de identificar algunas características de las relaciones sociales de los adolescentes con sus familiares, y por la otra de sus respuestas cuando se les preguntó sobre los cambios que observaron en su entorno familiar ante la manifestación de su adolescencia, la forma de ser de ambos padres, y acerca de cómo les gustaría que fueran sus hijos adolescentes.

Tanto los chicos como las chicas mencionaron que desde que se iniciaron sus cambios físicos, emocionales y de comportamiento, sus padres cambiaron la forma de relacionarse con ellos, es decir, empezaron a tratarlos diferente; y sobre todo a solicitarles conductas que regularmente no hacían, por ejemplo, tomar parte en las decisiones de la familia "desde que empecé a cambiar mis padres ya no me trataron igual, eran más exigentes, me hablaban diferente, me platicaban sobre cosas de la familia y me preguntaban

que pensaba o que me fijara", " como que esperaban otras cosas de mí porque aunque no te lo dicen se nota con el trato".

El 23% de las chicas señalaron que ambos padres mostraron actitudes protectoras, es decir, les hacían exceso de recomendaciones, por ejemplo "no llegues tarde", "ten muchísimo cuidado de tus amistades", "no le hables a cualquiera", "no me gusta que salgas con cualquier persona". No obstante el 17% dijeron que sus padres dejaron de mostrar actitudes protectoras ya que les daban algunas libertades, como "dejarlos tomar decisiones", "tenía más libertad de pensar y actuar como yo considerara mejor", "vestir como quiera, de minifalda si quiero" y "salir con amigos casi a donde sea"; y visualizarlas "como personas independientes". El 14% mencionaron que las integraron a la dinámica familiar a través de actividades domésticas, tales como "lavar trastes, era algo que yo antes no hacía", "aprender y ayudar a cocinar", "hacer quehacer", y también dando sus puntos de vista a problemas familiares por ejemplo, "que opinaba de lo que pasaba con los problemas de mi hermano, o de dinero". También el 14% indicaron que las incorporaron a la adolescencia motivándolas a "vestir a la moda", diciéndoles "ya no te queda vestir como cuando eras niña tienes que estar más a la moda para que te veas bien", cuestionándolas sobre sus relaciones de noviazgo, por ejemplo, "mi mamá me decía, ahora que ya eres un poco más grande, ¿ya tienes novio?", "te tienes que cuidar de lo que te dicen los novios", permitiéndoles ir a lugares recreativos y fiestas, y ya no les compraban muñecas porque estaban dejando de jugar con ellas; y el 11% mencionaron que tuvieron conflictos parentales porque les negaban permisos para ir a fiestas "no porque ya eres joven vas a ir a donde quieras o hacer lo que quieras", por el tipo de amigos, por las decisiones que tomaban y el cambio de la forma de castigarlos o reprenderlos, por ejemplo, "antes me daban un manazo pero ahora sólo me llaman la atención con pláticas o gritos según".

Respecto a las respuestas de los chicos, el 24% dijo que sus padres los incluyeron en la dinámica familiar tomando en cuenta sus opiniones; el 20% observaron mayor empatía, es decir, los apoyaban más en sus decisiones, por ejemplo, "es padre porque ahora te apoyan más en lo que dices, piensas e inclusive en tus actos, por ejemplo si quiero ir a algún lugar", los incitaron a ser autosuficientes y convivir más mediante pláticas "ahora me piden que yo solo trate de arreglar mis cosas o que responda por lo que hago", "que vaya aprendiendo a trabajar para que gane mi propio dinero". Sin embargo, el 12% señalaron que sus padres mantuvieron una actitud protectora infantil, es decir, no los dejaban salir y cuidaban en exceso porque tenían que decir a dónde, con quién y la hora en

que regresarían, si es que los dejaban salir, por ejemplo comentaron "como que se volvieron como policías porque quieren saber todo, qué hago, a donde voy y esas cosas", "me recomiendan a donde ir, y con quien me conviene salir". (Ver tabla 27)

CAMBIOS ACTITUDINALES	MUJERES	HOMBRES
Inserción a la dinámica familiar	14	24
Inserción a la adolescencia	14	8
Mantenimiento de actitud parental protectora	6	12
Abandono familiar de actitudes protectoras	17	4
Empatía familiar	9	20
Desarrollo de actitudes protectoras diferentes	20	8
Conflictos con la autoridad parental	11	8
Modificación de mecanismos de comunicación	6	8
Manejo de expectativas para la vida futura	3	8

Tabla 27. Cambios en las actitudes del entorno sociofamiliar observados a partir de las manifestaciones de su adolescencia

Hay que apreciar que a diferencia de las chicas, los muchachos recibieron mayor apoyo parental así como para su incorporación a la dinámica familiar y cuidados propios de infantes. En el caso de ellas, se observa que es menos prolongada la etapa de cuidados infantiles y más frecuentes las recomendaciones tradicionales de su rol genérico así como los conflictos parentales que se suscitaron a partir de esto.

Quando se les preguntó a los adolescentes sobre cómo son sus padres con ellos, el 31% de las chicas dijeron que son comprensivos y que los orientan, les dan consejos sobre "cómo es la vida", "cómo son las personas", los apoyan, por ejemplo comentan "cuando les cuento de mis problemas con mis amigas me escuchan", "nos dice que está bien o mal" "más cariñosas las mamás"; el 28% mencionaron que son enojones, "se disgustan de todo", "gritan y son intransigentes e inflexibles porque no reconocen que se equivocan o que las cosas no son como dicen principalmente los padres masculinos".

El 38% de los muchachos indicaron que sus papás son comprensivos, por ejemplo dicen "parece que ahora te comprenden más y se preocupan contigo de lo que pasa"; el 25% considera que son enojones, esto es, "son más enérgicos ahora que tenemos esta edad", "se desesperan muy rápido, aunque mi mamá no mucho", "puedo hablar más con mi mamá de algunas cosas que con mi papá, porque es más enojón". (Ver tabla 28)

CARACTERÍSTICAS	MUJERES	HOMBRES
Comprensivo y guía	31	38
Cariñoso	24	25
Enojón	28	25
Responsable	14	6
Comunicativo	3	6

Tabla 28. Características de los padres de los adolescentes

Obsérvese que tanto las muchachas como los chicos señalaron actitudes extremas en sus padres, es decir, por un lado son cariñosos y por el otro enojones e intransigentes, principalmente los papás, quienes parece que son los que los corrigen, otorgan o niegan los permisos. Y las madres son las que dan consejos, favorecen la comunicación y dan las muestras de cariño como besos y abrazos, lo cual nos indica características de roles materno y paterno de familias tradicionales.

Cuando se les preguntó a los chicos y a las chicas sobre cómo les gustaría que fueran sus padres, se notó que el 33% de las muchachas prefieren que sean más congeniablés, es decir, que coincidan un poco más en el carácter, para que haya menos conflictos, y sean menos gritones, celosos y agresivos. También los muchachos señalaron esta característica como principal, por ejemplo "podrían ser menos difíciles para que uno se pueda acercar con confianza y decirles todo lo que nos gustaría"; "ojalá no sean tan celosos(a) cuando ven que uno empieza a tener novia, o tan sólo al salir con amigos(as)". (Ver tabla 29)

CARACTERÍSTICAS	MUJERES	HOMBRES
Sociables y alegres	6	10
Comprensivos	33	30
Responsables	3	10
Comunicativos	9	5
Transigentes	12	15
Protectores y Consentidores	3	10
Menos conflictivos y agresivos	33	20

Tabla 29. Características que los adolescentes desearían que tuvieran sus padres

Tanto los hombres como las mujeres desean que sus padres y sus madres tengan características que favorezcan el establecer buenas relaciones sociales, esto es, "que

pudiéramos platicar de todo, pero de todo, sin importar que son nuestros papás", "que no se enojen porque somos diferentes a ellos", "que comprendan nuestra moda porque ellos tuvieron la propia", "con ellos podríamos llevarnos bien a pesar de ser padres e hijos y más aún siendo tan diferentes en edades".

II ELABORACIÓN DE HISTORIAS POR ESCRITO Y/O CON RECORTES

Datos sobre la tarea uno

a) Algunas opiniones sobre fantasear

Antes de describir los resultados sobre este apartado es necesario señalar que las categorías que clasifican las respuestas de los adolescentes, se elaboraron a partir de las preguntas tales como: "qué utilidad tiene para ti imaginar o fantasear cosas", " si pudieras pedir tres deseos ¿cuáles serían?".

Consideré pertinente preguntar sobre la utilidad de imaginar cosas o situaciones para identificar por un lado la importancia que tiene para los adolescentes esta actividad y por el otro en qué aspectos de su vida es más frecuente. Asimismo cuando preguntamos sobre los tres deseos, es decir, si hubiera un duende y te concediera tres deseos ¿cuáles pedirías?. La intención de esta pregunta fue abrir el espacio para la tarea libre que realizarían posteriormente y para que los chicos no se sintieran en una situación estricta y rigurosa.

Respecto a la utilidad sobre imaginar, se observó que el 27% de las muchachas refirieron que era anticipadora y preventiva, esto es, les era útil porque se adelantaban a los hechos, "para darse una idea de lo que harían", por ejemplo, solucionar problemas imaginariamente y después llevarlos a la práctica, o bien, "cuando tengo una cita con el chavo que me gusta me imagino qué pasaría, qué me diría y sobre todo qué le contestaría, y así ya no me agarra de sorpresa", "cuando tengo un problema imagino cómo lo puedo resolver; y si me convence lo intento llevar a la práctica, si no, le sigo pensando". El 15% dijo que fantasear era motivante porque "les ayuda a salir adelante", formarse metas, plantearse objetivos para lograrlos, por ejemplo señalaron " cuando me digo qué pasaría con el chavo que me gusta, me imagino qué hacer para que me hable o llamar su atención, qué ponerme para ir a una fiesta, o varias cosas; y cuando lo hago y me resulta, me da mucha felicidad", "cuando imagino el futuro como profesionista o casada de dan ganas de hacer mejor las cosas". Acerca de que su utilidad es porque les ayuda a reflexionar, es decir, porque les permite llegar a entender las cosas que viven, lo dijo el 13%, y comentó por ejemplo, " imagino detenidamente sobre el camino que voy a elegir cuando sea grande, qué es lo que conviene", " acerca de los errores que vamos cometiendo", " cuando algo no me salió bien me pregunto que estuvo mal, que hubiera pasado si hubiera hecho las cosas

diferente, por qué me equivoqué", "cómo le hago para corregir lo malo, y para que no se repita", y sobre lo que les pasa diariamente.

Otras dijeron que la utilidad estaba en que se divertían fantaseando con sus ideas, y/o las de sus amigos, por ejemplo, sobre cómo se ven comentaron "a veces juego pensando como se vería mi novio vestido de tal forma y me da risa o me emociono". Acerca de lo que harían dijeron por ejemplo, "cuando estoy enojada fantaseo hasta destruirlos, y creo que así hasta el coraje se me quita"; y algunos más que estaba en su autoestima porque pensaban sobre ellos mismos y se sentían mejor, por ejemplo que cuando empezaron con sus cambios de adolescente comentaron: "me veía tan raro que a veces no me gustaba a mí mismo y me ponía a fantasear sobre mi apariencia, o como me veían los demás para que ya no me preocupara", "me daba mis propias explicaciones acerca de lo que me pasaba y ya no me sentía chinche", "me decía a mí mismo que guapa o bonita soy."

Ante la misma pregunta el 32% de los muchachos dijeron que la utilidad también era anticipadora y preventiva, por ejemplo "me imagino qué pasará si hago esto o lo otro, y ya después lo intento", "hago una representación en mi mente de situaciones pueden ser buenas o malas, por ejemplo, en la escuela como puedo evitar que me castiguen por no entrar a clases". El 28% consideran que es divertida porque según lo señalan "me permite soñar cosas bonitas", "jugar en mi mente con lo que me pasa", "pasar el rato agradable pensando como se vería mi amigo con ropa de mujer, o pasándole algo penoso" y "hacer menos difícil la vida imaginándome en el futuro", entre otras; y el 10% señaló que sirve para formar su autoestima, por ejemplo dijeron que fantaseando se "sienten más seguros de lo que hacen, porque ya lo pensaron antes", "no tengo miedo de lo que pasaría", "tengo más confianza en mí mismo porque ensayo antes de hacer las cosas", "en expresar lo que sientes". A continuación en la siguiente tabla expongo de manera sintética los resultados mencionados.

UTILIDAD	MUJERES	HOMBRES
Estado de ánimo	9	2
Act. anticipatorio y preventiva	27	32
Reflexiva	13	8
Relajación	5	4
Motivadora	15	10
Creativa	7	6
Divertida	11	28
Autoestima	7	10
Transformadora	4	0
Inútil	2	0

Tabla 30. Utilidad de la fantasía según los adolescentes en su etapa

Hay que notar que tanto las muchachas como los chicos mencionaron que la actividad de fantasear sí tiene una utilidad clara en su cotidianidad y sobre todo la reconocen como parte de su actividad psicológica.

Respecto a la pregunta "si pudieras pedir tres deseos, ¿cuáles serían?. Se observó que el 48% de las chicas mencionaron sus anhelos personales, por ejemplo, superación personal, esto es, "ser buena persona con valores morales firmes", "hacer una carrera profesional porque sólo así voy a tener mejor vida", "ser profesionista para tener una casa, un carro y ayudar a mis papás", "viajar mucho con mis amigos para divertirme, por ejemplo a Acapulco o alguna playa" y "ser sabia para ayudar a mis hermanos en la escuela", "estudiar para ser alguien". El 24% señalaron deseos familiares, por ejemplo "llevarme bien con toda la familia", "que haya más comunicación con mis padres para poder platicar de todo", "comprendernos bien entre toda la familia", "que mis padres vivan para siempre" y "que todos seamos muy felices". También señalaron otros tipos de deseos de carácter material y social en los que preponderaban tener bienes materiales propios, por ejemplo "tener un coche, una casa duplex para llevarme a vivir a mi mamá conmigo", "tener dinero para ayudar a mi familia y poder tener negocios", y de tipo social como "eliminar los problemas de la contaminación en todo el mundo", "que no haya pobres", "que haya cura para todas las enfermedades".

El 48% de los chicos también señalaron deseos personales, por ejemplo, "me gustaría ser contador", "voy a practicar bien el fútbol para que luego esté en el equipo de

las águilas del América”, “espero ser una persona trabajadora y de éxito para darme mis gustos”. El 35% de tipo familiar, por ejemplo “ me gustaría confiar en mis padres todo lo que me pasa”, “ llevarme bien con mis hermanas, para no estar peleando”, “todos apoyarnos en todo y siempre”; y el 17% aludió a deseos materiales como “me gustaría tener una moto para dar la vuelta con mis amigas”, “ tener un coche para pasear con mis amigos y mis padres”, “ser dueño de un negocio de refacciones de carro”, “tener dinero para ayudar a mi familia”. Cabe señalar que los adolescentes de este género no dijeron nada de tipo social, es decir, sobre la humanidad o sociedad (Ver tabla 31)

TIPO DE DESEOS	MUJERES	HOMBRES
Familiares	24	35
Personales	48	48
Materiales	14	17
Sociales	14	0

Tabla 31. Tipos de deseos que les gustaría a los adolescentes

b) Temáticas extraídas sobre historias escritas

Al recopilar y analizar las historias escritas elaboradas por las chicas y muchachos en la primera tarea libre, es decir, al realizar historias sobre lo que quisieran, valiéndose de recortes y de su fantasía, se observó que se relataban sobre diversos temas, por lo cual y para tener un mejor manejo de la información se procedió a agruparla de acuerdo a algunos aspectos generales en común, es decir, en el tipo de tema en el que coincidían con frecuencia.

Al respecto el 30% de las historias de las chicas aludieron al tema de mujeres y hombres en torno al sufrimiento, sobre éste comentaron por ejemplo, “las mujeres no tenemos libertad”, “... están sometidas y no tienen desarrollo profesional pleno, porque tienen que atender sus casas”, “les toca sufrir los dolores de parto”, “sufren con mayor frecuencia la infidelidad por parte del novio o esposo” y “mujeres son abandonadas”, “ las acosan y después son criticadas”. El 22% comentó acerca del tema de la familia, el cual se refirió a la convivencia familiar, por ejemplo, “es muy bonito que la familia esté toda unida, sobre todo cuando alguno de los miembros tiene algún problema”, “ hay que

ayudarse entre todos de la familia porque cada vez hay más distanciamientos", " los hijos deben ayudar económicamente a los padres", y el 17% referían ideas generales, es decir, no desarrollaron temas, sino sólo exteriorizaron algunas ideas sobre la moda, por ejemplo "los vestidos de Thalía son originales porque los adorna de acuerdo a lo que desea expresar, por decir algo, la primavera, y los llena todos de flores, es original", sobre música y elementos oníricos, entre otros.

El 21% de las historias escritas por los muchachos señalaron temas como el triunfo personal masculino, esto es, aspectos sobre el desarrollo personal a nivel profesional, laboral y en el deporte, por ejemplo algunos escribieron "cuando sea grande seré un gran ejecutivo en un banco, tendré dinero y podré viajar a donde quiera", "me gustaría jugar tan bien como Michel Jordan cuando sea grande", "me gustaría ser portero del América". El 21% fue de ideas generales, es decir, no desarrollaron una historia sino sólo algunas ideas sobre la moda, música y automóviles, sobre todo de carreras y/o autos deportivos, los cuales les gustaría tener cuando sean grandes, tal y como se expresa de esta manera "cuando sea mayor me gustaría tener un mustang para correr con mucha velocidad cuando salga de paseo con mi novia"; El 11% comentó sobre relaciones de pareja, por ejemplo casamientos felices "me gustaría casarme con una chica rubia, delgada y bonita y ser muy feliz...", "había una vez un muchacho que estaba triste porque su novia lo engañaba con otro y..."; y el 10% aludió sobre el trabajo femenino, por ejemplo "era una mujer que trabajaba como secretaria... y se casó con su jefe y después se hizo dueña de la empresa", "había una vez una muchacha que llegó de un pueblo a trabajar de sirvienta, y se enamoró del hijo de dueño de la casa" (Ver tabla 32)

TIPO DE TEMÁTICA	MUJERES	HOMBRES
Triunfo personal femenino	4	10
Triunfo personal masculino	9	21
Fantasia y cuento	4	7
Familia	22	3
Relaciones de pareja	4	11
Mujeres u hombres en torno al sufrimiento	30	3
Figuras artísticas	6	7
Preocupación por problemas sociales	0	3
Ideas sobre problemas sociales	4	3
Ideas sobre deportes	0	11
Ideas generales	17	21

Tabla 32. Tipología de las temáticas en las historias escritas por los adolescentes.

Hay que notar que los hombres expresaron más sus inquietudes sobre su desarrollo profesional, sus relaciones de pareja y deportes a diferencia de las muchachas, lo que también deja ver un poco sus diferencias genéricas.

Otro punto a notar es que tanto los chicos como las chicas al escribir sus historias dejan ver que se basaron en lo que ven en la televisión a través de las telenovelas y lo que escuchaban en las conversaciones entre adultos, esto lo dijeron cuando se les preguntaba sobre lo que habían escrito para ampliar y/o disipar las dudas.

c) Aspectos imaginarios en las historias.

Además de identificar la temática sobre la que versaban sus historias también se consideraron los aspectos imaginarios en éstas, es decir, qué imaginaban o se representaban a través de los personajes y/o situaciones de sus historias. Esto fue a través de las ideas centrales acerca de estilos de vida, formas de pensamiento y actitudes, entre otros, es decir, se realizó un análisis más minucioso de lo que habían escrito y se clasificó la información para considerarlo.

El 25% de las historias elaboradas por las chicas se refirieron a aspectos imaginarios sobre adolescentes, lo cual implicaba situaciones de interés por actividades diversas, por ejemplo "me imagino que algún día seré una gran nadadora y representaré a México". Otras por preocupaciones de la edad, y comentaban: "qué pasará conmigo cuando

sea grande", "imagino sobre lo que estudiaré y que tal me irá". Acerca de conflictos por falta de comunicación con sus padres, por ejemplo, "había una vez una chica que se indujo a las drogas porque no confiaba en sus padres sino más en sus amigos...". También de inestabilidad emocional e interés por prototipos de adolescentes, por ejemplo señalaron "me gustaría irme a la playa con mis amigos como lo hacen otros chicos de mi edad o como dicen en la tele", "me imagino como me veré si me visto como las chavas que salen en la tele", "como sería mi vida si perteneciera a un grupo de cantantes como los de Vaseline". El 15% sobre la adopción de roles genéricos tradicionales, lo que refería a ideas sobre la belleza de las mujeres, lo que sufren, por ejemplo, "había una muchacha que la violaron... y no sabía qué hacer... la sociedad no la apoyó y ella tuvo que andar por la vida con su pena". Sobre la aceptación de la infidelidad comentaron: "...la engañaba su novio, le reclamó y se dejaron, pero al pasar del tiempo la buscó y ella lo perdonó porque lo amaba"; y de la reclusión femenina, es decir, quedarse en casa a pesar de ser profesionalista señalaron " imagino que cuando sea grande y tenga una carrera no voy a hacer como muchas chavas que se casan, tienen a los hijos y ya se olvidan de que estudiaron una carrera"

El 27% de los contenidos en las historias de los muchachos también se refirieron a aspectos de los adolescentes, por ejemplo "pertenecer a un equipo de fútbol como el América", "jugar como Michel Jordan". Otros señalaron algunos aspectos imaginarios y fantasiosos, es decir, hicieron uso con más frecuencia de expresiones verbales para cuento, por ejemplo, "había una vez" y significaciones fantásticas, por ejemplo aludieron a situaciones tales como "se volvió rica de la noche a la mañana", "tenía doble personalidad así como el caso de Superman", "era invencible", y sobre el imaginario social acerca de la felicidad, éste identificado en la forma en que concluyeron su historia "... y volvieron a ser felices toda la vida", "a pesar del sufrimiento al fin encontraron la paz".

Cabe señalar que los chicos señalaron más aspectos imaginarios-fantasiosos que las muchachas, quienes aluden más a situaciones cotidianas aunque no con un final feliz sino más bien trágico.

En los mismos contenidos de las historias escritas se observó también que tanto las muchachas como los jóvenes señalaban implícitamente algunos valores morales, esto es, juicios, normas y prácticas sociales, que dirijan el comportamiento de sus protagonistas y tal vez hasta el de ellos, por lo cual se decidió presentar esta información (Ver tabla 33)

CONTENIDOS DE TIPO IMAGINARIO	MUJERES	HOMBRES
Clásico triunfo personal femenino	1	5
Clásico triunfo personal masculino	3	7
Recompensa por el esfuerzo	8	10
Imaginario social sobre realidad	16	11
Imaginario sobre fantasía	7	15
Aspectos sobre adolescentes	25	27
Preocupación por los problemas sociales	4	4
Idea de familia contemporánea	7	3
Idea de familia convencional	3	0
Roles genéricos tradicionales	15	8
Roles genéricos contemporáneos	5	1
Herencia y reproducción de patrones y costumbres	5	9

Tabla 33. Contenidos de tipo imaginario en las historias e ideas escritas por los adolescentes

Sobre los valores se observó que el 20% de las chicas aludieron a la cualidad del amor - no sólo pasional sino también filial, fraternal y parental-, por ejemplo mencionan "los hijos deben querer sin condiciones a los padres, y a pesar de todo", "las mujeres si realmente amamos a nuestra pareja podemos perdonar la infidelidad", "por amor somos capaces de todo", "debemos quererlos los hermanos y ayudarnos en todo momento", "el amor rompe barreras". El 17% dijo la credulidad, es decir, confiar sin reservas, ser fiel, saber ser amigo, apoyar y proteger a quien lo necesite, por ejemplo, "cuando creemos en lo que nos rodean vivimos más seguros", "si confiamos en la pareja y le damos libertad no tiene porque ser infiel", "me gustaría pedirle a una hada ser hermosa", "cambiar todo por ser bonita, porque así podría tener todo como Thalla".

De los muchachos el 21% señaló también el valor del amor a través de frases como "cuando estamos enamorados no queremos que nada le pase a nuestra novia", "los hombres somos capaces de todo". El 20% se refirió a la perseverancia, esto es, esforzarse por lo que se quiere y librar obstáculos, por ejemplo, "un hombre debe de hacer su mejor esfuerzo para vivir mejor", "hay que insistir con la muchacha que te gusta hasta que te acepte", "no dejarse vencer a pesar de todo". Otros relataron sobre la credulidad, por ejemplo, "es necesario creer en las personas para sentirse seguro", "... creer en los amigos, y la familia para poder amar", "cuando crees en algo te motiva". Aquellos que comentaron sobre la ambición, es decir, el deseo de tener poder, fortuna y reconocimiento por los otros, por

ejemplo dijeron "es necesario ser importante para que te reconozcan", "si estudias serás alguien en la vida", "... teniendo dinero se puede todo"(Ver tabla 34)

TIPO DE VALORES	MUJERES	HOMBRES
Civismo	1	2
Competencia	11	3
Perseverancia	4	20
Amor filial	20	21
Belleza	8	9
Ambición	11	13
Egoísmo	2	3
Credulidad	17	14
Paternidad	1	2
Rebelría	5	7
Sacrificio	14	2
Independencia	5	3
Infidelidad	1	0

Tabla 34. Tipos de valores morales expresados en los contenidos de las historias escritas por los adolescentes

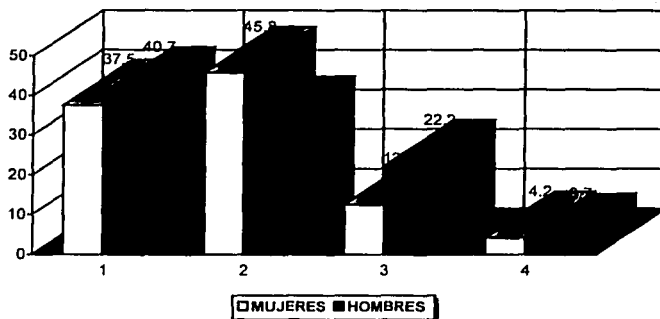
Cabe mencionar que los adolescentes de ambos géneros le dan prioridad a los valores de amor y credulidad. Aunque por su parte las mujeres a la vanidad y los hombres a la ambición y perseverancia. Esto parecería que son los valores tradicionales de cada género.

d) Recursos adicionales para elaborar historias

Por otro lado y con la intención de saber qué otros recursos o fuentes habrían utilizado los chicos de ambos géneros para escribir sus historias, además de los recortes de revistas y periódicos, se les preguntó "cómo se te ocurrió tu historia; y a partir de sus respuestas se procedió a clasificarlas.

Al respecto el 45.8% de las respuestas de los muchachas refirieron a la experiencia transmitida por otros, es decir, se las platicaron, lo vieron en su colonia o calle, en la televisión, le pasó a algún familiar, amigo(a), hermano(a) o leyeron algo parecido "yo me acordé de lo que una vez me platicó mi mamá", "le pasó a un primo", "en las telenovelas", "... lo vi en una vecina", "es parecido a lo que leí en una revista"; y el 37% a su experiencia propia, lo cual implicaba sólo situaciones personales que vivieron de alguna forma y/o inventaron.

El 40.7% de los chicos señalaron que se les ocurrió por experiencias propias, y el 33% a la experiencia transmitida por otros, por ejemplo " me acordé de un programa que había visto en la televisión", " cuando me dijeron lo que debía hacer vino a mi memoria lo de mi prima", " luego te platican y te acuerdas". (Ver figura 4)



1	EXPERIENCIA PROPIA	3	RECORTES
2	EXPERIENCIA TRANSMITIDA POR OTROS	4	NO SEÑALADOS

Figura 4. Muestra el tipo de fuentes adicionales de información utilizadas por los adolescentes de ambos géneros para la elaboración de las historias escritas.

Obsérvese que los chicos recurrieron más a sus vivencias o inventiva que a lo que viven los demás, aunque ambos fueron importantes para que tuviera un marco de referencia al momento de realizar la tarea.

e) Información sobre algunos datos literarios extraídos de las historias escritas

Al revisar las historia se observó que había diferencias cualitativas entre sí, por ejemplo, en la forma de escribirlas, como habían utilizado las imágenes de los recortes, el género que predominaba, el tiempo gramatical y el tipo de intervención del protagonista, entre otros. Debido a esto, se consideró conveniente rescatar esta información y clasificarla sin la intención de hacer una análisis literario, sino dar una idea de como fueron escritas las

historias. Recordemos que en la metodología se explicaron estos elementos para realizar el análisis.

El 78% de las historias de las chicas estaban elaboradas, es decir, tenían un planteamiento de la trama, desarrollo, clímax y conclusión; y el 64% en el caso de los muchachos.

Sobre el estilo en que estaban escritas las historias, se observó que el 74% en el caso de las mujeres eran un relato, esto es, la invención en la exposición se apoyaba en personajes y situaciones comunes de la vida cotidiana. El 22% refería una opinión o comentario, es decir, sólo señalaba sucesos de acuerdo a su punto de vista personal, por ejemplo indicaban, "yo pienso...", "me parece...", "opino que...".

Asimismo en las historias de los muchachos se notó que el 57% eran relatos, el 36% opinión y el 7% cuento. Este último porcentaje fue mayor en comparación al de las mujeres, así como al dato de los aspectos imaginarios y/o fantasiosos.

Las imágenes también tuvieron una utilidad particular, porque complementaron la elaboración de las historias de las muchachas, es decir, al ver las imágenes de los recortes se daban una idea y/o la reforzaban, por ejemplo comentaron: "al ver las imágenes me daba una idea de lo que podía hacer", "tenía la idea y sólo la iba ilustrando para darle mayor interés como si fuera una revista", "con las imágenes quería que se reflejara lo que siento y pienso". El 30% dijo que sólo la guiaban, por ejemplo, "me iba orientando con los recortes", "iba dándole forma con los recortes".

En el caso de los chicos el 50% dijo que las imágenes complementaron sus historias, por ejemplo, "con los recortes iba completando la idea de mi historia", "los recortes sirvieron para que se entendiera mi historia", "las imágenes me ayudaron para que le diera sentido a lo que había escrito"; y el 36% comentó que guiaron la historia, por ejemplo, "me ayudó a orientar mis ideas", "las imágenes me facilitaron pensar en alguna historia".

Otro aspecto fue el género del personaje, el cual refiere al sexo del protagonista principal en la trama de la historia. En este caso el 48% de las historias de las mujeres señalaban como actor principal a alguien del sexo femenino, y el 35% a un género indefinido, es decir, no indicaban algún sexo en particular, era indistinto. Por su parte en el 50% de las historias de los muchachos prevalecían personas del género masculino, y el 25% femenino. Hay que mencionar que ellos fueron más claros para representar a sus personajes.

Respecto a la intervención directa de las chicas y los muchachos en la historia, es decir, el que éstos se personificaran o se señalaran como los personajes principales en la trama, se observó que el 96% en el caso de las muchachas fue impersonal porque recurrieron a personajes conocidos y/o ficticios. Asimismo se observó en el caso de los jóvenes en un 89%.

Y por último se consideró la orientación en el tiempo, que refiere al momento gramatical que se manifiesta en la redacción de las historias. Acerca de esto se observó que las que elaboraron las muchachas, el 57% fueron redactadas en tiempo presente, y el 26% en copretérito. En el caso de los jóvenes el 43% se hicieron en tiempo presente y el 29% en copretérito (Ver tabla 35)

DATOS DE LAS HISTORIAS	FEMENINO	MASCULINO
Elaboración	78	64
Idea	22	36

T i p o

Idea	22	36
Relato	74	57
Cuento	22	36

Imágenes

Gufan	30	36
Complementan	22	14
Gufan y complementan	48	50

Género

Femenino	48	25
Masculino	17	50
Indefinido	35	25

Tiempo

Presente	57	43
Pasado	17	21
Futuro	0	7
Copretérito	26	29

Tabla 35. Información sobre datos extraídos de las historias escritas

III REPORTE VERBAL DE LOS SUEÑOS CON LOS OJOS ABIERTOS

Datos sobre la tarea dos

a) Temática sobre los reportes verbales

Cuando se concluyó la primera tarea (historia escritas), se procedió a analizar los reportes verbales de la fase II llamada sueños con los ojos abiertos, la cual consistió en entrevistar a los adolescentes sobre lo que soñaban cuando estaban despiertos y la utilidad de esto. Se observó que también referían diversos temas, por lo cual y para no perder esta información se procedió a clasificarla de acuerdo a lo que tenían en común.

El 25% de los reportes de las muchachas aludieron a la cotidianidad, esto es, aspectos que se presentan comúnmente, por ejemplo señalaron: "qué haré al rato que salga de la escuela", "qué haré en la fiesta del sábado", "qué estarán haciendo mis familiares (mamá, hermanos, etc.) en casa". El 14% comentaron sobre su futuro personal, aquí se clasificaron datos que referían a lo que harían cuando fueran grandes, por ejemplo, "soñar con mi boda", "para cuando me case me gustaría que fuera con una persona que tenga dinero", "casada sólo trabajaría un tiempo y después sólo por necesidad económica", "cuando sea grande me gustaría que hubiera libertad para que las mujeres decidiéramos tener hijos o no, y cuando", "cuando se grande haré lo que quiera". Acerca de la familia, sus padres, afectos y como vivir con familiares, el 12% señaló por ejemplo, "cuando me case me traeré a vivir a mi mamá a mi casa", "visitar a mis padres lo más frecuente posible", "generar la convivencia entre toda mi familia para llevarnos bien", "yo voy a cuidar a mis padres siempre".

En el caso de los muchachos, el 21% señalaron en sus reportes verbales el triunfo, es decir, destacar como deportistas, por ejemplo ser grandes futbolistas como "Campos", o tenistas como "Raúl Ramírez". El 18% comentó sobre su futuro profesional, que se refería a la necesidad de terminar a carrera profesional como contador, abogado, agrónomo y piloto aviador, por ejemplo señalaron: "me gustaría llegar a realizar una carrera como la de abogado para asegurar mi futuro..., ser alguien en la vida", "pienso en estudiar para contador y, y tener mi despacho". Y el 18% acerca de su futuro personal, al respecto consideraban importante desarrollarse como hombres, por ejemplo, "llegar a casarme antes de los veinticinco años, tener de dos a tres hijos y una casa propia", "... ser buenos

hombres e hijos a la vez, responsables y agradecidos con los padres", " aunque me case seguiré visitando a mi mamá" (Ver tabla 36)

TIPOS DE TEMÁTICA	MUJERES	HOMBRES
Futuro profesional femenino	11	0
Futuro profesional masculino	0	18
Futuro personal femenino	14	0
Futuro personal masculino	0	18
Triunfo femenino	3	0
Triunfo masculino	0	21
Familia	12	2
Cotidianidad	25	15
Diversión	10	6
Deporte	0	8
Mujer en torno al sufrimiento	3	0
Fiesta de XV años	6	0
Fiesta de fin de cursos	4	0
Identificación con modelos	1	2
Preocupación por problemas sociales	7	4
Viajes	4	6

Tabla 36. Tipo de temática de los reportes verbales de los adolescentes sobre sus sueños con los ojos abiertos

Hay que notar que varios de sus sueños son para anticiparse a las situaciones como una forma de prepararse para su futuro inmediato, otros para manifestar sus deseos y/o necesidades, por ejemplo, la flexibilidad social para aceptar o no la institucionalización de la maternidad. También que tanto los hombres como las mujeres mencionaron en sus sueños sólo aspectos sobre su propio género y su devenir, y sobre la importancia del éxito profesional fue más significativo para los chicos así como el destacar en algo, lo cual refleja su respuesta a las exigencias sociales al género masculino.

b) Aspectos imaginarios sobre los reportes verbales

Al identificar y clasificar la temática sobre los reportes verbales se advirtió que éstos también reflejaban tópicos o ideas sobre estilos de vida, formas de pensamiento y actitudes, por lo que se consideró importante presentar esta información.

Se observó que el 28% de los reportes de las muchachas aludía a la reproducción de prácticas vivenciales, es decir, a las experiencias de vida heredadas para las adolescentes, por ejemplo comentaron: "a los XV años te presentan ante la sociedad y ya puedes tener

novios", "cuando te casas es de blanco y por la iglesia". También sobre la elaboración de su proyecto de vida se notó que es de acuerdo a lo que esperan en su rol femenino, por ejemplo algunas muchachas dijeron: "espero trabajar en la carrera que me gusta... casarme y tener hijos, y si es necesario seguir trabajando para ayudar a mi esposo", "las mujeres resistimos más el dolor que los hombres", "las mujeres podemos desarrollarnos mejor que los hombres en el trabajo", "ya no hay tanta distinción en las carreras para hombres y mujeres porque podemos hacer casi de todo". El 13% señalaron la idea de un protocolo familiar contemporáneo, por ejemplo, construir su familia pequeña, no tener más de 2 ó 3 hijos, mayor convivencia y apego familiar, y retribuir el apoyo parental, por ejemplo comentaron: "... ayudar económicamente a mis padres ", devolver un poco de lo que mis padres m han dado". Acerca de la necesidad de afecto y compañía materna, por ejemplo, "... traerme a vivir a mi mamá conmigo", "llevarme de viaje a mi mamá", " cuando tenga mi casa voy a comprar una duplex para que tenga ahí a mi mamá". Y el 10% mencionó acerca de adoptar roles genéricos contemporáneos, por ejemplo, demandaron un rol masculino más participativo en las labores domésticas y en el cuidado de los hijos, y dijeron: "si las mujeres trabajan que los hombres también ayuden en la casa y cuiden a los niños", "mayor libertad para las mujeres en lo que refiere a trabajar aunque estén casadas". El 10% abordaron aspectos sobre su adolescencia, por ejemplo, interés por establecer amistades, preocupaciones por su futuro inmediato y la toma de decisiones "ahora que termine la escuela no sé que estudiar", "tengo que estudiar la preparatoria para poder hacer una carrera"; interés por actividades cotidianas y tendencia a pensar y cuestionar sobre lo que hacen, por ejemplo "... ¿por qué tenemos que estudiar?", "¿ Por qué ya tenemos que participar en las decisiones de la familia?", "¿ Por qué nuestros padres nos tratan diferente?", "¿Quién dice que sólo estudiando puede ser alguien", "¿quién pone las modas?"

En los reportes verbales de los muchachos el 33% también se refirieron a la reproducción de prácticas vivenciales. El 11% al clásico triunfo personal, esto es, sobre el éxito y la superación a través de una profesión y diferenciación por la excelencia, por ejemplo comentaron "es necesario hacer una carrera para progresar", "... hay que estudiar para ser alguien", "mientras más nos preparemos tendremos mejores oportunidades". El 10% mencionó sobre la adopción de roles genéricos contemporáneos, por ejemplo, "tanto los hombres como las mujeres tenemos los mismos derechos y deberes", "si las mujeres trabajan dentro y fuera del hogar nosotros también tenemos el deber de hacerlo de igual forma". Y el 9% en aspectos sobre la adolescencia, "es importante en esta etapa tener

novias, amigos", "como adolescentes debemos practicar deportes", " hay que pensar en el futuro"(Ver tabla 37)

ASPECTOS IMAGINARIOS	MUJERES	HOMBRES
Imaginario social sobre felicidad	8	7
Reproducción de prácticas vivenciales	28	33
Roles genéricos	8	6
Clásico triunfo personal femenino	3	0
Clásico triunfo personal masculino	0	11
Adopción de roles genéricos contemporáneos	10	10
Independencia y Autosuficiencia	4	2
Idea del prototipo familiar contemporáneo	13	8
Aspectos sobre la adolescencia	10	9
Preocupación por problemas sociales	5	7
Imaginario sobre fantasía	2	1
Aspectos femeninos / masculinos	5	3
Maternidad / paternidad	4	2

Tabla 37. Aspectos imaginarios de los reportes verbales de los sueños con los ojos abiertos señalados por los adolescentes

Cabe advertir que tanto las chicas como los chicos manifestaron principalmente en sus reportes verbales aspectos sobre las experiencias heredadas para los jóvenes y algunas preferencias de acuerdo a su género.

Por otro lado en el contenido de los reportes verbales se observó también que tanto los muchachos como las muchachas también señalaron valores morales, esto es, juicios, normas y prácticas sociales, por lo que se consideró importante presentar esta información.

Al respecto el 23% de los reportes verbales de las chicas refirieron el amor - filial, fraternal, maternal, agradecimiento, caridad y emotividad -, por ejemplo señalaron "es necesario retribuir lo que nuestros padres nos han dado tan desinteresadamente", "me gustaría llevar a mis viajes a mi mamá ", "llevarme a vivir conmigo a mi mamá cuando me case"; el 20% sobre la independencia, esto es, autosuficiencia, libertad y/o autonomía para pensar y/o actuar sobre todo en adultez, por ejemplo comentaron: "... a pesar de casarte que haya libertad para que trabajes", " que no tengas que depender del marido para todo". El 13% manifestó la comprensión, la cual se refería al apoyo, ayuda y confianza, y dijeron por ejemplo, "es importante en esta etapa contar con alguien que te apoye ", "... mi amiga es mi mejor confidente", "a tus amigos les cuentas todo, te comprenden y no te regañan y/o censuran como tus padres".

En el caso de los chicos se observó que el 19% se refiere a la ambición, es decir, al esfuerzo y deseo por tener poder y/o fortuna, por ejemplo dijeron "me gustaría tener mucho dinero para hacer lo que quiera", "hay que esforzarse para tener un futuro seguro", "teniendo dinero se tiene todo". El 15% comentó sobre la independencia, por ejemplo, "me gustaría no pedirle nada a mis padres", "poder hacer sólo las cosas"; y el 15% al amor. (Ver tabla 38)

TIPO DE VALORES	MUJERES	HOMBRES
Cívismo	3	6
Abnegación	3	5
Ambición	12	19
Independencia	20	15
Comprensión	13	8
Amor	23	15
Vanidad	9	11
Diversión	5	6
Amistad	6	1
Rebeldía	2	0
Virginidad	1	0
Maternidad - Paternidad	3	5
Competencia - Excelencia	0	8

Tabla 38. Tipo de valores morales expresados en los reportes de los sueños con los ojos abiertos

Nótese que el género femenino señala más valores de carácter emotivo y empático y el género masculino nuevamente refiere más a aspectos económicos y profesionales.

c) Información sobre los datos literarios extraídos en los reportes verbales.

A través de los reportes verbales se identificaron también aspectos tales como el tiempo gramatical en que enunciaban sus sueños, el tipo de intervención y el género del protagonista, por lo que se decidió proporcionar esta información.

Respecto a la orientación en el tiempo, es decir, momento en el que refieren sus sueños, el 80% de los reportes verbales de las muchachas aludieron al futuro con comentarios tales como "llegaré a terminar una carrera", "me imagino que cuando sea grande voy a tener una casa bonita" "trabajaré como periodista", el 14% sobre el presente, por ejemplo, "me imagino qué están haciendo mis familiares en este momento", "me imagino que soy rica". En el caso de los chicos el 78% se refirió en tiempo futuro, por

ejemplo comentaron: "Seré un empresario", "llegaré a jugar en las primeras ligas de fútbol", y el 12% en presente

Acerca de la intervención, es decir, la personalización o el señalamiento de otros como protagonistas de sus sueños, se observó que el 83% de los reportes de las muchachas fueron de tipo personal, es decir, los comentarios aludieron a situaciones, actitudes y/o deseos propios. Para los chicos el 88% también fue personal.

Y por último, el género, esto es, el sexo del personaje principal, se observó que el 92% en los reportes de las chicas señalaron al género femenino y el 98% de los muchachos se refirieron al género masculino (Ver tabla 39)

TIEMPO	FEMENINO	MASCULINO
Presente	14	12
Pasado	6	6
Futuro	80	78
Copretérito	0	2
Indeterminado	0	2

TIPO DE INTERVENCIÓN

Personal	83	88
Impersonal	9	8
Nosotros	8	4

GENERO

Femenino	92	0
Masculino	0	98
Indefinido	8	2

Tabla 39. Información sobre los reportes verbales (los datos se presentan en porcentaje)

Hay que percibir que los chicos y las muchachas aluden al futuro con una perspectiva de vida en particular ya sea de tipo económica, laboral o familiar, por ejemplo, "seré un contador para tener mucho dinero", "trabajar y tener familia".

También hay que notar que los adolescentes del sexo masculino señalaron en un porcentaje muy bajo personajes del género femenino; y ninguno indefinido a diferencia de las mujeres.

ANÁLISIS DE DATOS

Los resultados reflejaron información sobre el conocimiento que tienen los adolescentes acerca de su etapa de vida. Según señalaron, fue a partir de los diferentes cambios que advirtieron, tanto los muchachos como las muchachas en su cuerpo. A través de su inestabilidad emocional, formas de vestir, pensar y actuar, también sobre los problemas de la escuela, y noviazgo. Sus nuevos tipos de diversión en los que preponderó la asistencia a fiestas con chicos de su edad, practicar deportes, la manera de interactuar con sus congéneres y/o familiares. Acerca de la familia la demanda por su participación en la dinámica familiar cuando se les pedía tomar decisiones, dar sus puntos de vista sobre problemas y/o situaciones que se generaban al interno de ésta, y también por colaborar con las labores domésticas o de trabajo de los padres en el caso de los muchachos, el desempeño de su rol genérico, la preocupación por su personalidad y su futuro. Algunos otros cambios advertidos de carácter social como su preocupación e interés por la contaminación y economía nacional.

Estos aspectos concuerdan con los señalados por Horrocks (1990), quien afirma que la adolescencia se advierte a través de una serie de cambios físicos, psicológicos y sociales, por ejemplo, las relaciones de grupo adquieren la mayor importancia porque quiere lograr un estatus entre los de su edad y el reconocimiento de ellos, surgen los intereses heterosexuales que pueden hacer complejas y conflictivas sus emociones y actividades; también es una época de desarrollo físico y corporal en la que se revisa la imagen del cuerpo, los valores y existe una continua necesidad de ajuste a las situaciones en las que la persona no tiene experiencia y va adoptando patrones de conducta para satisfacer y crear demandas sociales en la medida de lo posible. Asimismo considera que la adolescencia no es una condición estática sino con cambios.

El impacto de la adolescencia varía de una persona a otra, de una familia a otra, de una generación a otra y de un país a otro. Los adolescentes son producto de su época y su cultura, así como de su pasado y presente psicológico y su ambiente físico.

Otro aspecto importante a destacar en la investigación es referente a la idea que tienen los adolescentes sobre su etapa de vida, y el impacto que tuvo la llegada de ésta en ellos. Varios de los participantes indicaron que no se sintieron sorprendidos al notar estos cambios, debido a que sabían que "tenían que pasar porque son propios de su edad", "son normales, es decir, una regla de la vida", según se lo dijeron sus familiares, profesores o lo

habían leído. Sin embargo, otros lo fueron descubriendo a través de sus experiencias; su autoobservación y la respuesta a las nuevas demandas sociales y familiares, pero no se sintieron angustiados porque les pasaba a otros. Además definieron la adolescencia, según sus palabras, como una "etapa de cambios, difícil pero bonita, por la que pasan todas las personas", "... son los cambios en las actividades que se deben realizar por estar en esta etapa".

A través de estos datos se considera la idea de que los adolescentes vislumbran su etapa como una norma natural en la vida por la que todos pasan, lo cual puede explicarse como el resultado de la internalización de su cultura, y de las características de la institucionalización de las etapas de vida.

Esto es, según lo señala Contreras (1998), la institucionalización es una forma de interacción social estabilizada y objetivada en la que existen roles establecidos, y posee características notables como una historicidad (acontecimientos sociales en un momento determinado que dieron pauta a una tipificación de acciones), que favorece que las diferentes generaciones que participaron y las que participan la vivan como objetiva, es decir, como realidad dada que se presenta como un hecho externo e innegable, y "controlador" del comportamiento, lo que lo hace previsible en el sentido de que parece que hay pautas, o direcciones que se deben tomar. A través de la socialización se va legitimando su existencia y las sucesivas generaciones participan en ella como una realidad propia.

En este sentido la idea de que las etapas de vida son naturales y que existen desde siempre obedece a que el mundo se les presenta ya organizado culturalmente, y el aprendizaje e internalización de su cultura constituye el preámbulo para el logro de una identidad adulta reconocida.

Por consiguiente la adolescencia es una etapa de vida institucionalizada, es decir, no es natural ni universal, sino que está constituida socialmente, lo que implica una regulación de la secuencia y estructuración de las perspectivas de vida a través de las cuales los individuos se orientan y planean sus acciones.

Castoriadis (1988) señala que la institucionalización de las etapas de vida - infancia, adolescencia, vejez - son los discursos que pretenden justificar racionalmente la existencia de prácticas e instituciones que explícitamente toman a cada etapa como su objeto; y que éste es un proceso de la sociedad contemporánea.

En este sentido, las relaciones sociales son siempre instituidas y ello no porque se encuentren consignadas jurídicamente, sino porque se plantean como maneras de hacer universales, simbolizadas y sancionadas. La institución de las relaciones sociales tiene lugar, siempre y exclusivamente en relación con algunas significaciones imaginario-sociales, por ejemplo, la familia, el noviazgo, y la escuela: sentido con el que se otorga el mundo y el lugar del ser humano en él; y el cual, en sentido estricto, no es ni cierto ni falso, ni verificable ni falsificable.

De modo que la adolescencia se expresa a través de estereotipos y arquetipos que abarcan rasgos sociales, legales, escolares y psicológicos. Esto es, la normatización de esta etapa comprende tanto las expectativas de comportamiento propias de esta edad, como la exclusión de dichos comportamientos en otras edades; y de manera reiterativa, se construye el modo de ser del adolescente, su ubicación en la secuencia de etapas y su proyección futura dentro de las mismas. (Kohli y Meyer, 1986; Riley, 1986)

La institucionalización del curso de vida no surge de la nada, sino que se considera que tiene bases económicas, políticas, sociales y culturales ubicadas en un proceso histórico importante.

De tal modo que la construcción social del curso y etapas de vida se elabora de acuerdo a las exigencias de las transformaciones sociales de una nación generada por alguno de los aspectos que sirvan de base a la institucionalización, lo cual implica que los estilos de ésta no son estáticos ni homogéneos, ya que varían con la estructura y el cambio social histórico.

Por ser una construcción social, las acciones y necesidades de las personas pueden transformar la institución. Por consecuencia se reitera la idea de que la adolescencia es una construcción social demarcada por un período de vida y favorecida por un interjuego de sucesos políticos, económicos, familiares. No es universal y los criterios que la definen pueden variar de cultura a cultura, de una época a otra e incluso no existir.

Este aspecto de la existencia ha sido estudiado mucho más tarde que la infancia. El principio de la adolescencia estaba, de hecho, incorporado a la infancia y los jóvenes eran muy pronto iniciados en las tareas de los adultos. Solamente un episodio de la vida real muy limitado merecía el nombre de adolescencia; y sus problemas eran minimizados en razón de estructuras colectivas severas y autoritarias. En Roma, desde los catorce años, los jóvenes vestían la toga viril. En Atenas, antes de ser admitidos entre los efebos, el adolescente debía someterse a un examen sobre su desarrollo físico y su moralidad. Las

religiones judeocristianas han dado a la confirmación el sentido de una integración a la vida adulta. En la confirmación del día de Pentecostés de los israelitas, el padre impone las manos sobre su hijo adolescente y le concede la responsabilidad de sus actos y la misión de defender un ideal: un solo Dios, una sola humanidad. En los católicos, la confirmación tiene por objeto solicitar los dones necesarios del Espíritu Santo en la vida adulta que empieza: como lo dones de sabiduría, de fortaleza, de guía, científicos (Pépin, 1975; Horrocks, 1990)

Recordemos que los adolescentes de esta investigación aludieron como proceso de iniciación a la adolescencia, el que sus padres los empezaron a involucrar en actividades de apoyo doméstico y laboral, en la toma de decisiones familiares, requiriéndole mayor responsabilidad para sus actos, pensamientos, sentimientos, sugiriéndoles otras formas de entretenimiento y apariencia física, y una planeación de su futuro de vida.

Todas las sociedades han dejado el recuerdo - y aún se siguen practicando en algunos lugares - de ceremonia rituales de iniciación. Unos sacrificios señalan la madurez del joven y la conquista de sus derechos. Esta mayoría de edad social se adquiría a veces con una prueba de fortaleza y de valor. Los ritos y solemnidades de amplio sentido psicológico y social, al suceder poco después de la pubertad, acortaban de alguna manera la adolescencia.

Estos elementos históricos ilustran aun más que la etapa de la adolescencia es un hecho singular y que como fenómeno social no se encuentra en todas las culturas de la misma forma y menos con los mismos criterios; asimismo que para reconocer esta etapa se parte de un evento social trascendental.

Tal vez otra razón por la que nuestros adolescentes perciben esta etapa como natural y que existe desde siempre podría explicarse con lo que señala Berveldt y Verheggen (1997) acerca de que la conducta humana no es que esté pautada socialmente sino que es a través de nuestra acción que nos orientamos a dominios consensuales, y es nuestra experiencia la que fundamenta las pautas sociales porque no hay nada prefijado ni impuesto.

Sin embargo, ¿cómo definimos la adolescencia?. Este es un punto importante porque aunque los adolescentes de esta investigación la definieron como una etapa de vida que se caracteriza por cambios físicos, sociales, psicológicos y familiares, por la que atravesamos todos, no debemos olvidar que esta idea corresponde a la que le transmitieron sus padres, profesores, y/o a sus vivencias, e inclusive a la interpretación o significado que

le han atribuido a esta etapa a través de la constante y dinámica interacción social que mantienen con quienes los rodean, tal y como lo señala Blumer (1982).

El diccionario de la RAE la define como: "Edad que sucede a la niñez". R. Lafon explica que la adolescencia en su Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant: "adolescens, participio presente sustantivado de adolescere; crecer; luego "ser en crecimiento"; derivado adolescentia . Obsérvese que "adulto" deriva del participio pasado sustantivado del mismo adolescere"; luego, "ser cuyo crecimiento ha terminado".

Es muy difícil dar una definición exhaustiva porque el concepto que se tiene de la adolescencia varía y evoluciona con los diversos ambientes.

Se admite generalmente que empieza en la pubertad. Cuando termina es mucho menos precisa. Sin embargo, se la hace durar hasta los veinte años, al menos en los países civilizados. Rousseau definió la adolescencia como "un segundo nacimiento". Para él, se reduce a su causa biológica. "El hombre sale de la infancia en el momento prescrito por la naturaleza", escribió. S. Hall conserva la idea de la adolescencia unida a los fenómenos pubertarios, mientras que M. Mead y otros insisten a continuación en las variaciones de la adolescencia según los ambientes; y este aspecto sociológico prevalece muy ampliamente. La adolescencia se expresa entonces como una integración cultural, es el período de inserción en la vida social del adulto.

Estas consideraciones nos permiten observar que se comparten algunos aspectos, por ejemplo los cambios físicos y psicológicos, los cuales sirven como "criterios" para estandarizar el período, definitivamente sin olvidar que es bajo la lógica de una construcción social y personal; y que no hay una sola y única definición de la adolescencia sino que distintos autores han utilizado una terminología diferente para describir este período, o peor aún, han empleado la misma palabra para señalar aspectos distintos y hasta cierto grado excluyente.

Ahora bien, ¿cómo se ubican los adolescentes en esta etapa?. En los resultados de la investigación se observó que fue por la auto observación, esto es, verse a sí mismos cómo cambiaban principalmente su apariencia física, psicológica y social. También obteniendo información escrita en revistas y/o libros, y sobretodo a través de los saberes transmitidos por los hermanos, padres y amigos. Así como mediante la dinámica cotidiana en la que los padres los insertaron para participar en actividades y situaciones en las que por su edad debían estar.

Esto coincide con lo señalado por Bartolomeis (1995) quien afirma que las vías para ubicar a los adolescentes en su etapa son las actitudes de los padres, los actuales sistemas educativos, la interacción cotidiana con sus congéneres, la misma experiencia y las normas sociales, cuya adaptación y asimilación social dependen de los significados personales.

Asimismo las distintas cosas que le rodean, las exigencias, prohibiciones, expectativas de carácter social, la significación e interpretación de las acciones de los otros a través de la constante interacción social y la construcción que la persona hace de los objetos, cosas, eventos y situaciones (Blumer, H, 1982)

Sobre el significado, Luna (1995) lo define como "el conjunto de mediciones cognitivas y valores a través de las cuales el hombre, como ser individual y social interioriza al mundo y se dispone ante él. En este sentido, el significado es una estructura que media la relación sujeto-objeto y que por lo tanto se erige como una dimensión constituida de ambos" (pág. 4)

El significado como estructura mediadora entre sujeto-objeto permite a las personas hacer inteligible su realidad y orientar las relaciones que tienen con su entorno. El significado como producto social refuerza las relaciones existentes al interior de las mismas relaciones sociales; y no es inherente únicamente a los mensajes que se envían desde diferentes medios sino que se produce una interacción entre éstos con los sujetos receptores.

Al hablar de interacción se debe considerar como marco de referencia el universo cultural y la problemática en la cual estén insertos los receptores. Por tanto conciben a los niños y adolescentes como sujetos inscritos en un grupo social que les proporciona una matriz cultural, una manera de mirar al mundo y a la vida, así como una forma de concebirse como sujetos sociales.

Se considera que es desde esta matriz cultural donde se adquiere la capacidad de confrontar, aceptar, criticar, analizar e incluso reelaborar los mensajes para adecuarlos a su propia realidad, a sus intereses y necesidades particulares.

Estos aspectos son muy importantes porque ayudan al adolescente a ir conformando su identidad, es decir, su autopercepción. Recordemos que la definimos como la forma en que el adolescente se ve a sí mismo. Esta es una característica muy importante en la adolescencia debido a que desde que ésta inicia, existen una serie de cambios que van

desde los anatomofisiológicos hasta los sociales, lo que implica una reconstrucción como sujetos, una búsqueda de la conformación de una identidad personal o social.

Al respecto, Obregón (1993) menciona que el adolescente pasa por períodos de gran orgullo, presunción, pero también de tristezas y miedos, durante los cuales se observa con mucha frecuencia ante el espejo - tanto el hombre como la mujer -, descubriendo y redescubriendo una y otra vez sus nuevas dimensiones, sus nuevas formas, incluyendo su mundo interno y externo, rescatando tanto sus capacidades como sus límites, vinculando sus afectos a su pensamiento.

Es en este acontecer que el adolescente comienza a percibir cada día mejor sus nuevas capacidades intelectuales; comprende mejor, puede deducir, plantear hipótesis, va adquiriendo la capacidad de pensar antes de actuar, aunque es más característico que actúe de una manera impulsiva, va definiendo sus intereses y habilidades y descubre que sus compañeros no las tienen o son diferentes. Estos aspectos entre otros, contribuyen a formar y aumentar su sentido de identidad, la cual es dinámica y flexible, de una mismidad y continuidad de una persona a través del tiempo y del espacio.

Hay que notar que los adolescentes de esta investigación refirieron claramente que se dieron cuenta que su forma de pensar era diferente con relación a cuando eran niños, señalaron que "pensaban más las cosas" sobre lo que los rodeaba y lo que harían cuando fueran grandes, y que al fantasear se preparaban para actuar en una situación real, es decir, suponían lo que podría pasar.

Asimismo Merino (1993) a través de algunas investigaciones acerca de los planes de vida y la importancia de éstos para los adolescentes, señaló entre otras cosas que la adolescencia es un período difícil, de gran vulnerabilidad, pero también de grandes oportunidades de avance físico, psicológico, moral y social que desemboca en una nueva organización de la personalidad y en la conquista de la identidad.

Esta se manifiesta en la vida cotidiana cuando los adolescentes reclaman ¡quiero ser yo! ¡quiero vivir mi vida!, expresando así la necesidad de pertenecerse a sí mismos, de alcanzar un sentido de autonomía y de tomar sus propias decisiones, las cuales sabemos que son exigencias sociales acordes a su nueva etapa de vida.

La formación de la identidad no comienza ni termina en la adolescencia. A través del contacto con los demás - en el mundo -, el adolescente construye poco a poco una imagen y un concepto de sí mismo, hasta que puede reconocerse con una identidad

separada y distinta de su entorno: "que tiene continuidad y capacidad para seguir siendo la misma en una sucesión de cambios".

La adolescencia implica la tarea de desprenderse de los lazos familiares de dependencia, sobre todo económica, desprendimiento que es requisito para ingresar a la sociedad adulta.

Recordemos que los adolescentes de esta investigación manifestaron a través de sus historias, reportes verbales, y situaciones imaginarias, sus deseos de viajar solos, platicar pero sin que los aconsejen y/o regañen todo el tiempo, vestirse y salir donde quieran, ser grandes para tomar sus propias decisiones, y ganar dinero para hacer lo que quieran, reflejando con ello su necesidad de ser ellos mismos, e independientes.

Este paso no se realiza sin conflictos o de manera simple, sino que existe un proceso en el que se van realizando una serie de cuestionamientos que el adolescente hace de las imágenes, hechos y valores interiorizados durante su infancia.

Es entonces cuando el adolescente adquiere un sentimiento de identidad que no vive como propia, la reconoce en los cambios que ha experimentado y en la anticipación que habrá de seguir al pensar en la persona que desea llegar a ser.

Sobre la identidad los adolescentes de nuestra investigación también señalaron que hubo necesidad de reconocerse por los diversos cambios por los que pasaron y aún vivían, los cuales al principio propiciaron que se sintieran diferentes de los demás, pero al compararse y observar que compartían algunas características físicas, actividades y roles, ya no hubo problema; sin embargo, al reflexionar en lo que éstos implicaban les resultaron más agradables, y hasta emocionantes porque tendrían otras oportunidades y experiencias.

Acerca de como iban formando su identidad, en su mayoría las mujeres señalaron que era de manera interna, es decir, pensar sobre lo que les pasaba, por qué actuaban de tal o cual forma; y en el caso de los hombres por lo general fue a través de referentes externos y/o sociales, es decir, a estos les indicaron como los veían quienes los rodeaban y a partir de eso se iban percibiendo a sí mismos, lo cual favorecía sentirse seguros. Algunas de estas formas corresponden a las mencionadas por McGuire y McGuire (1987), por ejemplo, el uso de verbos para autodefinirse, y la identificación de características propias al compararse.

Es importante para los adolescentes ir conformando su identidad, ya sea viéndose en el espejo, comparándose con sus congéneres, reflexionando y/o atendiendo a los diferentes referentes externos o sociales que los rodean y las valiosas ayudas que recibe de

sus amigos, coetáneos y familiares, debido a que le permiten no sólo irse conociendo a sí mismo, es decir, referir y diferenciar sus características personales de otros, sino que va elaborando un concepto de sí, reconsiderando su rol genérico y la necesidad de responder a las diferentes demandas sociales, lo cual le permite sentirse menos inseguro.

Es inevitable reconocer la participación que tiene los amigos y la familia para que el adolescente se adapte a la etapa de la adolescencia; y así lo expresan los chicos de nuestra investigación al señalar la importancia que tienen sus congéneres amigos porque les permiten identificarse, tener a alguien en quien confiar lo que no pueden y/o no quieren decirles a los adultos, que los comprenda y les dé un consejo para resolver problemas.

Al respecto Pépin (1975) señala que el adolescente tiene necesidad de establecer relaciones interpersonales con sus semejantes, sean individuales, sea para integrarse a un grupo, debido a que la toma de conciencia de sí se expresa por un esfuerzo de diferenciación con sus semejantes.

El amigo (o la amiga) ayuda a tomar posiciones con respecto a las relaciones familiares, los profesores, a tomar decisiones para solucionar los problemas de la vida cotidiana. Le permite conocerse y juzgarse a sí mismo, satisfacer sus necesidades de confidencia, proporcionar aprendizajes para el porvenir y sobre lo que acontece en su nueva etapa, sentirse comprendido y aceptado, compartir gustos, dudas y diversiones.

Hago notar que en los resultados de esta investigación, las chicas y los jóvenes mencionaron que sus amigos eran muy importantes porque eran sus confidentes, les enseñaban los valores que con sus padres no comprendían, compartían todo, y se sentían correspondidos en todo.

Asimismo Bartolomeis (1995) indica que las relaciones entre adolescentes, en contraste con los padres y con los adultos, demuestra cierta homogeneidad, cierta comunión de intereses, cierta situación de armonía y comodidad. Sin embargo también en esta relación de amistad existen muchas discrepancias, dificultades que favorecen que el adolescente se sienta confundido e inseguro pero no por ello no aprende cual es su papel en la sociedad.

Acerca de las diversiones de los adolescentes, se considera que las actividades lúdicas tradicionales se vuelven hacia el deporte: fútbol, tenis, entre otros, lo que les permite por medio de la ejercitación afirmarse ante sí y a los ojos del prójimo. También se interesan cada vez más en el espectáculo, en particular en la televisión. Actividades

señaladas como las principales que llevan a cabo los chicos y muchachas en esta investigación.

A través de la programación que se transmite por la televisión se expresa la imaginación y la cultura colectiva; en ella se manifiesta los fundamentos del orden social así como también se exhibe la conducta humana que quebranta ese orden moral y cultural (Lozano, 1992)

Los televidentes se identifican con la narración exhibida por la TV lo cual exige un "reconocimiento" de algo suyo; un "parecido" con la realidad; y con una realidad que es sentida parte significativa de sus vidas.

La proyección del mundo interior del televidente también supone un reconocimiento. Pero en caso la TV exhibe "modelos anticipatorios" de posibles conflictos afectivos y situaciones vitales que, en especial el adolescente siente en el presente o presienten que vivirán en el futuro, entre otros temas.

Así que en la TV buscan "aprender" alternativas que permitan encarar problemas o situaciones vitales con un mayor repertorio de posibilidades. Las conductas de los personajes, sus reacciones, la manera de encarar problemas vitales son observadas con gran interés cuando son reconocidas como propias. También los adolescentes buscan un espacio para dispersar sus problemas, relajarse y esparsirse

Cabe señalar que no se pretende presentar un aprendizaje de una modelación mecánica, sino que el televidente se relaciona desde su propio mundo de significaciones con los personajes de la TV; se identifica con aquello que siente significativo, y lo que no lo descarta (Fuenzalida, V. 1996)

Tal vez por ello sea tan atractivo para los adolescentes esta forma de divertirse, ya que significa un medio más para ubicarse en su etapa.

En el caso de los adolescentes de nuestra investigación, es necesario considerar que algunos de los comentarios hechos tanto por las chicas como por los chicos acerca de la televisión, reflejan la influencia de los modelos juveniles para su necesidad de realizar otras actividades recreativas, como viajar o pasear, laborales como pertenecer a un grupo juvenil, deportivas como formar parte de un equipo de fútbol o básquetbol, lo que les permitiría "liberarse". Asimismo cuando señalaron que se apoyaron de programas de televisión como telenovelas para construir sus historias.

Otro punto importante en la adolescencia es la familia, a la que indicaron que en la medida que fueron cambiando físicamente los involucraron a una dinámica familiar en la

que tenían que participar en las diferentes actividades domésticas y/o laborales, entre otras, así como que estaban más vigilados por ambos padres, y que les daban más consejos o pláticas más acordes a su etapa.

Al respecto Batllori (1993) señala que la familia es la que funge como modelo para que el adolescente se identifique, se sienta seguro, les enseñan los valores morales y convencionalismos que consideran que requerirán para enfrentarse a la vida; sobre todo aquellos que consideran son los adecuados, porque a través de la experiencia vivida y transmitida "funcionaron", les proporcionan afecto, apoyo, protección y tratan de orientarlos en su camino hacia la vida adulta.

La adhesión de los adolescentes a los padres al principio es muy fuerte y consiguientemente las necesidades de afecto, protección, comprensión y aceptación. Sin embargo, esto va cambiando en la medida en que los adolescentes interactúan con sus congéneres y tienen más participación social y la necesidad de ser independiente y libre de pensamiento y acción es más fuerte.

Asimismo hay que considerar que la sociedad es una estructura formada por familias y sus peculiaridades pueden explicarse, de alguna manera, delineando las relaciones familiares.

Así que la importancia de la familia se encuentra en su función mediadora, ella es la que enlaza al individuo con una estructura más amplia, a pesar de las diferentes características particulares de la familia.

La familia le permite al adolescente conocer parte del mundo, su cultura, su dinámica y realidad social. Así que el encuentro del adolescente con la realidad es importante porque en este período, en que su opinión de sí mismo es inestable y todavía está en proceso de formación, la examina constantemente sin saber cuál será la respuesta o hasta qué grado la realidad confirmará o negará el concepto de sí que ha creado hasta el momento. La forma de hacerlo puede variar significativamente porque puede hacerlo aislándose e imitando a quienes lo rodean hasta que se sienta seguro, o bien, mostrando indiferencia, etc.

Al respecto Horrocks (1995) considera que el adolescente tiene un propio mundo, donde él es el único habitante, y es libre de hacer lo que quiera con sus sueños y conceptos de sí mismo. De ahí que haya dos mundos para los adolescentes: el mundo social o de la realidad y su propio mundo invisible de la imaginación en la cual podrá retirarse siempre

que lo desee. Como individuo aceptará y tratará de desempeñar sus distintos roles en sus mundos.

Para señalar que algunas de las características psicosociales del adolescente sí se expresan en la construcción de un ejercicio imaginativo es necesario comentar más sobre estos dos mundos.

Pépin (1975), también estima por el cambio de intereses, el adolescente rompe con la infancia de la cual algunos recuerdos le quedarán. Y al ofrecerle su experiencia pocos elementos en su nueva etapa, va a crearse un universo de ficción; y durante algunos años la fantasía va a veces a sustituir peligrosamente la realidad. La expansión de la afectividad aporta una nueva dimensión a la vida interior, que ocupa el puesto del interés por las cosas y el mundo material. El medio natural, los objetos revisten fácilmente el valor de símbolos y el retorno a la realidad juzgada prosaicamente es tanto más lento cuanto la emotividad mantiene lejos de ella.

En la efervescencia de los deseos, al adolescente le faltan objetivos precisos y controlados por una experiencia reflexiva. En este sentido se encuentra al principio un poco obstaculizado por los nuevos conceptos, las oscilaciones entre la subjetividad de una imaginación desbordante y la objetividad de la inteligencia lógica que se organiza. Sin embargo, esto abre nuevas promesas; y al contacto con la vida las imaginaciones vendrán por sí mismas.

El adolescente debe saber mediante los consejos de los adultos que lo rodean, que las formas de su imaginación son transitorias y que antes de su desarrollo definitivo las decisiones que tome no deben cerrarle el porvenir.

A veces la inestabilidad emocional de los adolescentes se ve favorecida porque las nuevas funciones y posibilidades crecen desigualmente, por ejemplo, sus intereses y deseos son contradictorios, busca otras novedades, etc., quiere expandir su persona hacia nuevos "poderes" que le concede su condición actual, por lo que recurre a la fantasía.

Otras veces, los adolescentes poco amparados por lo que les rodea, se refugian en la imaginación y los sueños para preparar el porvenir.

Y en la medida que va avanzando hacia la edad adulta, los valores, objetivos reemplazarán la fantasía. Así que la imaginación es una característica de los adolescentes, a la van a recurrir cuando lo deseen, por ejemplo, para prepararse para su futuro, elaborar proyectos, disminuir los descontentos de su suerte, para inspirarse y expresar sus emociones, entre otras.

Hay que notar que este autor por un lado utiliza indistintamente los términos imaginación y fantasía, lo que permite reiterar la idea de que se trata de un mismo proceso mental del pensamiento, característico de los adolescentes; y por el otro, la utilidad de éste, que entre otras cosas les permite mediar situaciones en su mundo real para responder a sus nuevas demandas sociales.

Valsiner (1997), señala que la persona en desarrollo es activa en su construcción de su mundo. A través de la imaginación de signos, mediados, de la fantasía y de diálogos internos una persona puede trascender a los confines inmediatos de cualquier contexto "aquí y ahora". La mente humana constantemente está implicada en la construcción de escenarios para eventos en "ahí - y- entonces" incluso en el caso de reconstrucciones del pasado o construcciones de lo posible.

Para ahondar sobre este punto Raths (1991) señala que suele creerse que hay magia en la palabra pensamiento, "algunos la tienen y otros no la tienen"; es un proceso concedido a unos pocos elegidos. Sin embargo, el autor considera que esto no es cierto porque, por ejemplo, un profesor da un material para reaccionar ante la codificación, la comparación, observación e información, síntesis, interpretación, resolución de problemas, la crítica y la imaginación, entre otros más, y puede derivar el pensamiento.

Así que el pensamiento consiste en numerosos procesos mentales; y éstos han sido clasificados en inferiores y superiores.

Los primeros incluyen el funcionamiento de los órganos de los sentidos, por ejemplo, las experiencias sensoriales que implican recordar, reconocer y evocar. Los superiores son como la comparación, clasificación, interpretación, evaluación, etc. Esta denominación se ha usado por algunas razones; la primera es para distinguir entre el hombre y los animales superiores, otra porque se vincula con la cantidad de cambio que introduce el individuo, su aporte original; y una más por la complejidad. Sin embargo, en realidad cuando aparece uno u otro, o cuáles se requieren para realizar equis actividad, es difícil determinarlo, así que es complicado establecer una clasificación entre ellos.

Lo que nos sugiere esta argumentación es que el pensamiento es muy amplio y, por consecuencia no es un simple acto, pero parece llevarse a cabo sin esfuerzo, lo cual también es expuesto por Cohen (1988)

Asimismo consideran diferentes formas de pensamiento, por ejemplo, el lógico, con lo cual se entiende un proceso deductivo.

Crítico, suele aplicarse la capacidad de analizar, el reflexivo; y aquí puede haber referencia a un juicio en suspenso. También está el artístico, el aventurero, creador, imaginativo o quimérico, inventivo e intuitivo, los cuales asimismo implican otros procesos mentales que se realizan de acuerdo a la acción que se pretenda.

Raths (1991) señala que imaginar es formar idea de algo no presente, es percibir mentalmente algo no enteramente experimentado. "Existe libertad del mundo de la realidad y los hechos, libres de vagar por donde quizá nadie se aventuró ni se aventurará jamás. Pero "vagamos en nuestra fantasía". Forjamos imágenes mentales. En otras palabras imaginamos (pág. 44)

Cuando se pide dar rienda suelta a la imaginación, no se pueden solicitar datos que la respalden. La imaginación va más allá de ellos y de nuestra experiencia. Es volar lejos de la realidad o una manera de liberarse de la rutina.

Asimismo considera que no es deseable vivir en un mundo de imaginaciones, pero éstas pueden ocupar un lugar en nuestro esquema de las cosas; y afirma que lo imaginado deberá aceptarse como "imaginado"; y compartir lo que se imagina suele introducir mayor flexibilidad en nuestro pensar, y por añadidura es divertido.

Entonces es posible señalar que la imaginación o fantasía es un proceso del pensamiento, el cual ejercita el adolescente cuando quiere y desea divertirse, anticiparse a su futuro y prepararse para sus nuevas demandas sociales, entre otros.

Con los argumentos expuestos sobre imaginación, es posible validar los resultados obtenidos en la investigación acerca de la ejercitación imaginativa de los adolescentes, quienes señalaron aspectos muy importantes al respecto, porque aunque no fue explícito, admitieron que imaginan al dar información sobre ésta, por ejemplo, dijeron que es muy útil para ellos porque consideran que les permite anticiparse a los hechos, estos es, se pueden dar una idea de qué hacer en determinadas situaciones, resolver problemas cotidianos mentalmente y después llevarlos a la realidad. Motivarse para salir adelante, al hacer planes, proponerse metas y objetivos; divertirse y/o jugar mentalmente, ayudarlos* a reflexionar sobre algunas cosas porque al revivirlas y/o anticiparse a ellas las piensan con cuidado; crean mentalmente toda la situación, se cuestionan y obtienen conclusiones. También que les ayuda en su autoestima, porque al preguntarse "quién soy" "cómo me veo y me ven los demás" juegan con sus imágenes corporales y/o psicológicas al pensar en algunos modelos (principalmente artísticos), y ensayar algunas actitudes o posturas de ellos

hasta sentir que van formando un carácter más propio y personal. Esto les permite sentirse más seguros en algunas situaciones.

Cabe notar que lo adolescentes manejan dos mundos, el imaginativo y el real, porque a veces recurren al primero con la intención de prepararse para responder a las demandas de su realidad social. Parece que tienen claro para qué ejercitan su imaginación y los contenidos de ésta, los cuales son diferentes cuando eran niños, porque no se trata de dragones o hadas, sino a situaciones acordes a su cotidianidad.

Esto concuerda con lo expuesto por los autores citados sobre la imaginación de los adolescentes.

Acerca de los contenidos temáticos sobre lo que fantasean los adolescentes se observó que hubo algunos que fueron constantes, por ejemplo, sobre su proyecto de vida o lo que hacer en un futuro.

Al respecto Merino (1993) en los estudios que realizó señala que puede pensarse que en la adolescencia el concepto del futuro depende de la fase por la que se transita; y alrededor de los 14 ó 15 años, la visión del futuro está inundada de fantasías porque abundan las cantantes famosas "Thalías", "presidentes de la nación", "grandes empresarios", y toda clase de estrellas deportivas y de otros espectáculos. Este es un ejemplo muy claro de cómo usan imágenes y símbolos comerciales para encauzar su fantasía.

En cambio, en la medida que va creciendo, el futuro adquiere una importancia diferente, más aproximada a la realidad y más acorde a las expectativas familiares y sociales que urgen y presionan a tomar una decisión, por ejemplo, ¿ya pensaste lo que vas a estudiar? ¿qué vas a hacer cuando seas grande?. Considera que es precisamente con relación al futuro como los adolescentes construyen gradualmente un concepto actual e ideal de sí mismos.

Aludiendo a los resultados de mi investigación se observó que a través de los reportes verbales sobre sus sueños con los ojos abiertos tanto las muchachas como los chicos en gran porcentaje los orientaron al futuro, y sobre lo que serían o harían de grandes.

Los adolescentes sienten la necesidad de definir un escenario de lo que desean llegar a ser en la vida adulta; esta tarea implica elaborar, con mayor conciencia, los planes y estrategias que les facilite el descender de la fantasía a la concreción de sus planes en el mundo real. El conjunto de fines, metas y estrategias que conforman el plan de vida, comienzan a desempeñar un importante papel en la regulación de la personalidad, pues

organizan y conjugan sus elementos cognitivos, afectivos y volitivos; con un sentido dirigido hacia los valores y metas que habrán de lograrse a futuro.

En la fase última o tardía de la adolescencia (de los 18 en adelante), el futuro ya se siente muy cercano, y cada vez es más la necesidad de independencia económica, que tenga que ser relativa lleva a los jóvenes a buscar y ensayar empleos. Las expectativas de los roles adultos que pronto han de desempeñar facilitan la concentración de sus intereses.

La elección de una carrera, como un medio para desempeñar una ocupación y como un elemento central del plan de vida es determinante en la culminación de la adolescencia, porque implica un compromiso con algún tipo de identidad personal.

Otro punto que señala Merino (1993) es que se advierte que la realización de un plan de vida en la adolescencia es una tarea que no se resuelve en un plazo fijo; unos la cumplen con precocidad, otros con lentitud.

Algunos adolescentes se precipitan en un rol adulto de padres de familia, otros al desempeño de un rol laboral; y otros caen en un estado de crisis de identidad, ignoran que desean realmente.

También que las frases de la adolescencia pueden ser consideradas como relativas, ya que las necesidades y demandas socioculturales así como en el contexto en que se ubican los adolescentes pueden favorecer el desempeño de actividades que corresponden a una u otra fase delimitada por algunos teóricos.

Sin embargo, considerando estas fases, es posible señalar que los adolescentes de nuestra investigación se ubican en la primera, dado que fantaseaban con las características de sus ídolos musicales, deportistas y actores y/o actrices del momento. Aunque también hubieron quienes estaban interesados por sus planes de vida profesionales, dado que a través de ellos pensaban en retribuir económicamente los esfuerzos de sus padres por haberles dado una educación y cuidados.

Otros de los temas abordados por los adolescentes, tanto masculinos como femeninos fueron sobre problemas sociales, por ejemplo, la contaminación, infidelidad de los hombres hacia las mujeres, maltrato a las mujeres a pesar de ser ellas quienes brindan todo apoyo, y trabajan tanto en casa como en su oficina, y convivencia familiar, entre otros.

Al respecto Fuenzalida (1996), señala que un medio para formar el reconocimiento simbólico y emocional entre el bien y el mal es representarlos libremente a través de historias, las cuales pueden tener como fuente los modelos televisivos principalmente.

Por ejemplo, una historia de adolescentes con las dolorosas consecuencias de un embarazo no deseado puede presentar un personaje más formativo que un sermón sobre el buen comportamiento o la historia de un "modelo virtuoso". Esto es, a veces suscitar emociones de rechazo genera y/o representa un aprendizaje más significativo de los valores que se quieren enseñar que si se hiciera a través de personajes ejemplares.

Muchas veces lo que ven los jóvenes en los diferentes medios de comunicación e inclusive, en sus medios sociales les permiten desarrollar curiosidad por ciertas conductas afectivas, conductas con relación a lo permitido o prohibido, lo cual tal vez implica reconocer como propios ciertos sentimientos, o simplemente quiere saber nuevas o diferentes formas de comportamiento. La emoción del interés y la curiosidad emergen ante diferentes soluciones por problemas habituales, como los conflictos familiares, el amor, los celos, la atracción extramarital, la traición a la amistad, los desafíos laborales, nuevas situaciones de vida, etc.

Como es posible constatar, estas diversas necesidades están más relacionadas con la vida cotidiana, por lo que se apropian de aquello en lo que se reconocen y hacia lo cual sienten motivaciones, (es decir, reconocen carencia y necesidad)

Se fantasea sobre una supuesta omnipotencia para el mal o para el bien que lleva a desvalorizar la importancia social de las agencias culturales (como la familia) especializadas en el conocimiento, como la palabra, el libro y su institucionalización en la escuela; y a desconocer el valor de las agencias sociales sustentadoras de las reglas de convivencia y del comportamiento humano.

Definitivamente los adolescentes conscientemente no pretenden aislar ni disociar estas agencias sino sólo tratan de introyectar los valores que les han inculcado desde siempre a su modo; y cuando lo han hecho lo manifiestan de diferentes formas, y una de ellas en este caso fue elaborando una historia.

Asimismo es posible señalar que nuestros adolescentes a través de la temática presentada en las diferentes tareas que realizaron para indicarnos sobre su fantasía mencionan que ésta le es útil para apropiarse de situaciones de su vida cotidiana, aprenderlas y "devolverlas" como propias en la interacción que establece con los otros.

También que no está al margen de lo que le acontece, ni de las influencias genéricas, ni saberes transmitidos sino todo lo contrario.

Por último es posible señalar que la adolescencia es una etapa de vida institucionalizada, supeditada a cambios económicos, políticos, sociales y culturales

propios de cada época, en la que no hay estereotipos, porque este grupo varía de contexto a contexto, y de época a época.

A pesar de que es posible señalar características en común que pueden darnos cuenta de los adolescentes, se debe tener en cuenta que éstas no son fijas o del mismo modo; y que cada una de ellas son amplias y de mucho interés para cada vez que se quieran analizar porque el momento histórico en que se vive nos indica el contenido tan versátil de éstas.

REFERENCIAS

- 1.-Bacreveldt, Cor y Theo Verheggen (1997). *Hacia un estudio psicológico de la cultura : consideraciones epistemológicas*. Trabajo presentado en la VII Conferencia de la Sociedad Internacional para la Psicología Teórica (ISTP) que se realizó en Berlín del 27 de abril al 2 de mayo de 1997 como parte del Simposio "Avanzando la Psicología Cultural "
- 2.-Bartolomeis, F. (1995). *La psicología del adolescente, y la educación*. Ed. Roca, México, 332pp
- 3.-Batllori, A. (1993). *El adolescente y la problemática familiar*. En Perfiles Educativos, No. 40 , págs. 68-72
- 4.-Blumer, H. (1982) .*El internacionalismo simbólico*. ICORA, BARCELONA, Pp. 59-67
- 5.-Bugelski, R. (1983). *Imagery and the thought processes*. En: sheik, A. *Imagery. Current theory, research and application*. A. Wiley interscience publication.
- 6.-Cartier-Naslednikov. (1980). *El mundo de los hippies*. Ed. Desclee de Brower.
- 7.-Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Ed. Gedisa, Barcelona
- 8.- CONAPO (1988). Encuesta nacional sobre sexualidad y familia en jóvenes de educación Media Superior, avances de investigación.
- 9.- Contreras, J. (1979). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*.Ed. Akal , México
- 10.- Chateau, V. (1974). *La imaginación en el niño*. Fontanela, España.
- 11.-Cohen, J (1988). *Proceso de pensamiento*. Ed. Trillas, México
- 12.-Drier, O.(1996). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. In: *Subjectivity and Social Practice*. Center for Healt, Humanity and Culture: University of Aarhus, Denmark.
- 13.-Fuenzalida, V. (1996). *La apropiación educativa de la Telenovela*. En diálogos de la comunicación, Felafacs. No.44, marzo, págs. 91-104
- 14.-Furnham, A. y Gunter, B.(1989). *The anatomy of adolescence young people's social attitudes in Britain*, London and New York. Routledge, cap. 1, 7, 13.
- 15.-García, P.(1986). *En la ruta de la onda*. Ed. Diógenes, México
- 16.-Geertz, C. (1991). *Políticas de la postmodernidad*, Ed. Península, Barcelona
- 17.-Guillen, J.(1979). *VRBS* Ed. Sígueme, Roma

- 18.-Held, J.(1981) *Los niños y la literatura fantástica*. Paidós, Barcelona
- 19.-Held, T.(1986). *Institutionalization and desinstitutionalization of the life course*. Human Development, 29(3) 157-162.
- 20.-Heller, A (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península, Barcelona.
- 21.-Heller, A.(1987). *Teoría de los sentimientos*. Fontamara, México
- 22.-Hurlock, E. (1989). *Psicología de la adolescencia*. Ed. Paidós. Buenos Aires
- 23.-Horrocks, J.(1990). *Psicología de la adolescencia*. Ed. Trillas, México, Cap. 1 y 2
- 24.-Kohli, M. y Meyer, J.(1986). *Social structure and social construction of life stages*. Hurman Development, 29,145-180.
- 25.-Levine, R. (1985). *Properties of culture at ethnographic view. Etiología parte I. Elementos de una cultura*. Ed. Sígueme.
- 26.-Lowe, G. (1981). *El desarrollo de la personalidad de la infancia a la senectud*. Ed. Alianza, Madrid.
- 27.-Lozano, E. (1992). "The force at myth us popular narrative the case of melodramatic serials " Communication Theory 203, August. págs. 207-220.
- 28.-Lucarriello, J (1987). *Spinneng: themes *estructure and base knowledge*. Child Development, 52, 2134-2140.
- 29.-Luna Cortes, C.(1995). *Universidad y Significado*. En renglones No. 3 Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara, pág. 4
- 30.-Luria, A. (1980). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Ed. Fontanella , México, cap.6.
- 31.-McGuire, W. y McGuire, C.(1987). *Developmental trend and gender differences in the subjective experience of self*. En: HoncsT: L. Yardley K. (Eds.) : self and identity. Perspectives across the lifespan, London, Routledge and Kegan Paul.
- 32.-McLoyd, V.(1980). *Verbally expressed modes of transformation in the fantasy play of black preschool children*. Chil Development, 51, 1133-1139
- 33.- Mead, M. (1981). *Sexo y Temperamento en las sociedades Primitivas*, Ed Laia, Barcelona
- 34.- Melton, G (1983). *Toward "personhood" for adolescents: Autonomy and privacy as valves in public policy*. American psychologist, *38, 99-103

- 35.- Merani, A. (1982). *Psicología genética*. Editorial Grijalbo, México.
- 36.- Merino, C. (1993) *Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía*. En perfiles educativos No. 60, págs. 44-46
- 37.- Meyer, K (1986). *Structural constraints on the life course*. Human Development, 29(3) 163-170.
- 38.-Morgan, M. (1983). *Sexualidad y sociedad en los aztecas*. UAEM editora.
- 39.-Morrison, P y Gardner, H.(1978). *Dragons and dinosaurs: the child's capacity to differentiate fantasy from reality*. Child Development, *49, 642-648.
- 40.-Muss, R(1988). *Teorías de la adolescencia*. Ed. Trillas, México.
- 41.-Obregón Romero, T.(1993). *El adolescente estudiante*. En Perfiles Educativos No.63, págs. 53-60
- 42.-Pépin, L. (1975). *La psicología de los adolescentes*. Ed. Oikos-tau, s.a. Barcelona.
- 43.-Petrovski, A. (1980). *Manual didáctico para los institutos de pedagogía. Psicología general*. Ed. Progreso, Moscú,
- 44.-Piaget, J. e Inhelder (1971). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Ed. Paidós, Buenos Aires
- 45.- Pouver, E. (1979). *Mujeres Medievales*. Encuentro ediciones, México
- 46.-Raths, L.E. (1991). *Como enseñar a pensar*. Ed. Paidós, Argentina, págs. 27-32.
- 47.-Richardson, A.(1983). *Imagery: Definition and types*. En: Sheik, A. *Imagery. Current Theory, research and application*. A. Wiley interscience publication
- 48.-Riley, M. (1986). *The dynamisms of life stages: Roles, people and age*. *Human Development*, *29(3) 150-156.
- 49.-Rozet, I. M. (1981). *Psicología de la fantasía*. Ed. Akal, Madrid, Cap. 1,2 y 6.
- 50.- Rubin, Z. (1980). *Amistades Infantiles*, Ed. Grijalvo, México
- 51.-Savin-Williams, R. y Demo D. (1984). *Developmental change and stability in adolescent self-concept*. *Developmental psychology*, * 20(6), 1100-1110.
- 52.-Tibón G. (1984). "*Ritos mágicos y trágicos de la pubertad femenina*", Ed. Diana, México
- 53.-Torres-Rivas, E. (1988). *Introducción al análisis comparativo de la juventud. Aprendiendo a trabajar*. Ed. Akal, Madrid,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

140

54.- Valsiner, J. (1997) *Personality and psychology: common sense and general assumptions*. In: *The guided mind*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

55.-Vigotsky, L. S. (1987). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Hispánicas,

56.- Wallon, H. (1981). *Psicología y Educación, las aportaciones de la Psicología a la renovación educativa*. Madrid.