

Nuestra deuda con la adolescencia

**María Angélica Pease,
Henry Guillén, Stefano De La Torre-Bueno,
Estefanía Urbano, César Aranibar y Franco Rengifo.¹**

Proyecto “Ser adolescente en el Perú” Convenio UNICEF-PUCP

Resumen

A partir del planteamiento de la deuda que la academia, la política educativa y la sociedad en general tienen con la adolescencia en el Perú, se detallan las finalidades, objetivos, etapas, metodología y procedimientos del proyecto “Ser adolescente en el Perú” desarrollado en el marco del convenio entre UNICEF y la PUCP. Se describen las indagaciones realizadas en la primera etapa cualitativa del estudio y se ensaya la discusión de algunos hallazgos preliminares en torno a los temas de sexualidad y género, relaciones con la familia y la relación entre aprendizaje y cultura escolar.

De las muchas deudas que tenemos con las y los adolescentes de nuestro país, una de las cruciales es darles voz. Pero darles una voz genuina. Que no los represente desde nuestros deseos, miedos o desconciertos. Que no los patologice, pero que tampoco trivialice sus sufrimientos y demandas. Que los conciba con agencia y capacidad de transformar sus realidades, pero a la vez entienda esta agencia como dependiente de condicionantes que la alimentan o limitan. Que no se detenga a tal extremo en la anécdota y en la particularidad de sus vivencias que nos impida saber qué los conecta entre sí y trazar rutas lúcidas de acción e intervención, pero que tampoco los reduzca a tratar de encajarlos en determinados modelos normativos que, por lo general, no fueron creados con adolescentes peruanas y peruanos en mente.

Entendemos esta tarea como una deuda porque es esta la etapa sobre la cual hemos construido más representaciones sociales negativas, deficitarias y desafortunadas. Esto no sucede solo en nuestro país. La psicología del desarrollo ha pasado por un largo viaje en el que ha ido entendiendo a la adolescencia como una etapa en sí misma, y no como una mera transición entre una etapa y otra. Al mismo tiempo ha ido tomando distancia crítica de las miradas fundacionales del campo de la psicología adolescente, como la de Stanley Hall (1904) que entendía a la adolescencia como un período de sufrimiento, de tormenta y estrés. Trabajos en diversas realidades culturales (como los estudios clásicos de Margaret Mead, 1950) complejizaron la visión que teníamos de la adolescencia, poniendo en cuestión los determinismos y reduccionismos biologicistas, mediante los cuales se explicaba a la adolescencia como una etapa universal, vivida de la misma manera en todas partes del mundo. Sin embargo, y pese a ese largo viaje, seguimos encontrando que las y los adolescentes suelen ser

¹ Correspondencia con los autores a mapease@pucp.edu.pe.

representados negativamente en los medios de comunicación, principalmente desde la conducta delincinencial o desde el riesgo (UNICEF, 2017). Encontramos que suelen circular una serie de ideas sobre la adolescencia -lo que en otro espacio (Pease, Cubas e Ysla, 2012) hemos elegido llamar *mitos*-; bastante presentes en la oferta mediática y cultural existente (televisión, cine, música). Desde esas ideas extendidas, las y los adolescentes son entendidos de manera deficitaria, a partir de lo que les “falta” para ser adultos o desde imágenes reduccionistas o determinadas biológicamente, como dominados por sus hormonas, no pudiendo manejar sus emociones, en una suerte de guerra permanente con sus padres y madres y llevados al mal camino por sus pares (ver Pease e Ysla, 2015 para una discusión de estos mitos).

Estas representaciones sociales de la adolescencia no sólo alimentan dramáticas y potentes películas y series televisivas, sino que además construyen un imaginario en el que habitan quienes gestan política educativa, quienes toman decisiones sobre ellos y ellas, quienes los crían y educan, y al mismo tiempo, habitan las y los adolescentes construyendo ideas sobre sí mismos (ver Aranibar, 2019 para una exploración de las representaciones sociales sobre la adolescencia en adolescentes de una escuela pública del Cusco).

Esta deuda se extiende además a la academia. La investigación sobre adolescentes peruanos es escasa. Los estudios se centran principalmente en adolescentes tardíos y específicamente universitarios y, además, suelen concentrarse en la ciudad de Lima.² Los estudios desarrollados fuera de la capital suelen abordar temáticas específicas en profundidad, que no necesariamente aspiran a un enfoque comparativo y que por tanto no nos permiten identificar variaciones en la vivencia de la adolescencia³. Pero, además, por lo general, se estudia a la adolescencia considerando como normativos los procesos que viven adolescentes que corresponden a contextos muy distintos y específicos. En este panorama, una notable excepción es el estudio longitudinal “Niños del Milenio” recientemente concluido (Cueto, Escobal, Felipe, Pazos, Penny, Rojas y Sánchez, 2018) en el que se incluyen adolescentes. Dicho trabajo constituye un esfuerzo sin precedentes para el Perú por entender cómo emerge y se perpetúa la pobreza y cómo ésta se relaciona con las diversas esferas del desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Asimismo, nos ofrece información valiosa respecto a cómo las condiciones de pobreza atraviesan los diversos momentos del desarrollo humano generando condiciones, limitaciones y también oportunidades de desarrollo. Si bien el

² Por ejemplo, importantes aportes como una investigación sobre la relación entre la perspectiva en tiempo futuro y satisfacción con la vida en adolescentes limeños que se encontraban cursando los primeros años de una universidad privada (Herrera, Matos, Martínez y Lens, 2015); un estudio sobre los determinantes del uso del alcohol en estudiantes universitarios (Chau y Van den Broucke, 2005); una investigación sobre la relación entre estrés, problemas más frecuentes y estilos de afrontamiento en estudiantes universitarios de la especialidad de psicología de una universidad particular (Oblitas, Valdez, Chau y Cassareto, 2003); una investigación sobre conductas de salud en universitarios limeños (Becerra, 2016), y un estudio sobre los adolescentes tardíos en la educación superior (Pease, Figallo e Ysla, 2015).

³ Ejemplos valiosos de ello son el estudio sobre conductas de riesgo en adolescentes de zonas cocaleras del Perú (León y Claux, 2005); una investigación que explora el desarrollo de las explicaciones causales y el desarrollo operatorio en estudiantes bilingües que cursan 3°, 4° y 5° de secundaria en Ayacucho (Lam y Frisancho, 2014) y una investigación que evalúa la relación existente entre la adicción a internet y los estilos parentales en adolescentes de catorce ciudades representativas de la costa, sierra y selva del Perú (Matalinares y Díaz, 2014).

aporte de dicho estudio es fundamental, la caracterización de la adolescencia en el Perú es algo que excede sus objetivos, aun cuando nos ofrece pistas e información muy útil sobre esta etapa.

La mayor parte de la visión construida sobre la adolescencia la cual alimenta libros de crianza que acompaña a padres y madres, manuales de desarrollo humano que forma a psicólogos y docentes, y nutren políticas educativas y de bienestar adolescente, proviene de realidades muy distintas a la peruana. Sociedades que, desde la psicología cultural son denominadas WEIRD, es decir Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic (occidentales, instruidas, industrializadas, ricas y democráticas) (Heine, 2016). Dichas sociedades que fundaron el campo de la psicología adolescente, han producido modelos, teorías de desarrollo, instrumentos y estudios empíricos de enorme valor, que son continuamente utilizados en la investigación, pero que no necesariamente han sido pensados y evaluados en sus premisas mismas respecto a su validez para otros contextos.

La deuda de la academia con las y los adolescentes tiene que ver con pensarlos y entenderlos desde ellas y ellos mismos, lo cual implica dejar de trasladar teorías para sacar conclusiones sobre su grado de acercamiento o distanciamiento de estas en función a modelos normativos, para concluir si están lejos o cerca de lo considerado “deseable” para la realidad donde el modelo fue creado. Implica así partir del supuesto que sus realidades, diversas y complejas, afectarán y transformarán las premisas mismas respecto a cómo hemos entendido la vivencia de la adolescencia. Al respecto, consideramos que los enfoques desde la psicología cultural, son particularmente útiles para dicho fin, en tanto la unidad de análisis central es la vivencia humana del fenómeno a investigar, es decir, la construcción de sentido y significado que las y los participantes realizan respecto al objeto de estudio y a su relación con el mismo (Esteban, 2010).

Del mismo modo, se vienen haciendo importantes esfuerzos desde el sector educación por intentar documentar los aprendizajes en la escuela. La administración sistemática de pruebas, la evaluación permanente de escuelas a nivel integral, y una serie de estudios diagnósticos llevados a cabo, como la Evaluación Censal de Estudiantes (MINEDU, 2017), las pruebas PISA, o el informe sobre competencias matemáticas en estudiantes peruanos de 15 años (MINEDU, FORGE y GRADE, 2016), da cuenta de ello. Sin embargo, si bien sabemos de los resultados de aprendizaje de las y los adolescentes, es menos lo que conocemos sobre sus vivencias, sobre quiénes son y cómo aprenden, sobre cómo se representan la realidad peruana y su relación con la misma, sobre qué aspiran a ser y en qué creen, sobre cómo se representan su vida cotidiana en la escuela, sobre lo que sueñan para ellas y ellos mismos y para aquellos a quienes aman, sobre cómo vienen vivenciando la sexualidad y el género, sobre qué los hace infelices y sobre qué valoran para su bienestar.

La adolescencia como etapa de vida, se encuentra atravesada por la influencia de la escuela secundaria. De hecho, tal como la entendemos, la adolescencia es hija de occidente a partir de la prolongación de la escolaridad (Perinat 2003; Valsiner 2000). En su esfuerzo por proteger a los niños y niñas del trabajo, la cultura occidental extiende la escolaridad como un espacio de preparación para integrarse al mundo adulto. Dicha preparación va alargándose conforme el mercado laboral va diversificándose y debido a ello tenemos expectativas cada vez más explícitas sobre las competencias que la escuela debería desarrollar, al mismo tiempo que la formación pasa a extenderse a nivel superior y en algunos contextos a nivel de posgrado. Dicho proceso de universalización

de la secundaria ya ocurrido, pasará en los próximos años con la educación superior, según sostienen algunos investigadores como Trow (2007). (Ver Figallo, 2015 para una discusión sobre este tema en el Perú).

En general, el carácter cultural de la escuela, como hija de una cultura en particular, que se universaliza por los procesos de intercambio, colonización y globalización, tiende a ser invisible. De este modo, su finalidad, sus contenidos y sus métodos se dejan de entender a partir de determinantes socioculturales y políticos (Trapnell, 2011). La escuela se torna una aliada de los discursos y prácticas de homogeneización cultural y de la exclusión de grupos no hegemónicos (Giroux, 1997). La escuela se naturaliza y se considera auto explicada (Cullingford, 1991). Se convierte en “la manera correcta” de educar y de este modo, se invisibiliza el origen de la adolescencia como etapa de vida asociado a la escolaridad.

En el Perú, la escuela nace desde la capital y para la capital. Una revisión a las reformas educativas del siglo XX nos indica que se ha concebido a la escuela fundamentalmente como una aliada en el proceso de asimilación de poblaciones indígenas a un proyecto nacional; proyecto que no era entendido desde la diversidad o equidad. Específicamente, la secundaria se vuelve masiva a partir de la reforma indigenista, que fue la más exitosa en términos de castellanización (ver Contreras, 1996 para una revisión histórica de este tema). Junto con la escuela se educará en valores, normas, pautas de conducta acordes a la cultura hegemónica, los mismos que, cuanto más lejanos sean a la cultura de origen del estudiante, más violencia simbólica ejercerán (Bourdieu, 2000).

Aun cuando en las últimas décadas asistimos a una serie de esfuerzos por educar desde la diversidad, el origen cultural de la escuela y el origen de la adolescencia asociado a la existencia de la secundaria tiende a no estar presente en la conceptualización que tenemos de esta etapa de vida. En este sentido, investigar la escuela, la vivencia de la escolaridad y las relaciones particulares que las y los adolescentes de diversas realidades culturales construyen con la escuela secundaria, reconocer a partir de sus voces qué elementos de la cultura escolar afectan de manera negativa sus aprendizajes y en qué medida sus expectativas de escolaridad se encuentran cubiertas, es también una manera fundamental de entender cómo son las y los adolescentes de nuestro país.

Dejando atrás la perspectiva del déficit

Es desde esta perspectiva y preocupaciones y alejándonos de una mirada deficitaria de la adolescencia que nace el proyecto “Ser adolescente en el Perú”, aspirando a identificar características y particularidades de las y los adolescentes, de diversos contextos culturales peruanos que nos permitan generar propuestas y políticas educativas más ajustadas a sus vivencias. Enmarcamos nuestro acercamiento a la adolescencia desde la potencialidad, es decir, desde sus particularidades, condiciones y características como etapa de vida en sí misma; no como una transición; no desde aquello que les falta para ser adultos y adultas.

Partimos de la constatación de la persistencia de condiciones que afectan gravemente la vivencia de la adolescencia en el Perú. La violencia estructural del país se manifiesta en este grupo de manera visible, con 8 de 10 adolescentes sufriendo violencia física o psicológica (INEI, 2016). El embarazo adolescente continúa siendo un problema preocupante que afecta al 13.6% de mujeres, llegando a un alarmante 33%

en la selva. Además, tenemos que 4 de 10 adolescentes ha sufrido violencia sexual alguna vez en su vida (INEI, 2016). En este contexto, la escuela podría ser un espacio contenedor y seguro para las y los adolescentes, sin embargo, se sigue reportando una cultura escolar autoritaria traducida en diversas formas de violencia al interior (Ames y Rojas, 2011), siendo la más común la de docentes hacia estudiantes (INEI, 2015). Existen, además, importantes tasas de deserción escolar y resultados de aprendizaje bajos que replican la brecha económica entre el campo y la ciudad (MINEDU, 2017).

Si bien conocemos estas problemáticas, no tenemos información suficiente sobre lo que subyace a ellas: ¿cómo viven las y los adolescentes los cambios a nivel sexual?, ¿cómo construyen metas ocupacionales en ausencia de soporte familiar y escolar?, ¿cómo se representan la relación con la comunidad, con su familia y/o con sus pares?, ¿qué necesitan de los diversos contextos en los que se desarrollan?, ¿cómo aprenden en la escuela y fuera de ella y cómo sus maneras de aprender interactúan con una cultura escolar formalista y autoritaria?, ¿cómo entienden los procesos que atraviesan como adolescentes y cómo se relacionan con las representaciones sociales que existen de la adolescencia?

La persistencia de estos problemas creemos que se debe, en gran medida, a que la secundaria aún no logra construirse entendiendo a las y los estudiantes a los que sirve. Ello, en parte, se debe a que las ideas que tienen las y los docentes respecto a esta etapa se han nutrido de teorías elaboradas en contextos muy distintos al nuestro que, lamentablemente, han sido entendidas como modelos universales. Desde un abordaje centrado en el sujeto y sus vivencias, entendemos que el inicio de la adolescencia está marcado por los cambios puberales pero que su fin depende de la manera cómo las diversas colectividades entiendan lo que significa e implica convertirse en un adulto o adulta (Valsiner, 2000). Consideramos que un aspecto crucial que define la etapa de la adolescencia es el hecho de experimentar una serie de cambios sumamente significativos a nivel cerebral, cognitivo, emocional, social; algunos de los cuales son simultáneos y en un período relativamente corto de tiempo. Gran parte del reto de la vivencia de la adolescencia es pues, aprender a gestionar dichos cambios. Consideramos, además, que las y los adolescentes se desarrollan en una multiplicidad de contextos que los construyen y definen y a los cuales ellos y ellas también aportan. Siguiendo a Bronfenbrenner (1977), no es posible comprender el desarrollo humano sin tomar en consideración la influencia que tienen los contextos en donde las y los individuos se desenvuelven, así como la influencia que los sujetos ejercen en estos contextos (Shaffer y Kipp, 2007). De esta manera, Bronfenbrenner (1977) entiende el desarrollo como aquellos cambios perdurables en las formas en la que las y los individuos perciben su entorno y, en consecuencia, la manera en cómo interactúan con él. Así, de acuerdo con Esteban (2010), lo importante para entender el comportamiento es cómo las personas perciben su contexto más que la manera en la que son observados objetivamente en la realidad. Por ende, en nuestro país, ello supone entenderlos desde sus diversidades culturales y de género en tanto son aspectos cruciales que no solo afectan, sino condicionan y transforman su vivencia de la adolescencia y lo que esta etapa constituye por definición.

“Ser adolescente en el Perú”

“Ser adolescente en el Perú” se origina, como proyecto de investigación, en una serie de estudios llevados a cabo por el Grupo de Investigación en Psicología, Cultura y

Género asociado al Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP, en adelante). En una parte del proceso tuvimos la suerte de poder gestar una alianza con UNICEF para llevarlo a cabo, lo cual nos permitió ampliar el alcance y profundidad del proyecto.

El proyecto tiene como finalidad generar evidencias, instrumentos y protocolos para caracterizar a las y los adolescentes peruanos, los cuales serán puestos al servicio del Estado para su administración. Por un lado, se busca caracterizar a las y los adolescentes en base a instrumentos validados para que las decisiones a nivel de escuela y de sistema educativo estén sostenidas en información sobre quiénes son. Por otro lado, un objetivo del proyecto es colocar en el debate público quiénes y cómo son las y los adolescentes peruanos para generar diálogos sobre la oportunidad que representa esta etapa en el ciclo de vida y la importante oportunidad que supone para el país.

Para ello se delinearón dos etapas. En una primera de abordaje cualitativo se indagó en profundidad respecto a un total de 11 ejes con participantes de diversas regiones del Perú. Sobre la base de dicha información, en una segunda etapa, se desarrollará un cuestionario que permita caracterizar la vivencia de la adolescencia en el Perú. Dicho cuestionario será puesto en consulta con agentes clave (gestores de política educativa, investigadores, docentes y con adolescentes), será validado, piloteado y posteriormente administrado a una muestra de estudiantes peruanos de diversas regiones. Finalmente, se elaborará un protocolo para su administración y uso, de modo que se pongan a disposición del Estado peruano a través del Ministerio de Educación y otras instancias pertinentes tanto el cuestionario como los protocolos. La finalidad ulterior, es que el Estado pueda contar con una herramienta potente, desarrollada en nuestro país, construida a partir de la diversidad de vivencias de la adolescencia, de modo que pueda realizar año a año una caracterización de la adolescencia peruana, que alimente la naciente política de Educación y Bienestar Adolescente, la misma que será implementada a partir del 2020.

Más allá de la punta del iceberg

En la primera etapa de nuestra investigación, de la cual compartimos algunos alcances aquí, identificamos una serie de ejes de indagación respecto al desarrollo adolescente que nos permitieran caracterizarlos desde la diversidad y sobre los cuales exista poca evidencia en la literatura generada en el Perú que fuera explicativa para las distintas realidades culturales. Al mismo tiempo, incluimos ejes temáticos que sean de particular relevancia para la escolaridad, en tanto entendemos a la escuela como el beneficiario último de nuestra investigación a través del cuestionario a desarrollar en la segunda etapa.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 66 adolescentes, varones y mujeres, de 2do y 4to de secundaria de tres regiones del Perú: Lima (30), Cusco (18) y San Martín (18). En la primera región, se realizó el estudio con 3 instituciones educativas: una de Lima norte, una de Lima sur y una de Lima centro. En las otras dos regiones, se seleccionó una escuela rural y otra urbana. Las entrevistas se desarrollaron en un promedio de tres sesiones de, aproximadamente, dos horas por sesión. Se complementó la indagación con observaciones de aula y de institución educativa. Se ponderaron indicadores educativos y de desarrollo con el fin de que nos permitan identificar las regiones, los distritos y las instituciones educativas que se encuentren a un nivel promedio en la distribución. Este procedimiento facilitó luego la identificación

del beneficiario o beneficiaria promedio del servicio educativo. De este modo, se utilizaron criterios tales como el Índice de Desarrollo Humano (IDH), la autoidentificación étnica y la lengua materna para seleccionar distritos que estuvieran en el promedio de la región. Luego de ello se seleccionaron escuelas cuyas estadísticas de rendimiento académico en las evaluaciones censales las ubicara en el promedio de la región y área geográfica y que tuvieran en secundaria una cantidad de estudiantes que estuviera también en el promedio. Para la selección de participantes, se incluyó, además del género, el que hubiera participantes de rendimiento alto, bajo y promedio, que tuvieran nota bajo, en y sobre el promedio en conducta y que trabajen y no trabajen. Se seleccionaron además adolescentes de segundo y de cuarto de secundaria de modo que pudiéramos analizar la evolución y variabilidad en algunos de los ejes de indagación. El número de participantes fue determinado por saturación de categorías.

En las entrevistas, se recogió tanto creencias como representaciones sociales, percepciones, descripciones y valoraciones de los diversos temas. Se trabajó con preguntas abiertas, con casos, situaciones y con la ejecución y análisis de actividades (como dibujos y ordenamiento de tarjetas con frases, entre otros). Todas las guías y protocolos de entrevista fueron validados por juicio de expertos de diversos campos (educación, psicología, ciencias sociales, pedagogía) y fueron posteriormente piloteados. Los 11 ejes de indagación abordan aspectos que van desde lo intrapersonal, a aspectos relacionales y aspectos contextuales que tienen que ver tanto con el mundo de la familia como con el de la escuela y la comunidad. La descripción de cada uno de estos ejes excedería el espacio y alcance de la presente publicación, pero con miras a tener una imagen del estudio realizado describimos brevemente los objetivos de cada uno en la siguiente tabla. Cabe resaltar que los ejes de violencia y mundo digital fueron trabajados de manera transversal a varios otros ejes de indagación como ciudadanía, vivencia de la escolaridad y aprendizaje y relaciones interpersonales. La observación de aula y de institución educativa complementarias se dirigieron principalmente a recolectar información sobre el eje de vivencia de la escolaridad y aprendizaje.

Eje de indagación	Objetivos
Bienestar subjetivo	I) Explorar los dominios que las y los adolescentes asocian con su concepción de bienestar, así como las razones para dicha elección. II) Explorar los dominios que las y los adolescentes asocian con su concepción de privación, así como las razones para dicha elección.
Sexualidad y género	I) Explorar las visiones, creencias y valoraciones acerca de la sexualidad que vienen desarrollando las y los adolescentes y su vivencia de la sexualidad. II) Explorar las visiones, creencias y valoraciones acerca del género, relaciones entre géneros y diversidad sexual y de género que vienen desarrollando las y los adolescentes y respecto a la violencia de género. III) Analizar las necesidades que demandan en términos de educación sexual con enfoque de género.
Identidad psicosocial	Analizar el proceso de construcción de identidad psicosocial en términos del grado de exploración y compromiso en los dominios de amistad, relaciones de pareja, ocupación futura y la toma de distancia respecto a valores e ideas de los padres.
Mundo laboral y otras ocupaciones	I) Identificar la distribución de tiempo entre estudio, trabajo, actividades del hogar y ocio. II) Identificar sus representaciones y valoraciones sobre el trabajo adolescente, remunerado y no remunerado. III) Identificar las razones, necesidades e influencias para iniciarse en el mundo laboral.
Ocupación futura	I) Analizar las aspiraciones respecto a la ocupación futura que tienen las y los adolescentes. II) Identificar los apoyos y barreras que encuentran en

	su proceso de elección y planificación de carrera. III) Analizar el rol que cumplen familia y escuela en términos de barreras y apoyos.
Relaciones interpersonales y conectividad social	I) Explorar las expectativas que establecen las y los adolescentes sobre las relaciones interpersonales en cuatro ámbitos: la familia (las y los cuidadores principales), la escuela (las y los docentes), la comunidad o el vecindario (adultos), pares (dentro y fuera de la escuela). II) Analizar las comparaciones y evaluaciones que establecen las y los adolescentes entre las expectativas con respecto a sus relaciones interpersonales en los cuatro ámbitos definidos y la forma en que dichas relaciones interpersonales son vivenciadas. III) Analizar las vivencias de las y los adolescentes con respecto a las relaciones amicales y la búsqueda de pareja. IV) Caracterizar las dinámicas familiares de las y los adolescentes a la luz de los ejes analíticos de soporte y control de la teoría de estilos parentales.
Vivencia de la escolaridad y aprendizaje	I) Explorar y contrastar las concepciones y representaciones de las y los adolescentes sobre cómo entienden el aprendizaje y cómo aprenden dentro y fuera de la escuela. II) Identificar los elementos de la cultura escolar que favorecen y que limitan el aprendizaje de las y los adolescentes.
Ciudadanía y participación ciudadana	I) Identificar las concepciones y creencias de las y los adolescentes en relación con temas clave de la ciudadanía y la participación ciudadana: a) Ser ciudadano o ciudadana; b) Participación ciudadana; c) Adolescencia, ciudadanía y participación adolescente; c) Características del buen y mal ciudadano o ciudadana; d) Democracia; e) Condiciones democráticas del Perú; f) Problemas principales del Perú y de entornos cercanos; g) Discriminación; h) Desigualdad; i) Capacidad de agencia. II) Identificar las percepciones de las y los adolescentes en relación con las condiciones, características y oportunidades que ofrecen los distintos contextos en donde se desarrollan: a) Condiciones y oportunidades en el entorno familiar; b) Participación en voluntariados; c) Escuela y formación ciudadana; d) Condiciones y oportunidades en la comunidad.
Representaciones sociales sobre la adolescencia	I) Explorar las representaciones sociales sobre la adolescencia que tienen las y los adolescentes. II) Identificar las representaciones sociales que las y los adolescentes creen que circulan en el imaginario de diversos actores sociales, como padres y madres, docentes y directores, vecinos y miembros de la comunidad, y medios de comunicación.
Violencia	Explorar las concepciones y creencias que las y los adolescentes tienen sobre la violencia en las a) relaciones de pareja, b) la escuela y c) la familia.
Mundo digital	Explorar el rol de las herramientas digitales en distintas esferas de su participación: a) relaciones interpersonales, b) escuela y aprendizaje (dentro y fuera de la escuela); y c) participación ciudadana.

La información fue recolectada íntegramente por el equipo de investigación. Además de los habituales protocolos éticos que incluyen el consentimiento informado de los padres, madres o cuidadores, y el asentimiento de la o el adolescente, se tuvo una serie de protocolos de contención, derivación y acompañamiento ante situaciones problemáticas identificadas durante el transcurso de la investigación. Se trabajó de manera muy estrecha con cada institución educativa al identificar casos críticos de violencia u otro tipo de situaciones, lográndose acompañar a todos los casos en los que se identificó una situación crítica. Dicho trabajo se realizó siguiendo los protocolos más rigurosos de cuidado de participantes, en continua coordinación con el equipo de UNICEF. Como parte del trabajo de devolución a cada institución educativa, venimos

además elaborando un informe de los resultados del estudio como tal y una propuesta de acompañamiento para necesidades específicas identificadas en cada escuela.

Las entrevistas fueron transcritas literalmente, anonimizadas y codificadas por el equipo de investigación. La primera codificación de tipo abierta, se tematizó y recodificó a partir de la discusión del equipo. En cada parte del proceso participaron siempre un promedio de tres miembros del equipo de investigación, garantizando de este modo diversidad de criterios y puntos de vista.

Si bien la descripción de los hallazgos respecto a los 11 ejes del estudio será desarrollada a profundidad en el primer trimestre del 2020, en las líneas que siguen queremos compartir algunas reflexiones e impresiones generales en torno a ciertas variables de los ejes de sexualidad y género, las relaciones familiares, y a la vivencia de la escolaridad y aprendizaje. La pretensión de esta publicación es mostrar que ser adolescente en el Perú va más allá de lo visible, de lo que hasta conocemos y, sobre todo, de las visiones que tenemos de ellas y ellos. Conviene alertar del hecho de que estas constituyen aún impresiones preliminares, realizadas sobre la base de una primera y gruesa exploración de la información recogida la cual sin duda se irá afinando y precisando conforme continuemos con el análisis de los demás ejes de indagación.

El miedo a la sexualidad

Jianina⁴

Jianina se levanta a las 6 a.m. Su papá le prepara el desayuno. Lo toma con sus dos hermanos menores y se va al colegio con ellos. Dice que a veces duerme muy mal. En su barrio hay mucho ruido, la gente toma mucho y se para en las esquinas. Esos “hombres de las esquinas”, a ella le dan miedo y es por ellos que no sale mucho por su barrio. Le tiene miedo a su barrio. Le hacen de todo a las chicas, dice su mamá. Como ya tiene 13 está encargada de comprar el pan, pero lo hace corriendo. “Aprovecho y hago ejercicio” dice sonriendo al contarlo. Siempre le gritan cosas cuando compra el pan. También hay ruido dentro de su edificio. En el piso de abajo el papá llega mareado, le pega a la esposa y también a los hijos. Se escuchan tantos gritos que ya no sabes ni de quién son. La mamá de Jianina ha denunciado varias veces, pero no sirve de nada. Jianina lloraba de miedo al oír y quería bajar a ayudar. Su mamá a veces baja, trata de llevarse a los niños a que jueguen a su casa, les manda sopa, pan, comparte. “Están abandonados”, dice Janina. “Yo no”, dice con orgullo. Sus papás trabajan todo el día, toda la mañana, toda la tarde y a veces durante la noche. En su casa son 4 hijos y no alcanza. También a veces por eso le cuesta dormir en la noche. “Qué hará que esa señora aguante algo como eso, ¿no?”, reflexiona Jianina en voz alta. Dice que ella lo mandaría al infierno. Pero la señora no puede hacerlo porque tiene hijos. Un montón de hijos y da pena. Hay así muchas chicas por su barrio con sus bebés, jovencitas. Algunas en su colegio incluso dejan de estudiar. No las botan. La directora es buena y las apoya para que terminen, pero ellas mismas se van yendo. Nadie habla de sexo en su colegio. Solo de que no se embaracen las chicas y en una clase en la que hablaron de los órganos reproductivos masculino y femenino. A veces alguna profesora dice “no anden haciendo cosas malas, no se embaracen que luego ya no estudian”. Los chicos de su salón sí hablan. Los hombres solamente. Ellos “purita broma son” dice Jianina. Ella a veces se ríe con ellos, pero a veces ya le molesta cuando se ponen “mañosos” dice. “Es de curiosidad. Da curiosidad pues, pero tampoco así uno va a estar hablando porque entonces piensan que tu estas también obsesionada con el sexo y hay chicas a las que las manosean si se dejan”, elabora. Eso no habla con su mamá, pero sí habla de los feminicidios, de la violencia, de las cosas horribles que les hacen a los niños, a las chicas, y de que no tenga enamorado. Mejor por ahora no. Por

⁴ Todos los nombres de las y los participantes son seudónimos. Como parte del proceso de anonimización, se ha eliminado además cualquier referencia que pueda identificarlos o identificarlas. Los casos han sido contruidos a partir de diversas partes de las entrevistas para ilustrar el tema presentado. En ningún caso, las citas constituyen citas literales de las y los participantes, sino una reconstrucción de lo que dicen.

todas las cosas que pasan. Jianina se imagina con un hombre bueno de mayor, que sea trabajador, con quien se ría, así como sus papás se ríen entre ellos. Detalla mucho cómo quiere que sea esa relación, cómo sería su pareja ideal y cómo nunca estaría con un vago, mañoso, que no trabaje. Pero ella no sale con chicos. No la dejan, pero ella misma no quiere. Porque ella quiere estudiar, ser profesional. No andar distrayéndose y luego quedar embarazada. A ella le gustaría saber más de sexo. Que se enseñe en su colegio, pero así en serio, para que no pasen cosas horribles. Nunca ha escuchado que es eso de enfoque de género. Dice que no ha oído nunca esas palabras.

Lo que las y los adolescentes compartieron con nosotros de sus vidas, revela cómo no estamos cumpliendo nuestro deber, ni en la escuela ni en las familias, de educarlos en el ejercicio de la sexualidad. Ejercer una sexualidad libre y plena es un derecho. Poder explorar su sexualidad, pensarse como seres sexuales, imaginar, fantasear y experimentar a nivel sexual es parte de lo que define la vivencia de la adolescencia. Los cambios en la autoimagen que van asociados a una serie de cambios cognitivos, generan el “pensar” el cuerpo de otra manera (Steinberg, 2017). A nivel de género, la adolescencia es también crucial en tanto se revisan y actualizan los roles de género, se construye una identidad de género y se explora en términos de la orientación sexual (Abenzoza, 1994; Papalia, Duskin y Martorell, 2012).

Los miedos de Jianina reflejan, sin embargo, cómo este proceso es cercenado por la incompetencia adulta. Muestran cómo el miedo sustituye a la elaboración. Cómo emerge muy tempranamente una asociación entre sexo y miedo, mucho más explícita si son mujeres, mucho más persistente en sectores urbanos y en barrios tóxicos donde la amenaza de violencia sexual es cotidiana. Ante ello ni la escuela ni la familia ofrecen alternativa alguna. Ambas guardan silencio. Sustituyen la información por mandatos de postergar el inicio sexual. Las y los adolescentes han captado el mensaje claramente. Aparece en las tres regiones de indagación, de manera muy explícita, la importancia de postergar el inicio sexual. De manera mucho más explícita entre mujeres, y más presente en la selva. Repiten que es necesario hacerlo, como una concepción aprendida que no ha sido ni explicada, ni elaborada, ni interiorizada. Del mismo modo, igualan tener pareja con tener sexo y tener sexo con embarazo, sin que haya mediación alguna entre un proceso y el otro. Sin que pueda gestionarse la decisión de tener sexo y sin que puedan protegerse de un embarazo, de decidir tener relaciones sexuales. Y, además, en el caso de las mujeres, se añade un punto más a la ecuación: el final de ese proceso termina en dejar de estudiar. Lo que cancela la posibilidad alguna de construirse un futuro. En no lograr la ansiada, y compartida por todos, meta de ir a la universidad y ser profesional. Tener pareja para ellas es, entonces, opuesto a tener un futuro. Opuesto al éxito. Donde hay poder hay resistencia, plantea Foucault (1994). La negativa a explorar en términos de pareja pareciera una suerte de resistencia. Pareciera provenir del único camino que les hemos enseñado para no tener un embarazo no deseado: no tener sexo y para ello no tener pareja. Evidentemente, exploran, tienen pareja, salen y eventualmente algunos de ellos y ellas tienen relaciones sexuales. Sin embargo, en sus discursos la creencia se mantiene casi intacta.

De todas las deudas que tenemos con la adolescencia, quizás la más imperdonable, es la que tenemos respecto a cómo educarlos para gestionar su vivencia de la sexualidad. Ese miedo a la sexualidad se sostiene en la falta de información. La información que reciben sobre sexualidad se limita a una visión biologicista, centrada en la explicación de órganos reproductores, de la misma manera como se los educa respecto al aparato digestivo. La familia tampoco es una fuente de información ni un

espacio para reflexionar. Al elegir los temas de los que nunca hablarían con sus padres o madres aparece el sexo como un tema frecuente. En los casos donde sí sienten espacio para conversar esto se agota en recomendaciones de cuidado y prevención de embarazo o de enfermedades de transmisión sexual. Familia y escuela comparten un abordaje del tema centrado en la prevención del embarazo antes que en la vivencia y ejercicio de la sexualidad. La palabra “riesgo” ha sido muy bien instalada. La tendencia es a asociar pareja con sexo y sexo con riesgo. El riesgo principal es el embarazo y aparece la noción de enfermarse y si bien señalan el preservativo como un camino a la protección de ambos tipos de riesgo, aparece poca agencia en torno a ello. No logran precisar exactamente qué tipos de riesgo existen, ni terminan de creer del todo que haya algo que pueda protegerlos.

Ahora bien, la asociación entre sexo y miedo es más potente en adolescentes que viven en barrios como el de Jianina, donde la violencia y el acoso son cotidianos. Tanto varones como mujeres mencionan su temor a la violencia sexual en la calle, hacia mujeres, hacia niñas y niños y hacia adolescentes. En las ciudades algunos viven en barrios de enorme toxicidad, enfrentando a vecinos como los que describe Jianina. En gran medida por ello, al reportar su conectividad social con su barrio esta aparece más baja que las y los adolescentes de contextos rurales. La idea de “barrio” no aparece como un referente que los conecte con otros. La calle es peligrosa. Los vecinos no son necesariamente amigos ni aliados.

En este desolador panorama, el lado esperanzador proviene de un lugar insospechado, del que no teníamos expectativa alguna al iniciar este trabajo. A la par de indagar por temas de sexualidad indagamos con ellos y ellas respecto a sus definiciones, nociones, ideas en torno al género, a la equidad de género y a la diversidad sexual, entre otras cosas. A decir verdad, las definiciones que elaboran son quizás la parte más errática, caótica y confusa de todas las entrevistas. Sus esfuerzos por definir, contrastar o igualar sexo y género nos revelan las enormes confusiones que les estamos heredando. Queda en evidencia cómo no logran acceder a conceptualizaciones, a definiciones, a nociones sostenidas en aprendizajes. Sin embargo, a la base de dichas definiciones, en el plano de las creencias asociadas al tema aparecen creencias muy firmes, muy explícitas, y muy elaboradas en torno a la equidad entre varón y mujer y en torno al derecho al ejercicio de una orientación sexual diversa.

Para este tema, dada la complejidad y la potencial deseabilidad social del abordaje de los roles de género, realizamos la indagación mediante múltiples estrategias. Recogimos sus discursos, pero también analizamos casos y otros recursos como, por ejemplo, solicitarles que visualicen a un varón y a una mujer pidiéndoles que nos describan luego quiénes y cómo eran, dónde estaban y qué hacían, qué expectativas se tenía de ellos, a qué se dedicaban, qué temían, entre otras cosas. Mediante estos diversos recursos identificamos que tienden hacia una revisión crítica de los roles tradicionales de género, que se centra principalmente en la defensa de las mujeres en términos de capacidades y del derecho a tener los mismos logros que los varones.

Con el tema de la diversidad de género y orientación sexual sucede algo muy similar. El tema también fue indagado mediante preguntas abiertas y otros recursos como casos, y las respuestas reflejan enormes confusiones; quizás es la parte donde más confusiones terminológicas y conceptuales aparecen. Confusiones que seguramente comparten con muchos de sus docentes, padres, madres y compatriotas. Pero, nuevamente aquí, explicitan su respeto al derecho a que cada uno “sea como es”,

rechazan la discriminación y violencia hacia personas LGBT, lo igualan con el bullying y lo sancionan y cuestionan. Respecto a la idea de que el ser gay o lesbiana sea una “enfermedad” tienen opiniones divididas, pero, incluso en el caso de que consideran que puede serlo, afirman, que, aun así, no merecen un trato discriminatorio. Respecto a la idea de que haya un dios castigador que rechace a las personas LGBT, sucede algo parecido, pero contraponen esa idea con el que ningún dios da el derecho a discriminar.

Algunos participantes de escuelas urbanas reportaron encontrarse explorando en términos de su orientación sexual, ya sea en el plano mental o en sus relaciones. Y en algunos casos se reconocían con una orientación bisexual, homosexual o lesbiana. En estos casos, como es de esperarse, las elaboraciones eran más complejas y profundas en torno al tema. Algunos de ellos han compartido su orientación con sus familias y han recibido reacciones diversas. Otros participantes no saben cómo responder las preguntas respecto a la orientación sexual o brindan rápidas negativas. Sin embargo, aun en dichos casos, se comparte una postura común que sanciona la discriminación hacia personas que no son de una orientación heterosexual.

Interesantemente, ni la postura de defensa de la equidad entre varón y mujer, ni la postura de respeto a la diversidad sexual, viene acompañada de información, de concepciones, de definiciones o de ideas que las sostengan. La confusión impera y contrasta con la firmeza con la que defienden la equidad. Estaríamos ante un cambio de época en términos de género, el cual viene siendo absorbido por nuestras y nuestros adolescentes, pero no desde la transformación de ideas o visiones sino desde una postura de derechos. Ahora bien, dichas creencias no necesariamente son ejercidas o implementadas por ellos y ellas en su vida cotidiana. No habitan en hogares con equidad de género ni en escuelas que respetan las orientaciones sexuales diversas. Más bien parece ser lo contrario. Parecen estar llegando ahí pese a sus familias, pese a sus escuelas.

Normal que me persigan, pero el abandono es imperdonable

Antonio

Antonio dice que recién se está acostumbrando al calor tropical y mojado de la selva. Su familia migró recién este año antes de que él pase a segundo, porque su papá tenía mejores opciones de trabajo. Le gusta la ciudad, aunque recién la está conociendo. Ya ha hecho amigas y amigos en el colegio. No sale, no lo dejan, pero tampoco pide hacerlo. Él estudia nomás, dice. Estudia y estudia. Su papá le toma todos los días la lección, es decir, lo que han mandado de tarea y lo ayuda y lo corrige. Dice que quiere mucho a su papá, a los dos. Habla de su papá con admiración y respeto. Su papá sabe mucho. Antonio estudia y ayuda en casa. No trabaja. Dice que eso es para cuando eres más grande y que tiene suerte, puede estudiar y estudiar nomás. Expone las tareas para su papá cada día, cuando él llega del trabajo. Se sienta frente a él y expone lo que ha estudiado y le ayuda porque así recuerda. Felizmente le va bien en el colegio. Sino en su casa se molestan mucho. Muchísimo. “Me soban” dice. Si al exponer en la casa no sabe o si trae mala nota. “Mi papá me soba. Más antes me sobaba más. Ahora ya no tanto porque estudio mucho.” Trata de sonreír mientras lo dice, pero no logra sostener la sonrisa. Mira para un costado y luego baja la mirada. Y dice, casi como corrigiéndose a sí mismo que su papá es bueno. Él es bueno porque sabe un montón de cosas.

Jassuly

Jassuly dejó su casa hace un año. Ahora vive con sus tíos y su abuela, le gusta mucho el clima de la sierra y vivir en el campo. Ahora está todo mejor. Con su mamá se quieren, pero no se llevan. Su mamá decidió volver con su papá luego de que él las abandonó cuando ella nació y no estuvo mientras crecía, “luego de que me negó como hija, no me dio nada”, dice y arruga las cejas. Dice que es una frescura que quiera regresar ahora que tiene 15. Él ha tenido otra familia. Dice que ha tenido hijos hasta con la

hermana de su mamá. Que tomaba. Que era malo. Ella no puede perdonarlo y no entiende cómo su mamá sí puede. Sus tíos son buenos, dice que no la hacen sentir “arrimada”. Al final ella nació ahí, es del mismo lugar de su abuela, de repente entonces es como volver a casa. Jassuly ha trabajado todo el verano en una iglesia para poder pagar sus cosas del colegio. También ayuda a su abuela y saca los animales temprano antes de ir al colegio y ayuda a su tío en la chacra. Quiere que sepan que ella agradece estar ahí, que la reciban. Tiene amigas y sus primas, y ahora siente como si viviera ahí desde siempre. Me señala a una adolescente y a una niña y me dice orgullosa que son sus primas. Cuando la veo de nuevo me cuenta que está molesta porque su mamá llegó de visita hace unos días. Dice que le da rabia que sienta que tiene derecho sobre ella, de decirle qué hacer si ni siquiera le manda plata para el colegio. Estuvo parando fuera de la casa nomás, en la chacra o con sus primas. También con su novio, al que dice que lo quiere, pero “así nomás, sin que sea mucha distracción”. Antes de irse de su casa, su papá le increpó que si se iba terminaba con ella para siempre. Se entristece. Me dice que cómo va a terminar si él nunca había estado. Dice que su mamá viene porque quiere convencerla de que lo perdone. Pero que ella acá nomás se va a quedar. Total, ya pronto sale del colegio y podrá tener otra vida.

Manuel

Manuel quiere ser policía como su padrastro, cuando salga del colegio en un año. Dice que porque así puede hacer lo que quiera. Se puede incluso pasar la luz roja y no pasa nada. Con él siempre va a todos lados. Dice que es chévere y que quiere a su mamá y que desde que él llegó ya no hubo tanta tristeza en su casa. Su mamá se ve feliz y ella es tan buena, ella merece todo. A su papá sí lo ve. Vive a la vuelta de su casa, pero dice que es muy ansioso, que presionándolo nomás para. Es el entrenador del fútbol del equipo del barrio donde Manuel juega. Ese no es su trabajo, pero dice que así hace como si tuviera un trabajo. Manuel es delantero y goleador. Lo dice sonriendo y levantando una ceja con enorme orgullo. Su mamá pensó que era bueno que vaya a entrenar con su papá para que lo vea. Ella piensa siempre en lo mejor para mí, dice. Pero la verdad que a él le desespera. Siente que su papá le exige más que a ningún otro jugador y lo trata mal. Así que anda pensando en dejar el fútbol. Además, él poco sabe de su vida, dice, con qué derecho va a presionarlo así. Su mamá en cambio sí tiene derecho. Su padrastro le acaba de regalar un celular. Me lo enseña con orgullo. Le completó la plata que él ganó trabajando en una peluquería con tu tío en el verano. Feo es ese trabajo, me dice. Nunca más. Le alcanzaba para un celular así chiquito nomás, pero su padrastro le completó y le puso datos. Me dice que es bueno también para cuando sale. Por todo lo que pasa en la calle. Él tiene que estar en su casa a las 10 y si no llega, le revientan el teléfono. Una vez demoró tanto que su mamá salió a buscarlo. Al llegar a la casa lo recibió con la chancleta en la mano. Pero así para asustarlo nomás. Ella es buena, él repite. Su padrastro se molestó y lo castigó esa vez. Ya no hace eso de llegar tarde. Ahora le mandan whatsapp en su nuevo teléfono. Es más chévere. Él responde. No quiere asustarlos. No le parece mal que lo llamen, dice, porque pasan cosas feas en la calle. Él más bien siente que así le muestran que lo quieren.

Los mundos relacionales de las y los adolescentes muestran una enorme complejidad. La manera como construyen relaciones de pareja y de amigos siguen patrones relativamente comunes a cómo suele representarse la vivencia de la adolescencia, con una significativa valoración de los vínculos de amistad atravesada por los procesos de exploración de identidad y redefinición (Kail, 2002, Santrock, 2006, Oliva, 2011).

Donde las cosas parecen estar transformándose significativamente es en los vínculos con los padres y madres. Las y los adolescentes suelen tener historias familiares complejas y diversas, pero una constante común es que estas han sido vividas en movimiento: migraciones solos o con su familia, cambios de barrio, inestabilidad laboral y también muy frecuentemente, entrada y salida de miembros a la familia. Ello ya había sido anticipado en el mapa de familias al caracterizar al Perú (Mapa mundial de la familia, 2013), donde se señala las familias peruanas son las que más movimiento interno (de entrada y salida de miembros) tienen respecto a la región.

Ahora bien, las y los participantes tienden a igualar hogar y familia con convivencia. En ese sentido la familia es nuclear. Es nuclear incluso en zonas rurales. Puede que ahí sus vecinos sean sus parientes y eso de hecho aporta una red de protección a las y los adolescentes rurales que los de ciudad no tienen, pero construyen como familia a aquellos con quienes viven de la puerta para adentro. Y, en la mayoría de casos ello supone al menos a un padre o madre biológico. Fuera de esto las combinaciones son muy diversas y variables a lo largo de sus vidas. Por lo general el padre o madre -generalmente el padre- con el que no viven suele ser una figura distante y que les supone algún conflicto o alguien que no ha estado nunca presente. Sin embargo, estas distancias no son naturalizadas. Hablan de ellas con dolor y molestia. Se quejan de esas ausencias y abandonos. Y, al mismo tiempo, reportan vínculos afectivos muy intensos con sus cuidadores. Es su padre o su madre a quien acuden en primera instancia cuando necesitan ayuda, a quien consideran como su principal apoyo, y hablan de ellos en términos muy cariñosos y con admiración.

La imagen mediática, pues, de adolescentes y padres en guerra, tirándose las puertas, desvinculados afectivamente y sintiéndose ajenos unos de otros, no representa a la adolescencia en nuestro país. No parece representar casi a ninguna adolescencia (ver Steinberg, 2001), pero sin lugar a dudas no representa a la nuestra. Por el contrario, al elaborar en torno a su bienestar subjetivo, a lo que necesita una persona para ser feliz, el amor y cuidado de sus madres y padres aparece en primer lugar, como lo más importante. También el que los apoyen a alcanzar metas, el que les permitan estudiar, pero sobre todo aparece la idea de la presencia: el que estén ahí para ellos y ellas. Una persona sin padres es para ellos y ellas alguien que no puede lograr nada, que está triste y abandonada, que no tiene quién la quiera. Del mismo modo, al describir su conectividad social, los padres y madres son lo más importante. De hecho, los amigos aparecen mencionados como valiosos a nivel relacional, pero los padres y madres son señalados como indispensables. La mayoría de adolescentes reporta tener al menos un padre o persona que cumpla una figura paterna o materna con el que sienten que se relacionan de acuerdo a las expectativas que tienen, que los hace sentir acompañados, queridos y cuidados. Interesantemente aquí también, el cuidado y el estar presente, aparecen como lo esencial.

No estamos pues ante la familia autoritaria que, a partir de la clásica teoría de estilos parentales de Baumrind (1971) operacionalizada por Darling y Steinberg (1993), describen una serie de estudios para sociedades colectivistas como la nuestra (Papalia, Wendkos y Duskin, 2011; Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake y Weisz, 2000; Santrock, 2006), pero tampoco ante estilos negligentes ni ante estilos democráticos.

Desde dicho modelo, los estilos parentales son clasificados en tres tipos ideales a partir de los ejes de soporte y control. Los estilos autoritarios serían aquellos en que los cuidadores ejercen muy elevado soporte, con exigencias muy explícitas y demandantes sobre sus hijos e hijas; y al mismo tiempo realizan un riguroso control, supervisión y seguimiento de sus actividades. Los estilos permisivos o negligentes serían aquellos en que tanto el soporte como el control son muy bajos. En tanto los estilos democráticos o autoritativos son aquellos en que se tiende a un justo medio en ambos.

Numerosos estudios han mostrado la existencia de dichos estilos relativamente estables a lo largo del tiempo a través del reporte que las y los adolescentes realizan de la crianza de sus cuidadores. Además, se ha encontrado que los estilos autoritarios suelen repercutir negativamente en diversos dominios del desarrollo adolescente; van

asociados a baja autoestima, poca motivación para lograr metas, falta de autonomía, poca creatividad y una deficiente competencia social (Baumrind, 1996; Dormbusch, Ritter, Leiderman y Roberts, 1987; Torío, Peña e Inda, 2008). Los estilos negligentes, por su parte, van asociados a altos niveles de ansiedad, bajo rendimiento académico y conducta antisocial (Domínguez y Carton, 1997; Steinberg, Van der Gaag y Munow, 1989; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991); mientras que los estilos de crianza democráticos se asocian con características positivas en diversos ámbitos del desarrollo como niveles más altos de autoestima, bienestar psicológico, menos conflictos con los cuidadores y el desarrollo de competencias sociales (Baumrind, 1996; Darling & Steinberg, 1993; Dormbusch et al., 1987; Eisenberg y Fabes, 1990; Steinberg et al., 1991; Torío et al., 2008).

En nuestra indagación, recogimos sus percepciones y valoraciones respecto a diversos aspectos asociados al soporte y al control de modo que pudiéramos, antes que solo clasificar si es que entienden a su cuidador o cuidadora más o menos cerca de un determinado estilo parental, cómo entendían el aspecto como tal. Preguntamos así por la responsividad, entendida como la atención a las necesidades afectivas de las y los adolescentes, la comunicación, el fomento de la autonomía, la aceptación (componentes del “soporte”) y la supervisión, las normas y los castigos (componentes del “control”), pidiéndoles de un lado que nos indiquen cómo entienden cada uno de esos aspectos y de otro, cómo se representan a sus cuidadores en esos términos. Este análisis, aún en curso, nos permitirá detallar qué estilos parentales emergen en las diversas realidades de nuestro país a partir de cómo se los representan las y los adolescentes.

Ahora bien, una revisión gruesa y preliminar de la información recolectada nos permite anticipar que para las y los adolescentes lo más valorado, lo crucial es la presencia y el cuidado. Consideran el abandono como lo más cuestionable en una dinámica de crianza, el abandono físico como tal pero también el abandono emocional, el que no los hagan sentir queridos y cuidados. Curiosamente muchos de ellos y ellas tienen historias de algún tipo de abandono o momentos de abandono a lo largo de su vida y muy probablemente a raíz de eso consideran que la mala crianza tiene que ver principalmente con no “estar ahí” para ellos y ellas cuando lo necesitan.

En ese sentido el soporte sería crucial para ellos y ellas, pero es casi -digamos- el “mínimo” del eje de soporte. Por ejemplo, hay una valoración de que las y los cuidadores apoyen sus sueños y metas, y crean en ellas y ellos, y puedan ofrecerles su apoyo para alcanzarlas, pero tienen menos expectativas concretas de cómo debiera ser este apoyo. Esperan que sus cuidadores los alienten para asistir a la universidad, el que los dejen elegir una carrera y que los crean capaces de hacerlo; sin embargo, no tienen la expectativa concreta de que puedan pagarles la carrera o la academia para postular. Cuando dicen “me apoyan” parecen limitarse al plano del aliento, como identificamos en un estudio previo nuestro realizado en la ciudad de Lima (Urbano, 2018). En ese sentido no es un soporte con exigencias explícitas, no es un soporte con altas demandas o expectativas. Es más bien un soporte entendido en términos de creer en ellos, de darles cariño y de no abandonarlos.

Al mismo tiempo, aparece muy fuerte la idea de tener que responsabilizarse de la familia, de sacarla adelante en el futuro. Ello se materializa en la preocupación futura de ocuparse de sus padres, pero también en el deseo de muchos de no mudarse nunca de su hogar o si lo hacen de seguir apoyando económicamente a sus familias. Este deseo

se hace manifiesto en las descripciones de su ocupación futura, de las metas que tienen y de cómo se ven en el futuro. Algunos investigadores han denominado a esta disposición un elevado *familismo* (Calzada, Tamis- LeMonda y Yoshikawa, 2012), el cual suele ser común en sociedades más colectivistas que individualistas. Dicho constructo resulta sumamente útil y orientador para pensar la calidad de los vínculos intrafamiliares, para cuestionar la noción de autonomía, no solo el lugar que ocupa en la socialización en nuestro país, sino además la manera como esta es entendida en sociedades como la nuestra. Es importante resaltar que esta disposición a cuidar de sus cuidadores en el futuro, o de no distanciarse de ellos y ellas no se la representan como una carga, ni como un deber que cercena su futuro, sino por el contrario parece ser una expresión más del tipo de vínculo que tienen con sus madres y padres.

Respecto a cómo perciben el control por parte de sus padres también identificamos patrones interesantes. Para ellos y ellas el seguimiento de sus padres a sus actividades, el que los supervisen en sus tareas cotidianas, en las labores del hogar o en las labores domésticas o de cuidado familiar a otros no les parece inadecuado. Es más, hay una suerte de valoración de que haya esa presencia, preocupación y cuidado. En términos generales valoran incluso el que sus cuidadores y cuidadoras los supervisen cuando salen con amigos, el que los llamen y hagan seguimiento, el que estén pendientes de cuándo lleguen. Interpretan dichas conductas, algunas que pueden ser de intensa supervisión, como formas de cuidado. Ello es más frecuente cuando viven en barrios muy peligrosos. El peligro del entorno, las historias de violencia, delincuencia y acoso que escuchan, a veces de sus mismos cuidadores, los llevan a entender esta supervisión como cuidado.

En lo que distan las percepciones sobre sus cuidadores y cuidadoras es respecto a cuán dialogadas, conversadas y transformables son dichas normas familiares. En muchos casos entienden el diálogo como que los padres o madres les digan lo que tienen que hacer. En otros aspiran a entender la lógica de las normas de sus cuidadores y en muchos no se sienten en capacidad de cuestionar las normas. Aparece muy marcadamente, sobre todo en los hogares menos dialogantes, la idea de que los padres y madres saben qué es lo mejor para ellos y ellas y que, en ese sentido, no se debe discrepar de los cuidadores, se debe tratar de estar de acuerdo. Cuando este estilo se combina con violencia física o psicológica, como aparece más frecuentemente en la selva, se vuelve una combinación muy poderosa y peligrosa.

Respecto a la violencia intrafamiliar identificada ésta aparece de manera muy poco elaborada, muy naturalizada a través de chistes (como “me saca la chancla”) que luego son entendidos como algo del pasado (“más antes me daba con la chancleta, cuando era chiquito, ahora no”). Asimismo, aparece violencia psicológica principalmente hacia las mujeres bajo la forma de una amenaza de golpearlas si las ven “por ahí”, “en la calle con algún chico”. Identificamos también casos más explícitos de violencia física que ellos y ellas no identificaban como tal, que elaboraban como cuidado o como una manera de educar. Ese tipo de violencia es muy dolorosa para ellos y ellas y les es muy difícil hablar al respecto. Incluso en esos casos, hay vínculos afectivos muy potentes que intentan invisibilizarla y muestran ganas de defender y no dejar mal a sus cuidadores. Ello contrasta mucho con los casos en los que indicaron violencia perpetrada por docentes o violencia entre pares en la escuela o en el barrio, la cual era bastante elaborada, descrita con detalles y sancionada por ellos y ellas.

Pareciera así, que las familias están cambiando. Que los patrones de crianza autoritaria, sin diálogo alguno no son ya la norma, pero tampoco lo es una crianza democrática, dialogante, que explica el porqué de las situaciones; en muchos casos más que por una negativa de los cuidadores a hacerlo por una suerte de pacto tácito de confianza. Evidentemente hay diferencias, familias mucho más dialogantes y familias mucho más democráticas y diferencias en una misma casa entre un cuidador y el otro. Pero, en medio de dicha diversidad el fantasma del abandono aparece de manera muy marcada y es lo más explícitamente cuestionado por ellas y ellos. Ese es, en términos generales, el mal padre. La mala madre. No el que persigue, no el que pide explicaciones, no el que no puede apoyar de manera concreta a cumplir sus metas. El que no está. El ausente.

La cultura escolar atentando contra el aprendizaje

Jassully

Jassully viste un perfecto uniforme. No le gusta mucho el moño ni el lazo. Le molesta, le cae en la cara todo el tiempo. Ella lava su uniforme seguido. Le parece que es importante estar presentable. Además, ella era delegada de su salón, pero no le fue muy bien. La eligieron sus compañeros y compañeras, pero se enfrentó a un profesor que los dejaba pasada la hora de salida y él le agarró cólera cuando lo interpelló y prefirió renunciar. Me dice que ese profesor grita, que es malhumorado pero que ella sabe que él no puede tratar así al alumnado. Que si hay violencia se tiene que denunciar. En el colegio le va bien. Siente que es fácil. Se aburre, pero siente que no tiene que ser divertido. Dice que los profesores te piden que repitas nomás, que repitas y repitas. Hay profesores que explican gritando, pero el director es bueno y si tú le avisas, él interviene. Muchos compañeros no quieren aprender, no les interesa. Ella los para callando. El colegio es solo repetir, escuchar, atender, y dar exámenes. Los profesores entran, hablan y hablan. Sacan su cuaderno para hacer cosas y siguen hablando. Los alumnos copian y copian. Y luego les toman la lección. Fuera de su colegio ella aprende diferente, haciendo más que nada, imitando cómo los demás hacen. Por ejemplo, aprendió a tejer sombreros con panca viendo a su abuela, aprendió a sacar las vacas mirando cómo lo hacía su tío y a utilizar su celular “probando nomás”, o sea haciendo y volviendo a hacer hasta que te salga bien y preguntando si no sabes. También aprendió sobre un grupo de regaaetón que le gusta, básicamente “googleando”. Le gusta más aprender así. Es mucho más divertido porque significa hacer cosas, dice. Indica que cuando aprende en su casa, ya sea las tareas del hogar o actividades por diversión, tiende a “hacer o practicar cosas”. Y por eso no se le olvida. El colegio no es así. Ella tiene que aprender tal y cómo le enseñan en el colegio porque ella quiere ser profesional. Ella va a ser profesional, lo dice con convicción y arruga las cejas. Ya tiene todo planeado. Se irá con su prima que vive en la ciudad y se quedará con ella y ahí estudiará. Por eso sabe también que el enamorado que tiene es temporal, solo si no la distrae de los estudios. No sabe todavía cómo va pagar su carrera y la pregunta la desconcierta. Se asusta, pero dice rápidamente que ya verá. Que postulará a una beca. Lo que ella sabe es que será profesional de todas maneras, porque ella va a ser alguien en la vida.

Antonio

Antonio aprende repitiendo. En voz alta, repite y repite hasta “que se quede en su mente”. Para él, aprender es poder saber las cosas que te han enseñado. Y se da cuenta de que ha aprendido por sus notas y cuando lo puede repetir, decir en los exámenes o cuando se lo puede decir bien a su papá al exponer lo que ha estudiado en su casa. Dice que en su colegio los profesores saben mucho. Que entran y hablan, dan la lección. A veces les dan ejercicios que los alumnos copian la pizarra y resuelven. También hay trabajos en grupo, es divertido porque conoces amigos pero que también no es tan bueno porque es mejor siempre aprender del profesor. Para él aprender es lo que se hace en el colegio. Lo que hace fuera del colegio, para él, no es aprender, es menos importante. Dice que ha aprendido muchas cosas fuera del colegio como a usar la computadora, por ejemplo, o su celular, o a cocinar o a cuidar a su hermanito; pero aprender de verdad es lo que se hace en la escuela. La diferencia para

Antonio es que en la casa “haces nomás” en cambio en la escuela tienes que estudiar, una y otra vez. La memoria es importante, pero también hacer muchos ejercicios y hacerle preguntas al profesor. Le gustaría a veces que pudieran explicarle las cosas un poco más lento porque siente que hay cosas que no entiende, pero felizmente en su casa su papá lo ayuda a estudiar. En su colegio hay muchas reglas como no hablar, no salir del salón entre clases, llegar temprano y usar el uniforme completo. Por cierto, le gusta el uniforme, aunque le da calor. Si no cumple las reglas, dice, “te castigan o llaman a tus papás”. Él trata de cumplirlas siempre. Cree que sus papás se molestarían si los llaman. No le han explicado para qué sirven esas reglas, pero cree que es para poder aprender mejor.

Al igual que en estudios previos (Ames y Rojas, 2010, Rojas, 2016), en el nuestro aparece una cultura escolar monolítica y casi detenida en el tiempo, que se replica y reproduce a sí misma sin prestar atención a los cambios curriculares, a la innovación digital, a las demandas y contextos del siglo XXI o a lo que sabemos sobre cómo aprenden los seres humanos.

La cultura escolar existente sigue siendo autoritaria. Sigue centrándose en las y los docentes como quienes detentan el saber y lo transmiten al alumnado. No explica sus fines, no explica para qué se hacen las cosas, no explica por qué se hacen de ese modo. Pone reglas que las y los estudiantes siguen sin saber por qué, y -lo que es peor- sin sentir tener derecho a saber por qué se tienen que seguir. Plantea castigos ante el incumplimiento de las reglas que, la mayor parte de las veces, no guarda relación lógica alguna con la falta cometida (como hacer ranas en el patio, bajo el sol, por llegar tarde). Impone figuras diseñadas exclusivamente para el seguimiento y manutención del orden y disciplina (entendidos como obediencia), externas a otro propósito, como el temido auxiliar que recuerda en sus formas y tratos a la formación militar. No dialoga en la creación de las reglas de convivencia, pero tampoco en las condiciones de aprendizaje. Utiliza el grito, el maltrato, la prepotencia, el chiste devaluante, la ridiculización como mecanismos para “manejar” la clase y perpetuar relaciones asimétricas de poder. Y también utiliza la violencia. Las y los participantes la describen casi repitiendo un guion aprendido, ya sea que su escuela esté en la capital o fuera de ella, en zona rural o urbana. La gran constante es esa cultura escolar.

Entre los ejes de indagación que trabajamos estuvo el tratar de recoger qué *scripts* o guiones tienen las y los adolescentes sobre lo que sucede en sus aulas. Desde la ciencia cognitiva, muy inspirada en la influyente teoría de Jean Piaget (1978), una de las explicaciones más potentes que existen respecto a cómo los seres humanos organizamos la información en la memoria de largo plazo es la teoría de los esquemas y guiones. Según esta teoría, organizamos la información semántica, es decir, aquella que tiene que ver con conocimientos declarativos sobre el mundo, mediante abstracciones que constituyen categorías sintéticas que permiten organizar la información. Organizamos de este modo la información en esquemas que incorporan atributos de los objetos y permiten predecir si un objeto encaja en dicha categoría o no, y también en esquemas en movimiento denominados *scripts* o guiones. (Anderson, 2000). Mediante una serie de estudios, se ha probado la existencia de guiones con características similares para prácticas culturales relativamente comunes. Así, por ejemplo, en el clásico experimento del *script* del restaurante de Black y Turner (1979, citado en Anderson, 2000), a partir de preguntarle a una muestra de participantes qué es lo que sucede desde que entran a un restaurante hasta que salen de él, se identificó una secuencia relativamente común de pasos que incluye al menos el entrar, ordenar, comer y pagar. Inspirados por esta teoría, decidimos indagar acerca de los *scripts* de las y los participantes respecto a lo que sucede cotidianamente en una clase típica en términos

de lo que hacen las y los docentes y lo que hacen las y los estudiantes desde que entran al salón hasta que se van. En tanto el MINEDU viene emprendiendo numerosos esfuerzos para pasar de un modelo más transmisionista y docente centrado a uno más socioconstructivista (ver MINEDU, 2016 y Pease, M. E., 2018) nos interesaba poder constatar qué tanto esto va pudiendo construir esquemas diferentes en las y los adolescentes.

Sin embargo, los *scripts* que hemos recogido dan cuenta de la persistencia, casi intacta, de una cultura escolar que entiende el aprendizaje como centrado en la transmisión de contenidos por parte del docente a las y los estudiantes, donde ellas y ellos tienen un rol pasivo, se centran en copiar, oír y repetir. Si bien las descripciones de que nos dieron varían en términos de cuán detalladas son, o de qué aspectos reportan disfrutar, hay una consistente secuencia, que atraviesa el género, la región y la zona urbana o rural. Esta tiene que ver, básicamente, con que el docente entra, indica el tema y enseña (lo cual se entiende como *dicta* o como *habla*), copia ejercicios o manda a hacerlos, corrige, manda tarea y se va. En tanto las y los estudiantes reciben al profesor (muchas veces señalan que de pie) y luego escuchan, toman nota (de la pizarra o del dictado), hacen bulla o se distraen, hacen el trabajo asignado y reciben tareas. La concurrencia de este guion, tan explícitamente enunciada y compartida por las y los estudiantes da cuenta de cuánto arraigo tiene aún el aprendizaje entendido como transmisión de contenidos y cuán instalada está aún la asociación entre enseñar y usar la palabra hablada o dictada. Dicho guion es coherente con la cultura escolar existente en su falta de explicación de sí misma. Cuando indagamos en por qué y para qué las y los docentes, al igual que las y los estudiantes, hacen lo que hacen, los participantes se quedan pensando, nos miran y repiten que es para enseñar y para aprender.

Más aún, entre los aspectos por los que indagamos, además de su manera de definir lo que es aprender, cómo se dan cuenta de que han aprendido, qué es el conocimiento y el acto de conocer, entre otras cosas, les pedimos que contrasten lo que harían para aprender algo nuevo dentro de la escuela, fuera de ella por diversión o placer y en casa para algo vinculado a lo doméstico. Les pusimos ejemplos y situaciones, e intentamos obtener un reporte lo más detallado posible de sus estrategias de aprendizaje y de las concepciones y creencias sobre lo que es aprender que subyacen a ellas, y finalmente les pedimos que valoren dónde y cómo prefieren aprender. La abundante, compleja y diversa cantidad de información recogida se encuentra aún en proceso de análisis, pero en un vistazo global podemos anticipar que en el aprendizaje en contextos distintos al escolar prima una multiplicidad de estrategias para aprender y se valora el ensayo error, la exploración con el propio material y el modelado, y se tiene la expectativa de un aprendizaje más autodirigido, donde la consulta a expertos sucede solo en caso se haya formulado una pregunta de manera personal. En el contexto escolar aparece una enorme dependencia con el docente; aprender se transforma en repetir lo dicho por las y los docentes, implica principalmente seguir sus estrategias, procesos e indicaciones, al punto que se tiende a considerar el trabajo con pares como inoperante o como una estrategia para ayudarse a decodificar o entender lo que plantean las y los docentes. No hay reportada una exploración con el material que resulte placentera, no hay referencia al modelado o imitación como algo valioso. Numerosos estudios de aprendizaje indígena vienen reportando esta situación desde hace un tiempo (Cáceres, 2018; Paradise, 2005; Rogoff y Gutiérrez, 2011), precisando cómo los estudiantes de culturas tradicionales tienden a tener dificultades para ajustarse a las culturas escolares

que separan el hacer del aprender o que no utilizan la observación o imitación, sino que se centran en la palabra. En nuestro caso el patrón atraviesa sin embargo lo rural y lo urbano, parece ser el tipo de aprendizaje que produce esa cultura escolar.

Dicho contraste nos llevaría a pensar que aprender fuera de la escuela tendería a ser más valorado por las y los adolescentes, sin embargo, ese no es necesariamente el caso. Por el contrario, entienden que eso que hacen en la escuela es “verdaderamente” aprender. Que eso es lo valioso, pero no porque en sí mismo lo sea, no porque sea más motivante, no porque logren elaborar o indicar para qué sirve lo aprendido en su vida cotidiana, sino porque será aquello que les permita ir a la universidad.

A partir de nuestro análisis hasta este punto de la información recogida, manejamos la hipótesis de que dicha cultura escolar existente, transmisionista y autoritaria, legítima y promueve una manera de aprender contraria a todo lo que hemos ido aprendiendo sobre cómo aprenden los seres humanos (ver por ejemplo Bransford, Brown y Cocking, 2000). Es más bien una manera de aprender a funcionar en esa cultura escolar. Adicionalmente, el grado de legitimidad y el rol que, desde su punto de vista, juega la escuela para triunfar en la vida es tal, que esto tiende disminuir el valor que le asignan a lo que aprenden y a las formas de aprender en contextos fuera de la escuela. Para las y los adolescentes, la escuela constituye la zona oficial del aprendizaje, cuyo valor es atribuido en función de las características del contexto en donde este ocurre, marcado por los significados y valores de la cultura escolar. Así, mientras más alejados estén los contenidos y formas de aprender de la zona oficial del aprendizaje, menor valor les es atribuido por parte de las y los adolescentes.

La consistencia de estos resultados, en estudiantes de distintas regiones, de bajo y alto rendimiento, buena y mala conducta, rurales y urbanos, nos lleva al pionero trabajo de Collins, Brown y Duguid (1989) en el que sostienen que el conocimiento y el aprendizaje se construye de forma entrelazada y en estrecha conexión con aquellas actividades y prácticas culturales que caracterizan el contexto de aprendizaje. Además, se caracteriza por ser social, es decir, se aprende con otros a través de lenguajes, discursos y actividades que se utilizan de manera conjunta para resolver tareas y problemas. De esta forma, en la escuela, el aprendiz no sólo aprende aquellos contenidos que se desean enseñar, sino también un conjunto de valores, tradiciones, prácticas y formas de aprender que constituyen aquel contexto de aprendizaje. En otras palabras, el aprendiz en la escuela no solamente aprende contenidos, sino también cultura escolar. Ahora bien, sabemos que la cultura escolar en el Perú suele ser descontextualizante, formalizante, autoritaria y que, además, promueve formas de aprender que no guardan relación alguna ni con la manera como se razona en la vida cotidiana ni con el razonamiento que emplean los científicos al generar conocimientos. En tanto esta cultura escolar no se modifique y establezca puentes y continuidades con las maneras en cómo las y los adolescentes aprenden en sus contextos cotidianos (y que les resultan más motivantes), esta seguirá promoviendo maneras de aprender que sirvan sólo para aprender cultura escolar, es decir, que sirva sólo para replicarse a sí misma.

Nuestro compromiso por saldar la deuda

Muchos dicen, con nostalgia, que la adolescencia es una suerte de segunda oportunidad en la vida. Lo dicen pensando en las transformaciones múltiples que suceden en esta etapa, en el valioso potencial que emerge (Pease e Ysla, 2015) que

puede llevarlos a versiones de sí mismos y mismas crecientemente complejas, actualizando y transformando su entorno.

Todo ello es cierto. Pero hay un nivel adicional en que la adolescencia es una nueva oportunidad. Lo es para nosotros y nosotras como sociedad. Es la oportunidad de revisarnos y recrearnos, de transformarnos a nosotros mismos en una mejor versión, en aquello que queremos ser como país. Todo esto en pos de poder ofrecer a nuestras y nuestros adolescentes mejores condiciones de desarrollo, de aprendizaje y mejores oportunidades para construir sus proyectos de vida.

El no contar con una caracterización de las y los adolescentes del Perú, el seguir viéndolos desde lentes contruados para otras realidades, desde teorías que no las y los representan bien, que no fueron hechas con ellas y ellos en mente, o que imaginaron que los contextos donde se desarrollan no construyen sus vivencias y visiones; el continuar pensándoles y acogiéndoles desde el déficit, desde nuestros sesgos, información incompleta, desde nuestros prejuicios, miedos y desconciertos les daña. Les niega la posibilidad de un servicio educativo adecuado a sus necesidades. Les niega un acompañamiento desde la escuela que parta de cómo son. Pero al mismo tiempo, nos daña a nosotros y nosotras como país. Nos quita la posibilidad de construir con ellas y ellos (y para ellas y ellos) un futuro que los incorpore desde como genuinamente son. Un futuro en el que, finalmente ellas y ellos serán los protagonistas. Nuestro proyecto “ser adolescente en el Perú” aspira a colaborar en saldar esas deudas con nuestra adolescencia.

Referencias

- Abenzoza, R. (1994). *Sexualidad y juventud. Guía práctica para monitores/as*. Madrid: El Popular S.A.
- Ames, P. y Rojas, V. (2010). “Podemos aprender mejor” Percepciones de niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación.
- Anderson, J. R. (2000). *Learning and memory: An integrated approach*. John Wiley & Sons Inc.
- Aranibar, C. (2019). *Ser adolescente en Cusco: Representaciones sociales de la adolescencia en adolescentes de una escuela pública de Cusco* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15003/ARANIBAR_CHACON_SER_ADOLESCENTE_EN_CUSCO_REPRESENTACIONES_SOCIALES%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 45(4), 405 - 414.
- Becerra, S. (2016). Descripción de las conductas de salud en un grupo de estudiantes universitarios de Lima. *Revista de psicología*, 34(2), 239-260.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama
- Bransford, J. D., Brown, A. L., y Cocking, R. R. (2000). How people learn (Expanded ed.). *Washington, DC: National Academy*.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. Cornell University,
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*. 18 - 1.

- Cáceres, T. (2018). *Opiniones y valoraciones que subyacen en la experiencia educativa de estudiantes, padres, madres y docente en una escuela rural amazónica* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Calzada, E.J., Tamis-LeMonda C.S. y Yoshikawa, H. (2012) Familismo in Mexican and Dominican families from low-income, urban communities. *Journal of Family Issues*. Doi: 10.1177/0192513X12460218.
- Chau, C. y Van den Broucke, S. (2005). Consumo de alcohol y sus determinantes en estudiantes universitarios limeños: estudio de focus group. *Revista de Psicología*, 23 (2), 267-291
- Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de trabajo, N° 80. IEP. www.cholonautas.edu.pe
- Craig, G., y Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*. México D.F.: Pearson Education.
- Crocetti, E., Rubini, M. y Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31, 207–222. doi:10.1016/j.adolescence.2007.09.002.
- Cueto, S., Escobal, J., Felipe, C., Pazos, N., Penny, M., Rojas, V. y Sánchez, A. (2018). *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Impresiones y Ediciones Arteta. Barranco, Lima.
- Cullingford, C. (Ed.). (1991). *The inner world of the school: Children's ideas about schools*. Burns & Oates.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496
- Domínguez, M. y Carton, J. (1997). The relationship between Self - Actualization and Parenting Style. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 1093 – 1100
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H. y Roberts, D. F. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. (1990). Empathy: Conceptualization, Measurement and Relation to Prosocial Behaviours. *Motivation and Emotion*. 14(2), 131 – 149
- Esteban, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. España: Aresta S. C.
- Figallo, F. (2015). Cambios y tendencias en la educación superior. En M. Pease.; F. Figallo, L. Ysla, *Cognición, Neurociencia y Aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 33 - 75). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Foucault, M. (1994). «No al sexo rey. Entrevista por Bernard Henry-Levy», en *Un diálogo sobre el poder*. Barcelona: Altaya.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (1904). *Adolescence, Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Heine, S. J. (2016). *Cultural Psychology*. Londres: University of British Columbia
- Herrera, D., Matos, L., Martínez, P., & Lens, W. (2015). Perspectiva de tiempo futuro y satisfacción con la vida en adolescentes: un estudio transcultural. *Revista de Orientación Vocacional*, 29(55), 37–54
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2015). *Perú: Indicadores de Educación por Departamentos, 2004-2014*. Lima: INEI.
- INEI. (2016). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES 2013 y 2015*.

- Kail, R. (2002). Developmental change in proactive interference. *Child Development*, 73(6), 1703-1714.
- Lam, L. y Frisancho, S. (2014). Explicaciones Causales en Adolescentes Bilingües de Escuela Pública de Ayacucho. Schème. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 6,164-193.
- León, F. R. y Claux, M. L. (2005). *Brechas de género en comportamientos de riesgo juvenil: un estudio en colegios del Perú centro oriental (1a Edición)*. Lima: Tarea Gráfica.
- Matalinares C., M., y Díaz A., G. (2014). Influencia de los estilos parentales en la adicción al internet en alumnos de secundaria del Perú. *Revista De Investigación En Psicología*, 16(2), 195-220.
- Mead, M. (1950). *Coming of age in Samoa*.
- MINEDU, FORGE y GRADE (2016). *La competencia matemática en estudiantes peruanos de 15 años. Predisposiciones de los estudiantes y sus oportunidades para aprender en el marco de PISA 2012*. Lima: MINEDU
- MINEDU (2017). Informe de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2007-2015. Lima: MINEDU
- Mapa mundial de la familia (2013). *Los cambios en la familia y su impacto en el bienestar de la niñez*. Universidad de Piura, Instituto de Ciencias para la Familia. Lima: Aleph soluciones gráficas.
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- Oblitas, H. Z., Valdez, N. E., Chau, C. B. y Cassaretto, D. L. M. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología PUCP*, 2, 233-394.
- Oliva, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción psicológica*. Vol. 8, N° 2, 55-65. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2011). *Psicología del desarrollo*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Papalia, D., Duskin, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México D.F.: MacGraw-Hill.
- Paradise, R. (2005). Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 26, 12-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815914003>
- Pease, M., Cubas, A., e Ysla, L. (2012). *Mitos y Realidades sobre los adolescentes y su aprendizaje*. Ministerio de Educación del Perú.
- Pease, M., e Ysla, L. (2015). El potencial que emerge: cognición, neurociencia y aprendizaje en adolescentes universitarios. En M. Pease.; F. Figallo, L. Ysla, *Cognición, Neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 33 - 75). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pease, M.E. (2018). *El enfoque formativo en la formación inicial docente de una facultad de educación de una universidad privada de Lima* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Perinat, M. A. (2003). La adolescencia: perspectiva sociohistórica. En Perinat, M. A., & Corral, I. A. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI: Un enfoque psicosocial*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1969). *El estructuralismo*. Proteo: Buenos Aires.
- Rogoff, B. y Gutiérrez, K. (2011). Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica. En: Frisancho, S. Moreno M.T., Ruiz Bravo, P. y Zavala, V. *Aprendizaje, cultura y educación*. Lima, Fondo Editorial

- Rojas, V. (2016). ¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el rol del Estado? Reflexiones a partir de los servicios de educación y salud.
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., & Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development*, 71, 1121–1142.
- Shaffer, D.R. y Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: Childhood and Adolescence*. Canadá: Wadsworth Publishing
- Steinberg, L. (2001). *We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect*. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del Desarrollo: El ciclo vital* (10 ed.). Madrid, España: McGraw –Hill/Interamericana de España.
- Santrock, J. (2014). *Adolescence*. 15th. Ed. United States: McGraw Hill.
- Steinberg, L., Van der Gaag, E. y Munow, M. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60. 1424 - 1436. doi: 10.2307/1130932
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., y Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence*. McGraw Hill Education: Nueva York.
- Torío, S, Peña, J. y Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62 - 70.
- Trapnell, L. (2011) ¿Diversificar o interculturalizar el currículo? En: Frisancho, S. Moreno M.T., Ruiz Bravo, P. y Zavala, V. *Aprendizaje, cultura y educación*. Lima, Fondo Editorial PUCP
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Springer, Dordrecht.
- UNICEF (2017). *10.5 millones de motivos para seguir trabajando*. Recuperado de: https://www.unicef.org/peru/spanish/10.5_millones_de_motivos_para_seguir_trabajando_-_Web.pdf
- Urbano, E. (2018). *Lo que quiero ser: Toma de decisiones respecto a lo ocupación futura en adolescentes de dos instituciones educativas de Lima*. Tesis de licenciatura. Lima: PUCP.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. Sage.