Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela Profesional de Antropología

Reflexiones antropológicas sobre las experiencias de enseñanza-aprendizaje en tres escuelas del Perú

TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Antropología

AUTOR

Lucia Jurico CASTRO GALAN

ASESOR

Dra. Tilsa PONCE ROMERO

Lima, Perú

2025



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Castro, L. (2025). *Reflexiones antropológicas sobre las experiencias de enseñanza-aprendizaje en tres escuelas del Perú*. [Trabajo de suficiencia profesional de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela Profesional de Antropología]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Lucia Jurico Castro Galan
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	72530032
URL de ORCID	No aplica
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Dra. Tilsa Ponce Romero
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	42950245
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-5512-4479
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Dra. Luisa Elvira Belaunde Olschewski
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06511623
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Dra. Mercedes Giesecke Sara Lafosse
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06272423
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Mg. Hernán Cornejo Velásquez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07766565

Datos de investigación	
Línea de investigación	Antropología de la Educación
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Latitud: -12.04318 Longitud: -77.02824 Provincia: Callao Latitud: -12.0566 Longitud: -77.1181 Departamento: Cusco Provincia: Anta Latitud: -13.47056 Longitud: -72.14833
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2025
URL de disciplinas OCDE	Antropología https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.04.03

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
VICEDECANATO ACADÉMICO

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

*En Lima, siendo el día sábado 13 de diciembre del dos mil veinticinco, reunidos, los miembros del JURADO CALIFICADOR conformado por los profesores Dra. Luisa Elvira Belaunde Olschewski (Presidente), Dra. Mercedes Giesecke Sara Lafosse (Miembro), Hernán Cornejo Velásquez (Miembro) y con la asistencia del Dr. Juan Felipe Meléndez De La Cruz, Vicedecano de la Facultad, se dio inicio a la sustentación del Trabajo de Suficiencia Profesional presentada por la Bachiller Lucia Jurico Castro Galan**, para optar el** ***TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA*** *titulada:*

"Reflexiones antropológicas sobre las experiencias de enseñanza-aprendizaje en tres escuelas del Perú".

A continuación, se formularon las preguntas y observaciones por parte de los miembros del Jurado. Luego de absueltas, el Jurado procedió a calificar la exposición del Trabajo de Suficiencia Profesional obteniendo la nota de:

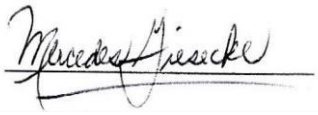
Dieciséis (16)

……..

El Jurado, de conformidad al Reglamento General de Grados y Títulos de la Facultad, acordó otorgar a la Bachiller Lucia Jurico Castro Galan el ***TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA*** *y para dar constancia se extendió la presente Acta y firmaron:*



……
Dra. Luisa Elvira Belaunde Olschewski
Presidente



……
Dra. Mercedes Giesecke Sara Lafosse
Miembro



……
Mg. Hernán Cornejo Velásquez
Miembro



……
Dra. Tilsa Ponce Romero
Asesora

UNMSM
Firmado digitalmente por MELENDEZ DE LA CRUZ Juan Felipe FAU 20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 04.02.2026 15:54:19 -05:00

……
Dr. Juan Felipe Meléndez De La Cruz
Vicedecano Académico

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

Anexo 1

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Tilsa Ponce Romero, en mi condición de asesora acreditada con Dictamen Nº…039-D-EPANT-2025, de la E.P. de Antropología, del Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP), cuyo título es “Reflexiones antropológicas sobre las experiencias de enseñanza-aprendizaje en tres escuelas del Perú”, presentado por la Bachiller Lucia Jurico Castro Galan para optar el Título Profesional de Licenciada en Antropología,

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 2.% de similitud, nivel PERMITIDO para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del Título Profesional correspondiente.

Lima, _11____ de _diciembre__ de 2025__



Firma de la Asesora: _____

Nombres y Apellidos de la asesora: Tilsa Ponce Romero

DNI: 42950245

* Según corresponda: bachiller, magíster, doctor; título profesional o título de segunda especialidad

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

RESUMEN

El siguiente Trabajo de Suficiencia Profesional propone una reflexión sobre experiencias laborales de una antropóloga en el área educativa. A nivel teórico, mediante reflexiones antropológicas se propone una descripción crítica de la Educación como puente para la formación ciudadana e intercultural en el Perú.

PALABRAS CLAVE

Experiencias de enseñanza - aprendizaje – Comunidad educativa – Niñez – Adolescencias – Antropología.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 3

Contexto socioespacial laboral 6

Desarrollo histórico de la educación peruana 9

La educación y la democracia peruana 9

El paradigma intercultural en la educación peruana 10

Justificación de la reflexión propuesta 11

Capítulo I: ¿Qué significa ser niño y adolescente en las escuelas del Perú? 13

1.1. Las infancias y adolescencias para un docente 15

1.2. Estigmas socioespaciales y educación como estrategia de movilidad social 17

1.3. Actividades dotadoras de prestigio: La inversión del estigma 20

1.4. Construir identidades mediante los conocimientos 25

1.5. Diálogos y mediaciones con las familias: mediación de expectativas 29

Capítulo II. La escuela como espacio de socialización para los niños y adolescentes del Perú 32

2.1. La escuela como refugio: Contención en las comunidades educativas 32

2.2. La escuela como espacio de satisfacción de necesidades 39

2.3. Rituales de la escolaridad: uniformes, tareas y performance 47

2.4. Agencia social y socialización de los estudiantes 48

Capítulo III ¿Existe una formación ciudadana intercultural en las escuelas del Perú? 54

3.1. El rol como antropóloga-docente 54

3.2. Enseñar DPCC: Derechos sexuales y vulnerabilidad 58

3.3. Prácticas pedagógicas para una ciudadanía intercultural 60

3.4. Agencia docente: Reflexiones desde la Antropología 64

CONCLUSIONES 67

BIBLIOGRAFÍA 72

INTRODUCCIÓN

Mi formación y vínculos más cercanos con la cultura, en su definición tradicional, fue desde el folclore, por este interés elegí la carrera de Antropología. Cuando estudiaba en secundaria participé en el Elenco de Danzas de la Facultad de Educación – EDFE de la UNMSM. Como adolescente, compartí diversas actividades con docentes sanmarquinos de inicial, primaria y secundaria, me agradaba conversar más con los docentes de Ciencias Sociales, pero nunca quise ser profesora, siempre tenían qué hacer y conocía la sobrecarga laboral y emocional de este trabajo.

Con las motivaciones propias al finalizar una formación profesional en Ciencias Sociales, el pasar del tiempo y las exigencias del mercado laboral, me llevaron de regreso al ámbito educativo, numerosas veces como estudiante, pero ahora también como docente. La mirada antropológica ha sido indesligable desde mi práctica docente, el ideal de 'cambio social' es una de las directrices más sólidas durante y posterior a mi formación universitaria.

Comprender las estructuras sociales, la intersubjetividad en las prácticas sociales, la agencia social y las perspectivas de cada actor, me ha llevado a apreciar el espacio educativo como persona, como agente social y como ciudadana. Desde la perspectiva de una antropóloga formada en educación pública con orígenes campesinos y urbano-marginales, a continuación, presento reflexiones que abordan mi experiencia como docente en tres escuelas de Lima, Callao y el Sur andino.

La educación en el Perú se instituyó como una herramienta para otorgar ciudadanía a los peruanos, pero ¿qué perspectivas y prácticas generaron esta condición? Históricamente, para las élites regionales y capitalina, la educación es una herramienta estatal para "desindianizar", alfabetizar e instruir a las masas, desde entonces predominó una forma de educación basada en la asimilación de las estructuras dominantes dirigida a la funcionalidad del país y su economía (Oliart, 2011). Básicamente, se tiene una instrucción que permite que cualquier peruano adapte sus expresiones, pensamientos y acciones a aquellas formas hegemónicas culturales, sociales y políticas.

Para las poblaciones peruanas, la educación representó (parcialmente) una forma de ser reconocidos como ciudadanos, un camino que permitiría alcanzar cierto prestigio y estatus mediante la movilidad social. Sin embargo, la democratización de la educación

peruana es un tema que abarca más que las políticas públicas nacionales. Cuando los educadores somos formados en espacios marginales rurales o urbanos, podemos cuestionar el alcance de la democracia y la participación ciudadana y cuestionar la falta de formación de la agencia social y materialización de los derechos ciudadanos a los estudiantes.

Este TSP comprende mi experiencia doble en el sistema educativo: como docente-mediadora y como estudiante. En tanto estudiante de colegio público de la década del 2000, experimenté una formación autoritaria cargada de verdades inalterables o incuestionables. Cuando estuve en quinto de secundaria tuve una docente de Ciencias Sociales que profundizó en las desigualdades sociales y permitió formar cierto espíritu nacional. Después de dudar mucho y dar vueltas entre universidades, carreras a elegir y academias, pude elegir una carrera de Ciencias Sociales, estudiarla, ilusionarme, egresar y ejercer la profesión de docente; sobre estas experiencias se basa este TSP.

Se propone una reflexión crítica sobre la formación de una ciudadanía plena desde la formación educativa básica como una necesidad, debido a la configuración social peruana colonial, con debilidad institucional y un quiebre en las relaciones sociales por problemáticas como la discriminación, la inseguridad y la desconfianza en las instituciones (OXFAM, 2022).

En el capítulo uno, profundizo en las concepciones sobre el niño y adolescente en tres escuelas desde una mirada antropológica, al respecto expongo una conexión entre el desarrollo de las prácticas de enseñanza - aprendizaje situadas en un contexto histórico y local que retroalimentan las percepciones, los discursos e interacciones sociales de los niños y adolescentes. El capítulo dos subraya la importancia de conocer y comprender las relaciones sociales desarrolladas en la escuela, que condicionan que esta sea un espacio autónomo de formación cognitiva y social. El capítulo finaliza con la crítica sobre la formación en ciudadanía en las escuelas en las cuales laboré.

El capítulo tres reflexiona sobre las posibilidades de crear espacios de enseñanza - aprendizaje desde un enfoque intercultural. Como docente de colegios privados de educación básica regular - EBR y tipo Bachillerato Internacional, puedo afirmar que la educación privada en el Perú se compone de contenidos temáticos dirigidos a la formación de aprendices de conocimientos académicos. El capítulo expone algunas prácticas pedagógicas que reúne los aportes y perspectivas de los estudiantes independientemente

de sus estatus sociales, culturales y de género; en estos espacios se requiere de una amplitud de relaciones, concepciones y estrategias pedagógicas para consolidar espacios interculturales.

Mi objetivo general es explorar la conexión de la educación privada y la legitimación de prácticas sociales y pedagógicas vinculadas con nuevas jerarquías en tres regiones peruanas; en suma, cuestiono si la escuela puede consolidarse como un espacio intercultural de enseñanza y aprendizaje. Desde la casuística, problematizo la idea de la escuela como un espacio de asimilación del aparato cultural e ideológico hegemónico, para ello expongo algunas prácticas pedagógicas fortalecidas desde una perspectiva teórica antropológica.

El marco reflexivo para analizar la relación de estructura y agencia inmersas se complementan con algunas viñetas etnográficas que a grandes rasgos evidencian: a) La escuela como espacio de formación enmarcada en la sociedad y el contexto, que influyen en las prácticas pedagógicas; b) La escuela como institución social responsable de la formación ciudadana, y c) La escuela como espacio de formación social e integral desde los niños y adolescentes.

Para comprender la agencia social en los espacios de enseñanza-aprendizaje de los docentes y estudiantes, se usa un marco interpretativo teórico para situar las reflexiones en un contexto social, político y cultural. Así, al contrastar las perspectivas emic y etic, se siguen tres objetivos vinculados con el análisis teórico-antropológico, guiados con ideas clave desde tres áreas de la teoría social y antropológica: la antropología de las edades, la antropología y sociología de las escuelas, y la teoría sociológica y antropológica clásica. Los objetivos específicos a seguir en cada capítulo son los siguientes:

1. Examinar las representaciones sociales sobre los niños y adolescentes, y establecer las conexiones de estas perspectivas con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde sus contextos socio-espaciales en colegios privados del Callao, el Sur andino y Lima.
2. Describir la escuela como espacio de formación y de agencia social en los colegios de Callao, el Sur andino y Lima, y cuestionar si existe una formación ciudadana vinculada con estas relaciones sociales.

3. Reflexionar y evidenciar la necesidad de una formación intercultural en las escuelas privadas del Callao, el Sur andino y Lima.

En cada capítulo se proponen viñetas etnográficas basadas en mi experiencia como docente, también recurriré a reflexiones sobre productos específicos, sesiones tutoriales, sesiones de aprendizaje, capacitaciones, reuniones con los equipos docentes, conversaciones con los estudiantes y colegas, etc. Presentaré el contexto de cada escuela para conocer el lugar en el cual interactúan los estudiantes con sus comunidades educativas.

Contexto socioespacial laboral

En el Callao, considero mi primera experiencia en un colegio de Ventanilla en el año 2017. Este colegio tenía aulas para cada grado y un aula multigrado para estudiantes de 5to grado; aquí enseñé a estudiantes de 4to y 5to de primaria Análisis de Textos, y Cultura General a estudiantes de 1ro a 5to grado. Las familias de estos estudiantes tenían ingresos suficientes para inscribirse en un colegio particular pero su estatus social no era medio ya que en la zona había colegios con mayor trayectoria e ingresos.

El siguiente colegio en el que laboré ya en el año 2023, se sitúa en el distrito del Callao, este colegio reúne a estudiantes con una diversidad económica y cultural local y provenientes de otras regiones o países, también algunos de ellos eran becados por rendimiento deportivo. En este colegio enseñé los cursos de Desarrollo Personal, Cívico y Ciudadano (DPCC) a estudiantes de 2do a 4to de secundaria, y Psicología a 4to de secundaria. Los estudiantes de este colegio tenían mayor poder adquisitivo, pero también había mayor diversidad en el alumnado.

En la región del Callao, la socialización es un eje fundamental de la vida social, así como la expresión de esta mediante grupos, salidas y redes sociales; esto se evidencia más en las percepciones y acciones de los adolescentes. Las zonas de esta región en las cuales se consolidó la inseguridad ciudadana son diversas, así como la impunidad y complicidad con comisarías. Los adolescentes que conviven en estos contextos han normalizado robos, peleas, represalias, amenazas, no obstante, tampoco es un ideal a largo plazo para ellos.

En la región del Callao, docentes colegas han experimentado asaltos o amenazas cerca del colegio; el perímetro mismo del segundo colegio contaba con cierta seguridad para los estudiantes y nosotros. Esto demuestra que la seguridad local era posible con cierto

nivel de agencia “comprando” o recibiendo la protección de la policía. La seguridad con la que contaba la institución educativa dotaba de cierto prestigio y estatus a los estudiantes de la misma, quienes a veces confiaban y circulaban más allá de este espacio y eran asaltados por sus celulares, mochilas, etc.

En el Callao, los símbolos de estatus social son expresados mediante la indumentaria, los equipos tecnológicos, los autos, los eventos en los que se participa. Pero también hay un conocimiento sobre las diferencias socioeconómicas y las diversas formas de agenciamiento legales e ilegales a las que se recurre para superarlas. Por eso, la delincuencia funciona bien en un lugar en donde se demuestra lo que se tiene mediante objetos que puedes portar con tranquilidad porque, además de poseerlos, se tiene la certeza de no sufrir una gran pérdida mediante un robo, ya que fácilmente se puede recuperar y reemplazar por otro, incluso de mejor calidad o mayor precio.

En la región Lima en el año 2024, en un colegio de San Martín de Porres, este colegio se ubica en la frontera con el Callao, cerca del lugar hay regular concurrencia de líneas de autobuses que conectan hacia el Cercado. Enseñé a estudiantes de 1ro a 5to de secundaria los cursos de Ciencias Sociales: Historia del Perú, Historia Universal, Geografía, Economía, Piscología, DPCC y Plan Lector; a estudiantes de 6to de primaria enseñé Ciencias Sociales: Historia y Geografía. También fui tutora de un primer grado de secundaria, muchos de los estudiantes de este primer grado de secundaria eran los primeros hijos de nuevas familias.

Durante el año 2024, la inseguridad social local había alcanzado un punto más alto que llevaría a que incluso se den atentados en los paraderos. Muchos de mis estudiantes supieron de primera mano cómo se desarrollaban las extorsiones porque los atentados ocurrían a las líneas de buses que ellos tomaban con regularidad para ir al colegio, además sabían de la escala de la violencia de segunda mano sobre estos atentados, ya que ocurrían a personas cercanas como vecinos, amigos de familiares, etc. En este año pude escuchar los miedos, dudas e incertidumbre de los niños respecto a estos problemas.

En el año 2025 emigré hacia el Sur andino para trabajar en un colegio de tipo Bachillerato Internacional, a este colegio llegan estudiantes de diversas provincias. En este colegio enseño el curso de Cosmovisión a estudiantes de 7mo a 9no grado de secundaria, también enseño el curso de Investigación a estudiantes de primaria baja: de 1ro a 3ro de primaria.

El colegio se ubica en un distrito rural que para los estudiantes representa más bien un espacio intermedio en el cual se reúnen los estudiantes y dan vida social a este espacio. Cerca del colegio se encuentra una residencia en la cual viven algunos de los estudiantes, aunque está ubicado en un espacio rural en donde se asientan algunas localidades, empresas y algunas comunidades campesinas. A veces el colegio otorga becas para estudiantes del distrito, pero esta beca va de la mano con el pago de una mensualidad (mínima) y solo dura un año.

El entorno de este colegio tipo Bachillerato Internacional es distinto a los descritos anteriormente. El sur andino es una región con un bajo índice de inseguridad ciudadana, a la vez que en las regiones andinas esto se desarrolla con menor frecuencia. Los problemas sociales pueden incluir feminicidios entre parejas jóvenes, convivientes, contaminación urbana, pobreza urbana y rural, pero no es el caso de los estudiantes de este colegio ya que muchos de ellos son de clase media que incluso es considerada una "nueva clase media".

Las familias de la institución educativa no coinciden con las prácticas sociales de las clases medias tradicionales, este colegio privado no cuenta con un prestigio histórico porque no se alinean a las normas sociales de heterosexualidad, cristianismo, familias nucleares, etc. Esta parte del sur andino es una sociedad marcada por estereotipos sobre familias, sexualidad, identidades de género, incluso el prestigio social aún es ligado a la pertenencia a una familia con estatus histórico.

Por otro lado, presento las complejidades de formación crítica a adolescentes de clases medias-altas en una región dinámica en la cual se gesta un proceso de cosmopolitismo, interculturalidad, segregación y gentrificación desde otros países y regiones del Perú. Desde mi perspectiva, este colegio representa un espacio clave para formar a futuros profesionales que se desarrollarán en el extranjero.

Marco interpretativo - reflexivo.

Para la comprensión de la comparación y reflexión a realizar, sintetizaré un marco de interpretación que permita al lector comprender la relación de actores sociales (escuela, docente, estudiantes) en los contextos nacional y regionales. Para ello, presento la visión antropológica y sociológica que se han construido en los análisis del área educativa, estas

exposiciones incluirán las problematizaciones que he identificado desde mi experiencia y la literatura disponible.

Desarrollo histórico de la educación peruana

El desarrollo histórico de la educación es un factor clave para comprender una de las características fundamentales de la educación y las percepciones en torno a ella, La tesis a sustentar al respecto es que la educación en el Perú se ha consolidado como una forma de aculturación que permite adquirir conocimientos hegemónicos de la cultura moderna o hegemónica, las cuales preferentemente se expresan mediante la escritura (Oliart, 2011).

Desde la perspectiva de la Antropología de la Educación, se considera a la escuela como un espacio de enseñanza y transmisión de cultura (Ames, 2017). Como se expresa en el texto de Oliart (*ibid*), la educación como política pública siguió una directriz de inclusión en las poblaciones más segregadas, menos funcionales y distintas que podrían incluirse sólo mediante una formación que seguiría un mecanismo de aculturación. Entonces, si se transmite una cultura, muchas veces pormenorizando los conocimientos culturales locales o de herencia multicultural, recordando que las ciudades se han configurado mediante un proceso de migración de espacios rurales a urbanos.

Los hallazgos a presentar permiten identificar este conflicto entre la educación como eje clave de socialización y transmisión o aprendizajes y reconocimientos culturales tempranos y la educación como una herramienta de instrucción e invisibilización de los bagajes culturales e identitarios; como resultado, se discute el lugar de la educación en una línea de pensamiento desarrollista lineal propio del contexto histórico – social peruano.

La educación y la democracia peruana

Los regímenes democráticos en el Perú son recientes y se encuentran en proceso de construcción (López, 1996), en ese sentido, se propone un marco teórico que cuestiona la formación ciudadana que puede – o no- presentarse en las escuelas de forma general. La presentación del TSP aborda a las escuelas peruanas de forma comparativa para respaldar o contrastar lo propuesto de forma teórica. Desde estas comparaciones, se propone un marco problemático para comprender las diferenciaciones o coincidencia de perspectivas sobre la escuela y valoración social de ella y sus agentes sociales.

La democracia se considerará desde una perspectiva doble: de alcance de la educación en cuanto a contenidos, pero sobre todo en cuanto a la formación cívico-ciudadana alcanzada, esta se aborda desde el conocimiento y respaldo de los derechos y obligaciones, y la participación ciudadana sobre el cumplimiento de estos derechos (Alba y García, 2012). La democracia también implica una construcción permanente y actualizada de los conocimientos que se adecúe a las exigencias que la sociedad propone a la educación (Alba, et al., *ibid*).

Las experiencias laborales a sistematizar presentan diversas variables sociológicas a considerar: por un lado, el lugar de residencia presentado previamente, el género, las edades (infancias y adolescencias), el estatus socioeconómico. Desde la perspectiva interseccional, se cuestiona primero si las escuelas configuran un espacio que permite, al menos, la valoración de las identidades múltiples, otro aspecto a debatir es sí es posible la extensión de la democracia en las prácticas pedagógicas y una forma concreta de conocer y poner en práctica la participación ciudadana desde las escuelas.

El paradigma intercultural en la educación peruana

La materialización y la evidencia más sólida del paradigma intercultural en el sistema educativo peruano se da en la gestación de las escuelas interculturales bilingües (EIB), la implementación de un curso de Desarrollo Personal, Cívico y Ciudadano (DPCC) y la evocación de una identidad cultural local mediante algunas celebraciones. Pero el enfoque intercultural supone más que una inclusión, supone una integración que reflexione, accione y profundice en las prácticas sociales (dentro y fuera del aula) para concretar la tarea de comprender la compleja articulación entre diversidad cultural e igualdad en educación.

El análisis multicultural implica la aproximación a diversas formas de expresión de intereses, motivaciones y prejuicios que se observan en las formas de relación y comunicación en el espacio educativo; la interculturalidad, en cambio, implica acciones que permitan apreciar las diferencias ya sean de clase, grupos sociales y género (Aguero y Urquiza, 2016).

Como país que ha atravesado un proceso de colonización, el Perú constituye un espacio de transculturación que, si no se identifica de forma crítica, pasaría fácilmente a ser un espacio de aculturación en donde, además, la identidad mestiza reina y las identidades

originarias y reconocimientos de las mismas desaparecen (Ortiz, 1978). En este contexto, se propone que la interculturalidad como enfoque pedagógico, epistemológico y relacional permite ampliar "los procesos socializadores y el consumo cultural", dando lugar a un fortalecimiento de los debates e intercambios desde las diversidades (Aguero y Urquiza, *ibid*).

En esta línea, se propone una definición amplia de cultura que contemple las especificidades culturales que son inherentes a una estructura social clasista, donde cobran relevancia las familias y los grupos generacionales (Aguero y Urquiza, *ibid*). Estos grupos y roles sociales son clave en una sociedad como la peruana, en la cual a la par del discurso de meritocracia, existe una base de capitales económicos, sociales y culturales que permiten entrar en una dinámica de posicionamiento y reconocimiento social (Barrantes, et al., 2012). Para puntualizar ello en la escuela, identifico como grupo social relevante a las adolescencias e infancias.

Justificación de la reflexión propuesta

La relevancia de estas observaciones radica en las repercusiones que las interacciones sociales tienen en actores de la sociedad como las familias, infancias y adolescencias y las políticas públicas. En mi perspectiva, la experiencia educativa es un marco general que facilita o restringe una continuidad o cambios clave en la autopercepción, metas y formación social clave para la formación ciudadana desde una edad temprana, en la cual la escuela representa uno de los ejes referenciales directrices.

También me parece imprescindible conocer y situar las formas de socialización en estas tres escuelas de regiones y cuestionar si se permite una formación de ciudadana cívica en el proceso de socialización. La socialización es un proceso clave en la formación integral, social y creación de capital social en las escuelas, pero este proceso será insuficiente si no se amplían e integran las perspectivas. Por ello, propongo una crítica contrastando la perspectiva o propuesta de educación intercultural que es válida y necesaria en escuelas privadas regionales.

La siguiente reflexión es valiosa para la mejora de las prácticas y relaciones sociales en la escuela, propone una serie de recursos o estrategias pedagógicas desde una perspectiva intercultural. Se presentan una serie de adecuaciones realizadas para generar espacios seguros tanto para la construcción de espacios de interacción, socialización y

comunicación de necesidades, ideas y reflexiones, como para empoderar a niños y adolescentes facilitando la organización y agencia desde el aula hacia otros espacios.

Es complejo hablar de una ciudadanía plena que trascienda un voto en las urnas. La invisibilización de las necesidades, la folclorización de las tradiciones y la marginalización de las diversas identidades urbanas exigen una perspectiva disruptiva en las percepciones, interacción y formación de identidad de las infancias. En sí, los temas a abordar en el marco de la formación y mirada antropológica, temas por los cuales es relevante hablar de la educación y prácticas educativas situados en regiones.

Cuando la escuela se vuelve un espacio intercultural que integra y forma a sus ciudadanos, constituye un espacio social en el cual los estudiantes desarrollan sus capacidades de agencia, y permite que sus autoconceptos y acciones se fortalezcan. En entornos conflictivos e inseguros como los de Lima y el Callao, esto es clave. Las tensiones sociales propias de las localidades pueden influir en el desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello incluyo una reflexión intersubjetiva que presenta una lectura crítica de las influencias familiares, económicas y laborales. Estas reflexiones pueden extrapolarse incluso para la administración (en el caso de instituciones privadas), las políticas públicas (en colegios nacionales), los gestores educativos, docentes, estudiantes y familias**.**

Capítulo I: ¿Qué significa ser niño y adolescente en las escuelas del Perú?

Es deber de la sociedad peruana es velar por el bienestar e integridad de los niños y adolescentes. En el Perú, la prioridad sobre el bienestar de los niños y adolescentes se concreta a medias, ya sea por los problemas en los cuales los niños son afectados tales como: desnutrición, trata de personas, violencia de tipo sexual, en la escuela y en el hogar, abandono, etc. (Unicef, et al., 2019).

De acuerdo con el Currículo Nacional peruano, la escuela es una institución social cuya función principal es la formación de ciudadanos competentes con habilidades que les permitan desenvolverse en la sociedad (Ministerio de Educación, 2017). En contraste con esta perspectiva, los estudios de Psicología y Educación definen a la escuela como una institución o espacio social en donde se desarrollan dinámicas clave para la formación de pensamiento y socialización durante las infancias y adolescencias (Vygotsky, 1978). Desde la sociología, se encuentran puentes respecto a la función de la escuela como un medio de construcción de las bases de las estructuras de pensamiento social (Bourdieu, 1993), a la vez que se da una construcción de valores morales entre pares (Piaget, 1932).

Ante ello: ¿Quién vela realmente por los niños y adolescentes? ¿Las infancias necesitan ser cuidadas de forma pasiva? ¿Puede enseñárseles sus derechos y hacer de ellos ciudadanos que expresen y propongan sus problemáticas? El siguiente capítulo propone algunas visiones teóricas y situadas en el Perú sobre las percepciones sobre los niños y adolescentes. A partir de este marco, presentaré evidencias reflexivas en viñetas etnográficas que abordan las concepciones sobre los niños y adolescentes desde la perspectiva de los docentes. A continuación, expondré los estigmas localizados sobre los niños y adolescentes, y la reversión de estos desde sus respectivas agencias. Luego, se exponen experiencias situadas de la agencia social de los adolescentes para reconstruir sus prestigios sociales en la escuela.

Más adelante se evidencian ejemplos concretos de la negociación de identidades que los adolescentes realizan en sus comunidades educativas a través de los conocimientos adquiridos. Por último, se expone un elemento indesligable de la identidad de las infancias: la negociación con las familias respecto a las expectativas sobre sus hijos. La escuela no se presenta de forma idónea como un espacio de formación “integral” de los niños y adolescentes en el cual ellos se encuentran seguros y se forman para, en un corto plazo, ejercer una ciudadanía plena con derechos y responsabilidades. La formación y

percepción de los niños y adolescentes en ciudadanía, en la práctica, se da de forma fortuita ya que existe un gran puente entre lo que se propone como política nacional, lo que se hace en la práctica docente y lo que logra la escuela.

La escuela es un espacio social en el cual mediante la interacción entre pares y la mediación pedagógica, se consolidan conocimientos significativos conectados con las realidades y prácticas inmediatas de los estudiantes (Ausubel, 1968) y se desarrollan procesos multidimensionales de construcción de identidades (Wexler y Eglinton, 2015). En este capítulo defino a la escuela desde su rol activo en la formación de pensamiento, normas e identidad en una sociedad, y también como una institución social en la que coinciden las directrices estatales (sobre lineamientos pedagógicos, normativas sobre niños y adolescentes) y las expectativas e imaginarios sociales sobre el niño y adolescente que se concretan sobre este, también, medio de "movilidad social" (Barrantes, Morel y Ventura, 2012).

Desde la sociología clásica, por un lado, la Sociología funcionalista de Radcliffe-Brown (1974) sienta bases de sentidos colectivos de las instituciones sociales al referir que cumplen una función para la sociedad. Desde la Antropología clásica, también se proponen explicaciones de las variaciones de los roles sociales en diversas localidades (Linton, 1993), en base a ello podemos considerar las diversas prácticas sociales de los estudiantes y mediadores de enseñanza como padres o docentes. Y, en línea con esta perspectiva, este esquema funcionalista y culturalista incluye a los estudiantes como ejes pasivos que, dependiendo del grupo social, en la escuela son formados en valores morales y adquisición cultural necesaria para el desarrollo de la sociedad (Ames, *ibid*).

Esta interpretación sería adecuada en un contexto social en el cual cada actor social e institución no presentaran conflictos y funcionaran sin alteraciones en su estructura. Desde mi práctica docente y en línea con la teoría sociológica, cuestiono cuáles son las prácticas y discursos que encuentran una extensión u obstáculo mediante la escuela como medio de socialización y enseñanza-aprendizaje de contenidos académicos, normas y prácticas sociales.

En adelante, se evidenciará la estructura presentada teóricamente dentro de la crítica al Estado por su estructuración estructurante de prácticas, normas e imaginarios en la sociedad planteadas por Bourdieu y Passeron (1996). También se presentará la agencia social de los estudiantes, quienes desafían la idea de la escuela como el primer medio en

el cual se imponen formas de pensamiento común sobre el orden social, el sentido del gobierno de pocos para muchos y otros medios simbólicos de dominación social (Bourdieu, 1993).

1.1. Las infancias y adolescencias para un docente

Considero que un rasgo distintivo inicial para mis alumnos fue la exigencia de todas sus capacidades y habilidades: redacción, ortografía, vocabulario, reflexiones individuales, autorreflexiones, críticas, preguntas y creaciones. Me importaban las reflexiones de los estudiantes solo en la forma en la cual yo los dirigía, a la vez que desvalorizaba lo que como individuos pudieran expresar o necesitar.

El punto de inflexión en mi desempeño docente que me permitieron reconocer los diferentes lugares de los niños y adolescentes fue tener un territorio común, el construir y ser construido desde un entorno que compartía características similares, pero más que el entorno social del Callao (en mis primeras experiencias docentes), me refiero al entorno educativo y la extensión de estructuras sociales en tensión entre docentes y estudiantes.

"Los profesores no nos dejan decirles que se equivocaron", "Si nos salimos de los márgenes (del cuaderno) nos gritan", "Una señorita no se expresa así". Escuchar esta frase como testimonios frente a reacciones fisiológicas y en sus expresiones que representaban miedo, represión y culpa me hizo reflexionar sobre los cambios que no se habían logrado en cuanto a la autoridad y las cosas que se exigen desde estas posiciones de privilegio. La escuela es el lugar en el cual los estudiantes que, si bien pueden tener una relación de respeto con los docentes, forman parte de una jerarquización no solo a nivel de estatus y epistemológica, sino también a nivel moral y cosmológico.

La Antropología ha mostrado la importancia de la educación como una herramienta de reconocimiento sociocultural. Al niño se le considera niño respecto al pensamiento concreto, el juego y uso de material didáctico. Para el desarrollo del aprendizaje de conocimientos y desarrollo de algunas habilidades los docentes logran conectar con características suyas que les permiten lograr los desempeños esperados. ¿Sus conocimientos son considerados cuando son distintos de las sesiones de aprendizajes? Sí, depende mucho del docente, depende del tipo de conocimiento y depende del estatus del niño o adolescente. Además, existe una valoración distinta del niño y del adolescente con pensamiento autónomo.

Los niños pueden ser invisibilizados y corregidos de una forma más sencilla, sin confrontación; en cambio, el adolescente pasa de ser gracioso a ser rebelde. Desde el marco de la interdisciplinariedad se propone que hayan, en términos constructivistas, diálogos entre todos los pares miembros que tienen un bagaje social y cultural específico, desde sus respectivas posiciones. Pero ¿cómo se establecen diálogos cuando se siguen imponiendo normas sin una argumentación?

Los niños y jóvenes cuestionan, descubren sus nuevas capacidades de pensamiento y razonamiento, este proceso se ve truncado si se le dice "porque así es", "porque yo lo digo", "porque yo soy tu profesor". Es contradictorio, pero estas perspectivas se dan de forma estructural desde las sociedades que no dotan de mayor autonomía a los adolescentes, por ello las redes sociales y vínculos amicales adquieren relevancia.

Como ejemplo concreto de ello, dentro de una Unidad de aprendizaje en el colegio del Callao estuvimos abordando el tema de Género, sexualidad y derechos sexuales. En clases abordamos desde diferentes actividades como juegos de roles, esquemas, discusiones y propuestas en grupos. La idea era romper un poco los patrones de masculinidad y femineidad que aprendían desde redes sociales y sus propios juicios para que puedan desenvolverse de forma más plena. Segundo grado fue un grado bastante crítico y con ideas innovadoras sobre las restricciones que tenían en el colegio sobre sus formas de expresarse: peinados, uso de faldas, lo que se permitía mostrar o no.

Tras una unidad en la cual logramos cierto avance sobre la deconstrucción de ideales respecto a los roles de género: que la violencia y dureza no sean las únicas cualidades a desarrollar por ser de género masculino, y que la apariencia física y los ideales de sumisión y tolerancia no eran cualidades obligatorias del género femenino.

Al terminar nuestra última clase de la sesión, cuyo examen era más que sencillo porque tenían clara esta libertad de expresión y autorregulación de sus comportamientos más por un tema de empatía y libertad, ingresó el tutor del aula y le grita a una adolescente mujer "Así no se sienta una señorita", ante lo cual todos nos miramos y con diversas expresiones entre risa, conformismo e irritación tuvimos presente que constantemente estarán confrontando esta nueva perspectiva no solo con los adultos de afuera, familias y una sociedad conservadora, sino también dentro del mismo espacio educativo.

1.2. Estigmas socioespaciales y educación como estrategia de movilidad social

Durante la adolescencia es importante cada aspecto que va formando la identidad de los adolescentes. En un colegio particular, en apariencia los estudiantes parecen iguales, teniendo en cuenta el nivel de adquisición económica que permite el pago de la mensualidad. Otro elemento con función igualitaria es el uniforme, algo que no agrada tanto a los estudiantes. No obstante, como en toda sociedad, en el colegio y aulas hay diversos aspectos que les dan mayor prestigio a unos respecto de otros.

La residencia es un factor distintivo que señala la clase social o la jerarquía social asignada a cada habitante; esto está probado en la teoría social y en las entrevistas hechas a la ciudadanía peruana (Oxfam, 2012). Durante la formación de los estudiantes de EBR, también toman fuerza la extensión de los ideales o imaginarios que determinados espacios sociales tienen. Para mostrar ello, presentaré tres ejemplos de cada uno de los espacios sociales en los que trabajé.

En el año 2017, en el distrito de Ventanilla evidencié la inseguridad latente que ha ido formándose hasta expresarse del modo que hoy en día conocemos: con extorsiones, sicariato y robo indiscriminado. En una ocasión, a la salida de mi jornada, fui abordada por unos jóvenes que intentaron robarme. Esto ocurrió en una calle cercana a parques y casas en una zona urbanizada del distrito, cuando conté esto a los estudiantes me dijeron "ah sí, por esa zona siempre roban", o "por eso vamos en grupo", y contaban anécdotas de amigos, familiares, de otros docentes o que ellos mismos habían sufrido. Cuando mencionaba que estos lugares parecían seguros, ellos explicaban que en realidad había delincuencia en la zona a causa de "personas de otros lugares que vienen a robar".

Ventanilla es un distrito ha ido integrando mayor sistema de vigilancia, como respuesta a una constante problemática de inseguridad ciudadana común. Asimismo, se cuentan con zonas urbanizadas y asentamientos humanos en proceso de adquisición de servicios de agua y desagüe, asfaltos y parques, por ello entre los estudiantes se normalizaba la distinción por el lugar de residencia, ya sea que se viva en una residencial, en zonas con estos servicios o en los denominados "cerros".

Los estudiantes hacían distinciones al tener mayor cercanía según sus poderes de adquisición evidenciados. Los que tenían mayor "prestigio" en clases eran aquellos con productos de marca original y caros, incluso ello se extendía por ser familiares de los

directivos o administrativos. La formación sobre temas sociales que tuve en ese colegio pretendía poner en evidencia los prejuicios, pero a nivel social, sin ir mucho a reflexionar sobre las acciones de ellos. Normalmente el deseo de algo como un bien común en campeonatos, presentaciones extracurriculares o exposiciones los hacía articularse, aún con sus diferencias.

Al abordar la segregación a nivel de país, ellos leyeron y conversamos sobre necesidades que impulsaron la Reforma Agraria, conociendo los problemas de la tierra y la población indígena desde la perspectiva de Mariátegui (2007). Cabe mencionar que desde esta base me sentí más motivada a presentarles una crítica moderna sobre la superficialidad en nuestras acciones y lo que valoramos con la lectura de "La civilización del espectáculo" de Vargas Llosa (2012), y abordamos cómo las generaciones pueden tener un pensamiento distinto reflexionando sobre "El discurso del Politeama" de Gonzales Prada (2021).

En clases, para llegar a lo micro y cotidiano mencionaba mi experiencia en la academia, para lo cual tenía que movilizarme desde el Callao hacia San Miguel. Les contaba a mis estudiantes que, en forma de broma, los compañeros mencionaban que las personas de Ventanilla llegábamos en tren y las personas de Mi Perú (hoy distrito) llegaban en canoa. Algunos que solían socializar a nivel local pensaban que exageraba, pero aquellos que socializaban en otros espacios fuera del distrito confirmaban ello; pudimos entonces, yendo a ejemplos casuales, generar reflexiones en parejas o grupos sobre estas ideas y prejuicios y lo que vive cada grupo específico, acompañados de las lecturas y preguntas guía.

Haber empezado a enseñar en un colegio del distrito del Callao con casi 400 alumnos ha sido una experiencia que fortaleció mi identidad de una forma inesperada. Por mis orígenes étnicos, socioespaciales y mi condición neurodivergente, pudiera tener yo un rol y posición de víctima social, incluso de conformismo. Siempre estaré agradecida con la universidad pública por formarme y permitirme hacer llegar esta muestra de que la meritocracia, pese a sus limitaciones, es una posibilidad y ahí entra en juego la educación.

Siguiendo con la experiencia sobre la segregación socioespacial, este es un tema recurrente que en un país como el Perú experimentamos (Oxfam, 2021). Desde mis experiencias docentes en el Callao y Lima, afirmo que siguiendo estrategias pedagógicas y dando libertad, escucha, empatía y comprensión, reconociendo las causas de ciertas

formas de vivencia, a los adolescentes les es posible comprender las realidades personales y familiares de cada quién. Las actitudes que logran ellos con eso es asumir de forma crítica los contextos actuales, problematizar sus contextos y sentirse más confiados al decir que son de tal lugar y esas problemáticas no las enfrentan por causa de ellos, a la vez, reconocen que tienen cierta agencia y metas para lograr un cambio.

Es gratificante cuando, al conocer esto, los estudiantes no solo piensan en un bienestar individual, sino que, en base a actividades colaborativas, proponen soluciones que contemplen a todos. La exposición y reconocimientos de estas identidades y segregaciones de forma colectiva permite que aquellos que se encuentran mejor localizados tengan una perspectiva más amplia al respecto y desarrollen otro tipo de empatía y apertura de pensamiento crítico más allá de sus condiciones.

En mi colegio del Sur peruano, me fue más complejo lograr un reconocimiento directo de estos tipos de actitudes. Por ejemplo, empezamos el tema del territorio desde la narración sobre "Cinco familias" de Lewis (1961). Tal vez por los conocimientos que iba adquiriendo sobre ellos y por la actitud que tienen sobre la pobreza en Lima, no quería hacer parecer que la pobreza es solo peruana o local y que sientan una pena forzada, en cambio, pensando en sus perspectivas local-global, este caso en la ciudad de México y sobre todo los extractos que evidenciaban cómo afectaba la vida de las personas permitió un interés académico y un tanto humanista de parte de ellos.

Aprovechando esta "actividad disparadora" les expliqué el contexto en que fue escrito este libro y las críticas que tuvo desde la academia y desde el Estado mexicano, tenían unas ideas que podían reforzarse, para ello en sus actividades domiciliarias, y como estábamos cerca de vacaciones, les propuse una lista de películas que podían ver que expresan las formas de vivencia en lugares segregados en todo el mundo: Francia, Brasil, México, Estados Unidos, etc, ellos también podían colocar sus propias películas.

Posterior a esto, tuvimos una sesión teórica en la cual les presenté el concepto de "habitar" de Giglia (2012). Para empezar la clase les propuse la pregunta ¿Viviremos todos iguales? A lo que se observaban y respondían que sí. Luego, les mostré imágenes de zonas urbanas segregadas en América Latina, los llamados hikikomori de Japón, la casa de una multimillonaria estadounidense, incluso espacios en conflicto como la franja de Gaza. Y les propuse que respondan en base a esto si realmente todos vivíamos iguales.

Para terminar, continuamos por dos unidades con ejercicios así, de conceptos, investigaciones, socializaciones grupales, generación de confrontación de ideas entre los grupos, y la posterior relación de temas, conceptos y conocimientos de realidades diferentes. Todos vinculados al territorio, la socialización, cómo influye en nuestra percepción y la percepción desde otros. Terminamos viendo a Bourdieu quien critica al Estado como un dotador de coherencia de todo ello.

Una muestra de esta construcción de conocimiento se dio en la elección de problemas puntuales que a ellos les interesaría investigar, luego, en sus investigaciones confirmaron que son problemas estructurales. Con diversas problemáticas de latinoamérica, ellos pudieron ver de forma teórica, contextual, que estas realidades no son elegidas. Abordando problemas tan complejos como la trata de personas en diversas ciudades, la desaparición de estudiantes tras protestas, el crimen organizado, la pobreza en varias ciudades, lograron comprender y explicar a sus compañeros cómo se formaban las problemáticas y los discursos estatales para evitar asumir responsabilidades.

Estoy orgullosa de formar estudiantes de la denominada Generación Z. En mis clases soy muy crítica del pasado y soy autocrítica del sistema educativo y generacional. Estas conversaciones me permiten observar desde una perspectiva crítica al sistema social, educativo y familiar del cual somos resultado y contraste los ahora docentes, profesionales y familias. En este proceso, mi sobrina me ayuda con observaciones sobre qué cosas son agotadoras para ellos, como exponer desde una perspectiva de víctimas las formas de relacionarse que otras generaciones hemos tenido, porque, obviamente, desde sus vínculos parentales y los problemas sociales se evidencia.

Así, en diálogos diversos con mis estudiantes he entendido que como generación enfrentan desafíos igual de importantes, por ejemplo, el agotamiento de recursos naturales, encarecimiento del suelo, etc. Mis alumnos en clases complementan y amplían estas nuevas problemáticas permitiendo ajustar sus nuevas actitudes, más proactivas y pragmáticas a veces, con la teoría social clásica en la cual me he formado. Por esto me gusta más que enseñar, aprender.

1.3. Actividades dotadoras de prestigio: La inversión del estigma

Varios aspectos estructurales condicionan la valoración de algunos estudiantes, sin embargo, los adolescentes tienen sus propias dinámicas. En las escuelas en las que enseñé, pude notar valoraciones diversas incluso de aquellas impuestas normativamente dentro

de la escuela, no solo por una cuestión de “contracultura” o “rebeldía”, sino en base a habilidades específicas. Algunas actividades que permiten destacar y tener un reconocimiento no solo por las autoridades sino por los adolescentes en un contexto académico, deportivo o artístico.

En el colegio del Callao, donde se daba mucho prestigio a la actividad deportiva de vóley y fútbol, las prácticas en las selecciones juveniles de clubes eran una opción válida y una meta seguida por muchos de los estudiantes. Incluso las selecciones de fútbol y vóley tenían a los estudiantes con mayor reconocimiento a todo nivel: por los directivos, por los estudiantes e incluso a nivel de redes sociales. El deporte era el alma del colegio, y aquellos jugadores eran la clave de este reconocimiento regional.

En la formación de las selecciones, quienes destacan son algunos de los estudiantes “disruptivos”, quienes no siguen a cabalidad las normativas de presentación, conducta y responsabilidad institucionales. Su reconocimiento y aceptación en estos espacios permiten regular las conductas y cumplimiento de las actividades académicas, con este compromiso y mayor esfuerzo lograron destacar en sus actividades extracurriculares. En el proceso, el cumplimiento de más de lo obligatorio (fuera de lo académico) dotaba a los jugadores de un prestigio distinto, revirtiendo los prejuicios iniciales sobre ellos y ganando aceptación incluso de parte de los docentes más autoritarios.

Un ejemplo con tres estudiantes de mi tutoría, estudiantes que tenían actitudes divertidas durante las clases, pero que no medían en qué momento hacer bromas, algunas de ellas eran ofensivas para sus compañeros, incluso solían usar la violencia física entre ellos o con otros compañeros. En algún momento se animaron y sus padres les apoyaron para participar en academias del club Universitario de Deportes. Ellos tenían una condición para ello: mantenerse bien académica y conductualmente para continuar en el club.

A mitad de año, esta condición no fue suficiente, a Jaime no le permitieron continuar en el club, ya que las llamadas de atención o quejas eran continuas y aunque él intentaba estar mejor, sus amigos continuaban influyendo en este tipo de conductas. A Daniel le fue de forma similar, él además de entrenar en el club, estudiaba inglés por las tardes, con ello lo “castigaban” o condicionaban aún más ya que tenía que cumplir bien las actividades del colegio y las calificaciones de Inglés para que lo mantengan en la academia de fútbol.

Lamentablemente, del grupo el más disruptivo era Gael, quien tenía potestad para romper las normas y no seguir diversas advertencias o llamadas de atención ya que era pariente de alguien con un alto cargo en el colegio. El niño se divertía y continuaba con estas actitudes e invitando a sus compañeros constantemente a que continúen aliándose a sus acciones de violencia, incluso con sus compañeras. Finalmente, participaron en la selección de fútbol y campeonatos, pero sin lograr un triunfo y con esta no participación, sus prejuicios fueron complementados con la idea de que en algún momento podían volver a practicar en el club.

En cambio, las estudiantes becadas por el vóley tenían que esforzarse entrenando hasta seis horas más después de clases. El régimen de estudio para ellas era distinto, las estudiantes podían ser también a veces disruptivas, no cumplir con todas las actividades; sin embargo, rara vez realizaban actividades al nivel de las descritas anteriormente. Es importante destacar que, si bien a nivel de responsabilidad, se adaptaban algunas actividades, normalmente también tenían cierta condición de parte del colegio: la aprobación de cursos, rendimiento de exámenes eran aspectos claves que, sumados a su rendimiento deportivo les permitía continuar becadas o semi becadas en el colegio.

Ellas eran los referentes mayores del colegio, aquello por lo cual destacaban, entonces niñas de diversos grados y de las mismas secciones admiraban la habilidad y los logros que obtenían los deportistas del colegio, sobre todo la selección de vóley por lo mencionado. Incluso muchas estudiantes eran identificadas en campeonatos previos e invitadas a jugar en el colegio. Las niñas de primaria seguían el camino de preparación esperando en algún momento alcanzar este nivel, de igual manera estudiantes de otros colegios se inscribían en este colegio o en sus talleres teniendo a las jugadoras de vóley como referentes.

Muchos campeonatos y títulos regionales, nacionales y sudamericanos fueron logrados por estas estudiantes. El estigma revertido mediante los deportes es sumamente beneficioso y guía a muchos estudiantes de este centro educativo a seguir rutinas basadas en la disciplina, seguimiento de metas, desarrollo de un plan de vida ligado a los deportes, etc. Como mencioné, algunas estudiantes becadas o “fichadas” por el colegio obtenían puestos en la selección nacional de vóley y obtener estos logros destacados.

En este colegio, una de las actividades con las que yo jugaba mucho eran los juegos de roles, sobre adolescentes que ellos eligieran representar, siempre que expresaran algún

problema social. Con este tipo de libertad dada en el aula, sin espectadores más que los otros compañeros de grupo y uno mismo, conocí cuáles eran los problemas sociales que estos adolescentes enfrentaban, en los juegos de roles los estudiantes mostraban las relaciones diametrales que establecían con sus familias, los conflictos al expresar ideas diferentes de las enseñadas en las clases, la falta de comunicación y comprensión entre ellos mismos.

Al iniciar el año escolar se pueden identificar algunos estudiantes que no suelen expresarse ya sea por voluntad propia o por pedido según una consigna de escritura o expresión oral. Las actividades prácticas como las deportivas permiten que algunos adolescentes tomen un rol activo ya sea por motivación propia o por consignas de los docentes y la comunidad educativa ya sean sus compañeros o por concursos locales aquellas que establecen un reto cognitivo, social y organizacional cuyos logros tienen gran valoración social e institucional.

En el colegio de tipo IB en el Sur andino también encontré una dinámica similar, en esta institución aquello que proponen como sello distintivo son los debates estudiantiles, en cuya preparación y desarrollo los estudiantes adquieren habilidades para expresarse, comunicar y confrontar ideas. Durante este año, en el 2025, he participado algunas veces como jurado, siguiendo una rúbrica muy estricta que contempla aspectos como: argumentos, lenguaje, defensa de posturas, refutación de las otras ideas y dominio del tema.

Los estudiantes de diversos colegios privados y nacionales de la región Sur andino se preparan para estas actividades que derivan incluso en torneos locales. Es agradable ser espectadora de la formación de debates internos para una especie de eliminatoria y selección. En el colegio, se eligen a los estudiantes cuyas formas de desenvolvimiento académico o expresivo resultan adecuadas para una buena participación, normalmente debaten estudiantes de diversos grados y los encargados de los equipos son invitados como jurados y van eligiendo cuáles son los estudiantes con mayores características para participar en los equipos.

Lamentablemente en estas dinámicas la dirección del pensamiento suele estar dirigida. He organizado durante mi curso un debate con niños de octavo grado (segundo año de secundaria). Mientras que acepté la planeación de esta actividad, debido a que habíamos desarrollado conceptos y teorías en una unidad previa, las mociones las construimos los

profesores. Solo los argumentos fueron realizados por los estudiantes durante las vacaciones, probablemente guiados por alguna aplicación de Inteligencia Artificial.

En una clase logramos desarrollar algunas citas reflexivas que les permitan entender y dialogar sobre la relación de los conceptos clave con los argumentos que sostenían, en ese momento comprendí que la elección arbitraria de la postura era insuficiente para realmente sostener y defender un punto de vista. Esta actividad, más que permitir el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo, vinculado con la confrontación de ideas, fue un espacio para forzar la adhesión hacia una postura, aunque no estén de acuerdo con ella.

El desarrollo del debate expuso la forma en la cual los estudiantes pueden enfrentar retos, estos se mostraban en las tensiones y cambios de sus voces, la indumentaria que habían llevado, la seriedad con la cual observaban la participación de los demás. Durante los debates, los estudiantes están frente a un jurado y los docentes a cargo, incluyendo mi persona las veces que estuve presente como docente y como jurado. Estos eventos son cúspides en el año escolar a nivel académico, los estudiantes con mayor nivel de expresión a veces se ven cohibidos ante tanta presión y los estudiantes que tienen un nivel regular aprovechan para relucir su capacidad de convencimiento, empezando por ellos mismos, aunque estén en desacuerdo con las ideas que defienden.

Estas actividades, permiten que los estudiantes pasen a formar parte de los equipos que debatirán contra otros colegios en campeonatos diversos, y también en el torneo que el mismo colegio organiza y en el cual suele quedarse en semifinal con el Colegio de Alto Rendimiento - COAR regional. Al final, la conformación de este equipo tiene como condición que los estudiantes no tengan llamadas de atención sobre sus conductas en los cuadernos de incidencias, que tengan buenos promedios y sean alumnos que destaquen por los atributos que dirigen los lineamientos del IB: razonamiento, solidaridad, audacia, comunicación, mentalidad abierta, solidaridad y equilibrio.

Estas experiencias demuestran que para romper con los lineamientos estructurales como el ser valorados por sus condiciones socioeconómicas o incluso por las valoraciones estéticas y meramente de calificaciones académicas, los adolescentes pueden encontrar como aliados a las actividades diversas con las cuales potencian habilidades que estén en lineamiento con las actividades más representativas de la escuela, estas pueden estar ligadas a los deportes u oratoria, como se explicó previamente.

También, para lograr este tipo de reconocimiento, los estudiantes son sujetos a nuevas responsabilidades, o a asumir aquellas que no contemplaban previo a este rol social que les permite gozar de un mayor estatus. La observación de ello puede causar cierta empatía de parte de los estudiantes y docentes o, por el contrario, significar una exigencia mayor porque al parecer debieran de "ganarse" ese reconocimiento. Así, se rompen con las estructuras sociales externas, pero se consolida un nuevo tipo de "meritocracia" para lograrlo y conservar este nuevo estatus.

1.4. Construir identidades mediante los conocimientos

Los contextos socioespaciales dan forma y significado a ciertos tipos de autorrepresentaciones, y la escuela y los docentes somos mediadores clave en estas formaciones de autoconceptos. La escuela es un espacio de conocimientos temáticos, teóricos y conceptuales, pero todos estos conocimientos tienen sentido y dirección al aplicarse o retomarse de realidades específicas, y el adolescente prescinde o refuerza ellos mediante la construcción de sus identidades. A continuación, describiré las dinámicas de aquellos conocimientos que se construyen en los entornos meramente autónomos de los adolescentes, así como los cambios que intencionalmente dirigimos los docentes.

Los estudiantes socializan sus gustos, los conversan en los recreos, los expresan mediante el uso de accesorios como mochilas, decoración de cuadernos, etc. Una de las estrategias que como docente usé para conectar a estudiantes es acercándome al lenguaje que usan cuando comparten gustos o situaciones de rechazo o aceptación compartida, las jergas, contextos o bromas compartidas crean un espacio de intimidad, compañerismo y simpatía entre los estudiantes. Puedo señalar también que el uso de redes sociales y la interacción que se genera en estos medios crea un lenguaje compartido.

A veces los estudiantes esperan una actitud autoritaria que dirija sus comportamientos en la clase, a veces esperan una persona que los escuche o alguien que no los abrume con actividades o les pida desenvolverse cuando pueden estar pasando una dificultad romántica, amical o un problema familiar muy grave. Sus identidades y acciones se vincularán de forma situacional con aquello que proyectan sobre el otro.

Las identidades de los adolescentes pueden estar muy ligadas a temas conocidos por todos como por elementos que solo ellos, los psicólogos y a veces las familias conocen, aunque sean inconscientes de su impacto. Hay un tema muy social y familiar en la formación de

la identidad y autoconcepto, así como el contexto específico y aquello a lo que se da mayor prestigio.

A pesar de enseñar durante un corto tiempo en las escuelas del Callao y San Martín de Porres, pude conectar rápidamente y comprender diversas identidades múltiples y sus procesos de formación. Los adolescentes eran muy abiertos y a mí me era muy sencillo interpretar sus orígenes, limitaciones emocionales, problemas, necesidades, etc. En cambio, al enseñar en el Sur andino, este reconocimiento me costó.

Si bien cuando se trabajaban temas sobre Cosmovisión andina podía conocer un poco más sobre ellos, tuve presente el miedo de esencializar la cultura andina, mi trabajo como docente de Cosmovisión más bien se dirigió en ese sentido, a conocer desde lo que ellos quisieran presentarme. También influye mucho el que solo tenga una hora académica de clases presenciales con ellos, esto me limita a medir al máximo nuestra sesión para lograr lo planificado, al menos los trabajos colaborativos me permiten que tengan una apertura grupal y conocer algo desde esa libertad y confianza generada en grupos o pares.

Las creaciones de cuentos sobre festividades o deidades andinas me fascinaron, los estudiantes en ese sentido tienen una identidad cultural local e histórica muy rica. De igual manera la vinculación con la naturaleza es innegable desde el bello lugar rural en el cual se encuentra ubicado el colegio. ¿Por qué el colegio queda en esta provincia? Les pregunto, "porque el local en otro lado estaba caro", "porque los movieron del otro local", pero mi persona y mis colegas nos sentimos maravillados con ese espacio de trabajo.

Cuando conversaba con un amigo de la región, este me decía, "a mí nada de Sur andino me sorprende", luego reflexionaba y me decía "debe de ser porque nací aquí y estoy acostumbrado a esto". Tal vez por eso a mí me sorprendía, pero, por la conciencia de no querer idealizar ni imponer lo que los textos de la cultura proponen, he sido muy abierta a conocer este bagaje cultural local. Ahora nos encontramos haciendo proyectos para conocer la perspectiva de los adolescentes sobre la ciudad, las nuevas cosmovisiones modernas que existen en torno a festividades locales y problemas ambientales desde las perspectivas y acciones de niños de primaria.

Los pequeños de primaria suelen incluir en sus dibujos las montañas que se ven en el paisaje local, conocen espacios icónicos del Sur andino y son muy orgullosos de sus provincias de origen. Pero también viajan a Lima, a otros países, tienen padres que han

seguido esta ruta migrante inversa, de la capital al Sur andino, de otros países al Sur andino. En este sentido, las identidades culturales son múltiples y sobre ello, aprendo más de lo que enseño. No podría estar más satisfecha que de aprender, conocer y vivir en este contexto con tanta riqueza cultural.

En base a reflexiones sobre cuentos como los de "Lima, hora cero" (Congrains, 1954) y etnografías como "Los caballos de Troya" (Golte y Adams, 1987), los estudiantes de 9no grado profundizaron en el conocimiento y comprensión de los fenómenos migratorios. A inicios del año escolar, al mencionar las zonas segregadas de Lima la actitud de los estudiantes era de desconfianza y de cierta compasión. En el proceso, la formación respecto a la importancia del parentesco, de datos demográficos, les permitió identificar y reconocer el valor de las poblaciones segregadas en las zonas urbanas. Los estudiantes indagaron sobre problemas de Latinoamérica de forma bibliográfica. Fue interesante observar cómo construían una explicación social e identificaban puentes históricos sobre las estructuras socioeconómicas y políticas de América Latina.

En San Martín de Porres, en cambio, la identidad o conciencia de clase al ser de un distrito segregado y con problemáticas diversas era más sencilla. En cambio, en una ciudad formada desde la migración de zonas rurales a zonas urbanas, y más aún a una Lima que se presenta ajena a sus orígenes, la identidad cultural representa un conflicto para los adolescentes. Para ilustrar ello, presento la siguiente experiencia:

Luis y Camila eran ex pareja, su relación pasó de una amistad a una relación amorosa, a una enemistad en la cual Luis aprovechaba la oportunidad para exhibir la identidad andina de Camila. Por su parte, Camila es una adolescente que trabajaba los fines de semana en un chifa para poder pagar la mensualidad del colegio, ella quería estudiar Medicina más adelante. Yo me presenté como una egresada de la Unidad Mayor de San Marcos para explicarles que los datos son importantes, pero el análisis y reflexión lo son más si es que sus metas son un ingreso a una universidad estatal con modalidad de examen de admisión. Camila tenía muchas dificultades para organizarse por el tiempo, también se limitaba a expresarse en clase por algunas palabras que por sus compañeros eran interpretadas como si no supiera hablar en español. Yo me daba cuenta de esto, pero no tenía la confianza para evidenciarlo frente al grupo ni la certeza de que ella hablaba quechua como primera lengua.

En Educación Cívica, trabajamos entrevistas que se harían mutuamente para conocer sus identidades, las entrevistas las harían mutuamente entre ellos. Conocimos que Camilo tenía familia en Trujillo, y que siempre que podían iban de viaje con su familia. La familia de Rafael era de Cajamarca, él estaba muy orgulloso de este lugar al cual también viajaba cada año. Luis tenía familia de una región andina también "pero era la familia de su abuelo". Camila tenía familia de Ayacucho, sus abuelos y padres hablaban quechua y hace mucho que ella no iba allá, pero su familia mantenía muy presente la cultura local desde el idioma, hasta la comida y expresiones en su día a día.

Al conocer esto, y tener mayor confianza con ella, le pregunté si hablaba quechua, a lo que me dijo que sí, "no tan bien como mis abuelos y mis papás, pero sí hablo", lo decía un poco tímida pero confiada de que esto la hacía diferente. Entonces le conté que yo estudié en la universidad el idioma quechua y que tuve que llevarlo dos veces porque la primera vez desaprobé el curso, que también estudiaba y trabajaba durante aquel año y que los horarios me complicaban la asistencia a clases. Le dije que me parecía que era un idioma muy complejo, a lo que ella se rió y dijo "yo lo aprendí desde niña, no sé si me enseñaron, pero en mi casa todos hablaban y aprendí".

Más adelante, volvimos a trabajar el tema en DPCC, esta vez específicamente el tema de Interculturalidad ya que este curso yo lo orientaba según mis clases en el anterior colegio del Callao y seguía la línea de temas de examen de admisión. Ella decidió exponer sobre la Educación Intercultural Básica, le pareció interesante y mencionó que sí le gustaría que en su profesión pudiera expresarse usando el idioma de las personas que requieran expresarse y comunicarse respetando sus tradiciones.

Con esta experiencia quiero evidenciar que el conocimiento y las reflexiones en torno a las identidades, conocimientos culturales y comovisiones en general, no son jamás meros contenidos, pueden determinar la autovaloración personal y de identidad familiar, social, cultural y regional. Es interesante que, al ser adolescentes, todos estos temas se ponen en cuestión con amistades y juicios públicos que toman gran relevancia; el reconocimiento de ello, al ser guiados desde el conocimiento de la validez identitaria, empodera y permite un desenvolvimiento y apropiación distinta de los elementos identitarios. Esta es una de muchas experiencias.

1.5. Diálogos y mediaciones con las familias: mediación de expectativas

Como alumnos, hemos sido influenciados por los diferentes adultos de nuestras vidas, y también somos influenciados por aquellas figuras de autoridad o referencias con las cuales coincidimos por una institución estructural donde llegamos a "formarnos". Las diferentes consolidaciones de identidades, la validación, los conflictos, la motivación y la humillación, la identificación y demás relaciones que como niños y adolescentes establecemos se dan en relación con personas de la comunidad educativa: profesores, auxiliares, directores, compañeros.

Aunque mi mirada fue meramente académica y en línea de la formación de un pensamiento crítico y de cambio social, en estos contextos también observé la concepción de las personas a partir de las edades de las mismas. En los tres colegios, durante las primeras reuniones con familias, y más como tutora, he percibido la sorpresa de algunas familias que al inicio se mostraban escépticas sobre lo que pudiera enseñarles más allá de contenidos académicos. A medida que les comunicaba mi percepción sobre la potencialidad de sus hijos, noté una relación y comunicación distinta, al punto de ser consultada sobre "cómo los veía" y pedían sugerencias sobre "qué podían hacer ellos". Para mí, una mujer joven sin hijos, estas eran preguntas muy complejas de abordar desde el punto de vista de docente "formadora".

A algunas familias les importa la relación del docente con el estudiante, el conocerlos, ya que así piensan que seremos un puente para contar lo que hace en la escuela, lo que siente o sus pensamientos, para otras familias somos profesores que les damos tareas, para otras familias somos entrometidos por pensar en lo que afecta a los estudiantes fuera del aula. Esto es indiferente al contexto geográfico y clase social. Me parece que está más ligado con lo que se quiere mostrar y resolver o no sobre el bienestar de los estudiantes. Ocurre lo mismo con los docentes.

Como tutores se tiene una mayor carga laboral debido al seguimiento y comunicación constantes con las familias. Asumimos un tipo de vínculo con mayor grado de responsabilidad con los estudiantes y con sus familias, estas responsabilidades se acompañan de tensiones, negociaciones y el conocimiento de las influencias de las familias en las identidades y acciones de los menores. A continuación, presento una situación que precisa los puntos descritos:

En el colegio de SMP asumí la tutoría de un primer grado de secundaria. Durante mi tutoría, y como encargada del área de sociales, tuve que conversar de acuerdo con cada actividad y destacar las competencias que se ponían en práctica en cada actividad. Tuve un estudiante cuya familia había venido pidiendo permiso para no participar en ninguna actividad del colegio. Como docente fui muy clara en la explicación de lo que es, por ejemplo, una conmemoración y lo que es una festividad religiosa o festividad en general, esto lo expliqué primero al estudiante y luego a la familia (al padre, porque la madre, quien no vivía con ellos, era quien exigía que su hijo no celebre nada).

Fabian tenía la prohibición de celebraciones desde la familia, él es un estudiante responsable, con habilidades artísticas, buena redacción, compañerismo y respeto. Pero tenía cierta introspección y recato. Desde su participación en las actividades, pudo probar nuevos retos, organizarse y conocerse más con sus compañeros. Asumió también el cargo de Defensa Civil, tras la respectiva explicación de la funcionalidad e importancia del rol que cumpliría. A lo largo del año, Fabian fue el alma de nuestro salón, un buen compañero que podía reunirse con sus compañeros fuera del colegio, compartir actividades como juegos online, o ir a reuniones de sus amigos más cercanos.

Con estas conversaciones, también se informó a la familia cuál es el tipo de solicitud que se hace a los colegios para no exigir que el estudiante lleve el curso de religión sin afectar alguna calificación, algo que no conocía. El hermano de este estudiante estaba en primaria y tenía una condición de trastorno de déficit de atención - TDAH, estaba llevando terapia, por lo cual la integración al grupo de su salón podía ser un poco más compleja en caso de que se refuerce esta postura de simplemente no participar en actividades curriculares.

Los colegios también asumen la postura de “esos niños no celebran nada”, lo normal es que los ignoren y no negocien o evalúen el contenido y finalidad de la actividad y lo que implica para un niño realmente el no participar en nada. Hay un sentido en las actividades colectivas propuestas y una integración grupal de la cual el estudiante no forma parte, si bien puede verse como alguien “afortunado o suertudo” por no participar en ello, se rompe o realiza a medias el objetivo de lo que se proponga.

Ya casi a finales del año, con mayor confianza desde la familia, supimos que la situación de la familia era más compleja e incluían familiares con algunas condiciones psicológicas también que usaban el tema de la custodia y la religión como formas de tomar bandos o condicionar los espacios y personas que frecuentaban los niños. Me pidieron ayuda para

verificar que Fabian sea recogido solo por su papá o abuela, limitando la interacción con la madre que solía presionar al niño sobre sus creencias y prácticas, además me pidieron indagar por qué ya no quería viajar a visitar a su mamá y compartir tiempo con su hermanita. Los adolescentes a veces viven este tipo de conflictos o tensiones familiares, y temas tan trascendentales como con quienes viven, qué pueden hacer fuera y dentro de su colegio y sus amistades y la certeza moral sobre sus acciones pueden estar fuertemente dirigidos si no se les permite conocer y decidir.

Con esta viñeta mi intención era mostrar la influencia de las familias, los colegios y docentes en aquello que influye y en adelante constituirá la identidad o las creencias personales de los niños y adolescentes. Es importante reconocer la decisión y agencia de los estudiantes, las negociaciones y decisiones distintas de las identidades familiares o locales también son posibles, la escuela a veces sí significa un espacio de reflexión, conocimiento y negociación sobre las construcciones de identidad.

Capítulo II. La escuela como espacio de socialización para los niños y adolescentes del Perú

La socialización en el Perú está muy guiada por sus estructuras sociales y las características culturales locales. ¿Cómo se reproduce o cambia esto en la formación básica regular? En las siguientes páginas reflexionaré sobre los espacios de contención, comunicación y socialización que se llevan a cabo en el segundo hogar de las infancias y adolescencias desde las escuelas en donde he laborado. También se describirá el lugar de la escuela en la formación ciudadana, relacionado con un ejercicio de derechos desde la autonomía, libertad y reflexión de las infancias y adolescencias.

Los miembros de un grupo familiar son los encargados del primer tipo de aprendizaje. Podemos hallar valor en la educación contemporánea evaluando que, si bien los adultos y adultos mayores que hoy componen los diversos tipos de familias fueron educados con prácticas pedagógicas menos críticas y otras arbitrariedades, es válido cuestionar ¿Qué diferencia al espacio educativo? En el capítulo se muestra que, en el desarrollo de competencias, socialización entre pares y prioridad del bienestar físico -al menos- del estudiante se ofrece un espacio seguro y de socialización entre pares, algo que es difícil en un entorno meramente familiar y tradicional.

El capítulo desarrolla el siguiente orden, primero, se aborda el aspecto psicológico que es conocido y comprendido desde la escuela, esto parte de los docentes y psicólogos, y más desde los compañeros, quienes pueden influir de forma positiva o restrictiva al respecto. Luego, el capítulo describe a la socialización desde una perspectiva colectiva, observando las jerarquías y las consecuencias inmediatas para los estudiantes. Tercero, se abordan algunos elementos representativos de la etapa estudiantil desde una perspectiva sociológica. Por último, este capítulo espera abrir varias aristas con el fin de dar a conocer la agencia social real y posible desde las escuelas, desde la perspectiva de una ciudadanía crítica.

2.1. La escuela como refugio: Contención en las comunidades educativas

Como mediadores, los docentes asumimos una responsabilidad sobre todo lo que ocurra a los estudiantes en los colegios, pero más allá del bienestar físico y emocional, los docentes comprometidos con una formación integral y un cambio social asumimos una responsabilidad al ser referentes y guías en la potenciación de sus pensamientos y acciones en los espacios educativos (y fuera de estos). Desde una perspectiva emic, se

puede decir que incluso se identifica a una sección según el carácter o personalidad de sus tutores: dinámicos, alegres, rebeldes, académicos, etc.

También es cierto que los tutores asumen un rol de afinidad con sus respectivas aulas que deriva en un compromiso mayor que a veces puede desencadenar en una confrontación con algunos estudiantes de los cuales nos hacemos responsables, de igual manera conocemos los contextos y abandonos que viven los estudiantes en la no satisfacción de diversas necesidades. Los padres a veces no responden ni por la alimentación adecuada, el acompañamiento académico, cumplir sus roles sociales de guías, y el abandono o heridas físicas y emocionales que pueden generar en ellos por diversos motivos.

En las escuelas, docentes y sobre todo los compañeros tienen un conocimiento constante sobre las condiciones sociales y familiares de los estudiantes. Además, desde aquí se moldean o configuran las formas de socialización, se reflexiona sobre las instituciones, sus normas, y se normalizan y refuerzan positiva o negativamente algunas actitudes y acciones. Por último, en casos extremos, la escuela forma y acompaña emocionalmente a algunos estudiantes que pueden venir de hogares afectados por las condiciones estructurales de desigualdad social, inseguridad ciudadana y centralismo.

Una de las tareas más agotadoras emocional y a nivel de gestión para el docente, es la comunicación y entendimiento con las familias. Muchas veces las familias, e incluso las administraciones, culpan al docente por cualquier respuesta inadecuada o propia de la edad de los niños o adolescentes con capacidades de descubrimiento y confrontación. Ante cualquier cosa que ocurra en el aula "el docente es responsable", esto lo asume como un credo las familias y dirección. Al respecto, ¿Qué pasa cuando el docente no ha reforzado estas actitudes en los niños o adolescentes? ¿Son realmente los docentes o compañeros involucrados los responsables de la acción de infantes o adolescentes que, si bien están en proceso de formación, pueden expresar los hechos desde sus conveniencias porque así obtendrán alguna atención, respaldo o validación familiar?

Personalmente, no he tenido confrontaciones directas de este tipo. He podido resolver desde un lenguaje horizontal cualquier inconveniente basado en los vínculos que construyo con los estudiantes, y aunque ellos hayan tratado de exponer situaciones distintas de las que han ocurrido en el aula, estas casi siempre han llegado a darse cuenta de cómo el generar conflictos basados en defender posiciones sin sustento no ayuda al

clima del grupo, ni permite continuar el clima de confianza y libertad que se ha construido.

Al respecto, lo que sí he evidenciado ha sido una insistencia de parte de las familias por probar sus puntos con argumentos como “mi hijo se siente así por esta situación que ha ocurrido”, como docentes les explicamos que en el colegio mismo se logran conversaciones, disculpas, pero a veces esto no es suficiente para esa imagen intachable y la validación desde las percepciones que ellos construyen sobre sus hijos. Al notar lo difícil o sincero que le resulta a un estudiante disculparse con un compañero ya sea por una acción que afectó directa o indirectamente se evidencia la frecuencia con la cual se presentan las disculpas y reconocimiento de errores en su entorno inmediato.

Este tipo de reflexiones y acciones me resultan imprescindibles en la formación temprana, ayuda no solo a no romper los vínculos con los pares o incluso la cercanía entre docentes y alumnos, sino también amplía la mirada sobre los errores que cometemos y que otros pueden tener hacia nosotros, permite ver que nuestras acciones repercuten y conocer hasta qué punto podemos continuar construyendo una amistad o compañerismo frente a los desacuerdos, conflictos y disparidad de intereses que son partes naturales de la vida social misma.

Una idea y acción que yo manejo mucho en estos casos es el compromiso de parte de los estudiantes de no repetir la acción. Una disculpa no sirve o si no hay un cambio de actitud, nos equivocamos y luego intentamos actuar según lo aprendido. Los niños y adolescentes lo aplican, con sus ensayos y errores, pero las familias a veces escarban en esta herida del por qué disculparse, de la necesidad del castigo, de la culpa y demás formas que los estudiantes una vez pasado un tiempo resolverán mediante una convivencia respetuosa y quizá retomando amistades o no.

Los conflictos fuertes que he tenido con las familias han sido a partir de calificaciones. Existe un mito sobre la educación particular, sobre todo referido a las calificaciones. Algunas veces como docentes nos hemos sorprendido al conocer que un estudiante que jalaba el curso no llevaba ninguna recuperación o examen, sí existen los cambios de notas. No ha pasado con mis cursos, pero lo conozco, ante este conocimiento, el trabajo de generar criterios de evaluación, de revisión y todo lo relacionado termina siendo algo en vano, y sobre todo desigual para aquellos estudiantes que se esfuerzan por obtener ello.

Las diversas discrepancias respecto a las notas, con los estudiantes lo manejo explicándoles el aprendizaje progresivo. El intervalo del aprendizaje desde el inicio, al proceso, al logro alcanzado y al logro destacado. Muchos de los estudiantes tienen relaciones valorativas según sus notas: ya sea porque una "C" represente la burla de sus compañeros o porque eso es lo que esperan y dejan de intentarlo, ya sea porque la "B" es lo máximo que esperan para algunas áreas o es lo que ellos visualizan como expectativa, y las "A" como un logro que será reconocido por los demás.

Sin las estrategias o áreas que dotan a los estudiantes de una valoración distinta, la socialización y aceptación de ideas y desenvolvimiento en el aula estaría ligado a "pero tú ni aprendes" o "tú no puedes opinar". Existe un error que a veces se extiende desde los directivos respecto a qué alumnos son elegidos para muchas actividades o distinciones que muchas veces no tienen relación alguna con las capacidades de un alumno. Por ejemplo: el estudiante obtiene buenas notas en matemáticas y lo eligen como brigadier, cuando el estudiante puede tener conductas autoritarias que las refuerzan mediante estos roles otorgados.

A la vez, la participación o no en ciertas actividades de forma ya predeterminada por los estudiantes a los cuales eligen por calificaciones deja dos consecuencias en los grupos: los estudiantes que siempre son seleccionados se agotan o se acostumbran a pensar que tienen todo tipo de habilidades logradas (que a veces sí existen, pero no es una constante), por otro lado, el grupo pierde interés de participación y las actividades como ferias, concursos, y diversas formas de reconocimiento terminan siendo protocolares para que los profesores sientan un reconocimiento mediante sus estudiantes espejos.

La participación en clase es clave: permitirle al estudiante expresar sus dudas, aceptar observaciones respecto a errores que cometemos incluso al dirigirnos hacia ellos. En ese sentido, nos mostramos humanos y no les presentamos ideales imposibles de alcanzar, a la vez esto permite orientarlos desde ejemplos reales actuales y no mediante estatus o jerarquías basadas en edades, estudios y experiencia o roles asumidos. Una estrategia que uso en clase es sortear, crear grupos entre estudiantes que jamás se integrarían por voluntad propia, y evitar que las participaciones sean repetitivas. Puedo confirmar que al final del año todos terminan reconociendo al menos algún aspecto o reto que han podido llevar a cabo, son reconocidos por sí mismos, muchas veces por sus compañeros y a veces por sus familias.

Mis mejores experiencias al respecto se dieron cuando enseñé en Lima, en San Martín de Porres. En mi segundo año me tocó enseñar demasiados cursos y llevar siempre clases con grupos pequeños de estudiantes que al ser tan pocos conocían mucho de ellos y a veces tenían conflictos propios de sus edades. Por ejemplo, las adolescentes de mi tutoría venían de haber llevado conflictos en primaria por los chicos que les gustaban, quienes se hacían amigas más cercanas, quienes tenían mayor reconocimiento por los profesores, quienes "eran más bonitas" o "eran más inteligentes".

En las clases, era notable quiénes eran los estudiantes más reconocidos por los docentes: eran estudiantes hombre y mujer muy capaces, pero también solidarios. Algo que notaba en las dinámicas era que estos estudiantes no tenían recelo de estudiar y enseñar a sus compañeros, pero ellos tenían temor a equivocarse, a mostrar que también conocían, claro, no era el caso de todos. La misma dinámica ocurría en mis otras aulas de segundo, tercero y cuarto-quinto. Como he mencionado previamente, en mi práctica docente, lo que intento hacer es diversificar las formas escritas o verbales de trabajo, así como los trabajos individuales.

Al tener tantas horas y tanto contenido que enseñar, las actividades como juegos de roles, escritura de cartas, lecturas personificadas, coevaluaciones, eran estrategias para hacer más interesantes las sesiones para ellos, para mí y para que todos pudieran explorar o conocer formas de expresión que les sean más genuinas. Así, pudimos identificar estudiantes con buenas habilidades de liderazgo, organización, gráficas, oratorias, introspectivos; más allá de eso, ellos se observaban asumiendo constantes cambios, intentando cosas y se reconocían como aprendices en diversos niveles.

Entre las preguntas que personalmente más me motivan de parte de todos mis estudiantes, a la vez las que mayor tiempo me lleva orientar, es "miss, ¿qué vamos a hacer hoy?". Mis estudiantes de tutoría podían organizarse para celebrar cumpleaños, practicar sus coreografías, practicar para campeonatos, practicar sus actuaciones para teatros. Si ocurría algún incidente, lo resolvían o esperaban a que yo intercediera, y sabían que rara vez salía a favor a alguien, que ellos los resolverían al final al aceptar una disculpa y continuar intentando reparar en el error. Las familias se sentían felices de tener a un grupo que siempre se esforzaba y que, pese a las normales indisposiciones de algunos estudiantes, ahora contaba con la participación de todos.

En segundo grado, Fabio, uno de los estudiantes más destacados era extremadamente introspectivo, a comparación de sus compañeros, que solían ser muy desenvueltos y que a la vez tenían dificultades para autorregularse. En el transcurso del año, fuimos teniendo cierta confianza ya que sus compañeros reconocían la inteligencia de este compañero. En los cursos de DPCC y Plan Lector se le pedía que aperture un poco de sí para los demás y encontraba él cierta forma de orientar a sus compañeros sobre toma de decisiones.

Con el paso del tiempo, él escribía mucho de sí mismo en sus actividades, conocimos cuál era el antecedente que lo llevaba a ser tan reservado con sus compañeros. Había tenido un incidente muy fuerte en su colegio anterior que lo llevó a golpear a un compañero, él había aprendido que, para controlarse, lo mejor que podía hacer era alejarse de los otros estudiantes.

En esta aula, no interactuar era imposible, tenía a un compañero Andrés que siempre recurría a él para que le apoye porque le costaban muchos aprendizajes, estaba Alejandra que solía sentirse relegada por su familia por ser mujer y que, aunque era buena solía sentirse menos y que aun así llegaba con el mejor de los ánimos y corregía a muchos de sus compañeros sobre sus actitudes. Estaba Camila, quien era migrante de la Amazonía y muy sensible, siempre te hacía sentir escuchado y era más que divertida en el grupo. Luego estaba Felipe, quien era muy inteligente pero muy relajado, fue uno de los estudiantes que aprendió más sobre sí mismo al final del año. Por último, tenemos a Jonás, un estudiante tan habilidoso como humano, era un adolescente que disfrutaba de su entorno y que sufría el juicio de los adultos del colegio por sus amistades y estilo.

Era inevitable que, con este potencial social e interno, este no termine siendo uno de los grupos más sólidos en todo sentido. A pesar de la sobrecarga académica que podía significar llevar evaluaciones mensuales de más de doce cursos, más actividades y los roles que cada adolescente cumplía en sus hogares, este grupo desarrolló todas las competencias que se habían previsto. Sin querer, con ellos trabajé lecturas o reconocimiento de temas más complejos como las perspectivas estatales desde el Leviatán de Hobbes, el alcance de las universidades desde su formación, las migraciones internacionales, problemas intergeneracionales respecto a los adolescentes y otros adultos, los límites y potenciales de la democracia, la construcción histórica de las formas de discriminación en el Perú.

Este fue el grupo con el cual pude integrar diversos temas y perspectivas. Incluso hicieron un teatro en donde representaban a los adolescentes hablando de sus derechos, el contexto de ello fue que se había celebrado el día de los derechos del niño y adolescente, y el colegio solo había permitido que los estudiantes de primaria salgan en pasacalle. En un contexto de inseguridad ciudadana, en el cual incluso un amigo de uno de ellos había sido asesinado, era lógico que ellos quisieran expresarse. Así, conversando con dirección y promotoría, el día acordado para el pasacalle, les dije que tuvieran sus carteles en caso de que les dieran permiso, y con este argumento me acerqué a indicar sus peticiones.

De este modo, mis grados de secundaria salieron a expresar los derechos que, como adolescentes sentían vulnerados o exigían mayor atención. Esto respondía a lo que habíamos abordado en DPCC previamente, desde ejercicios colaborativos y con conocimiento de realidades de otros adolescentes en el Perú cuyos derechos podrían verse vulnerados de diversa forma. Lo que más visibilizaban era el derecho a la participación, a jugar y a la recreación y a la seguridad. Los profesores de primaria se sentían contentos de ver a sus exalumnos involucrados, expresivos y sobre todo conocedores de aquello que debiera de respaldarlos y que, lamentablemente, no se daba en la localidad por el gran clima de inseguridad social.

Yo estaba más que de acuerdo con ellos, estaba orgullosa del conocimiento y acción sobre este hecho que realmente los empoderó y los llevó a, literalmente, movilizarse haciendo uso y expresión de sus derechos. Cuando no fuimos considerados, me sentí en el bucle de teoría e inacción al cual estamos acostumbrados los científicos sociales, pero al terminar esta jornada me sentí satisfecha por dos razones: la primera es que ese día mis estudiantes me enseñaron que no siempre tenemos que estar liderando acciones o sus participaciones, que en algún momento ellos se apropian de lo enseñado y actúan en función de ello, que pueden argumentar y ser tomados en cuenta porque es sensato y justo; y segundo, porque ese día veía a todos, desde sus localidades, siendo reconocidos y estando orgullosos interactuando con sus vecinos, expresando lo aprendido y sus necesidades generacionales (que eran también de todos).

Esta es la contención mutua que existe en el colegio, muchas veces pese al agotamiento emocional y académico de los estudiantes y de los docentes, al establecerse una horizontalidad, transparencia y reconocimiento mutuo, los estudiantes encuentran en sus compañeros a personas que pueden escucharlos, apoyarlos con consejos, darles alguna

broma, cumplido o alimento que les mejore el día y les haga olvidar aquella situación que en el mismo colegio se pueda generar. Muchas veces, desde sus procesos de aprendizajes y de sus interacciones en la vida de ellos mismos y de otros, los estudiantes nos enseñan y contienen nuestras esperanzas. Esta es la mayor satisfacción para un docente con vocación, así se retroalimenta en cada grupo y personas que formamos

2.2. La escuela como espacio de satisfacción de necesidades

La escuela representa el espacio en el cual las infancias y adolescencias evidencian las necesidades que les son cubiertas o no. De acuerdo con Maslow (1943), son cinco tipos de necesidades básicas que se requieren para que el individuo alcance un bienestar. Por otro lado, Malinowski (1993) señala que las necesidades se adaptan más bien a los grupos culturales. A continuación, intentaré mencionar aquellas necesidades que, de forma general, como infancias y adolescencias los adolescentes y el sistema educativo contemporáneo otorgan mayor relevancia.

En los últimos años, en la escuela se conversa sobre neurodivergencias, se acompaña de manera didáctica a estudiantes que aprenden y nos llevan a reformular y ampliar la gama de recursos que ofrecemos. Algo que a nivel estructural debería ser acompañado desde una mayor sensibilización y prácticas sociales de ciudadanos que como adultos enfrentan desafíos en la adaptación desde sus diversidades cognitivas o emocionales.

Uno de los retos para todo profesional docente es cómo lograr los avances temáticos en los grupos mientras adecúan sus sesiones a las necesidades educativas especiales (NEE) y diversifican sus clases para poder adaptarse también al ritmo y estilo de aprendizaje de alumnos con condiciones neurodivergentes. Como persona neurodivergente que en un inicio pensó tener TDAH, durante mis primeros años de enseñanza logré conectar con los estudiantes con esta condición. Siempre hay aprendizajes, retos e innovaciones en las prácticas docentes al tener un diagnóstico de los estudiantes. Los colegios privados suelen aceptar a los estudiantes con estas condiciones independientemente de la norma (2 estudiantes por salón).

En el colegio de San Martín de Porres, tuve un aula intergrado de cuarto y quinto de secundaria, en la cual tenía cinco estudiantes de los cuales uno de ellos se hallaba dentro del espectro del autismo y otra estudiante tenía retraso cognitivo (académicamente, los docentes la ubicaban como en sexto grado de primaria), junto a una estudiante neurotípica

conformaban el quinto grado de secundaria. Ellos llevaban las clases junto a dos estudiantes de cuarto grado.

Con este grupo, los retos a nivel académico según proponía el colegio eran “desarrollar” el contenido muy de academia, con un tema por semana y varias preguntas del libro. Estos estudiantes llevaban a la par todos los cursos que señalé de Ciencias Sociales. Estos “contenidos” fueron significativos para todo el grupo cuando asumimos de la siguiente forma: desarrollamos solo parcialmente todo el contenido con data, teorías, personajes, y preguntas literales.

A partir de ideas muy simples y esquemas resumen reforzamos aspectos clave como conceptos, ideas, hechos históricos y reflexiones. Siempre he enfatizado más el desarrollo de las competencias, y la búsqueda del logro de ellas era lo que les permitía a los estudiantes – neurotípicos y neurodivergentes- la asimilación del contenido. Evidentemente con un nivel distinto de detalle y de profundidad, la reflexión, investigación, exposiciones, preguntas reflexivas y este tipo de actividades de aprehensión temática generaban un entorno en el cual cada uno se apropiaba e interpretaba el hecho social o la respectiva disciplina en un tema específico.

Este método de trabajo en el cual sorteé las diferenciaciones a partir de las profundidades en los razonamientos, argumentos y conexiones, permitió que el grupo se sienta igual de capaz para desarrollarse en sus diversas representaciones, ya no sólo escritas sino también performativas. Durante las actividades extracurriculares planteadas por la institución, por ejemplo, era común que no quisieran participar en festividades sobre todo por un tema de desinterés o falta de unión del salón. Sin embargo, cada actividad desarrollada, cada idea conectada tenía una forma de exteriorizarse en alguna presentación colaborativa como: la actuación por el día del padre, en donde construimos un guion de teatro colaborativo en la cual simulaban qué ocurría cuando se encontrarían en un futuro.

Una característica de los estudiantes de estos niveles socioeconómicos es una ruptura familiar, el día del padre abría heridas en ellos ya sea por la ausencia emocional, abandono literal o falta de presencia por labores. El visualizarse a ellos desde una posición reflexiva e imaginando y planificando sus metas a corto y mediano plazo los hizo verse compartiendo retos, vacíos y acompañándose.

Continuando con la ejemplificación del acompañamiento psicológico en las escuelas, también aquí se evidencia y se conversa sobre las formas de violencia, ocurrida en las familias, a veces dentro de la escuela misma; se abren, forman o curan heridas físicas y emocionales que los estudiantes solo pueden abrir con sus pares y/o amigos, con algún docente, psicólogo o auxiliar de confianza. Muchas veces este puede convertirse en un lugar seguro y de alivio para aquellos cuyo bienestar "es el fin fundamental de la sociedad" (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

Como ejemplo de todo lo mencionado, durante mi tutoría en el colegio de S.M.P., tuve una estudiante llamada Emma que a nivel social era muy desenvuelta, pero que en las clases tenía vergüenza de participar debido a que sus compañeras se burlaban al no hacerlo bien. Esta estudiante solía mostrarse somnolienta en clases, con el rostro un poco pálido y ojeras. Cuando era recreo le preguntaba qué pasaba con su lonchera, "a mí no me preparan, profesora, con las justas desayuno…". Durante todo el primer mes se repetía esta rutina.

En la primera reunión con las familias, hablé de la importancia de que las familias prioricen el descanso y alimentación de los estudiantes, ante lo que todos estaban de acuerdo, y mencionaban el uso de celulares, los juegos en línea, etc. Al terminar la reunión y verificar quiénes eran los familiares asistentes, me dí con la sorpresa de que no asistía la familia de Emma.

Emma tenía muchas dificultades para organizarse, sus libros se los compraron casi terminando el primer trimestre, los familiares no se presentaban a las citaciones. Recién se presentó un apoderado cuando se presentó un incidente con otra compañera y se conversó ya que por conversaciones con los estudiantes era probablemente quien hizo la acción: habían escrito en la pared del baño de mujeres (en donde nadie escribía) que una niña de otro grado estaba embarazada.

La tía de esta niña se presentó muy molesta a mencionar que no era justo que acusen a su sobrina y que ella estaba muy dolida por la situación que había ocurrido, que tenía a un familiar abogado y que tenía que disculparme con la niña por acusarla de esa forma, que ahora todos sus compañeros sabían que ella era culpable y que de eso hablaban todo el tiempo. Ante esto, le expliqué cuáles eran los acuerdos que tenemos en el aula frente a cualquier incidente, resolvemos, y no se vuelven a repetir ni a culpar si la persona ha cambiado su actitud y ha sido sincero en su disculpa.

Aun así, la herida de la dignidad de la adolescente, o de la familia, estaba en riesgo, su bienestar emocional y yo podía ser denunciada por esta señora que aparecía en el mes de octubre por este incidente y no por los llamados para conversar sobre la gestión del tiempo, alimentación y observación de conductas previas. Le comenté entonces que tal vez Emma se sentía mal por la separación de sus padres, por cómo tiene que presenciar las peleas constantes entre sus padres (que además eran primos) que, aunque extrañaba a su mamá no iba con ella porque cada vez que iba volvía al colegio con una actitud demasiado triste y temerosa (los niños me contaron que la mamá le pegaba).

De otro lado, al vivir con su papá, ella cumplía el rol de cuidadora, de cocinarle y cocinar el almuerzo y cena, que sumado al par de tareas que hacía la dejaban agotada para prepararse el desayuno al día siguiente. Con ella aproximadamente en abril y mayo llegamos al acuerdo de que bien podía comprarse fruta en el mercado semanalmente y traer eso al colegio al menos para que desayune en el primer recreo. Terminé la reunión comentándole a la señora que hubiera preferido que se acerquen a conversar sobre estos temas que afectan de forma constante a Emma, quien en varias ocasiones tendía a llorar por esta serie de conflictos que no podía expresar en casa porque la familia constantemente la desvalorizaba.

Así como esta experiencia, hay una serie de falta de responsabilidad de parte de familias sobre temas que influyen mucho en las necesidades y acciones que toman los niños y adolescentes de forma consciente o inconsciente, que desencadenan en eventos con otros compañeros o docentes y de los cuales, finalmente, “el docente es responsable”.

Uno de los fenómenos a los cuales nos enfrentamos como educadores es el ausentismo de los padres respecto a la complementación de la formación de los estudiantes. Bourdieu y Passeron (*ibid*) entienden que toda formación social es un “sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases”. La estrategia pedagógica, en cuanto a cómo se forma integralmente al estudiante, permite establecer o romper vínculos con las familias y otros miembros de las comunidades educativas; así, las relaciones sociales esperadas y logradas entre los estudiantes sí reflejan mucho los mecanismos o lógicas de estructuración, en el sentido de la organización del sistema y jerarquías más allá del espacio educativo de la escuela.

En este sentido, destaco que no es solo necesario contar con especialistas en Psicología que nos ayuden a adaptar o diversificar actividades en el aula, vale mencionar que muchos

colegas encuentran la intervención de un psicólogo como un apoyo u obstáculo según las miradas comunes sobre desarrollo y todo lo relacionado con las acciones y aprendizajes de los niños. También es necesario a veces un respaldo más amplio que observe situaciones de precariedad, abandono, violencias, que a veces sí tienen los padres para con los estudiantes; esto lo menciono a partir de experiencias en centros educativos privados, cubrir estas áreas en escuelas nacionales debería de ser una política estatal.

2.3. Reproducción de jerarquías: extensión de las desigualdades en el aula

La sociología de la educación, en línea con el planteamiento de Bourdieu & Passeron (*ibid*) argumenta que la escuela es un espacio de reproducción de discursos e ideologías hegemónicas funcionales a una estructura social, económica, política y cultural. Otros sociólogos proponen que no solo se aprenden las normativas y jerarquías sociales, sino que se transforman en nuevas jerarquías desde la figura del docente y la validación que el estudiante espera de este (Brunet y Morell, 1988). A continuación, propongo algunas ideas relacionadas con estas premisas teóricas.

En la escuela los estudiantes suelen seguir la rutina de clases magistrales en las cuales el docente propone conceptos, teorías, ejercicios. De vez en cuando, se proponen actividades grupales y los estudiantes se sienten cómodos de hacer preguntas u observaciones. En las actividades grupales suelen presentarse como líderes a aquellos que más conocimientos académicos tienen, sin embargo, acorde con el tipo de actividad y la calidad de colaboración exigida y lograda, estas actividades en lugar de empoderar pueden limitar la agencia de los estudiantes.

A los estudiantes hay que explicarles que ellos pueden hacer preguntas, que no hay problema si se equivocan, que no deben de burlarse de la expresión o conocimientos de otros. Esta situación se vuelve social e impide apropiadas relaciones interculturales. Cuando los niños están en primaria, aún tienen cierta confianza para preguntar cosas, expresarse. Ya sea por el juicio del docente o la mayor importancia que se le otorga a la valoración del grupo, mayor o menor cercanía a la niñez, el vínculo entre los docentes y los estudiantes permiten o no cierta confianza para el dinamismo en actividades diversas.

Como se expuso en el primer capítulo, los prejuicios de pasividad del niño versus el de rebeldía en el adolescente dota a estos de ciertas características que a veces son apropiadas en su autoconcepto y que dirigen o influyen en su formación de identidades. Es común

que los adolescentes “disruptivos” tengan diversos episodios de discusión con sus docentes u otros estudiantes. La percepción de estos estudiantes es retroalimentada por reportes, calificaciones desaprobatorias en conducta, la difamación e incluso el desarrollo de una especie de dinámica de construcción de “chivo expiatorio”.

Estas prácticas dirigidas por la extensión de estereotipos en lugar de promover una formación autónoma basada en la construcción de identidades y personalidades, lejos de llevar a una reflexión es retroalimentada desde diversas aristas y agudizada en los años de formación, influyendo esto hasta la decisión de qué se proyectan a futuro cada uno de los adolescentes y qué logran ya sea enfrentando o confirmando estas caracterizaciones.

En el Callao, una experiencia de censura la experimenté en el testimonio de unas estudiantes sobre la queja de su tutor en la dirección ya que había visto a esta pareja de estudiantes mujeres en una cita fuera del colegio. La primera queja “tenía sentido” porque ellas estaban portando el uniforme del colegio y la segunda vez ellas estaban como adolescentes sin una identificación con el colegio, con esta segunda queja ellas fueron condicionadas a una expulsión en caso se incidiera en la falta.

Pero la censura puede ser así de aparentemente superficial como más profunda, desde lo que se permite y decide enseñar y la forma en la cual se realiza. En este mes recibimos un comunicado sobre los textos permitidos o no en las escuelas, muchos ligados a la educación de género; hace un par de años (2021) se restringió el mencionar cualquier tipo de violencia en las aulas. Entonces, frente a lo descrito y nuestras propias conformaciones como Estados-nación ¿Cómo educar en un contexto complejo y violento sin mencionar ello? ¿Desde una utopía falaz? ¿Con expectativas irreales?

El poder simbólico “no se reduce nunca por definición a la imposición de la fuerza” (Bourdieu y Passeron, *ibid*), ello se refiere principalmente al comunicar y las relaciones simbólicas que se tejen alrededor de las interacciones sociales llevadas a cabo en la escuela. Desde esta interpretación y el escenario descrito, serían los procesos de “imposición” e “inculcación” aquellos que no conforman un simple proceso de comunicación no dirigida sino más bien de creación o extensión de simbolismos dotados de significados y estructurantes del orden social.

Entonces cabe preguntarse desde la actividad administrativa, docente y los educandos lo siguiente: ¿Las estructuras sociales, repercutidas y socializadas mediante la enseñanza,

son discutidas o reflexionadas desde las escuelas? Detallaré esto desde los contenidos y estrategias pedagógicas permitidas o requeridas para el tipo de EBR tradicional y el sistema del Bachillerato Internacional.

Si bien es cierto, en un mundo globalizado, como parte de la región sudamericana, en un país como el Perú, sujeto al pensamiento y estructuración occidental, es posible cuestionar si las "relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones entre las clases [son el] punto central de la teoría del sistema de enseñanza" (Bourdieu y Passeron, *ibid*, p. 36). Un aspecto innegable en esta afirmación es la imposición social de contenidos y la reafirmación del prestigio a quienes desarrollan conocimientos académicos y técnicos enmarcados en los ideales occidentales de "progreso técnico" y "desarrollo local". Precisamente, la globalización hace necesaria la formación de intelectuales, técnicos, deportistas, artistas y diversas especializaciones en ciudades de un continente y país "exportadores de materias primas" e importadores de manufacturas y tecnologías (Galeano: 2015).

En cuanto a los contenidos impartidos en las escuelas, estos sí están muy sujetos y responden a los ideales e imaginarios de la sociedad. Me parece que esto es más palpable en instituciones de tipo privadas que son tomadas por estudiantes cuyas familias anhelan un ingreso universitario, estas expectativas restringen o dirigen la enseñanza hacia la instrucción de una suma excesiva de data de diversas materias, a veces de forma indiscriminada, funcional, no crítica, ni reflexiva con su entorno y significado inmediato.

La arbitrariedad en la educación se retroalimenta con los contenidos impuestos hacia los estudiantes (Bourdieu y Passeron, Bourdieu y Passeron); esto es innegable en las programaciones curriculares internacionales, nacionales e institucionales. Tal vez el espacio de libertad o variabilidad posible —y necesaria desde mi punto de vista— está en los formatos, las estrategias de enseñanza y formas de organización que desarrolle cada docente.

Pero, ¿cómo explicarles las relaciones de poder, las jerarquías sociales y la continuidad de estas a personas que, en el pensamiento común del propio sistema educativo, nos forma desde las mismas "condiciones"? Desde mi experiencia, es posible y es necesario. Cabría dentro de las prácticas pedagógicas una crítica sobre las teorías sociológicas del poder desde la interacción producida en los espacios educativos. Esto incluye la valoración y

facilidad al desarrollo de cualidades, habilidades y experiencias que los estudiantes comparten en contextos diversos de socialización más allá de contenidos temáticos.

Para cerrar este acápite, puedo afirmar que considerar la práctica local docente como las "autoridades legítimas" para las generaciones actuales de jóvenes y adolescentes es una afirmación simplista. Si bien en algún punto de la historia se dejó de considerar la violencia física como una forma "racional" de imponer sanciones y castigos y los métodos de imposición de ideas se han sofisticado (Foucault, 1975), actualmente en la escuela las prácticas pedagógicas o incluso de socialización de tipo conductistas han sido desestimadas —aunque aún se ejercen—, a la vez que los estudiantes —al menos con cierto poder adquisitivo y en instituciones privadas— pueden expresar algunos desacuerdos con prácticas docentes impositivas o que ejerzan algún tipo de desvalorización, y ser respaldados por otros docentes, tutores y las mismas familias.

La literatura contemporánea interdisciplinaria (Wexler y Eglinton, *ibid*) coincide en esta afirmación: desde las familias hasta la escuela y comunidades locales, incluyendo los medios sociales, van influyendo cada vez más en la socialización y formación de identidad de los menores: las diferentes esferas de socialización y aprendizaje pueden presentar tensiones, perspectivas variadas. En este contexto es necesaria la sinergia entre las expectativas dirigidas desde la escuela, los hogares y las necesidades sociales. A esto se suman las expectativas sociales respecto a la educación a la cual, lamentablemente, se le da un valor simbólico y práctico principalmente como medio de "movilidad social" (Barrantes, et. al, 2012).

En conclusión, si bien el sistema educativo peruano - cuyos puntos altos y críticos tal vez se reflejan en los ciudadanos que construyen esta compleja nación—, se construye en base a la agencia que desde la reflexividad e integridad docente se ajusta a la oferta educativa. La agencia docente y de los mismos estudiantes revierten las censuras sociales (de comportamiento), culturales (de aquello valorado) y pedagógico (lo que se prioriza como enseñanza), y pueden "imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza." (Bourdieu y Passeron, *ibid*, p. 44).

2.3. Rituales de la escolaridad: uniformes, tareas y performance

Durante la adolescencia, es importante cada aspecto que va formando la identidad de los adolescentes. Estudiando en un colegio particular, ya a nivel de la adquisición económica que permite el pago de la mensualidad, en apariencia los estudiantes parecen iguales. Otro elemento con función igualitaria es el uniforme, por ello mismo es algo que no les agrada tanto a los estudiantes.

Los estudiantes hacían distinciones al tener mayor cercanía según sus poderes de adquisición evidenciados. Los que tenían mayor 'prestigio' en clases eran aquellos con productos de marca original, incluso ello se extendía por ser familiares de los directivos o administrativos. Por ejemplo, en Sur andino, durante el desarrollo del debate mencionado previamente se expuso la forma en la cual los estudiantes pueden enfrentar retos, estos se mostraban en las tensiones y cambios de sus voces, la indumentaria que habían llevado, la seriedad con la cual observaban la participación de los demás.

Este colegio se considera una institución laica, esto permite que los estudiantes sí lleven un curso de Religión en el cual se profundiza sobre las diferentes creencias espirituales y religiosas. En la temporada de Navidad, se tiene de forma explícita una prohibición de decorar públicamente (incluyen los salones) algo relacionado con Navidad. Un salón tenía una decoración con arbolitos y un gorro navideño en la imagen de Edgar Allan Poe y tuvieron que sacar la decoración.

Como colegio IB, junto con los estudiantes reconocemos diversos procesos históricos y culturales, en este caso la Navidad es una celebración con amplio reconocimiento, resultado del proceso de la apropiación de 'creencias paganas', que es el Yule de parte del cristianismo, que junto con la hegemonía y difusión del cristianismo se ha adoptado como una celebración en diversos países. A ello se ha integrado la ideología capitalista con la cual la celebración de integra al cuerpo de mercancías,

Sin embargo, en cada espacio, las localidades y sociedades las reapropian y adaptan con elementos culturales originarios, teniendo como resultado estas expresiones culturales y espirituales llenas de historicidad, que no niega el proceso de extirpación de idolatrías, sino que como forma de resistencia ofrecen complejos ricos de un intercambio cultural, que desigual y con diversas formas de violencia, hoy son parte de las diversas identidades cusqueñas. Este es el tipo de reflexiones ricas que podemos realizar en las aulas, sin

embargo, quedan sueltas ya que, no se prohíbe hablar del tema, pero es básicamente censurado de forma colectiva, siendo un hecho social que permitiría evidenciar estas reflexiones que son clave en ciencias sociales, humanidades y artes.

Sobre las actividades del colegio IB, las actividades más vinculadas con la expresión de sus identidades se dan durante la preparación para el festival cultural. Formé parte de la comisión que este año formó el festival a modo de una historia dramatizada en donde los estudiantes representaban al Perú a nivel internacional y visitaban las 13 regiones de Sur andino para conocer sus danzas.

Cada grado y sección se prepara con exposiciones en inglés y español sobre diversos aspectos de sus danzas. Algunos niños conocen muy bien temas de gastronomía, vestuarios, las danzas mismas. De hecho, este festival se hace posterior a las festividades de junio de Sur andino, algo que llamó mi atención fue la no participación del colegio en estas actividades regionales en donde diversos colegios del Sur andino participan con gran empeño.

Volviendo a las danzas, estas danzas son enseñadas a los estudiantes por sus tutoras, a la vez que son reforzadas en Educación Física. En secundaria, algunos estudiantes toman liderazgo y dirigen las coreografías o enseñanza de los pasos, cantos y detalles a los demás estudiantes. En el curso que llevo a cargo les propuse analizar los significados asociados a las danzas que iban a representar, los adolescentes a veces requieren de la comprensión del sentido y conexión de lo que están haciendo con una razón. Esta propuesta la realizaron todos los grados, así se comprendía el sentido de las danzas y todo lo representado.

2.4. Agencia social y socialización de los estudiantes

Desde el punto de vista interseccional, son muchas las aristas que configuran las diferentes formas de vida de cada persona en formación educativa. Esta intersección de clases sociales, orígenes étnicos, neurodivergencias, lugares de origen y de residencias, edades, entre otros, dan lugar a una complejidad de identidades, pero también de privilegios, reconocimiento o facilidades, así como invisibilizaciones, desvalorizaciones, aislamiento y opresiones. La escuela es un gran escenario para observar y redirigir, reformular o extender ello.

En la comunidad educativa, tanto docentes como adultos debemos estar informados en temas psicológicos y de desarrollo para entender la relevancia de nuestras acciones y palabras para la formación del autoconcepto de los niños o adolescentes en proceso de desarrollo. Al respecto, en relación con los padres de familia se suele tener una relación que bien va a complementarse para establecer límites y lograr cierta autonomía en los menores o, por el contrario, generará en el menor una "doble autoridad, o doble referencia" en las cuales se apoyará según considere conveniente.

La distinción del docente con el padre de familia es solo respecto a quién afectará directamente la formación de la persona. El prestigio otorgado por la sociedad y por el hecho de ser progenitor o docente es casi similar. Estamos en espacios adultocentristas en donde el adulto con mayor influencia será quien imponga la razón. Para ilustrar estas ideas propongo dos casos de adolescentes en diferentes espacios que mostraban distintas formas de "regulación, control o disciplina" en casa.

Fui consciente de forma sociológica sobre ello al explorar el concepto de la formación de "aprendizaje autorregulado" planteado desde el constructivismo. Un ejercicio propuesto en nuestra formación planteaba analizar este concepto desde el cuento "La polución de Borges", en donde una niña quería conocer el significado de una frase y tiene dos referentes a los cuales preguntarles: su amiga de casi la misma edad, quien tenía una prima que estaba teniendo clases vinculadas al desarrollo sexual, y un abuelo, Pese a que el significado y la explicación brindada más próxima era aquella dada por la niña mayor, la protagonista optó por la del abuelo, porque era quien siempre le daba respuestas más confiables.

En este momento tenía actualizada mentalmente los conceptos de "rol social y estatus social" desde la perspectiva de Linton, ya que estos fueron temas que tomé para las clases de mis estudiantes de 7mo grado. En esa clase, por mi perspectiva interseccional, puntualicé muchos ejemplos sobre los diferentes estatus que pueden existir aun en personas que compartan clases sociales: a quién se le da mayor relevancia a un niño o a un adulto, quién toma decisiones; lo mismo sobre personas de la misma edad, ¿los derechos de quién tiene mayor respaldo?

El por qué los profesores nos involucramos o vemos inmersos en el mundo emocional y relacional de los niños y adolescentes es por la implicancia que ello tiene en sus desenvolvimientos, confianza y planeación y seguimiento de metas a corto, mediano y

largo plazo. Es difícil que un profesor realmente quiera involucrarse en las amistades que se forman o no, las relaciones que se forman o mantienen, pero somos espectadores de lo que esto representa en el día a día del estudiante.

Cuando un estudiante forma parte de un grupo de amigos o hace un amigo tiene un semblante distinto, llega con cierta motivación y disfruta los pocos momentos que tiene libre o los espacios de conversación. El desempeño también puede ser mejor porque ya tiene a alguien que lo puede elegir para las actividades colaborativas, tiene un compañero que puede asistirlo en caso de que necesite de algún útil, intercambie sus alimentos o sea escuchado y comparta de una forma distinta en los espacios convencionales que el colegio representa para ellos.

Estas viñetas confirman lo que proponen las teorías sobre el espacio social y territorio, señalan que el lugar solo tiene sentido cuando se establecen en él relaciones sociales significativas (Massey, 2001). También es cierto que no todos habitamos los espacios sociales de la misma manera, para algunos las necesidades son satisfechas solo de forma parcial.

En cuanto a las censuras, el mayor reto para las instituciones y comunidades educativas se relacionan con la formación y acciones de los niños y adolescentes en otros espacios, como las amistades en grupos con otros actores sociales locales (de otros colegios o sin estudios) y en relaciones de tipo amorosas o románticas entre sí. Las socializaciones de los estudiantes son un tema de preocupación constante por los padres de familia, ellos y los estudiantes ponen especial énfasis en los amigos que se tienen, las ideas, pensamientos y actitudes compartidas.

Al respecto, algunas familias son conscientes de la importancia para el adolescente de compartir tiempo con amistades fuera del colegio; otras familias sólo permiten esto de forma condicionada con el objetivo de realizar actividades académicas. Mientras que también existen familias que no imponen tipos de límite y responsabilidad afectiva con sus hijos, dejando a los amigos como el espacio seguro y las personas que, dentro de sus experiencias, conocen y apoyan a ellos dentro de sus limitadas experiencias.

Los estudiantes del colegio del Callao de tercer grado de secundaria crearon podcasts reflexivos sobre la vulneración de derechos sexuales. En el podcast de un grupo, ellos

presentan enunciados con cifras clave que demostraban que “las mujeres son las más vulnerables a la violencia y a la discriminación”.

Cuando se les pedía que creen historias, sobre adolescentes, la consigna era que consideren adolescentes que tenían un contexto complejo. Una de las historias creadas fue: “Pedro vivía en su hogar violencia intrafamiliar, todas las noches cuando su padre regresaba de casa, presenciaba como éste maltrataba a su madre, esto lo hacía esconderse en su cuarto para no escuchar más y olvidarse de todo lo que pasaba a su alrededor”.

El cuento menciona también la ausencia familiar a nivel afectivo, así como los roles negativos que los padres pueden representar para los niños:

> “Así pues en el colegio le iba muy mal, pero de alguna manera u otra pasaba de año (estudiaba en colegio estatal), y en 5to de secundaria, sucedería algo inminente, Pedro embarazó a una de sus compañeras llamada Fiorella, pues no sabía absolutamente nada sobre educación sexual además de ser imprudente.”

Como se ha mencionado anteriormente, hay detalles aquí a destacar. Se propone un escenario en el cual la familia es ausente afectivamente, esto es algo que los adolescentes conocen ya sea por la libertad que tienen algunos para salir o las restricciones que tienen en los permisos o usos de celulares y laptops. Otro detalle a destacar es la visión que tienen sobre los estudiantes de colegios nacionales, se conoce que la enseñanza puede ser limitada, pero en realidad están relatando una realidad común a ambos tipos de educación: la absoluta ignorancia sobre el uso de estos métodos que prevengan de un embarazo adolescente.

En el Perú existe un sector conservador en las políticas públicas educativas, desde leyes propuestas por funcionarios corruptos, muchos de ellos con propuestas ligadas a ideas incluso vinculadas a la pedofilia, como es la aprobación del matrimonio infantil, que felizmente ya ha sido denegado. Gran evidencia de estas normalizaciones de desconocimiento de los derechos de las infancias sumadas a la discriminación territorial, étnica y etaria ocurrió con la verbalización de un problema conocido en los colegios de internado en las escuelas de la Amazonía.

Frente a este lamentable hallazgo ocurrido en las escuelas de parte del mismo personal contratado por el Estado para estudiantes que hacen internado debido a la lejanía de las escuelas respecto a sus comunidades de origen, la vulneración estatal se evidenció latente

y mostró su perpetuación histórica. La respuesta desde el mismo Ministerio de Educación no presentó alguna acción o propuesta crítica y necesariamente sancionadora (France, 2024). Solo entonces se mencionó "lo cultural", como una salida última salida y porque permitía a la vez justificar que las infancias y adolescencias amazónicas vivan estas experiencias de violencia sexual, física, psicológica, simbólicas y estatales.

Cito la percepción que los directivos de las políticas públicas educativas peruanas piensan sobre la violencia sexual la región amazónica, que solo es apreciada en cuanto a extractivismo refiere:

> [Las violaciones ocurridas en las escuelas amazónicas denunciadas desde el 2012 son una] "práctica cultural que lamentablemente sucede en los pueblos amazónicos" (Morgan Quero - Ex ministro de Educación, 2024)

Cabe destacar que, como parte de este proceso de vulneración, hubo contagios de VIH, embarazos de niñas y adolescentes. Para el resto de las infancias nacionales, los futuros ciudadanos peruanos, se ha mantiene el alcance de la ley N° 2898 denominada "Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres", esta ley disfrazada de equidad en su formulación, asume que sin mencionarlo en clases, se asuma que los géneros son igualmente valorados en la sociedad y en base a ello se restringen a la par todo tipo de formación en Educación Sexual Integral, se prohíbe enseñar sobre formas diversas de sexualidad, en realidad limita todo tipo de discusión y propone la consolidación de los roles tradicionales de género, roles más impuestos desde una perspectiva diferenciadora de géneros (Congreso de la República, 2007).

¿Qué tipo de formación "adecuada" para estas edades se está censurando? El Perú es uno de los países con más altas tasas de embarazo adolescente, los adolescentes o bien experimentan sus relaciones y sexualidad sin guía alguna, o bien la restringen por el miedo a quedar embarazadas y truncar sus metas de mediano y largo plazo. ¿Entonces, cuándo aprender a relacionarse? ¿Cuándo formen parte de las cifras de abusadores o víctimas? ¿Cuándo mantengan el ausentismo parental y repitan círculos de abandono del cual resultaron? Estos escenarios son dramáticos, pero la falta de educación sexual es una causante elemental en la reproducción de estas problemáticas.

Entre los causantes están las directrices normativas, las direcciones, las familias y los docentes que con un velo de inocencia o pudor conservador pero ignorante o poco crítico

no comprende la raíz de estas cadenas de problemas. ¿Cómo se espera que los vínculos se aprendan a formar de manera responsable a los dieciséis o quince años, cuando los estudiantes egresan de la educación básica con ideas copiadas sobre los roles de género, las construcciones de sus propias identidades, prejuicios sobre sus relaciones sociales y demás ideas que en raras ocasiones se contrastará con la serie de problemas asociados al: feminicidio, autoritarismo, abandono familiar, etc.? Esta pregunta es bien problematizada desde los propios testimonios de los adolescentes peruanos en una investigación nacional rumbo al bicentenario (Pease et al., 2021).

Si la escuela no constituye un espacio de reflexión sobre estos aspectos, se limita una función clave de la formación integral en la sociabilidad de los futuros ciudadanos.

Capítulo III ¿Existe una formación ciudadana intercultural en las escuelas del Perú?

En este capítulo mostraré las limitaciones y agencias que desde las perspectivas interculturales y de defensa de la participación ciudadana he podido implementar en clases. Hay una serie de viñetas etnográficas que ilustran lo evidenciado de forma localizada. Primero, menciono el rol que como antropóloga y docente he evidenciado en reflexiones y prácticas; luego ofrezco ejemplos de la necesidad de este enfoque desde algunas de mis experiencias como docente de DPCC.

En el colegio de tipo IB, he tenido la fortuna de ser educadora por, puedo decir, uno de los sistemas educativos más libres en los cuales he podido laborar. La apertura de atributos como: mentalidad abierta, solidaridad, integridad, comunicación, razonamiento, equilibrio, audacia e indagación (Organización del Bachillerato Internacional, 2019), permite la adaptación al bienestar individual y búsqueda del bien común. Esto se evidenciará en algunas reflexiones sobre prácticas pedagógicas realizadas en el colegio de este tipo que contemplan la perspectiva intercultural. El capítulo finaliza con una reflexión subjetiva, aunque indesligable de la teoría, sobre la agencia docente.

3.1. El rol como antropóloga-docente

Varios de los espacios laborales demuestran la importancia de una perspectiva intercultural, la escuela es un espacio en el cual, pese a ubicarse en espacios urbanos o muy cosmopolitas, requieren de una perspectiva abierta respecto a las diversidades coexistentes en las formaciones de las comunidades educativas. Como antropólogos, estas herramientas epistemológicas son una base esencial del pensamiento, pero en las escuelas es complejo accionar en base a ello y evidenciar la necesidad ya que suelen idealizarse a las comunidades educativas como espacios homogéneos.

Durante las experiencias en aula, los docentes también formamos parte de un proceso de cierto desarrollo cognitivo individual. A nivel de lo que podemos comprender, hace mucha disonancia cognitiva las pautas para trabajar desde las diversidades. Una diferencia clave se realiza mediante formaciones previas, por ejemplo, en el colegio de Sur andino tuve un mes completo en el cual se presentaban detalles sobre la forma organizacional del colegio, algunos de los antecedentes conductuales de los estudiantes, y planeábamos proyectos interdisciplinarios que construyan directrices comunes.

Yo he desarrollado muchos conocimientos sobre educación de estudiantes neurodivergentes, la importancia de la interdisciplinariedad, y claro, una mirada intercultural. pero concretar ello mediante casos específicos con profesionales con mayor experiencia que yo significó un reto a nivel personal, profesional y cognitivo. Este reto fue asumido a nivel cognitivo en el transcurso de este tiempo, sin embargo, su concreción en la conducta, acciones y la adaptación final es un proceso constante que se actualiza en cada interacción con los estudiantes y mis colegas.

Como he señalado en los diversos ejemplos previos, mis prácticas pedagógicas eran de mucho ensayo y error, las adaptaba de acuerdo a qué cosas funcionaban mejor para los grupos, cursos y el tipo de contenido y desempeños a lograr. La educación tiene un poco de ello, dinamismo y adaptaciones constantes, correcciones, ajustes de acuerdo a los desempeños logrados. En los estudiantes, los contenidos enseñados desde las Ciencias Sociales también guardan esta misma dinámica de construcción del conocimiento, construcción que se complejiza, pero a la vez se sitúa en un plano muy real al contrastarse por ejemplo con desinformaciones, ideas antidemocráticas, una invalidación de la agencia adolescente, etc.

El formato de la educación IB y mi formación en constructivismo me han permitido dirigir de una forma autónoma los procesos de aprendizaje de mis estudiantes del Sur peruano. He podido dirigir esto de mejor manera gracias a las herramientas conceptuales y la amplitud permitida en los syllabus de los cursos que enseño ahora tanto para primaria como para secundaria permite adaptar las necesidades o elementos significativos del entorno a las sesiones y productos a desarrollar. A continuación, describiré cómo la libertad curricular y la diversificación pedagógica permiten dirigir y perfeccionar las construcciones de conocimientos en estudiantes de nivel primaria y secundaria.

Con los grupos de tercer grado, teníamos planteada la realización de proyectos medioambientales. Primero, había pensado que esta actividad sería una buena forma de complementar las habilidades de indagación de los estudiantes, también pensé que desde estas actividades podíamos conocer e investigar mucho sobre lugares y problemáticas específicas. Por esas fechas, también estaban presentando sus proyectos de graduación de primaria los estudiantes de 6to grado, quienes en compañía de sus tutoras y mentores van concluyendo sus proyectos que van trabajando desde inicios de año en el curso de Investigación. Yo no enseño a primaria alta, pero fui elegida como mentora.

A medida que desarrollamos nuestros árboles de problemas en base a problemas ambientales que los grupos eligieron por su visibilidad o impacto en las ciudades y población, ellos reconocieron sus causas y consecuencias sin necesidad de investigar aún. Entonces quedé sorprendida de lo que podíamos lograr solo dándole continuidad al proyecto y basándonos en lo que ellos ya conocían sobre estos hechos. Los problemas no eran tan sencillos como la contaminación por botar basura en mercados locales, algunos grupos verbalizaron contaminación en los estadios por la falta de control y educación ambiental de los hinchas, otros evidenciaron contaminación en puentes por falta de tachos y de recolección de la municipalidad, incluso contaminación minera.

Al ver estas problemáticas y sus análisis, seguí adaptando las asesorías a mi grupo de sexto. Entonces a los estudiantes de tercero les propuse decidir dos formas en las cuales les parecía que estos problemas podían ser abordados por ellos, aunque sea para "sensibilizar" a la población al respecto, claro, les decía que era para informar y que entiendan su importancia. Rápidamente ellos tenían sus opciones, nuestra consigna era elegir la mejor de esas dos, esta opción debíamos lograrla en un brevísimo tiempo y con un corto presupuesto.

Así, sin pensarlo, mis estudiantes y nuestros aprendizajes abandonaron la escritura de definiciones sobre el cambio climático y el calentamiento global mediante esquemas o recomendaciones individuales. Mediante sus conocimientos y mi flexibilidad pasamos a visualizar con mayor amplitud los problemas y ellos comprendiendo las magnitudes de sus impactos.

Pero lograr un proyecto no es sencillo, sobre todo para una docente con cuarenta minutos semanales, entonces tuve que evidenciar para ellos y para mí que sí éramos capaces de lograrlo. Siempre hay grupos en los cuales colaboran todos y grupos en los cuales hay aspectos diversos por resolver. Les planteé de forma sencilla un análisis FODA, así identificaban sus fortalezas, qué elementos había por mejorar: comunicación, gestión del tiempo, etc., cuáles eran los recursos u oportunidades y las amenazas en donde considerábamos al tiempo.

Incluso elaboramos un prototipo, lista de elementos como logística y permisos a conseguir, pero olvidamos una amenaza esencial: la burocracia. Al final no pudimos realizar las propuestas, pero nos dieron una opción: elegir dos grandes grupos y presentar de forma audiovisual nuestros procesos o proyectos planeados. No exactamente ello, pero

así decidimos hacerlo para evidenciar lo trabajado por los grupos. Hoy nos encontramos desarrollando la exposición de pequeñas maquetas, una llamada "La tiendita del reciclaje", y el otro llamado "Tachos internacionales"; también estamos haciendo un cómic, un guion de podcast y un guion de reportaje en las zonas afectadas.

Este proceso evidencia la articulación que se necesita y que es posible lograr desde una visión, epistemología y currículo intercultural. Los estudios que exploran la participación ciudadana más allá del conocimiento de derechos y deberes, que ya es constante de forma casuística en la escuela siempre, no se concreta debido a las trabas burocráticas desde las escuelas, las autoridades locales respectivas, y el juicio y desvalorización previa de las actividades de los estudiantes. Esa mirada negativa hacia el cambio, sumada a quiénes los proponen terminan por limitar la agencia.

Esto no se trata solo al no querer, sino a preconcepciones arbitrarias absurdas que no permiten que los ciudadanos ejerzan sus derechos a la participación, pero es más absurdo cuando se trata de proyectos o acciones propuestas en un espacio de formación y con un acompañamiento "profesional". ¿Entonces estos proyectos no son aceptados simplemente porque los voceros son niños o adolescentes? Si se consideran las grandes sumas de dinero que se ofrecen como premio a los adultos con las mejores propuestas, o los "concursos" estatales que se realizan por compromiso para asumir proyectos de impacto ambiental. ¿Cuál es la dificultad para escuchar las ideas y al menos evidenciar o facilitar permisos de participación?

La literatura propone que justo estas dificultades en la gestión son aquellos limitantes que impiden que los estudiantes realmente ejerzan sus capacidades de participación, a la vez que desmotivan a los docentes de diversas áreas a acompañar a algún grupo en su realización por las mismas trabas ya mencionadas. Para ser imparcial, cabe mencionar que las docentes elegiremos la presentación más completa de los grupos a exponerse en la página del colegio, y si como encargada de la biblioteca obtengo mi propio permiso, incluiré el proceso de investigación junto con el recurso multimedia en el repositorio del colegio.

Entonces ¿Cuál es el rol como antropóloga y docente en este caso? El de gestionar las emociones, las sesiones, las indagaciones y las formas de desarrollar procesos para lograr aquellos objetivos que de forma colaborativa y participativa proponen de forma grupal. Tal vez un docente constructivista también logre resultados o siga procesos similares,

pero como antropólogos reconocemos la importancia del empoderamiento y acciones colectivas que tengan cierto impacto o visibilización, más cuando se tratan de soluciones propuestas por grupos segregados. Aunque se traten de clases medias o altas, se aplica aquí la mirada interseccional.

3.2. Enseñar DPCC: Derechos sexuales y vulnerabilidad

Uno de los puntos de inflexión en mi desempeño profesional lo experimenté en la enseñanza de los derechos sexuales y reproductivos con estudiantes de tercero de secundaria en el Callao. Mi objetivo inicial fue sensibilizar y prevenir respecto a estos derechos, incluso hice relaciones históricas desde la colonización y cómo se ha normalizado esto en las sociedades latinoamericanas.

Lo que encontré en las aulas fueron realidades que como antropóloga eran comprensibles, pero que como docente me costaron mucho asumir. Las estadísticas nos dicen que las personas más vulnerables son niños y adolescentes (aún más, son víctimas de conocidos que aprovechan el proceso de desarrollo cognitivo en el cual se encuentran) y estos estudiantes viven un proceso de aceptación de experiencias de las cuales apenas han sido conscientes y sobre las cuales no saben qué hacer, a quién comunicar y cómo canalizar.

Como docente de forma profesional tuve que contener y brindar cierto soporte posible, incluso conversando con el departamento de Psicología para un acompañamiento mayor. De forma personal era un gran reto ver a mis estudiantes con ojos llorosos luego de clases acercarse de forma tímida para preguntarme algo que era más vergonzoso para ellas que para los agresores y familias que no reconocían los hechos. También tuve la sorpresa de encontrar o conocer estos hechos en las tareas que les asignaba, en donde, con voces entrecortadas, adolescentes de 14 años contaban haber sufrido de acoso y hostigamiento sexual (delito según la ley N° 30314) en las calles.

Con estas experiencias comprendí la vulnerabilidad, desinformación y revictimización de las cuales también son parte estas generaciones. El no asumir una plataforma de sensibilización e información de parte de algunas instituciones educativas invisibiliza la autonomía que se propone en el currículo nacional, además, aunque los docentes quieran socializar ello existe censura ya que “no son temas apropiados para alumnos de estas edades”.

Otra experiencia fue muy desagradable, en el colegio de San Martín de Porres, en donde tuvimos que reunir información sobre la conducta de un docente que, abusando de su rol en el colegio, intimidaba en todo sentido a mis estudiantes de tutoría. Estábamos trabajando el tema de participación ciudadana con los estudiantes de 1ro y 2do de secundaria. Un día pegamos un cartel que hablaba del derecho a la participación, ante lo cual un profesor les había hecho el comentario de "pero ustedes no tienen derechos". Hecho que mis estudiantes me comentaron semanas después, fuera de clases, con cierta pena.

No negaré que el comentario no me sorprendió, me molestó, pero ya había tenido experiencias previas y asumo el adulto centrismo propio de personas de otras generaciones y falta de pensamiento crítico o social. A las semanas, me cuentan que el profesor promueve muchos discursos de fe de cierta religión y juzgaba toda actitud de los alumnos, incluyendo a aquellos que le observaban algo en lo cual se había equivocado, diciéndoles que se irían al infierno por eso. Aquí el tema llamó mi atención. No le podemos decir nada, me mencionaban.

Ya tenía personalmente previa observación sobre este profesor, en las reuniones de docentes siempre le gustaba llamar la atención, hacía comentarios inapropiados, fuera de contexto, y al saludarlo tenía esa vibra de intenciones de acercamiento, de ahí que solo haya tenido un vínculo de saludar y coordinar algunos temas. Un día, decidí acercarme al aula a pedir algo a uno de mis estudiantes y él se puso a la defensiva, a gritar que ellos eran mentirosos, me pareció absurdo y le dije que solo estaba coordinando algo, que no tenía por qué alterarse, ante lo cual empezó a gritar que no hagan caso y siguió con lo suyo, que tampoco era enseñar matemáticas, sino hablar de los demonios.

Entonces, no recuerdo si en el horario de tutoría o en DPCC, les pregunté a mis alumnos qué había pasado con el profesor, ante lo cual sus testimonios eran de una persona autoritaria que les frenaba cualquier intervención, que exigía las cosas a su ritmo y que, no contento con ello, les amenazaba contantemente y trabaja de forma negativa diciéndoles tontos, que no aprendían, etc. Eso incluso se conoce en algún tipo de colegios y lamentablemente podían no ser suficientes.

Pero una de las niñas me dijo que el profesor también solía acercarse a algunas de ellas, ya habíamos hablado previamente de una estudiante que tenía la falda muy corta (porque no le compraban una nueva) y que tenía dificultades en matemáticas. Me contaron que el

profesor solía acercarse a esta estudiante y apoyarse en sus pupitres para explicarle. A medida que iban hablando, les pedí que de forma anónima respondan a unas preguntas sencillas que les formulé a modo de entrevista grupal. Ellos se veían preocupados y tristes, incluso se decían “te dije que hay que avisar”, “no le digas eso”.

Cuando les pedí que lean lo que habían escrito o yo lo leía para verificar en grupo si era verdad, terminaron diciendo que, a una de las estudiantes del grupo, que también tenía dificultades en esta área, también se le acercaba a ayudarle y que constantemente le decía “no me tientes”, “tú eres el demonio”, “tú me tientas mucho”. Esto ya fue totalmente intolerable, y les expliqué primero a ellos que eso era completamente inapropiado, que no han tenido que experimentar eso, me disculpé incluso por no haber prestado mayor atención y observar estas conductas.

Rápidamente, por la tarde hice un documento en donde organicé las evidencias de autoritarismo, y hostigamiento sexual. En el documento que hice con copia para dirección, promotoría y coordinación evidenciaban los hechos con las citas de mis estudiantes (obviamente anónimas) y dejaba en claro que en caso de que no se tomen cartas en el asunto, haría una reunión con los padres de familia para informar sobre el tema. Felizmente no hubo lugar a dudas ante la solidez de la información presentada y me dijeron que conversarían para cuestionar al respecto. El día en que este profesor tenía clases no lo volvimos a ver en el aula.

Este fue un proceso de abuso de autoridad y hostigamiento sexual público, la indagación forzó un proceso de catarsis de estos nuevos adolescentes, fue bastante incómodo saberse responsable en cierto sentido porque incluso en la misma comunidad están los peligros para las infancias y adolescencias, las estadísticas sobre violencia sexual en menores lo confirman. Pero temería yo decir que son pocas las veces en las que los menores tienen que vivir estas experiencias y normalizarlas porque no llegan a incidentes mayores, y no hubo acciones ni un reconocimiento o acciones reparadoras.

3.3. Prácticas pedagógicas para una ciudadanía intercultural

Ser una docente con enfoque constructivista, o posicionarme como antropóloga decolonialista implica que las prácticas pedagógicas permiten actualizar los conocimientos sobre las realidades sociales desde las experiencias y contextos de los niños y adolescentes, incluso de la comunidad educativa misma que incluye al cuerpo de

docentes, directivos, administrativos y familias. Finalmente, la idea de esta epistemología o enfoque es el alcance del mismo en concordancia o negociaciones con toda la comunidad educativa.

Un concepto valioso con el cual me identifico en el mundo docente y que a la vez es mi mayor rol cuando tomo en cuenta estas posiciones es jugar a ser mediadora. Al desarrollar sesiones teóricas de enseñanza donde abordo de forma teórica conceptos y problemas (con niños) o conceptos, teorías y metodologías (con adolescentes), prefiero las sesiones como mediadora en las cuales solo doy pautas y voy guiando el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo en equipos. Este rol de mediador permite ser parte, pero no fuerza el aprendizaje del "darse cuenta" o el cambio conceptual (Carretero, 2021) o desde el deseo de pasar a la acción para consolidar el aprendizaje de conceptos clave con preguntarse "¿ahora qué?" (propuesto por la orientación IB), sino que los mismos estudiantes lo proponen y generan.

Este tipo de acción y dirección me permite observar y generar un espacio colaborativo, autónomo y con libertad de generación de ideas, compartir saberes y experiencias entre los niños. Si bien tengo pautas (o como decimos en el IB: acuerdos esenciales), estos no limitan la socialización de ideas, dudas o propuestas, sino que les da límites a aquellos niños o adolescentes que a veces tienden a dirigir todo o están acostumbrados a que los docentes les digamos exactamente qué hacer o elegir, dándoles autonomía y cierto poder de decisión, lo que los lleva a apropiarse de los conocimientos y creaciones.

Reconozco mi limitado conocimiento y preparación para enseñar un curso de Cosmovisión en un colegio IB del Sur peruano. Uno, mi preparación al iniciar el año escolar tuvo un aporte sobre la apertura desde el formato IB, a la vez que tomar un curso sobre Constructivismo me dio mucha amplitud de recursos y estrategias pedagógicas; sin embargo, a nivel de enseñanza, no quería sentir que yo llegaba a enseñarles algo que evidentemente ellos comprenden con profundidad y sentido sociocultural, no solo como elementos de construcción identitaria o histórica.

En nuestro último proyecto del curso con una formación muy sólida en teoría y reflexiones (octavo grado) les pedí que identifiquen una festividad o lugar en el Sur peruano en el cual ellos identifiquen cómo se van construyendo las cosmovisiones en la actualidad. Para ello leímos el texto "Peruanos en el extranjero" de Paerregaard (2013), para ver la complejidad en la construcción de identidad y cómo van constituyéndose las

cosmovisiones sociales y personales en base a una serie de factores diversos como los grupos sociales, la presión y la valoración de las identidades y prácticas culturales, el respaldo de un grupo social y, por supuesto, las cosmovisiones de nuestros lugares de origen.

Las reflexiones de los estudiantes previo a esta investigación era que sí, coexisten cosmovisiones occidentales, así como andinas. En sus investigaciones sobre festividades y lugares asociados a estas festividades, ellos entrevistaron a familiares, docentes, compañeros y personas que transitaban por estos espacios, identificando reflexiones y críticas sobre qué da lugar a la continuidad y cambios en las formaciones de las formas actuales de conectarnos con la naturaleza, valorar o comprender la vida y el sentido que damos a determinadas acciones. El título de la unidad fue "Cosmovisión: Memoria y Proyección". ´Para confirmar que no se trataba sólo de interpretaciones generacionales, hice una indagación con mis compañeros sobre estos hallazgos, lo cual fue confirmado.

Uno de los grupos de estudiantes referidos, decidió analizar la celebración de Nochevieja en el Sur andino, ya que era una actividad que les gusta pero que también reconocen que su origen en extranjero. Al respecto, ellos identificaron los elementos característicos de la Nochevieja y sus simbolismos mediante breves entrevistas a docentes y compañeros, indagando luego sobre los países de procedencia de los mismos.

El proyecto final consistía en un producto audiovisual que represente los cambios y transformaciones en las cosmovisiones actuales. En estas actividades los estudiantes entrevistaron a sus familiares, quienes les explicaban los orígenes prehispánicos, cambios coloniales y contemporáneos. De igual manera, ellos interpretaban estos cambios desde sus conceptos desarrollados en clases más algunas investigaciones, construyendo interpretaciones propias más complejas y auténticas.

En el proceso, uno de los estudiantes pregunta a su mamá qué se celebraba antes y ella le menciona el pago a la tierra hecho en el año nuevo andino pero que es algo que hacen incluso profesionales antes de realizar algo importante. Por otro lado, confirmaron esto desde la entrevista a un profesor de Ciencias Sociales del colegio, quien les aclaró que aquí se celebrar nochevieja como un antecedente del año nuevo occidental porque el año nuevo andino está marcado por el Inti Raymi, festividad que fue analizada por otros

grupos. A comparación de la mamá del adolescente, quien le indica que se celebraba el cambio de estación no un año nuevo tal cual.

Esta intención de recoger entrevistas tenía de un lado el reconocimiento del aprendizaje intergeneracional, ya que sea a quien decidieran entrevistar comprenderían cómo las personas han ido formando sus cosmovisiones; por otro lado, tenía sí el reconocimiento del dinamismo y complejidad de cada cosmovisión en la actualidad. Los objetivos se lograron, con diverso grado de complejidad y amplitud. En un colegio de tipo IB es común que se manejen conceptos como sincretismo, identidad, cultura, hibridez, incluso transculturación, también es normal que se conozca la definición de estos conceptos. Me parece y sé que no me equivoco cuando estos conceptos se problematizan o conocen desde casuísticas e indagaciones personales.

Así, en efecto, no fui una profesora limeña enseñando cosmovisión desde el sesgo capitalino o desde una jerarquía epistemológica, sino que previo a una planeación temática permití que los estudiantes tengan herramientas básicas conceptuales de Psicología, Economía, Antropología y Educación para comprender una variedad de realidades individuales y sociales y ellos mismos puedan interpretar, reflexionar y explicar la configuración de algo tan complejo como es la cosmovisión de una ciudad del Sur peruano. En este proceso aprendí mucho, espero que ellos también, aunque en este caso sí me identifico como mediadora antes que docente.

Otro ejemplo lo tengo con un producto multimedia trabajado por estudiantes de séptimo grado, con quienes reflexionamos en torno al texto “La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad” (Tonucci, 1996). Esta lectura expone el adultocentrismo en las ciudades, las tensiones que encuentran los niños al intentar tomar lugar en los espacios públicos de forma crítica, reflexiva y con propuestas de cambio. La escuela, en teoría, es el espacio que permite a los niños y adolescentes una libertad en sus desenvolvimientos. Esto fuera de las sesiones de clases, de los exámenes y el seguimiento de consignas. ¿Pero qué tal una intersección entre una planificación, propuesta o plan de acción? Tengo tres ejemplos de esta puesta en práctica:

En base al libro mencionado y una breve interpretación del mismo, les pedí a mis estudiantes de séptimo grado de la escuela tipo IB del sur peruano que evalúen qué aspectos podrían mejorar en los diversos espacios sociales para que los adolescentes se sientan más cómodos en ellos. Dentro de sus observaciones previas, ellos hallaron que

algunos espacios reunían a pocos adolescentes, quienes expresaban deseos de tener elementos más modernos o variados. Estas generaciones se caracterizan por consumir en espacios públicos como los *mall*, es una característica que comparten, pero también la búsqueda de cierta libertad y expresión en otros espacios que llaman más "culturales", en donde no se sientan observados por las miradas o juicios de adultos.

Otro de los aprendizajes que he tenido desde la docencia es respecto a la redacción. Como estudiante de Antropología, amante de la teoría social, me acostumbré a escribir "como socióloga". En mis talleres de tesis, un profesor cumplió bien su función al expresarme la ininteligibilidad de mis redacciones. Como docente, he aprendido a materializar conceptos mediante ejemplos concretos, desligándome de esta jerarquización del lenguaje académico. Puedo decir que he aprendido, junto con mis estudiantes, que las reflexiones más profundas no tienen por qué ser las más extensas ni mucho menos ser incomprensibles para otros.

De ahí que valoré otras formas de expresión como los juegos de roles, para apreciar la riqueza de los lenguajes cotidianos, poner en contextos sus simbolismos y conocer cómo se comunican desde otras formas de relaciones. A la vez, no desmerezco la importancia del ejercicio de escritura como una herramienta de valoración, reflexión y de organización mental clave en el desarrollo académico y personal.

En base a lo expuesto, afirmo que la práctica docente con una perspectiva intercultural implica mucho una formación sí antropológica en el sentido de comprender el porqué de la necesidad del reconocimiento de las diversidades y por qué no de las diferencias, pero en el sentido que permita un reconocimiento de identidades, expresiones y ritmos diversos de aprendizajes. Mucho se intenta comprender las mentes diversas desde la inclusión de Psicólogos en las escuelas, pero las mentes no son aisladas ni solo biológicas, ya hay varias ramas especializadas de las neurociencias que pruebas estos vínculos gen-cultura. Un antropólogo podría bien capacitar a docentes o al aparato administrativo que a veces generan mayores tensiones, incluso a las mismas familias que cargan de muchos complejos a sus propios hijos y con ello se extienden imaginarios de intolerancia o de insuficiencia personal.

3.4. Agencia docente: Reflexiones desde la Antropología

A lo largo de estas observaciones he adoptado el concepto de enseñanza-aprendizaje debido a que en cada curso, grupo y año académico he aprendido más de mí como

persona, como agente social, como individuo. La relación de otredad y las intersubjetividades resultantes de un mediador con una perspectiva dirigida a construir conocimientos desde sus estudiantes, es una experiencia epistemológica, cognoscitiva y cultural desafiante y enriquecedora.

La educación, en tanto práctica colonial, es una institución basada en la institucionalización de jerarquías, los estatus inmersos en las prácticas docentes son parte de la forma y estructura que justifica, contradictoriamente, la agencia docente y la formación de alianzas con estudiantes informados y activos. Así, en base a una serie de negociaciones y acciones estratégicas, la escuela a veces se puede convertir en un espacio autónomo que permite desarrollar ejercicios de participación para construir imaginarios -al menos- de un ejercicio pleno de ciudadanías.

En la escuela proponemos diversas actividades en las cuales los alumnos adquieren protagonismo. Gracias a mi formación en la epistemología constructivista he podido tener estrategias más sólidas que complementen la exigencia y el nivel del desarrollo de los desempeños esperados junto con la autonomía de los estudiantes.

Aunque esta autonomía es dirigida, ya que las temáticas y los criterios de evaluación son dirigidos por mi persona, algo que disfruto y que me ha permitido proponer flexibilidad aun con la rigurosidad propia de un colegio de Bachillerato Internacional es la propuesta de una serie de opciones ya sea para formatos de trabajos, temas o formas de organización.

Dentro de este marco he comprendido que los estudiantes prefieren usar los formatos multimedia para expresar sus opiniones, lecturas, reflexiones e investigaciones: el uso de formatos como CANVA no solo optimizan sus tiempos en cuanto a la cantidad de contenido, sino que les facilita la expresión y formas de representación sobre los conocimientos o reflexiones producidos. De forma colaborativa, a medida que van creciendo van tomando mayor autonomía, la suficiente para saber qué pueden aportar, qué tareas pueden realizar cada uno.

Como docente, reconocer las tensiones que los estudiantes tienen por el reconocimiento o no de sus desempeños, muchas veces los estudiantes que son más reconocidos por sus logros académicos enfrentan una frustración cuando sus promedios o calificaciones no alcanzan el nivel esperado. En un colegio de secundaria tuve dentro de mi tutoría que enseñar incluso a las familias mismas que las notas, si bien medían un nivel de

desempeño, este era provisional y progresivo o sumativo. Es frustrante observar la continuidad de estas concepciones sobre las calificaciones como una forma de autoconcepto.

No sé si alguna vez podría ser una docente del nivel de los grandes docentes que he tenido en las escuelas y universidades; he sido una estudiante bastante exigente con los contenidos, con los docentes y conmigo misma. Mis primeros años de ejercicio profesional me hicieron así, quizá hasta ahora lo soy un poco en cuanto a calificaciones, pero como he expresado he intentado ser lo más flexible y abierta para permitir confianza a los estudiantes.

Pocas veces me siento antropóloga, creo que solo cuando me emocionan ver danzas locales. Hay muchos aspectos en los cuales les permito a mis estudiantes disfrutar el proceso y aprender, de hecho, el ejercicio y formación docente me enseñaron a valorar los procesos que permitan alcanzar o al menos visualizar la posibilidad de resultados que pueden ser imperfectos, desprolijos, efímeros, sin ser por ello no válidos. En este ejercicio, ha sido vital una constante revisión de mis propios procesos de formación y autoconocimiento, acompañada o guiada de procesos (interrumpidos) de terapia y una migración a un espacio social más tranquilo que Lima y el Callao.

No puedo afirmar que mi objetivo profesional es ser un referente o un ejemplo, llevo la responsabilidad de ser una guía y la asumo preparándome, regulándome emocionalmente y estando sujeta a una estructura de personas que de forma intersubjetiva se relaciona conmigo. Desde mi posición, abogo por la colaboración y la interculturalidad en mis sesiones, planificaciones e incluso en algunas decisiones clave como la finalidad de este TSP.

Con el tiempo y los diversos ensayos-error he aprendido a disfrutar de la vida, de lo que hago, de lo que tengo por aprender. En algún punto de tanto enseñar a otros, uno aprende a tolerarse a sí mismo, a entender sus respectivos procesos como niño y adolescente, y por supuesto, perfeccionar y darles cierta calidad de enseñanza desde nuestros respectivos espacios de acción. Además, generacionalmente, hay una diferencia y cierto optimismo o mayor posibilidad de agencia que las generaciones previas, es por ello que decidí y disfruto de aprender con ellos.

CONCLUSIONES

Los capítulos presentados exponen las tensiones entre la estructura social y la agencia docente y estudiantil. Desde las estructuras sociales, se tienen normativas, prácticas sociales y discursos como expresión del sistema socioespacial, y las familias con las cuales se relacionan las comunidades educativas. Se han cuestionado políticas como el currículo nacional con sus respectivas normativas y prohibiciones, pero también se ha evidenciado que las administraciones de cada escuela privada pueden deslindarse de estas normativas o adaptarse a normativas internacionales como el Bachillerato Internacional.

Existe un nivel de agencia desarrollado en cada capítulo. En el capítulo uno, se evidenció que la concepción del niño y adolescente en las escuelas siguen muchos prejuicios propios desde una mirada adultocentrista y extendida desde las propias estructuras sociales, pero que también varían en torno a la visibilización de habilidades, conocimientos académicos, acciones. Ello adquiere un significado para las mismas comunidades de niños y adolescentes en donde los estudiantes y la comunidad educativa reconfiguran y moldean su autopercepción.

En el capítulo dos, se argumentó que la escuela es más que un espacio de formación de hábitos y recepción de conocimientos y saberes hegemónicos. Si bien hay un amplio camino por mejorar a nivel de definición de las funciones de los docentes, se muestra que mediante la convivencia existe un vínculo emocional y de conocimiento, si bien no de comprensión, respecto a los diversos conflictos que atraviesan los niños y adolescentes en estas etapas de desarrollo.

Asimismo, en este capítulo se muestran la tensión y los resultados de las adaptaciones de normativas explícitas e implícitas como prohibiciones o censuras en las escuelas. Una comprensión intergeneracional y de autocrítica docente y del aparato administrativo puede permitir una mejora y con ello una adaptación entre lo normalizado y la participación autónoma y responsable de los adolescentes dentro y fuera del colegio. La censura no es una ayuda sino más bien una herramienta de desconocimiento y acciones de personas desinformadas sin dirección basada en la experiencia.

Por último, el capítulo tres evidencia que las escuelas privadas están lejos de una educación intercultural más allá del sentido de adaptar la cultura de una forma superficial. El enfoque intercultural, basado en la convivencia y relaciones sociales desde los

conocimientos adquiridos en la formación local de los estudiantes, se logra con dificultades desde un currículo basado en temáticas dirigidas hacia la aprobación de un examen de admisión.

Al respecto, valoro la estructuración del programa IB, fundamentado en los vínculos local-global. Sin embargo, desde mi experiencia observo que, por la capacidad de adquisición económica de los estudiantes de estas escuelas, lo local es un referente de formación de un futuro ligado a lo global, en el sentido de que la expectativa de estos estudiantes es estudiar en el extranjero y con ello se fortalece la dirección de emigrantes sin retorno, por las condiciones estructurales y socioeconómicas de nuestro país para un profesional formado en el extranjero.

Desde esta concepción estructural, agencial y emocional del mundo adquirida desde mi formación antropológica, propongo las siguientes ideas a problematizar, discutir e investigar a profundidad desde posteriores estudios:

- ¿Cuáles son los ideales estatales de la ciudadanía implícitos en el currículo educativo nacional basado en competencias? El Estado forma a ciudadanos pasivos, funcional al sistema con cierto nivel de pensamiento crítico que no corresponde con las visiones y censuras del niño y adolescente sin agencia social ni articulación con el conocimiento y ejercicio de sus derechos y participación en la comunidad.
- ¿Cómo usar como recursos, más allá de una "situación significativa", la autopercepción, las necesidades, los ideales y la capacidad de agencia de los niños y adolescentes para emprender acciones de participación y reflexión en torno a la ciudadanía? Desde mi experiencia, y las de otros docentes, contamos con un sinfín de repertorios didácticos que pueden implementarse en aras de una formación intercultural y basadas en la participación y acción social, sin embargo, desde sus formaciones los estudiantes encuentran obstrucciones burocráticas para un ejercicio pleno de sus derechos y participación desde las mismas escuelas.
- ¿Existe una correlación entre la estructura socioeconómica peruana en la que se presenta a la educación como una herramienta para la movilidad socioeconómica? Es necesario problematizar ello debido a que la oferta de educación básica regular privada responde a las expectativas de una formación profesional que simboliza un factor clave de movilización social; en mis experiencias, afirmo que algunos

directivos no contemplan la escuela como un espacio de formación integral y menos de convivencia intercultural, sino que la escuela la organizan como espacios de enseñanza de contenidos académicos construidos en un tiempo y espacio ajenos a los contextos, realidades y necesidades regionales.

La formación antropológica, tiene como fortaleza la formación teórica y la adquisición de conocimientos y herramientas, y también significa una limitación en la adquisición de habilidades ya que se dirigen principalmente a los antropólogos dedicados a la investigación. Este rubro no es accesible para todos los egresados. En los diversos rubros del mercado laboral estamos sujetos a agenciarnos profesional y éticamente. La educación fue un rubro agencial elegido en un mercado laboral problemático y competitivo que nos lleva a especializarnos y adaptarnos a estas realidades que parecen no tener alguna solución práctica o visible en un mediano plazo.

Elegí la escuela porque representaba estabilidad laboral y un campo laboral potencial de cambio social. En el camino, como persona y antropóloga, aprehendí un espacio de tensión por la carga laboral, y sobre todo por el encuentro de diferentes perspectivas, cada planificación, sesión, reunión y dinámicas. Regular esto en las interacciones de los niños y adolescentes es la labor de mayor esfuerzo docente cuando se conocen las consecuencias significativas en las vidas de las personas desde estas micro acciones sociales que construyen parte clave del autoconcepto, valoración identitaria, regulación emocional y empoderamiento de las personas.

La formación antropológica requiere de la socialización de ideas compartidas actualizadas sobre los desafíos que enfrentamos, para adecuar nuestras estrategias de inserción laboral y formación humanística y práctica de forma crítica, reflexiva y funcional en aras de integrar el campo laboral al cual podamos influir de forma más directa que con una mirada más potente, con herramientas, propuestas y acciones sólidas. Esto lo aprendemos con la experiencia y preparación desde otras áreas especializadas; pero también desde un ejercicio de autoconciencia.

Como persona neurodivergente, el conocimiento adquirido desde la Antropología me resuena en muchos aspectos de mi vida, me resulta indesligable una forma amplia y holística de observar. En mi experiencia formativa y profesional he identificado dos puntos de inflexión: primero, al comprender los límites y las potencialidades de mi agencia social y ceñirme de forma artificiosa y audaz en mis espacios laborales y las

micro acciones, significados y ese guiño laboral más allá de la observación participante; y segundo, al ser consciente de la apertura de perspectivas y el ejercicio crítico y autocrítico indesligable a todo tipo de labor, cualquiera que sea (incluso, si no se usa de forma ética).

La sociedad peruana y los contextos regionales pueden presentar una serie de incongruencias, esta reproducción acrítica fortalece las estructuras y simbolismos hegemónicos (Bourdieu, 1993). Sin embargo, esta visión y formación simplista desde las escuelas pueden transformarse en la comunidad educativa, las cuales pueden convertirse en espacios reflexivos, críticos y seguros desde las enseñanzas y aprendizajes, permitiendo un imaginario de cambio social y un espacio de reconocimiento identitario.

La relevancia de la interculturalidad como paradigma político, social y pedagógico se basa en función de la comprensión e integración de la diversidad estudiantil. Una acción congruente con las bases de pensamiento y acción social direccionan o adquieren significados como: el pensamiento y acciones frente a la "otredad" característica del ser humano, el seguimiento de modelos de socialización y la búsqueda de referentes identitarios y construcción de identidades propios de la niñez y adolescencias.

Respecto al rubro educativo, se propone una intersección de prácticas de enseñanza - aprendizaje desde acciones tangibles, simbólicas y prácticas que concreten los discursos epistemológicos de reconocimiento y convivencia social. Para ello se requiere una repercusión verdadera de la ciudadanía, es la escuela el espacio para evidenciarlo y ponerlo en conocimiento y práctica. La interculturalidad y la mirada antropológica serían recursos pedagógicos y de socialización desafiantes para el estudiante y sus conocimientos, válidos y ajustados para los escenarios en los cuales se encuentra inmerso.

Somos la extensión de una apreciación multicultural superficial y acrítica que sí extendió muchos prejuicios y actualizó nuestra herencia colonialista. Las escuelas reciben las diversidades culturales, sociales, económicas y religiosas, aunque son privadas y requieren del pago de una mensualidad; esta convivencia de una diversidad de identidades y familias con prácticas y creencias tienen tensiones. La formulación de competencias de Ciencias Sociales y de Comunicación proponen esta libertad en la convivencia y comunicación (Ministerio de Educación, 2016) en las escuelas no evidencian la convivencia intercultural sino las disfrazan desde una tolerancia y un conocimiento teórico, folclorizado o superficial de la multiculturalidad.

En base a lo expuesto, dejo abierta la pregunta: ¿Es posible una pedagogía intercultural en el sistema educativo peruano? Las necesidades nacionales y regionales las he expuesto parcialmente, pero los antecedentes son amplios.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. y Mata, P. (2017). *Educación intercultural.* Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Alba, N. y García, F. (2012). La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En N. Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 297-306). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ames, P. (2017). *La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos.* Lima: CISEPA
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Fontanara.
- Bourdieu (1993). Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. En *Cosas dichas* (pp. 127-143). Gedisa Editorial.
- Brophy, J., Van Sledrigth, B. y Bredin, N., “Fifth grader"s ideas about History expressed before and after their introduction to the subject", *en* Theory and Research in Social Education,vol. 20, 4, 1992; 440-489.
- Brunet, I y Morell, A. (1998). Clases, educación y trabajo. España: Trotta. S.A. 541 pp.
- Carretero, M. (2021, marzo 18). El cambio conceptual en el aprendizaje [Entrevista]. YouTube. https://youtu.be/A2kwbde9iJQ
- Congrains, E. (1954). *Lima, hora cero.* Lima: Editora Mediodía.
- Congreso de la República (2007). Ley 28983. Ley de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. *Recuperado de* _28983_-_07-11-2012_06_33_15_-LEY-28983.pdf
- Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores.

- France (2024). Niñas indígenas abusadas por sus maestros: 500 casos destapan el terror en la Amazonía peruana. *Recuperado de* Niñas indígenas abusadas por sus maestros: 500 casos destapan el terror en la Amazonía peruana
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_liberacion/Pedagogia_oprimido-Paulo_Freire.pdf
- Galeano, E. (2004). Ciento veinte millones de niños en el centro de la tormenta, *Las venas abiertas de América Latina*. (pp. 15-23). Siglo XXI Editores.
- Giglia, A. (2012). El habitar y la cultura. Perspectivas teóricas y de investigación. Barcelona: Anthropos.
- Golte, J., & Adams, N. (1987). *Los caballos de Troya de los invasores: Estrategias campesinas en la conquista de la Gran Lima*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP)
- González Prada, M. (2021). *El discurso del Politeama*. Ministerio de Educación. Repositorio CASLIT. https://repocaslit.minedu.gob.pe/handle/123456789/194
- Lewis, O. (1961). *Cinco familias: Estudios de casos mexicanos en la cultura de la pobreza* (J. C. Rulfo, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Linton, R. (1993). Status y rol. *Antropología lecturas.* McGraw-Hill.
- López, S. (1996). Perú: Mapas de una Ciudadanía inconclusa. La Condición Ciudadana. En S. López, Ciudadanos reales e imaginarios: concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú (págs. 4-29). Lima: Instituto de Diálogo y Propuestas.
- Mallinowski, B. (1993). El grupo y el individuo en el análisis funcional. *Antropología lecturas.* McGraw-Hill.
- Mariátegui, J. C. (2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Editorial Minerva.
- Maslow, A. H. (1943). Preface to motivation theory. *Biopsychosocial Science and Medicine*, *5*(1), 85-92.
- Massey, D. (2001). *Space, place and Gender*. Polity Press.
- Ministerio de Educación - MINEDU (2017). Programa curricular de Educación Primaria. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf

- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - MIMP (s.f.). LEY Nº 27942. Ley de prevención y sanción del hostigamiento sexual. https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgignd/normatividad/27942_Ley_de_Prevenc_Hostiga.pdf
- Oliart, P. (2011). Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Organización del Bachillerato Internacional (2019). ¿Qué es la educación del IB? *Recuperado de* https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/about-the-ib/pdfs/what-is-an-ib-education-es.pdf
- Ortiz, F. (1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- OXFAM. (2022). I Encuesta nacional de percepción de desigualdades 2022. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Paerregaard, K. (2013). Peruanos en el mundo. Una etnografía global de la migración. Fondo editorial PUCP.
- Pease, et al. (2021). *Ser adolescente en el Perú. Aproximaciones a la adolescencia del bicentenario.* Fondo editorial PUCP.
- Radcliffe-Brown. A. (1974). Estructura y función en la sociedad primitiva. Ediciones Península.
- Shemilt, D., "Adolescent ideas about evidence and methodology in history", en Ch. Portal (ed.), The History Curriculum for Teachers, London, The Falmer Press, 1987.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños: Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Von Wright, G. H, Explanation and Understanding, Cornell, Cornell University Press, 1976 (trad. española, Explicación y comprensión, Madrid, Alianza, 1979).
- Unicef, et al. (2019). Cifras de la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en el Perú. https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org.peru/files/2019-09/cifras-violencia-ninas-ninos-adolescentes-peru-2019.pdf

- Urquiza, C y Agüero, F. (2016). Multicultura e interculturalidad: implicaciones de una ausencia en la educación. *Educação e Pesquisa*, 42 *(2)*, 459-475.*Recuperado de (PDF) Multicultura e interculturalidad: implicaciones de una ausencia en la educación*.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Lima: Alfaguara.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wexler, L & Eglinton, K. (2015). Reconsidering Youth Well-Being as Fluid and Relational: A Dynamic Process at the Intersection of Their Physical and Social Geographies. 127-137.10.1007/978-981-4451-15-4_11