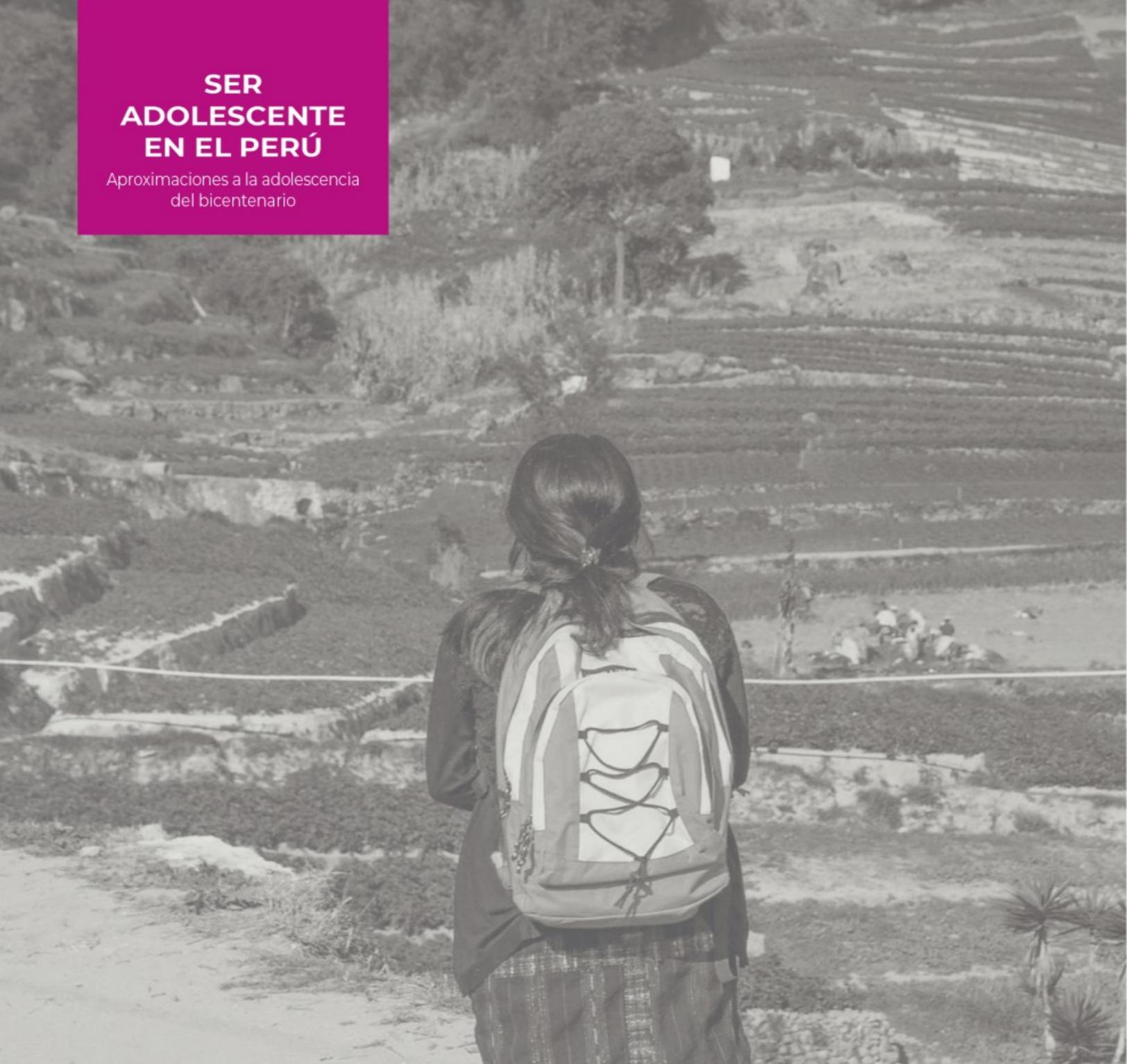


SER ADOLESCENTE EN EL PERÚ

Aproximaciones a la adolescencia
del bicentenario



Tomo I

El mundo interno adolescente

Identidad, bienestar, sexualidad
y proyecto de vida

María Angélica Pease Dreibelbis

Henry Guillén Zambrano

Stefano De La Torre-Bueno Mannarelli

Estefanía Urbano Flores

Cesar Aranibar Chacon

Franco Rengifo Qwistgaard

Serie Ser adolescente en el Perú

Tomo I. El mundo interno adolescente

Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida

Tomo II. El mundo relacional adolescente

Familia, pares, pareja y comunidad

Tomo III. Aprender en la adolescencia

Aprendizaje y actividades dentro y fuera de la escuela

Tomo IV. Retos del contexto en la adolescencia

Representaciones sociales, violencia, ciudadanía y mundo digital

SER ADOLESCENTE EN EL PERÚ
Aproximaciones a la adolescencia del bicentenario

TOMO I
EL MUNDO INTERNO
ADOLESCENTE

Identidad, bienestar, sexualidad y
proyecto de vida

María Angélica Pease Dreibelbis, Henry Guillén
Zambrano, Stefano De La Torre-Bueno Mannarelli,
Estefanía Urbano Flores, Cesar Aranibar Chacon y
Franco Rengifo Qwistgaard



**FONDO
EDITORIAL
PUCP**



Ser adolescente en el Perú

Aproximaciones a la adolescencia del bicentenario

Tomo I. El mundo interno adolescente

Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida

© María Angélica Pease Dreibelbis, Henry Guillén Zambrano, Stefano De La Torre-Bueno Mannarelli, Estefanía Urbano Flores, Cesar Aranibar Chacon y Franco Rengifo Qwistgaard, 2021

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2021

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

feditor@pucp.edu.pe

www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño, diagramación, corrección de estilo
y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Primera edición digital: noviembre de 2021

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o
parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-11639

ISBN: 978-612-317-691-4

Queremos dedicar esta serie a las y los 66 adolescentes que compartieron con enorme desprendimiento su tiempo, sus historias, sus creencias, sus opiniones, sus metas y sus sueños con nosotros. Conocerles ha hecho nuestras vidas mejores y renueva nuestro compromiso por trabajar para seguir generando evidencias que den cuenta de sus voces y que faciliten iniciativas que respondan a mejorar las condiciones de vida y oportunidades de desarrollo de las y los adolescentes de nuestro país.

ÍNDICE

Prólogo

Presentación

Introducción

1. ¿Qué es la adolescencia?
2. Algunas ideas que orientan el estudio
3. El proyecto «Ser adolescente en el Perú»

Capítulo 1. Construcción de la identidad psicosocial

- 1.1. Introducción
- 1.2. Resultados
- 1.3. Conclusiones

Capítulo 2. El bienestar subjetivo en la adolescencia

- 2.1. Introducción
- 2.2. Resultados
- 2.3. Conclusiones

Capítulo 3. Sexualidad y género en la adolescencia

- 3.1. Introducción
- 3.2. Resultados
- 3.3. Conclusiones

Capítulo 4. Ocupación futura: lo que las y los adolescentes quieren ser

- 4.1. Introducción
- 4.2. Resultados
- 4.3. Conclusiones

Reflexiones finales

Recomendaciones para la política y la intervención

Anexos

- Anexo 1. Marco metodológico del proyecto
Anexo 2. Componente ético y abordaje de casos críticos
Anexo 3. Algunas conclusiones y reflexiones finales sobre «Ser adolescente en el Perú»

Bibliografía

Sobre las y los autores

PRÓLOGO

Hace 32 años, 195 países del mundo (entre ellos el Perú) establecieron un compromiso histórico, inigualable y desafiante: garantizar el pleno ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Este reconocimiento lo refrendaron la mayor cantidad de Estados del mundo en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) que, al ubicar como centralidad a las y los menores de 18 años, se constituye en un importante y obligado referente para avanzar hacia ese proyecto de humanidad que inspira la Carta Universal de Derechos Humanos.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) asume este mandato con convicción y responsabilidad para que más niñas, niños y adolescentes cuenten con condiciones de bienestar que favorezcan su desarrollo pleno e integral, en especial con aquella población más excluida. Desde 2017, puso en relieve, en el Perú, el compromiso con la adolescencia al promover que el Estado y la sociedad en su conjunto colaboren para que las y los adolescentes del país gocen de mejores condiciones para su desarrollo y superen las barreras que lo impiden.

Priorizar la adolescencia en el Perú, para Unicef, se expresa en dos grandes oportunidades que nos toca aprovechar y consolidar. En este momento, son 3,5 millones de adolescentes en el país, una población que, junto con los jóvenes hasta los 29 años, representan el llamado «bono demográfico» que, con mayor inversión en su educación y en condiciones laborales, aparece como una ocasión única

para alcanzar logros en materia social, económica, política y ambiental para el Perú.

Otra segunda ventana de oportunidad es la que nos muestran los estudios sobre el cerebro adolescente, los cuales señalan que es en esta etapa de la vida donde aquel vive un proceso de especialización de las conexiones sinápticas, dejando aquellas que no son utilizadas o que no se lograron adaptar. Esta circunstancia permite que, en este ciclo, las y los adolescentes tengan potencialmente las condiciones para el desarrollo del pensamiento abstracto, la capacidad de pensar el pensamiento (metacognición), de gestionar sus emociones, explorar sus identidades (quién soy, quién quiero ser y hacia dónde quiero ir), entre otras tareas claves para su desarrollo. Si bien este proceso se da a lo largo de la vida, es en la adolescencia donde se puede profundizar. Por ello, la escuela es o debe ser un entorno habilitante en el que la experiencia educativa les permita contar con los recursos necesarios para enfrentar los desafíos de la vida.

Unicef asume que es el momento de aprovechar estas oportunidades y, en alianza con la Pontificia Universidad Católica del Perú, a través de su Facultad de Psicología, desarrolló el proyecto de investigación «Ser adolescente en el Perú», que se llevó a cabo en tres ámbitos geográficos del país, con 66 estudiantes de educación secundaria de gestión pública de zonas rurales y urbanas. En este se buscó una mayor comprensión de la vivencia de la adolescencia peruana y se ofreció evidencia sobre la realidad adolescente e instrumentos que mejoren la pertinencia de las políticas públicas dirigidas a ellas y ellos.

Es notable el desarrollo de la perspectiva de diversidad cultural asumida por el estudio, coherente con el proceso de vida de las y los adolescentes, en una relación de intercambio entre sus vivencias como adolescentes y las demandas y desafíos de sus entornos. Así, la diversidad

aparece como una variable que atraviesa el análisis y da pertinencia a los hallazgos.

El valor de este estudio es la inmersión en el mundo adolescente desde su fuero interno, al mundo de las relaciones sociales, los aprendizajes desde el ámbito escolar hasta presentar los principales retos del contexto. Este acercamiento tiene un claro enfoque ecológico, que parte del sujeto adolescente a su contexto. De esta manera, se establecieron 14 ejes de indagación¹. Sus hallazgos, que permiten caracterizar la adolescencia peruana hoy, se presentan en los cuatro tomos que forman parte de esta serie.

Así, el primer tomo pone el foco en el sujeto adolescente, su identidad psicosocial, el bienestar subjetivo, género y sexualidad y la ocupación futura. En el segundo, se presenta el mundo de las relaciones sociales, la relación con su padres, madres y cuidadores, así como la relación con sus pares. El tercero comparte los hallazgos sobre cómo conciben los aprendizajes en la escuela, el peso de la cultura escolar y aquellas actividades fuera de ella, como el mundo laboral, el tiempo libre y diversas ocupaciones. Por último, el cuarto tomo aborda aquellos desafíos críticos en el desarrollo adolescente, como las visiones sociales sobre la adolescencia, la presencia de la violencia en las distintas esferas de la vida adolescente, el lugar que ocupa el mundo digital y cómo comprenden y se asumen como ciudadanas y ciudadanos.

«Ser adolescente en el Perú» es un esfuerzo inédito sobre quiénes son las y los adolescentes en nuestro país, cómo se ven a sí mismos, sus relaciones, el valor que tiene la escuela y cómo afrontan los desafíos de su entorno. Esta es una invitación a conocer y valorar a las y los adolescencias desde su mundo, desde sus voces y, en especial, desde las enormes potencialidades que tiene esta etapa de desarrollo de la persona. De esta forma, se vuelve una lectura obligada para quienes trabajan con ellas y ellos, para

quienes desean seguir profundizando sobre esta valiosa etapa de vida, para quienes toman decisiones de política y, sobre todo, para los actores de la escuela. En suma, es reconocer esa energía vital que nace desde su diversidad como esa fuerza transformadora que requiere el Perú.

Ana de Mendoza
Representante de Unicef

¹ Los ejes sobre el mundo adolescente que se exploraron son: 1. Identidad psicosocial; 2. Bienestar subjetivo; 3. Género y sexualidad; 4. Ocupación futura; 5. Conectividad social en la adolescencia; 6. Relación con padres y madres o cuidadores en la adolescencia; 7. Relación con pares y pareja en la adolescencia; 8. Cultura escolar; 9. Aprendizaje; 10. Actividades más allá de la escuela: mundo laboral, tiempo libre y otras ocupaciones; 11. Representaciones sociales de la adolescencia; 12. Violencia; 13. Mundo digital; y 14. Ciudadanía y participación ciudadana en la adolescencia.

PRESENTACIÓN

Nos *fascina* la adolescencia. La recordamos como un momento de particular importancia, como una suerte de parte aguas, como un antes y un después en nuestras vidas. Muchas veces, al referirnos a nuestras experiencias, lo hacemos a partir de esos cruciales momentos de cambio y transformación. Nos referimos a esos últimos años de la secundaria como marcadores que desencadenaron el inicio de algo distinto. Recordamos a quienes compartieron dichas vivencias con nosotras y nosotros casi como suspendidos en el tiempo. «Nuestra época», esa que era genuinamente nuestra, por lo general comienza en la adolescencia.

Nos *intriga* la adolescencia. Creamos películas, novelas, obras de teatro, series que la piensan una y otra vez. Desde esas creaciones, elaboramos y reelaboramos dicha etapa en nuestra memoria y nos aproximamos a entender las actuales. Generamos discursos y representaciones de ella que dan cuenta, sobre todo, de nuestra mirada adulta de la adolescencia, mucho más que de las y los adolescentes mismos.

Nos *desconcierta* la adolescencia. Intentamos definirles, nombrarles, etiquetarles, clasificarles, tal como las y los adultos de nuestra vida hicieron con nuestra generación al ser adolescentes. Identificamos diferencias con nuestras vivencias y, si bien entendemos que ello tiene sentido, aquellas suelen sorprendernos y muchas veces interpelarnos, como si los cambios que observamos dijeran más de nuestra adultez que de sus adolescencias.

Nos *preocupa* la adolescencia. Depositamos sobre las generaciones venideras enormes expectativas, tanto por aquello que lograrán ser y hacer, como por el mundo y el país que heredarán. Desde la adultez vivida, entendemos que hay caminos que podrían transitarse de manera más sencilla que los que realizamos, entendemos que hay errores que podrían no cometerse, anticipamos sufrimientos que quisiéramos poder aliviar y condiciones que quisiéramos que tuvieran otro impacto.

Como bien planteaba Levi-Strauss (1981) —uno de los principales estudiosos de la identidad colectiva—, la identidad es, en primera instancia, relacional, situacional y cambiante. Por ello, tiene todo el sentido del mundo que nuestra propia adultez se constituya a partir de construir a las y los adolescentes como tales, en tanto al hacerlo reconstruimos mentalmente la representación de nuestra propia adolescencia.

Sin embargo, pese a esta preocupación, desconcierto, intriga y fascinación, la adolescencia peruana aún es materia de muy poca investigación, de muy poca política pública y de muy pocas agendas institucionales. Nos solemos aproximar a sus necesidades a partir de modelos generados para realidades socioculturales muy distintas a la peruana. Tendemos a anticipar preocupaciones o a invisibilizar situaciones a partir de teorías, criterios y evidencias que no se desarrollaron pensando nuestra realidad, nuestra diversidad cultural, nuestros niveles de exclusión social ni nuestras condiciones de precariedad. Terminamos no teniendo, entonces, poder explicativo suficiente para identificar cómo servir a nuestras y nuestros adolescentes.

Desde esta constatación y las necesidades identificadas es que nace el proyecto «Ser adolescente en el Perú».

Como miembros del grupo de investigación en psicología, cultura y género de la PUCP, asociado al departamento de Psicología, investigábamos la variabilidad cultural en las

vivencias de las y los adolescentes de nuestro país. Al reflexionar a partir de marcos de la psicología cultural, queríamos entender qué es y qué significa la adolescencia en el Perú. Por ello, como homenaje al estudio fundacional de Margaret Mead, *Coming of age in Samoa* (traducido como *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*), nombramos la investigación como «Ser adolescente en el Perú». Este osado homenaje nos permitía recordar que necesitábamos aproximarnos a la adolescencia peruana haciendo un consciente esfuerzo por construirles como un «otro». No deseábamos hacer una caracterización centrada en recoger nuestros sentidos comunes adultos sobre ellas y ellos. Tampoco queríamos trasladar las premisas de estudios desarrollados para sociedades que desde la psicología cultural se denominan WEIRD (de *Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic*); sino, más bien, poner a dialogar dichas premisas con las diversas realidades de nuestras y nuestros adolescentes.

En el curso de este trabajo, tuvimos un feliz encuentro con Unicef, en primera instancia a través del oficial de educación Darío Ugarte, con quien ya compartíamos preocupaciones y trabajos conjuntos desde el rol que tuvo en el Estado como director de educación secundaria. Dicho encuentro cambió de manera dramática el alcance del trabajo que hacíamos. Con él compartimos la preocupación por generar evidencias que permitan al Estado tomar decisiones basadas en las vivencias de nuestras y nuestros adolescentes. Compartimos la necesidad de aproximarnos a ellas y ellos, así como comprenderles desde su diversidad, y compartimos la urgencia y sentido de oportunidad que significa contar con un bono demográfico que supondría un efecto importante en cualquier transformación que se hiciera sobre las condiciones de vida de ellas y ellos. Además, entendemos la escuela como el lugar privilegiado de intervención sobre las y los adolescentes y la necesidad de entenderles en su interacción con ella. Este proyecto no

habría llegado a buen puerto sin el compromiso, la generosidad y los valiosos aportes de Darío Ugarte, desde que lo ideamos hasta el día de hoy que terminamos de escribir estas líneas.

Decíamos que el encuentro con Unicef fue feliz en tanto logramos aproximarnos a una institución, admirada por todo el equipo de investigadores, tanto por su rigurosidad en el tratamiento de la información y en los principios éticos que sostienen su trabajo, como por su compromiso con la infancia y la adolescencia a nivel global. Las personas que conocimos a través de este trabajo enriquecieron nuestras reflexiones y elaboraciones, complejizaron nuestras preocupaciones e hicieron que nuestra investigación fuera mejor. Queremos transmitir nuestro agradecimiento muy profundo a Daniel Contreras, especialista en educación de Unicef en el Perú, cuyo aporte, apoyo y confianza este proyecto hizo posible que existiera.

El encuentro con Unicef nos acercó también a diversas instancias del Estado, en especial del Ministerio de Educación, lo cual nos llevó a poner en diálogo nuestras premisas y criterios con diversos funcionarios y especialistas, de modo que la caracterización de las adolescencias peruanas que presentamos aquí pudiera recogerse y utilizarse por el Estado. Dicho proceso fue muy valioso, ya que nos permitió enriquecer enormemente la investigación y, al mismo tiempo, supuso retos y muchos aprendizajes para nuestro equipo de investigación.

La serie de cuatro tomos que ofrecemos es el producto de cerca de cuatro años de trabajo. En este tiempo, como equipo, tuvimos la oportunidad de acercarnos y conocer en profundidad las vidas de adolescentes diversas regiones, escuelas, géneros, orientaciones sexuales, edades, entre otros criterios, quienes compartieron con mucha generosidad sus visiones, creencias, preocupaciones y expectativas. Esta serie la dedicamos a ellas y ellos, con

enorme agradecimiento por todo lo que pudimos aprender de sus vidas, lo cual tocó tanto las nuestras.

Creemos que el valor del presente trabajo se centra sobre todo en su alcance y en la profundidad de la información obtenida. De un lado, aspiramos a hacer una caracterización exhaustiva de la vivencia de la adolescencia, al indagar por múltiples ejes en cada uno de los ambientes en los que se desarrollan; y, de otro, lo hicimos incorporando sus perspectivas en la construcción de las premisas mismas que sostienen las visiones que se construyen sobre ellas y ellos. Partimos de modelos teóricos, que abrimos al diálogo y discusión con ellas y ellos. En ese sentido, nos sentimos prioritariamente voceros de sus convicciones y necesidades y esperamos poder dar cuenta de ellas lo mejor posible.

Ninguno de nosotros es el mismo luego de esta experiencia, que fue de las más demandantes, gratificantes e intensas de nuestras vidas. Fue un enorme privilegio y a la vez un enorme reto que esperamos seguir honrando al renovar nuestro compromiso por colaborar en generar las condiciones que nos permitan hacer más gratas, plenas y felices las vidas de nuestras y nuestros adolescentes en el Perú.

María Angélica Pease Dreibelbis

Coordinadora del proyecto «Ser adolescente en el Perú»

INTRODUCCIÓN

Ser adolescente en el Perú no es sencillo. Pese a sus grandes transformaciones y a su tan promocionado crecimiento económico antes de la pandemia por la COVID-19, el Perú aún es un país profundamente desigual, plagado de exclusiones, con hondas raíces coloniales que discrimina por edad, género, etnia y ámbito; además, en el año del bicentenario de su independencia, no logra mantener una mínima estabilidad política. Tras más de diez años de guerra interna entre grupos subversivos y el Estado, la dictadura fujimorista se mantuvo en el poder y generó una enorme red de corrupción que recién termina de hacerse visible en los últimos años. La mayoría de presidentes del Perú de las tres últimas décadas se encuentran presos, prófugos o con denuncias de corrupción.

La clase política ha sido conservadora respecto a las demandas sociales. Los grupos antiderechos y ultraconservadores atacaron la educación sexual integral con enfoque de género e impidieron que este tema se trabaje en el aula, pese a que tenemos las más altas tasas de violencia sexual y de género de la región, así como las situaciones de mayor impunidad (IOP PUCP, 2013; MIMP, 2018). La ciudadanía organizada, que salió a las calles en 2020, en plena pandemia y ante la crisis política, liderada en gran medida por jóvenes egresados de la secundaria, fue reprimida de manera tan violenta que hubo jóvenes desaparecidos y asesinados (BBC News Mundo, 2020). En medio de todo esto, la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19 nos enrostró la inoperancia del Estado para

funcionar a los niveles más básicos; por ejemplo, hacer llegar un bono a quienes viven en condiciones de precariedad, que amenazan sus vidas en medio de la pandemia, aun queriendo hacerlo y teniendo los recursos para lograrlo. La pandemia nos dejará un saldo de mayor desigualdad que aquel que teníamos antes de entrar a ella. El Perú aún es un reto enorme a múltiples niveles para todas y todos sus ciudadanos.

Ser adolescente es particularmente complejo en nuestro país. Para la mayoría, implica asistir a una escuela pública de mala calidad, que solo permite desarrollar habilidades básicas a niveles muy bajos en relación con el resto de la región. Los adolescentes se encuentran con una escuela docente-centrada, transmisionista, jerárquica y autoritaria, que entiende a sus estudiantes como receptores del aprendizaje y no logra formarles en ciudadanía (Ames & Rojas, 2012). Además, implica estar sometidos a múltiples formas de violencia en sus hogares y en sus escuelas. Particularmente, las violencias sexuales y de género en nuestro país tienen rostro de niña y de adolescente (IOP PUCP, 2013). El maltrato físico como forma de educar, naturalizado e invisibilizado, continúa muy presente en sus vidas pese a los esfuerzos por combatirlo (MIMP, 2018). La tradición autoritaria de nuestro país, expresada en su clase política, también se vio reforzada por una manera de educar que tiende a dar poca voz a las y los adolescentes². Pese al sostenido crecimiento económico en el Perú y a que salimos de las denominaciones globales de los mayores niveles de pobreza, la desigualdad es aún muy elevada en nuestro país. Ello se refleja de forma clara en las condiciones que una egresada o egresado de secundaria pública tiene para labrarse un futuro en contraste con las y los de escuela privada. Para la mayoría de adolescentes de nuestro país, serlo implica construir metas a futuro que no se sabe si lograrán alcanzarse y que es probable se vean

frenadas por las condiciones de precariedad en que la mayor parte vive (Cueto y otros, 2018).

Uno de los mayores retos de ser adolescente en nuestro país es pertenecer a un grupo al que invisibilizan de forma continua. Lamentablemente, la adolescencia no fue prioridad en ningún momento histórico ni de la academia, ni de la agenda educativa, ni de la política pública. Sus necesidades pasaron inadvertidas y continúan invisibilizadas por la manera en que esta etapa de vida se conceptualiza. El sentido común les asume como más grandes y sin necesidad de apoyos. Muy revelador de ello fueron una serie de acciones y medidas del Ejecutivo durante la cuarentena del año 2020. Desde que se decretó esta medida, hubo una marcada preocupación por las niñas y niños, por su aprendizaje y su recreación. Diversos grupos —como médicos, académicos y educadores— hicieron visibles sus necesidades. El presidente de ese entonces, Martín Vizcarra, se refirió en varias ocasiones a sus necesidades e incluso se dirigió a ellas y ellos en mensajes a la nación. Nada de esto ocurrió con las y los adolescentes, pese a que enfrentaban situaciones de particular vulnerabilidad durante la pandemia y la cuarentena³. Al empezar a regular las salidas y desplazamiento en espacios públicos de diversos grupos hacia la mitad de 2020, el ejecutivo posibilitó la salida de niñas y niños hasta los 14 años a espacios públicos acompañados de un adulto o adulta⁴. Dicho corte de edad carece de sentido en términos de desarrollo humano, ya que corta a la adolescencia media a los 14 años sin criterio alguno; pero, además, refleja cuán invisibles son las y los adolescentes en el imaginario. Ellas y ellos fueron, de alguna forma, las y los «castigados» durante la pandemia. No fueron visibilizados en sus necesidades y no recibieron atención política alguna. Se asumió simplemente que son más «grandes» y que pueden lidiar con lo que vivimos. Esta

preocupación por la invisibilización y devaluación de las adolescencias fue el motor inicial del presente estudio.

Asimismo, las y los adolescentes se desarrollan enfrentados o definidos por discursos en torno a ellas y ellos, que suelen ser deficitarios y devaluantes, representaciones sociales instaladas en los sentidos comunes que pasan sin cuestionamiento de generación en generación y que alimentan políticas públicas, manuales de crianza, discursos docentes, noticias e historias en medios de comunicación (Pease & Ysla, 2015). Dada la escasa investigación sobre adolescentes en nuestro país — predominantemente se llevaron a cabo estudios con adolescentes tardíos universitarios⁵ o centrados en procesos que corresponden a contextos muy específicos⁶—, nos orientamos por modelos teóricos explicativos desarrollados para realidades muy distintas a la nuestra, las cuales la psicología cultural denomina con la abreviación WEIRD (*Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic*; es decir, occidentales, con elevado acceso a educación, industrializadas, ricas y democráticas) (Heine, 2016). En castellano, *weird* significa «raro» y, en efecto, el término intenta hacer notar lo «extrañas» que son esas sociedades para dos terceras partes del mundo, incluyendo nuestro país. Muchas de las teorías de desarrollo adolescente, sin duda muy valiosas para su realidad, explican poco de sociedades no WEIRD y no logran aportar mayores alcances a contextos de precariedad, exclusión, discriminación y desigualdad, como el caso peruano.

Al centrar la investigación en adolescentes tardíos, urbanos, capitalinos y de clase media, además de orientarse por teorías WEIRD no puestas necesariamente en diálogo con el contexto, terminamos con una mirada poco explicativa de la diversidad de adolescencias en nuestro país. Peor aún, en muchos casos desarrollamos miradas deficitarias de la adolescencia, al problematizar

aspectos que no necesariamente son cruciales para nuestra realidad y dejar de identificar recursos que pueden ser muy valiosos y culturalmente pertinentes a los contextos en los que nuestras y nuestros adolescentes se desenvuelven.

En este panorama, una notable excepción es el estudio longitudinal de «Niños del Milenio» (Cueto y otros, 2018), en el que se incorporan adolescentes. Dicho trabajo constituye un esfuerzo sin precedentes para el Perú por entender cómo emerge y se perpetúa la pobreza, además de cómo esta se relaciona con las diversas esferas del desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Asimismo, nos ofrece información valiosa respecto a cómo las condiciones de pobreza atraviesan los diversos momentos del desarrollo humano, lo que genera condiciones, limitaciones y también oportunidades de desarrollo. Si bien el aporte de dicho estudio es fundamental, la caracterización de la adolescencia en el Perú es algo que excede sus objetivos, aun cuando nos ofrece pistas e información valiosa sobre esta etapa. Por ello resulta relevante desarrollar investigaciones que indaguen específicamente sobre la vivencia de la adolescencia en el contexto peruano.

Comprender a la adolescencia peruana no es una tarea sencilla. La diversidad cultural de nuestro país hace difícil establecer generalizaciones, casi de cualquier tipo y para cualquier etapa del ciclo vital. Así, se requiere políticas basadas en evidencias, producto del estudio de la compleja realidad peruana, de las diversidades rurales, de las particularidades de cada región y de las condiciones específicas de las y los estudiantes (Montero & Yamada, 2012).

Ahora bien, aun en el marco de la diversidad cultural, la adolescencia como etapa de vida se encuentra atravesada por la influencia de la escuela secundaria. De hecho, tal como la entendemos, la adolescencia es un producto occidental a partir de la prolongación de la escolaridad (Valsiner, 2000; Perinat, 2003). En su esfuerzo por proteger

a los niños y niñas del trabajo, la cultura occidental extiende la escolaridad como un espacio de preparación para integrarse al mundo adulto. Dicha preparación se extiende conforme el mercado laboral se diversifica y de ello que tengamos expectativas cada vez más explícitas sobre las competencias que la escuela debería desarrollar, al mismo tiempo que la formación pasa a extenderse a nivel superior y, en algunos contextos, a nivel de posgrado. Dicho proceso de universalización de la secundaria ya ocurrido, pasará en los próximos años con la educación superior, según sostienen algunos autores como Trow (2007) (para una discusión sobre este tema en el Perú, ver Figallo, 2015).

El carácter cultural de la escuela, como hija de una cultura en particular que se universaliza por los procesos de intercambio, colonización y globalización, tiende a ser invisible. De este modo, su finalidad, sus contenidos y sus métodos se dejan de entender a partir de determinantes socioculturales y políticos (Trapnell, 2011). La escuela se convierte en una aliada de los discursos y prácticas de homogeneización cultural y de la exclusión de grupos no hegemónicos (Giroux, 1990). Asimismo, se naturaliza y considera autoexplicada (Cullingford, 2002); además de convertirse en «la manera correcta» de educar y, de este modo, se invisibiliza el origen de la adolescencia como etapa de vida asociado a la escolaridad.

En el Perú, la escuela nace desde la capital y para la capital. Una revisión a las reformas educativas del siglo XX nos indica que se concibió a la escuela fundamentalmente como una aliada en el proceso de asimilación de poblaciones indígenas a un proyecto nacional, el cual no se entendía desde la diversidad o equidad. La secundaria se vuelve masiva a partir de la reforma indigenista, que fue la más exitosa en términos de castellanización (para una revisión histórica de este tema, ver Contreras, 1996). Junto con la escuela, se educará en valores, normas y pautas de

conducta que, cuanto más lejanos sean a la cultura de origen, más violencia simbólica ejercerán (Bourdieu, 2000).

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

En relación con el desarrollo adolescente, existen muchos vacíos de información, sobre todo al considerar la diversidad cultural. Esta falta de información constituye un problema si se busca llenar este vacío desde aproximaciones e imaginarios deficitarios que conforman representaciones negativas sobre la adolescencia. Necesitamos transformar estas representaciones y alejarnos de una perspectiva de déficit hacia una que se aproxime al fenómeno adolescente desde lo que son capaces de hacer. Ante este panorama, nuestro proyecto se orientó a identificar características y particularidades de las y los adolescentes, de diversos contextos culturales peruanos, en relación con temáticas relevantes de esta etapa del desarrollo que nos permitan generar propuestas y políticas educativas más ajustadas a sus vivencias. Comprender la vivencia de esta etapa de vida en nuestro país con miras a construir una comprensión profunda de la adolescencia desde nuestra realidad es lo que anima el desarrollo de esta serie de tomos.

1. ¿QUÉ ES LA ADOLESCENCIA?

Convenimos en comprender la adolescencia como una etapa del ciclo vital en la que, como en toda etapa, suceden transformaciones en múltiples dominios (biológico, sexual, cognitivo, socioemocional), pero cuya particularidad es que estos ocurren de manera simultánea en múltiples ámbitos en un tiempo relativamente corto. Esto conlleva a que haya mucho que aprender a gestionar (Pease y otros, 2019).

El inicio de la adolescencia se asocia a los cambios físicos producto de la pubertad. Esta última es el proceso por el cual la persona alcanza la madurez sexual y la capacidad para reproducirse. Esto supone una serie de cambios biológicos, tanto en varones como en mujeres. Los primeros comienzan a producir mayor cantidad de testosterona; mientras que ellas, más estrógeno y progesterona (Steinberg, 2017). Los cambios asociados a la pubertad, sin embargo, inician bastante antes que la adolescencia como etapa de vida: hacia los 9 años (Santrock, 2019); pero es en la adolescencia donde muchos de esos cambios se hacen más visibles. Por ejemplo, la rapidez del crecimiento, el desarrollo acelerado de los órganos reproductores y la aparición de rasgos sexuales secundarios, como el vello corporal, el incremento de la grasa y de los músculos, el agrandamiento y la maduración de los órganos sexuales. Algunos de estos cambios son iguales en ambos sexos, pero también se encuentra que hay cambios específicos a cada uno de ellos (Craig & Baucum, 2009).

Si bien los cambios puberales son de carácter universal, la manera como estos sean interpretados, acogidos, gestionados, elaborados y vivenciados variará en función al contexto cultural. Cabe resaltar que el término de la adolescencia se construye socioculturalmente a partir de las concepciones, representaciones y demandas que cada colectividad tenga sobre lo que es la adultez y el tránsito

hacia ella (Valsiner, 2000). De este modo, qué constituye ser adolescente, qué tareas de desarrollo se asocian a ello y cómo se vive la adolescencia va a estar atravesado directamente por la cultura de la cual las y los adolescentes formen parte.

Gracias al estudio de la adolescencia en distintas culturas, se sabe que las características de las y los adolescentes no son generalizables y que su duración varía según el contexto. El clásico estudio realizado por la antropóloga estadounidense Margaret Mead (1901-1978) sobre la adolescencia en Samoa cuestionó la extendida visión de que esta es una etapa de sufrimiento y conflicto, la cual provenía de los estudios de Stanley Hall (1904). El contraste de las perspectivas de Mead y Hall forma parte de una larga controversia respecto a lo que determina la psiquis y conducta humana: lo biológico o lo cultural. Si bien este debate continúa hasta nuestros días, con defensores en cada uno de los extremos, la mayoría de los investigadores asume una posición intermedia entre ambas perspectivas, además de reconocer que biología y cultura interactúan y se relacionan mutuamente (Pinker, 2004).

Margaret Mead, como antropóloga cultural y seguidora de las ideas del famoso antropólogo Franz Boas, se situaba más cerca del polo cultural en este debate. En su estudio publicado en 1928, «Crecer en Samoa» (del inglés *Coming of age in Samoa*), encontró que las y los adolescentes en Samoa difícilmente exhibían los signos de estrés y conflicto; por el contrario, mostraban relaciones sociales armónicas, exploraciones sexuales desinhibidas, libres de culpa, temor y sanciones sociales. Mead aportó evidencia en favor del determinismo cultural al relativizar la idea de la adolescencia como universal y dominada por los cambios biológicos con consecuencias comunes. En la misma línea, la observación de comunidades no occidentales ayudó a establecer que hay sociedades donde en sentido estricto no existe algo que podamos llamar adolescencia, sino que esta

se entiende como la participación en un ritual que dura un tiempo determinado para transitar a roles adultos. A partir de estos estudios, se sostiene que la adolescencia emerge como un fenómeno del siglo XX que se origina desde la segregación por edad durante la escolaridad en las sociedades occidentales urbanas, que pospone la entrada a la adultez (Valsiner, 2000).

De manera que no es posible entender la adolescencia sin un análisis sociohistórico de la coyuntura en la que se desenvuelven las y los adolescentes (Perinat, 2003). La adolescencia se entiende prioritariamente como un período de tránsito de la idea o conceptualización que una colectividad desarrolla sobre la infancia a la idea o conceptualización que tenga sobre la adultez. Asimismo, las etapas de la vida llamadas «postadolescencia» o «preadulthood» se «inventaron» como transiciones a los roles y las responsabilidades adultas y se extendieron en muchas sociedades occidentales hasta mediados de los veinte años (OECD, 2007).

2. ALGUNAS IDEAS QUE ORIENTAN EL ESTUDIO

Partimos del entendimiento del desarrollo humano como el resultado de la interacción del individuo con diversos contextos, en donde su mente y las particularidades de la misma son producto de dicho intercambio y a la vez un motor que afecta la transformación de dichos contextos. Nos orientan dos grandes enfoques de la psicología del desarrollo con una perspectiva cultural: el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979) y la teoría histórico cultural de Vygotsky (1978).

El modelo bioecológico de Bronfenbrenner entiende el desarrollo del ser humano desplegándose en la interacción con una diversidad de nichos ecológicos organizados en una estructura anidada, los cuales influyen y a su vez son influidos por el sujeto en desarrollo. El modelo pone énfasis

en explicar la conducta y el desarrollo desde cómo el sujeto percibe su ambiente, antes que en cómo este aparece objetivamente en la realidad (Esteban, 2010). En este modelo, cada nivel supone grados distintos de proximidad. En el nivel más próximo (el microsistema), el desarrollo es el producto de la participación activa de entornos como la familia y la escuela. En el nivel más amplio y envolvente (el macrosistema), se verán representados la cultura y significados que regulan y estructuran las vivencias y eventos en los otros niveles. Desde Bronfenbrenner, el desarrollo humano se entiende como el conjunto de cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su entorno y se relaciona con él. De esta forma, es más importante la manera en que el individuo percibe y representa su ambiente antes que la manera en que este existe de manera objetiva (Esteban, 2010).

Por su parte, la teoría de desarrollo histórico cultural de Vygotsky (1978) —uno de los padres de la psicología cultural— enfatiza la capacidad de los individuos para modificar sus entornos, además de ser afectados por estos, y así nos aleja de reduccionismos contextuales en la caracterización de la adolescencia. Refuerza la noción de interacción entre el individuo y sus entornos de desarrollo antes que una lógica determinista (ya sea biológica o socioculturalmente). La famosa ley de doble formación intra-inter psicológica de Vygotsky sostiene que toda función mental emerge primero en la interacción con otros en el plano social y solo después se hace mente. La relación entre estos dos procesos está siempre mediada por instrumentos, ya sean físicos o psicológicos (Stetsenko & Arietvitch, 2004; Wertsch, 1998). Dichos mediadores entre la mente y el mundo social son artefactos culturales (como el ábaco, la calculadora o la lógica formal) que transforman el flujo y la estructura de las funciones mentales. De este modo, el funcionamiento psicológico individual no es estrictamente social o individual, sino que está siempre

mediado por instrumentos socialmente contruidos (Cole, 2003). Los procesos psicológicos, de esta forma, no serán nunca una mera copia de procesos compartidos (interpsicológicos) y externos, sino que suponen su apropiación y transformación, proceso que desde la teoría de Vygotsky se conoce como la internalización de los instrumentos de mediación. El individuo se concibe como un sujeto con agencia, que no es pasivo ante el contexto sociocultural, pero que sí es influido por él y que es capaz de transformarlo (Stetsenko & Arietvitch, 2004).

Conviene destacar que, en ambas aproximaciones, ninguna característica es «puramente» individual (como ninguna variable es «puramente» social), en tanto todas reflejan la interacción del individuo con los diversos niveles de desarrollo (lo cual se refleja de manera clara en la ley de doble formación intra-inter psicológica de Vygotsky). En ese sentido, por ejemplo, en relación al macrosistema, la vivencia de la sexualidad y el género estará afectada por los valores y creencias que operan a nivel cultural; respecto al exosistema, la vivencia se verá condicionada por la manera como la sexualidad se representa en los programas televisivos que consume la persona. Vinculado a los dos, la vivencia de la sexualidad se verá mediada por las relaciones con la familia y la escuela, así como en la interacción entre ambos entes sociales; ya que, por ejemplo, la escuela delimitará qué se entiende por educación sexual y sexualidad, además que la familia trazará las licencias o prohibiciones para hablar o experimentar por este tema.

Así, nuestro estudio se enmarca en la psicología cultural, la cual parte del entendimiento de que mente y cultura se construyen mutuamente y considera la vivencia humana como la unidad de análisis (Esteban, 2008). El objeto de estudio central será, de este modo, los sentidos y significados contruidos por los sujetos a partir de la apropiación y uso de artefactos culturales, así como todo

aquello que hay en el entorno, lo cual a su vez incluye la manera como el entorno es percibido y como uno se relaciona con él. En tanto toda vivencia humana es construida en la interacción entre lo inter e intra psicológico (siguiendo ley de doble formación de Vigotsky), esta vivencia se encuentra situada en una «geografía vital» y a su vez afectada por los diversos discursos, narrativas, visiones del mundo y del ser humano (las «voces culturales») que subyacen a la misma (Esteban, 2011).

Además de la vivencia, en el plano representacional, consideramos dos conceptos que nos ayudan a describir las subjetividades de los individuos y cómo estas median su comprensión de la realidad y de los fenómenos que experimentan: las creencias y concepciones. Para Pajares (1992) y Nespor (1987, en Pajares, 1992), el estudio de las creencias es importante, ya que este constructo se considera un indicador sobre las decisiones que los individuos toman a lo largo de sus vidas; además, ejercen una importante influencia en la manera cómo las personas conceptualizan las tareas y la forma en que aprenden de la experiencia. Estas son entendidas como verdades personales indiscutibles que derivan de la experiencia o de la fantasía con un fuerte componente afectivo y evaluativo. Además, cumplen una importante función adaptativa al brindarles a los individuos su definición del mundo y de sí mismos. Debido a este fuerte componente afectivo y evaluativo, son muy resistentes al cambio y, por lo tanto, muy difíciles de modificar (Catalán, 2011). Las concepciones, por su parte, suponen un conjunto de posicionamientos sobre los fenómenos de la realidad vinculados a temáticas particulares que una persona sostiene. Si bien ambos constructos se utilizan para entender los elementos mediadores de la comprensión y acción de un individuo ante un fenómeno en particular, la diferencia entre ambos recae sobre el componente afectivo y evaluativo de las creencias. Ambos constructos nos son

útiles para entender cómo las y los adolescentes representan la diversidad de situaciones a las que son expuestos y en las que se involucran, así como para describir su comprensión sobre estos fenómenos. Siguiendo lo que plantean algunos autores —como Thompson (1992)—, si bien desde algunas perspectivas se tiende a emprender el esfuerzo de distinguir creencias de concepciones, estas pueden trabajarse, analizarse y comprenderse en su interrelación o de manera conjunta. En nuestro caso, para el presente estudio, optamos por dicha vía.

Por otro lado, nuestra indagación parte de la constatación de una ausencia de modelos y teorías desarrolladas específicamente para la adolescencia peruana. Si bien, como hemos discutido, la mayor parte de las investigaciones se centra en adolescentes de sociedades WEIRD (Heine, 2016), la larga tradición de estudio desde la psicología sobre la adolescencia nos otorga, sin embargo, algunos modelos muy potentes que fueron investigados en diversas culturas. Nos mantenemos así en la tensión entre dialogar con estos modelos teóricos e identificar las particularidades de nuestro entorno, esfuerzo que algunos psicólogos culturales consideran clave para la comprensión de realidades como la nuestra. En algunas variables, esto fue posible en tanto existía una teoría muy legítima y validada *cross-culturalmente*, como en el caso de la teoría de desarrollo psicosocial de Erik Erikson en torno al tema de construcción de identidad. En otros casos, ello no fue posible, como en el de la indagación acerca de las concepciones y vivencias de la participación ciudadana. Consideramos que este diálogo fue fructífero. Antes que descartar modelos o teorías, nos preguntamos por sus límites y aspiramos a comprender qué tan explicativos son para nuestra realidad y qué tendría que afinarse o adaptarse para dar cuenta de ella en la teoría. Pero, al mismo tiempo, antes que aproximarnos a la vivencia de

nuestra adolescencia de manera deficitaria e intentar entender qué les falta para acercarse a la teoría normativa, nos aproximamos a ellas y ellos desde sus particularidades, además de buscar comprender qué tan bien explicadas se encuentran sus vivencias desde dichos modelos teóricos.

3. EL PROYECTO «SER ADOLESCENTE EN EL PERÚ»

Este proyecto nació en el marco del convenio de cooperación entre el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Dicho convenio se gestó para el proyecto con el mismo nombre, el cual tiene como objetivos:

- a. Explorar y describir los principales elementos que están en la base de la vivencia de la adolescencia en tres regiones del Perú, a nivel de su: identidad psicosocial, bienestar subjetivo, género y sexualidad, ocupación futura, actividades más allá de la escuela, conectividad social, familia, pares y pareja, aprendizaje, cultura escolar, representaciones sociales de la adolescencia, mundo digital, visión de la ciudadanía y participación ciudadana y violencia.
- b. Desarrollar, administrar y protocolizar para su uso un cuestionario que pueda ser administrado a adolescentes del Perú y que permita al Estado peruano, a través del Ministerio de Educación (Minedu), contar con un estado de la adolescencia en el país que facilite la toma de decisiones a nivel de política educativa.

La serie constituye el producto de la primera etapa de la investigación, la cual tuvo un abordaje cualitativo y es resultado de un esfuerzo sin precedentes en nuestro contexto por entender en profundidad la vivencia de la adolescencia en el país y su variabilidad a partir de las diversidades de grupos y contextos que lo conforman.