

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Representaciones sociales sobre cultura y relaciones entre culturas en adolescentes de
Lima Metropolitana**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología que presenta:

Gabriel Alonso Mejía Cacho

Asesora:

Dra. María Angélica Pease Dreibelbis

Lima, 2025

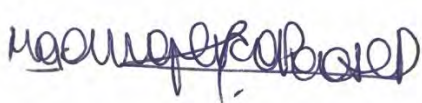
INFORME DE SIMILITUD

Yo, María Angélica Pease Dreibelbis, docente de la Facultad Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Representaciones sociales sobre cultura y relaciones entre culturas en adolescentes de Lima Metropolitana”

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 11 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 30/06/2025
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas noconstituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:Lima, 30 de junio de 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Pease Dreibelbis, María Angélica	
DNI: 07879967	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2645-4580	

Agradecimientos

Agradezco a Dios y a mi familia; mi mamá, mi papá y mi hermano; por darme un punto de partida, un horizonte y un ritmo en esta carrera. Por amarme y enseñarme a amar sin distinciones y contra viento y marea. Este trabajo nace de la experiencia de ser incluido en el esfuerzo por disolver las barreras que nos impiden construir un destino en común, y pretende difundirla.

En esta carrera, necesité la escucha, el consejo y el aliento constante de mis amistades. Gracias por acompañarme y darle alegría a mi corazón. Gracias por demostrarme que son maravillosas tal como son.

Agradezco a los maestros y maestras que me mostraron el camino, a veces enseñándome a perderme y a veces enseñándome a volver con nuevos ojos. Primero, a mi asesora Nani Pease, sin la cual jamás se hubiera concebido esta tesis ni alcanzado su potencial. Estoy agradecido, no solo por su guía en la tesis, sino por su visión trascendental, valiente y necesaria sobre la psicología y la ciencia. En esa línea, agradezco a mis maestros y amigos Victor Krebs y Angelit Guzmán, quienes me enseñaron y siguen enseñándome el valor detrás de todo. Además, agradezco a Henry Guillén, por generar luces en cada momento de la investigación. También, agradezco a los y las autores que no he podido conocer ni me han conocido, pero sus ideas y convicciones me han alimentado.

Finalmente, por quienes comencé esta carrera sin conocerlos, y por quienes renové mi pasión: los y las adolescentes. Les agradezco inmensamente por elegir abrirse conmigo. Por compartirme sus preocupaciones, sus esperanzas y por dar a conocer lo que son y lo que piensan. Tienen una riqueza enorme, y lucharé por que seamos capaces de escuchar y valorar mejor. Agradezco, por supuesto, al profesor Martín por introducirme y acompañarme hasta el final en este “mundo escolar”.

Sin alguna de las personas aquí mencionadas, no habría sido posible. Y gracias a todas las que no mencioné, pero han estado allí. Se merecen un lugar.

Resumen

La convivencia pacífica es obstaculizada por relaciones estigmatizantes y verticales entre diferentes grupos sociales, los cuales se basan en discursos moderno-coloniales sobre la cultura, perpetuados a través de instituciones como la escuela. Al respecto, las voces de los y las adolescentes, caracterizadas por dialogar con el contexto sociocultural, han sido invisibilizadas en la literatura. Por ello, el objetivo de la presente investigación fue analizar las representaciones sociales sobre cultura y relaciones entre culturas en un grupo de adolescentes de 4° de secundaria de una escuela pública limeña. Para ello, se empleó un abordaje cualitativo, la posición epistemológica socioconstruccionista y el diseño de análisis temático. La información se recogió mediante una ficha sociodemográfica y una guía de entrevista individual; se procesó a partir del enfoque procesual y estructural de las representaciones sociales, en el marco de la psicología cultural. Se encontraron representaciones de cultura diversas, contradictorias y dialogantes, favoreciendo al discurso tradicional. Estas representaciones se centraron en las tradiciones y costumbres nacionales y folclóricas; y reconocían el valor de los conocimientos, especialmente sobre la historia nacional. De ese modo, a partir de su utilidad como objeto de consumo y como medio de progreso social, la cultura aliena y jerarquiza. En adición, se observó un reconocimiento del cambio, la diversidad y el diálogo intercultural que estaba limitado por las anteriores ideas. Por último, se muestra una considerable influencia de los docentes y la escuela en estas representaciones.

Palabras clave: representaciones sociales, cultura, relaciones entre culturas, adolescencia, psicología cultural.

Abstract

Peaceful coexistence is thwarted because of the stigmatizing and vertical relationships between different social groups, which are based on modern-colonial discourses about culture reproduced in institutions like schools. In this regard, adolescents' voices have been ignored by literature, despite being intertwined with the sociocultural context. Therefore, the objective of this research was to analyze the social representations about culture and relationships between cultures from a group of teenagers of 4th grade from a public school in Lima-Perú. For this purpose, it used a qualitative approach, a social constructionist epistemological position and a thematic analysis. Data was gathered through a socio-demographic data sheet and an individual interview guide; also, it was analyzed within the cultural psychology framework, inside the process and structural social representations' approaches. There were found diverse, contradictory and dialoguing representations about culture, contributing mainly to traditional discourse. These representations were centered on national folkloric traditions and customs; further, they valued knowledge, especially about national history. Therefore, related to its usefulness as a consumer object and social progress medium, culture alienates and hierarchizes. Besides, the recognition of cultural change and diversity, and intercultural dialogue is limited by the aforementioned ideas. Finally, it is evident the significant influence of teachers and high school in these representations.

Keywords: social representations, culture, relationships between cultures, adolescence, cultural psychology

Tabla de contenidos

1. Introducción	1
2. Método	12
2.1. Participantes	12
2.2. Técnicas de recolección de información	15
2.3. Procedimiento	16
2.4. Análisis de datos	17
3. Resultados y discusión	18
3.1. Estructura de las RS sobre cultura en los y las adolescentes	18
3.2. Representaciones sociales sobre cultura en los y las adolescentes	20
3.3. Representaciones sociales sobre el cambio cultural en los y las adolescentes	28
3.4. Representaciones sociales sobre diversidad cultural	31
3.5. Rol de la escuela en la construcción de las RS sobre cultura y diversidad cultural	34
3.5.1. RS sobre cultura de docentes y pares	35
3.5.2. RS sobre diversidad cultural	37
3.5.3. Influencia de RS de docentes en las RS de los adolescentes	38
4. Conclusiones	40
5. Referencias	43
6. Apéndices	51
6.1. Apéndice A: Protocolo de Consentimiento Informado para padres de familia	51
6.2. Apéndice B: Protocolo de Asentimiento Informado para participantes	52
6.3. Apéndice C: Protocolo de Contención y Derivación	53
6.4. Apéndice D: Ficha sociodemográfica	57



Introducción

A partir de la globalización, se presenta una cercanía sin precedentes entre diferentes personas y culturas. En ese sentido, el establecimiento de relaciones interculturales pacíficas e igualitarias supone un reto urgente en el mundo contemporáneo, incluido el Perú. Como muchos países, el Perú se caracteriza por su diversidad cultural y lingüística (Consejo Nacional de Educación, 2020). De acuerdo a la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), esta “amplía las posibilidades de elección...; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria” (art. 3). Sin embargo, las relaciones actuales entre las diversas culturas se han construido sobre el esquema de dominación colonial europeo; el cual estaba motivado por la acumulación económica, y configuró una división planetaria en términos laborales y socioeconómicos (Castro-Gómez, 2014; Quijano, 2014).

En Latinoamérica, incluyendo el Perú, estos esquemas de poder se han manifestado en círculos sociales monopólicos; y situaciones de desigualdad que afectan especialmente a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, es decir, a las mayorías (Leyton & Muñoz, 2016). De este modo, la expansión de las urbes en plena globalización ha significado diversidad cultural y lingüística; y en paralelo, creciente exclusión social, segregación y pobreza (UN-Habitat, 2022). Por ejemplo, Lima, como capital política y económica, se expande exponencialmente a partir de los inmigrantes que recibe de diferentes partes del Perú, configurando zonas periféricas de alta densidad poblacional (Sánchez, 2015). Desde esta perspectiva, es importante comprender la forma en que las relaciones de poder coloniales se perpetúan en la ciudadanía peruana actual. Para ello, en la presente investigación, se observarán las representaciones sociales (RS) de personas pertenecientes a las generaciones más jóvenes de Lima Metropolitana en torno a la cultura y las relaciones entre culturas. Sin embargo, es necesario primero entender el contexto sociocultural de origen de estas RS.

Según el proyecto colonial moderno, las sociedades europeas podían expropiar y reprimir la cultura de las sociedades subalternas, e imponer la suya (Quijano, 2014). La justificación de este abuso era la idea de que la cultura sigue un proceso histórico lineal de “humanización”, en el cual se adquiere la capacidad de imponerse sobre la naturaleza (Castro-Gómez, 2014; Quijano, 2014). Esta concepción se sostenía sobre dos ideologías: el racismo, entendido como naturalización de jerarquías socioculturales; y el universalismo, la ilusión de acceder a conocimientos objetivamente válidos mediante capacidades

supuestamente universales como la racionalidad (Castro-Gómez, 2014; Quijano, 2014). De este modo, la “raza” europea se concibió superior y avanzada en comparación a las inferiores y atrasadas culturas no europeas; lo cual derivó en identidades binarias: occidental u oriental, civilizado o primitivo, científico o mágico, racional o irracional, moderno o tradicional (Quijano, 2014).

En la actualidad, continúan existiendo estas ideologías moderno-coloniales que sustentan las relaciones de poder entre culturas, pero ya no subordinadas a los propósitos imperialistas de los Estados-nación europeos, sino a la acumulación de capital (Castro-Gómez, 2014). Además, se reproducen por medio de instituciones modernas que fueron diseñadas inicialmente para sujetar la mente y el cuerpo de cada individuo y grupo social a diferentes esquemas de producción y consumo que forman parte del orden global impuesto. Entre dichas instituciones, se encuentran centros de producción del conocimiento, como la escuela y la academia (Castro-Gómez, 2014); incluyendo la psicología predominante (Adams et al., 2019). Como se profundizará más adelante, esto resalta la importancia del estudio de las RS entre los y las estudiantes escolares, así como del rol de la institución en su formación.

En este marco, la concepción científica de la cultura ha sido un medio para perpetuar o refutar las ideologías coloniales. Así, la visión psicológica y antropológica predominantes conspiraron para mantener una distancia insalvable entre la mente y la cultura (Shweder, 1990). Mientras esta ignoraba el papel del individuo enfocándose en las variaciones socioculturales concretas; aquella reducía la mente a un ente abstracto, fijo y universal (Shweder, 1990), meramente individual (Bruner, 2008; del Río & Álvarez, 1997).

Luego, durante los años 80’, la psicología cultural bajo el liderazgo de Richard Shweder concibe al ser humano como buscador constante de significados y recursos socioculturales (Shweder, 1990). Es decir, mente y cultura son inseparables (Heine, 2015). Este postulado parte de Lev Vygotsky, quien observó que las funciones psicológicas superiores se adquieren, desarrollan y diferencian en la interacción con las personas del entorno, mediada por sistemas culturales de signos y símbolos (Vygotski, 2017). Ello ha sido corroborado por estudios neurocientíficos, según los cuales las experiencias cotidianas provistas por las culturas influyen en la formación de circuitos neurales (Heine, 2015).

En ese sentido, se han desarrollado principalmente dos nociones de cultura. Por un lado, en acuerdo con las ideologías del contexto moderno-colonial, la noción tradicional concibe la cultura como objetivación del proceso evolutivo humano de separación e imposición de la naturaleza; y la caracteriza como racional, universal y administrada por un Estado-Nación (Castro-Gómez, 2014). En ese sentido, la concepción tradicional naturaliza e

idealiza la cultura, legitimando así las jerarquías sociales (Castro-Gómez, 2014). Por otro lado, en relación a los recientes desarrollos teóricos de la antropología y la psicología, la noción crítica y decolonial contempla la cultura como construcción social constante, producto del diálogo y el conflicto entre distintas intenciones (Castro-Gómez, 2014). Como se puede observar, dependiendo de la noción presente sobre cultura, esta puede reforzar o no las relaciones de poder coloniales. Por ende, es importante considerar la cultura como objeto de las RS a comprender.

Para la presente investigación, se partirá de una definición en diálogo con la noción crítica. Así, la cultura es una visión compartida de lo ordinario que se materializa en sistemas de signos inscritos en contextos institucionalizados de intercambio; a partir de la cual el ser humano desarrolla su propia percepción y forma de actuar (Bruner, 2008; Esteban, 2011; Geertz, 1973). En ese sentido, la cultura comprende tanto la información aprendida socialmente como el grupo de individuos que comparten el contexto institucional en el cual se intercambia esta información (Heine, 2015). Además, desde esta definición, las culturas son producto de la interacción entre distintas personas y culturas a lo largo de la historia, a través de sus sistemas de signos (Benhabib, 2006; Esteban, 2010; Rogoff & Gutiérrez, 2001). Esto implica que la cultura es inseparable de la diversidad, el cambio y la creación. Sin embargo, las concepciones dicotómicas de las culturas generadas por el proyecto colonial moderno han dificultado el diálogo (Tubino, 2019).

Como se adelantó anteriormente, las instituciones educativas han tenido un rol importante en la formación de las ideologías coloniales que perpetúan la noción tradicional de cultura. El objetivo inicial de la escuela era inculcar las pautas físicas y mentales básicas deseadas por una sociedad en sus miembros, con el fin de asegurar un proceso armónico de diversificación laboral y social (Durkheim, 1976), así como la integración efectiva del niño en el mundo adulto (Rockwell, 1996). Dicha visión se mantuvo vigente en las primeras décadas del siglo XX, caracterizando la escuela como imparcial y aliada del progreso (Olivera, 2014). Sin embargo, este discurso ha invisibilizado que los contenidos educativos se basaban en la cultura predominante y, por tanto, colocaban a determinados grupos sociales en desventaja y exclusión (Olivera, 2014; Rockwell, 1996).

En esa línea, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 ha mostrado su preocupación por la histórica segregación social presente en el sistema educativo peruano; así como por la discriminación y la escasez de oportunidades educativas, especialmente entre grupos indígenas y afroperuanos (Consejo Nacional de Educación, 2020). Como muestra un estudio sobre discriminación socio-racial en escuelas limeñas, para los maestros, los estudiantes eran

los más vulnerables frente a insultos racistas, siendo objeto cotidiano de adjetivos de inferiorización social como “serrano”, “negro”, “indio pobrecito” y “pobre” (Pazos, 2016).

En las últimas décadas, el discurso de neutralidad y progreso ha sido reforzado por la teoría del capital social, según la cual la inversión educativa está relacionada directamente al desarrollo económico, individual y social (Becker, 1975). Así, desde mediados del siglo XX, la educación se concibe estrechamente asociada a la empleabilidad, la movilidad social y la capacidad de consumo (Olivera, 2014). Este discurso ha empezado a influir en el Perú a partir de su inserción en el modelo neoliberal en la década de 1990 (Trapnell & Zavala, 2013). En paralelo, surgieron voces que defendían una educación intercultural bilingüe (EIB) que permitiera democratizar el poder, gracias a lo cual se instauró un marco legal en favor de la diversidad y la interculturalidad (Trapnell & Zavala, 2013).

Sin embargo, actualmente, predominan propuestas educativas occidentalizantes y homogeneizantes que responden a las demandas neoliberales y tecnocráticas, desde las cuales la diversidad no contribuye al progreso (Trapnell & Zavala, 2013). Muestra de esto es la brecha de 25 796 docentes EIB en el Perú al 2020; así como la reducción progresiva del presupuesto anual EIB, pasando de 23 millones de soles en el 2016 a entre 16 y 15 millones en agosto de 2021 (Defensoría del Pueblo, 2021; Trapnell, 2021). En esa línea, en lugar de un currículo nacional escolar que acoja la diversidad de voces culturales, se opta acriticamente por su adaptación al contexto geográfico y cultural, lo cual perpetúa la subalternización de concepciones culturales no occidentales (Trapnell, 2011). Bajo esa misma lógica, Trapnell y Zavala (2013) señalan que la concentración de la EIB al nivel primario en poblaciones indígenas refleja una visión deficitaria sobre estas poblaciones.

En este marco, es posible afirmar que la escuela es un espacio de homogeneización cultural basado en una cultura occidental neoliberal y colonial (Giroux, 2014). Por tanto, podría estar inculcando nociones tradicionales de cultura. En ese sentido, resulta relevante analizar cómo se representa la cultura y las relaciones entre culturas en la escuela a fin de entender el modo en que se reproducen estas nociones o se generan discursos alternativos. Esto es posible porque la escuela forma una cultura propia en diálogo activo con los discursos sociales presentes (Esteban, 2009; Giroux, 2014). Así, los contextos educativos pueden reforzar interacciones estigmatizantes entre las culturas, pero también equitativas y respetuosas. Este tipo de interacción no solo implica valorar las culturas subalternizadas y el diálogo intercultural; sino también el reconocimiento, el cuestionamiento y la transformación de las relaciones de poder construidas históricamente (Tubino, 2019). Es decir, no es posible

una genuina comprensión mutua, cooperación y convivencia pacífica sin deconstruir las relaciones intersubjetivas heredadas de la colonia (Tubino, 2019).

En este contexto, una etapa del desarrollo humano particularmente influenciada por la escuela en cuanto a la forma de interactuar con diferentes culturas es la adolescencia. Si bien una gran cantidad de sociedades tiene un período o rito de transición para demarcar la mayoría de edad, el fenómeno actual de la adolescencia se originó en la cultura occidental moderna del siglo XX, justamente a partir de la extensión del período escolar (Craig & Baucum, 2009; Papalia et al., 2012; Pease et al., 2021). En ese sentido, esta etapa del desarrollo se ha extendido globalmente a través de los programas nacionales de escolarización, y se ha prolongado en función de las demandas formativas del mercado laboral (educación superior y posgrado) (Papalia et al., 2012; Pease et al., 2021). En la actualidad, la mayoría de los estudios sobre la adolescencia se han desarrollado en contextos WEIRD que, por sus siglas en inglés, se refiere a sociedades occidentales, instruidas, industrializadas, ricas y democráticas; las cuales constituyen un grupo social poco representativo a nivel global en cuanto a su forma de vivir y pensar (Henrich et al., 2010). Ello resalta la importancia de investigaciones que se aproximen a los y las adolescentes tomando en suma consideración su contexto social, cultural e histórico.

En cuanto a su conceptualización, la adolescencia es una etapa marcada por múltiples cambios simultáneos en diversas dimensiones del desarrollo (física, cognitiva, emocional, social, etc.) que suceden relativamente rápido, y que se expresan de manera diferente según el contexto social, cultural y económico (Pease et al., 2021). Según la teoría del desarrollo identitario de Erik Erikson, esta etapa se caracteriza principalmente por la libertad de explorar diferentes roles con el fin de conformar una identidad psicosocial; es decir, una conexión psicológica entre las experiencias del individuo a lo largo de su vida (Muuss, 1996). Esta conexión es importante en la interacción con otros, puesto que supone una fuente de referencia psicológica y social (Schaffer, 2000).

En esa línea, el bienestar subjetivo de los adolescentes en el Perú se inserta en una compleja red de espacios y relaciones: lo económico, la escuela, la familia, los pares y la pareja, la comunidad y lo individual (Pease et al., 2021). Respecto al bienestar en el ámbito económico, este se basa en la solvencia, la satisfacción de necesidades básicas y particulares, y las oportunidades existentes, sobre todo la educación (Pease et al., 2021). En ese respecto, en relación al ámbito escolar, este es primordial como espacio de preparación y protección frente al mundo adulto, de crecimiento integral, y de bienestar (Pease et al., 2021; Rojas & Cussianovich, 2013). En ese marco, dos indicadores importantes de bienestar en la escuela

son el trato cercano y de soporte por parte de los docentes (Pease et al., 2021); y el éxito en los estudios (Pease et al., 2021; Rojas & Cussianovich, 2013).

Respecto al ámbito familiar, los indicadores de bienestar se relacionan principalmente a la presencia de las y los cuidadores, la percepción de soporte afectivo (Pease et al., 2021; Rojas & Cussianovich, 2013), y la ausencia de violencia (Pease et al., 2021). Respecto a los pares y la pareja, destaca el acompañamiento, el cariño, el reconocimiento de logros (Pease et al., 2021) y, en particular en relaciones de amistad, la orientación por el buen camino (Pease et al., 2021; Rojas & Cussianovich, 2013). Respecto al ámbito comunitario, el bienestar depende de la identificación, la participación y el sentido de inclusión en actividades comunitarias y en las relaciones con los vecinos (Pease et al., 2021). Por último, respecto al plano individual, resalta la autoestima, la agencia y la fortaleza personal, y una conducta cuidadosa y proactiva con las personas alrededor (Pease et al., 2021).

En cuanto al desarrollo cerebral y cognitivo, durante la adolescencia, ocurre un proceso de poda sináptica y de mielinización de los axones en la corteza prefrontal, parte asociada al manejo de impulsos, de modo que se incrementa la eficiencia y la velocidad de las conexiones neurales (Sabbagh, 2007). Esto significa mayor maleabilidad en interacción con el entorno; lo cual, a su vez, puede relacionarse al uso inconsistente de las habilidades ejecutivas (Sabbagh, 2007), pero también a potencialidades emergentes y formas de pensar alternativas (Pease & Ysla, 2015). Este potencial es orientado por el entorno cultural y social; pues la persona desarrolla la habilidad de criticar ideas ajenas y formar las propias; y al mismo tiempo, valora más relaciones sociales como la familia, pareja o amistades (Delval, 2014; Erikson, 1980; Piaget, 1976).

A partir de lo mencionado, se puede comprender que los adolescentes son un grupo especialmente sensible, capaz de dialogar y cuestionar el contexto cultural y social, motivados por la construcción de su identidad (Delval, 2014). En ese sentido, en un entorno como la escuela que supuestamente brinda seguridad y promueve la creatividad cultural (Esteban, 2009; Giroux, 2014), los adolescentes pueden consolidar su identidad en diálogo activo con la diversidad de visiones o culturas en la sociedad, incluyendo las más hegemónicas. Además, considerando la escasa literatura en contextos no WEIRD (Pease et al., 2021) como el latinoamericano, destaca la importancia de contribuir a visibilizar los discursos de los y las adolescentes. En ese marco, es relevante analizar su visión acerca de la cultura y las relaciones entre culturas en el contexto escolar. Con ese objetivo, las RS suponen un constructo teórico pertinente.

Las representaciones sociales son marcos de referencia organizados, dinámicos y construidos socialmente para definir, interactuar y expresar activamente la realidad (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979; Rateau & Lo Monaco, 2013). En otras palabras, las RS son el conocimiento del “sentido común” acerca de los acontecimientos, objetos, personas, relaciones, etc. presentes en la cotidianidad; la forma en que las personas las vuelven familiares (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979; Rateau & Lo Monaco, 2013). Esto implica que los seres humanos nunca representan la realidad de manera imparcial o completamente objetiva, sino que la reorganizan constantemente para actualizar su modo de actuar (Moscovici, 1979; Rateau & Lo Monaco, 2013). En ese sentido, a través de las RS, el sujeto y el objeto se definen mutuamente (Moscovici, 1979).

En tanto sociales, las RS son elaboradas y compartidas por grupos de individuos que interactúan entre sí en contextos compartidos (como la escuela, la familia, los medios de comunicación, etc.) y son expuestas a información similar (Jodelet, 1986; Rateau & Lo Monaco, 2013). Así, las representaciones permiten la identificación: cohesionan a los individuos de un grupo, los diferencian entre sí, y los diferencian de otros grupos (Rateau & Lo Monaco, 2013). De ese modo, permiten generar roles, expectativas y criterios de evaluación social dentro de un grupo (Jodelet, 1986; Rateau & Lo Monaco, 2013).

En paralelo a la noción tradicional y crítica de cultura (Castro-Gómez, 2014), si bien el concepto de las RS se inspira en la teoría de Durkheim (1976) sobre representaciones individuales y colectivas estáticas y homogéneas (Moscovici, 1979), se acerca más a la noción crítica de cultura. Primero, las RS constituyen una forma histórica y dinámica de relación entre el individuo y su entorno físico y social (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979). Segundo, permite al individuo desarrollar formas de percibir y actuar en la realidad. (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979). Tercero, se configura a partir de la interacción histórica de un grupo que comparte información y contextos similares (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979; Rateau & Lo Monaco, 2013). De hecho, las RS se elaboran y funcionan siempre en relación con otras, las cuales influyen en la organización de los significados (Duveen, 2007). Por ende, es factible afirmar que la cultura es un conjunto organizado de RS, y que las RS son sus manifestaciones particulares (Duveen, 2007; Moscovici, 1979). Entonces, las RS sirven como forma de analizar la noción cultural de un grupo respecto a un objeto.

Para analizar las RS, se consideran dos aproximaciones teóricas. Por un lado, desde la perspectiva sociogenética o procesual, se intenta explicar su origen y formación (Rateau & Lo Monaco, 2013). Según esta, cuando se presenta un objeto o experiencia nueva ante el

grupo social en cuestión, sus miembros intercambian información y puntos de vista a través de diversos espacios de comunicación (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979). Entonces, a raíz de criterios culturales y normativos comunes, las personas generan discursos predominantes sobre la información a seleccionar del fenómeno (Rateau & Lo Monaco, 2013). De ese modo, en lo que se conoce como el proceso de objetivación, se arriba a un consenso sobre los elementos o imágenes representativas del objeto, las cuales conforman una estructura coherente que puede sustituir una versión anterior del mismo (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979). Al mismo tiempo, en lo que se conoce como el proceso de anclaje, dichos criterios sirven de base para interpretar dicho conjunto de elementos sin reducirlo a los criterios mencionados (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979). Dicho ello, este enfoque permitiría analizar la influencia de la cultura escolar en la construcción de las RS estudiadas.

Por otro lado, desde la perspectiva estructural, las RS están compuestas por dos partes complementarias: el núcleo central y los elementos periféricos (Abric, 1993). La primera está constituida por los elementos mayoritariamente consensuados, y está determinada por el marco cultural y normativo del grupo. Así, se caracteriza por su estabilidad a lo largo del tiempo, y se encarga de proveer sentido y organización a la representación. La segunda está compuesta por elementos que se adaptan a las variables individuales y situacionales, de modo que el núcleo central puede continuar legitimando la interacción con la realidad independientemente de los cambios. En ese sentido, las RS poseen signos con distintos grados de consenso y compatibilidad o contradicción (Jodelet, 1986; Rateau & Lo Monaco, 2013). Para propósitos de este trabajo de investigación, el enfoque estructural permitiría identificar los elementos más características y consensuados de las RS sobre cultura, así como los más variables y divergentes.

En ese marco, se han realizado investigaciones para ahondar en las nociones presentes en contextos educativos, algunas de ellas desde la teoría de las RS. En cuanto a la cultura, en Nápoles, tanto estudiantes de primaria como de universidad presentaron RS referidas al sistema educativo, como medio de acceso a la cultura, y al arte, como medio de expresión (Galli et al., 2018; Schember et al., 2015). Sin embargo, mientras para los escolares, el sistema educativo representaba el principal medio de acceso a la cultura (Schember et al., 2015), en el caso de los universitarios, eran los libros (Galli et al., 2018). En ambos casos, se presentan RS inscritas en la noción tradicional de cultura, la cual prioriza la cultura letrada como “más humana” (Castro-Gómez, 2014), y concibe la escuela como su medio principal de inculcación (Durkheim, 1976).

En el contexto latinoamericano, por un lado, investigaciones en Chile y Perú con personal docente de escuelas han mostrado RS y concepciones que comprenden la cultura como prácticas transmitidas generacionalmente dentro de un grupo social (Cárcamo & Mardones, 2016; Ferrario, 2022; Sanabria, 2022), en ocasiones ligadas al pasado (Ferrario, 2022; Sanabria, 2022). Por otro lado, personal docente escolar y universitario peruano han presentado RS y concepciones de la cultura como un conjunto de creencias, valores y prácticas compartidas que forman identidad social y cambian a lo largo del tiempo (Cáceda, 2022; Sanabria, 2022). Incluso, en un estudio, las participantes enfatizan el rol de las interacciones cotidianas inscritas en determinados contextos (como la familia, la escuela, la localidad y en la interacción con cultura extranjera); y el rechazo de prácticas culturales que limitaban la libertad de ser, como el machismo y la xenofobia hacia los venezolanos (Sanabria, 2022).

En cuanto a la diversidad cultural, las representaciones sociales de personal docente escolar de Colombia, Chile y Perú tendían a utilizar como criterios de diferenciación las costumbres, los rasgos físicos, las formas de hablar, la zona geográfica y el grupo de pertenencia (Cárcamo & Mardones, 2016; Luengas, 2020; Sanabria, 2022). En Perú, además, docentes de educación superior mostraban tanto ideas positivas de la diversidad cultural, basadas en la ampliación de la perspectiva y la tolerancia de los futuros profesionales; como ideas negativas, relacionadas a la variedad de estilos de aprendizaje (Cáceda, 2019). Es decir, ciertos estilos de aprendizajes, ligados a culturas diferentes de la dominante, implican desventajas en la adaptación al sistema educativo formal (Cáceda, 2019). En adición, los docentes manifiestan la creencia de que la cultura dominante, inculcada en la educación formal, es superior a las demás en la medida que aporta al desarrollo de la persona en la sociedad, marcada por esta misma cultura (Cáceda, 2019). A partir de lo encontrado, en cuanto a cultura y diversidad cultural, se pueden apreciar nociones más tradicionales caracterizadas por la inmutabilidad de la cultura, y nociones más críticas caracterizadas por el dinamismo, la construcción social y la posibilidad de discrepancias (Castro-Gómez, 2014; Tubino, 2019). En particular, en el caso de diversidad cultural, sus representaciones o concepciones se pueden ligar a la ideología racista moderna en la medida que se asocia principalmente a culturas no occidentales, a características fijas y a una valoración de inferioridad (Castro-Gómez, 2014).

En relación a esto último, resulta pertinente revisar las nociones en contextos educativos sobre los grupos excluidos en particular, los cuales varían según el contexto sociocultural observado. En efecto, tanto docentes y estudiantes universitarios de educación

básica en España, como adolescentes de secundaria en Argentina, presentaron actitudes y RS principalmente aversivas hacia distintos inmigrantes extranjeros, respectivamente (Kleidermacher & Lanzetta, 2019; Soto-Navarro & Añaños-Bedriñana, 2017); lo cual podría revelar el carácter estigmatizante de las relaciones interculturales a partir de la colonialidad (Tubino, 2019). Mientras el primer grupo reportó miedo e inseguridad hacia los extranjeros en general (Soto-Navarro & Añaños-Bedriñana, 2017); el segundo, se representaba a los inmigrantes bolivianos como diferentes en función de sus rasgos físicos y su lugar de proveniencia, como personas de bajo nivel socio-laboral y como personas con olores e imagen desagradables (Kleidermacher & Lanzetta, 2019).

No obstante, entre jóvenes universitarios, se ha observado actitudes o representaciones divergentes respecto a la posición tradicional hacia los grupos subalternizados. En el último estudio español mencionado, a diferencia de los docentes universitarios, el 23% de los estudiantes declaraba sentir simpatía hacia los extranjeros, lo cual podría relacionarse a una actitud mayoritariamente favorable y optimista entre los más jóvenes (Soto-Navarro & Añaños-Bedriñana, 2017). Asimismo, en Lima, un grupo de jóvenes universitarios representaba las relaciones intergrupales en el Perú como desiguales, prejuiciosas, producto de la historia colonial, y que desprestigia la cultura andina y amazónica (Cueto et al., 2017). Pese a ello, entre estos jóvenes, los prejuicios racistas parecen adoptar nuevas formas de expresión, pues son disimulados apelando a la malinterpretación de sus expresiones o a la existencia de una discriminación bidireccional (Cueto et al., 2017). Esto puede relacionarse al rechazo explícito social del racismo en la actualidad, lo cual deriva en el concepto de racismo moderno o benevolente (Pancorbo et al., 2011; Zárate, 2009).

Considerando las anteriores nociones, resulta importante acotar los hallazgos respecto a las nociones acerca de la educación intercultural. En países latinoamericanos como México, Chile y Perú, estudiantes universitarios, docentes universitarios y docentes EIB mostraron RS, concepciones y creencias que definían la educación intercultural como la promoción del respeto y la inclusión de la diversidad cultural, y la consolidación identitaria (Céspedes et al., 2019; Ferrairo, 2022; Fuentes-Vilugrón et al., 2023; López et al., 2021), especialmente de los indígenas (Céspedes et al., 2019; Ferrairo, 2022; López et al., 2021). Además, en estudios peruanos, con docentes EIB y docentes universitarios, estos reconocían la desigualdad entre pueblos indígenas y la cultura hegemónica (Cáceda, 2019; Céspedes et al., 2019; Ferrairo, 2022). En este marco, sin embargo, no se cuestionan las razones estructurales de dicha desigualdad (Céspedes et al., 2019), se percibe la cultura hegemónica como la mayor fuente de recursos y bienestar (Cáceda, 2019), o incluso, se concibe la imposibilidad de mezcla o

articulación entre la cultura hegemónica y la indígena (Ferrairo, 2022). En esa línea, la educación intercultural resultaba importante para ellos en tanto permitiría adaptar los contenidos educativos a la cultura local (Cáceda, 2019; Ferrairo, 2022). No obstante, no se aprecia una valoración de culturas diferentes en sí mismas. En este sentido, si bien la educación intercultural es apreciada y definida teóricamente, permanecen visiones que subalternizan las culturas históricamente excluidas, impide apreciarlas intrínsecamente y cuestionar las brechas sociales existentes; lo cual constituye una condición importante para el diálogo intercultural (Tubino, 2019).

A partir de esta revisión, se constata la necesidad de investigar acerca de las representaciones subyacentes acerca de la cultura y las relaciones entre las culturas. Además, como se puede apreciar, la mayoría de estudios se ha enfocado en actores sociales como docentes universitarios o escolares y estudiantes universitarios, y de manera ínfima en estudiantes escolares adolescentes. De hecho, en el Perú, no se ha encontrado la participación de este último grupo. En ese sentido, resulta fundamental aportar con literatura empírica que permita conocer las nociones de los adolescentes en el contexto educativo. En ese marco, se ha planteado como objetivo general de la presente investigación analizar las RS sobre cultura y relaciones entre culturas de un grupo de adolescentes de una escuela secundaria pública de la ciudad de Lima. Para ello, el primer objetivo específico es identificar el núcleo central y los elementos periféricos de las RS sobre cultura; el segundo, analizar las RS sobre diversidad cultural y relaciones entre culturas; y el tercero, analizar la influencia de la escuela en las RS sobre cultura y relaciones entre culturas.

En conformidad con la psicología cultural, esta investigación considera la vivencia como unidad de análisis (Esteban, 2011). En este marco, la vivencia es de carácter psicológico, siendo producto de procesos cognitivos, afectivos, volitivos, identitarios, etc.; los cuales, a su vez, se forman social y culturalmente (Esteban, 2011). Así, se propone un abordaje cualitativo, puesto que este posibilita profundizar en los significados subyacentes a la información recogida (Creswell & Creswell, 2018; Pistrang & Barker, 2012). Además, su carácter dinámico, no secuencial e inductivo permite a los participantes expresar ampliamente sus experiencias personales; y a los investigadores, desarrollar teoría en base a estas (Frankel & Devers, 2000; Pistrang & Barker, 2012). Esto último es importante dada la escasa investigación acerca de la población y el tema elegidos.

A nivel epistemológico, este estudio parte de una postura socioconstruccionista, puesto que considera la importancia de visiones culturales e históricas cambiantes y compartidas en los discursos y prácticas de las personas (Harper, 2011; Braun & Clarke,

2006). Es decir, busca comprender las formas socioculturales particulares de conocimientos, significados y realidad (Harper, 2011). En ese sentido, esta investigación pretende ser sensible a los discursos de los mismos y las mismas adolescentes, y a los múltiples contextos temporales o socioculturales que influyen en aquellos. Por último, en cuanto al diseño de investigación, se plantea utilizar el análisis temático, el cual permite describir, identificar y analizar las ideas más importantes de un conjunto de información, y desarrollar categorías o temas (Pistrang & Barker, 2012; Braun & Clarke, 2006). Estos temas pueden estar relacionados a distintos factores ligados al fenómeno estudiado, expresando así aspectos simbólicos, cognitivos o afectivos del mismo (Joffe, 2012; Braun & Clarke, 2006). Además, este diseño resulta favorable a la postura socioconstruccionista y, por tanto, a los objetivos de la investigación, puesto que permite comprender la forma en que se desarrolla una representación particular (Joffe, 2012).

Método

2.1. Participantes

El grupo de participantes estuvo conformado por 6 adolescentes (3 varones y 3 mujeres) de 4° de secundaria de una escuela pública ubicada en Lima Metropolitana, en el distrito del Cercado de Lima. Se optó por una escuela pública con el fin de evaluar las RS sobre cultura y relaciones entre culturas en una institución históricamente administrada por el Estado con el fin de reproducir los valores moderno-coloniales. En relación a la elección de esta escuela, esta se basó en la accesibilidad (Mertens, 2015), puesto que las autoridades y los docentes de la institución demostraron confianza en el investigador y brindaron todas las facilidades requeridas para realizar el estudio.

Entre otras características, todas y todos los participantes tenían 15 años y vivían en el distrito de Cercado de Lima. La mayoría había nacido en Lima, de entre los cuales, antes de residir en Cercado de Lima, una había vivido en el distrito de Puente Piedra y otro en la provincia Constitucional del Callao. Uno de los participantes nació y vivió en Piura por un tiempo; mientras que otra nació y vivió la mayoría de su vida en Venezuela, pasando por Ciudad Bolívar y El Tigre. En cuanto al nivel socioeconómico, tres participantes se consideraban del nivel medio; dos, del nivel medio bajo; y uno, del nivel bajo. En cuanto a la identificación religiosa, salvo dos, todos se consideraban católicos. En cuanto a sus familias, al preguntarles sobre su identificación étnica-familiar, una de ellas mencionaba que su abuela

era de Piura; otra, de que su familia era de Chiclayo; y otro, de que sus abuelos eran quechuahablantes. Por último, en cuanto al nivel de instrucción de sus padres, varios participantes no sabían total o parcialmente. En base a lo que sabían, la mayoría de sus padres solo terminaron la secundaria; dos madres tenían superiores incompletos; y un papá y un padrastro, estudios superiores completos. En línea con la psicología cultural, es importante comprender las RS desde las particulares historias de interacción de las y los participantes con prácticas culturales, como parte de distintas comunidades religiosas, nacionales, étnicas, etc. (Rogoff & Gutiérrez, 2011).

Tabla 1

Características sociodemográficas de participantes

Participante	Fabiana	Jazmin	Felix	Vanesa	Sebastian	Vicente
Edad	15	15	15	15	15	15
Género	Femenino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Masculino
Lugar de nacimiento	Lima, Perú	Lima, Perú	Lima, Perú	Ciudad Bolívar, Venezuela	Lima, Perú	Lima, Perú
Residencia actual	Cercado de Lima	Cercado de Lima	Cercado de Lima	Cercado de Lima	Cercado de Lima	Cercado de Lima
Anteriores residencias		Puente Piedra	Callao	Ciudad Bolívar, El Tigre (Venezuela)		Piura
Nivel socioeconómico	Medio	Medio bajo	Medio bajo	Medio	Medio	Bajo
Religión	Cristiana	Católica	Ninguna	Católica	Católica	

Identificación étnica familiar	Familia de Piura	Familia de Chiclayo	Abuelos quechuablantes
--------------------------------	------------------	---------------------	------------------------

Para la selección de las y los participantes, se utilizó el muestreo intencional por conveniencia; es decir, se trabajó con las y los participantes disponibles (Hernández et al., 2014) en función de los contactos brindados por el director de la institución educativa. Además de estudiar en una escuela pública de Lima Metropolitana, otro criterio de inclusión fue cursar el 4° de secundaria, cuyo grado corresponde a la etapa más avanzada de la adolescencia dentro del período escolar: la adolescencia intermedia (Pease & Ysla, 2015). En ese sentido, se esperaba una mayor capacidad de reflexión sobre conceptos complejos (como la cultura y las relaciones entre culturas) y construcción de su conocimiento sobre sí mismos y la realidad (Delval, 2014; Pease & Ysla, 2015; Pease et al., 2021). En adición, para garantizar la diversidad de participantes, se solicitó invitar a estudiantes de alto, medio y bajo rendimiento. Por último, para determinar el número de participantes, se utilizó el criterio de saturación de categorías, de modo que se realizó un corte al no encontrar información novedosa adicional durante la recolección de información (Hernández et al., 2014).

Entre los aspectos éticos estimados, antes de iniciar el estudio, se obtuvo el permiso del director; se consultó la disponibilidad de espacios y horarios de la institución, y se comunicó la importancia de la participación libre y voluntaria de los estudiantes adolescentes en la investigación. Luego, se procedió a realizar un proceso de consentimiento informado con los padres de familia de las y los participantes; en el cual se dialogó acerca de los objetivos del estudio, la voluntariedad de la participación, sus implicancias, la confidencialidad de los resultados mediante el anonimato, su uso exclusivo para fines académicos y la devolución de resultados. Estos puntos fueron remitidos por medio de un soporte escrito (Apéndice A), el cual fue firmado por los padres de familia.

En cuanto a las y los participantes, estos aceptaron participar después de un proceso de asentimiento informado (Apéndice B), el cual consistió en garantizar la comprensión de los puntos anteriormente mencionados. Asimismo, se les explicó que las interacciones iban a ser grabadas con el objetivo de analizar la información brindada, añadiendo que dichas grabaciones serían eliminadas luego de que la investigación haya finalizado. Además, se dispuso de un protocolo de contención y derivación (Apéndice C) frente a posibles situaciones de malestar psicológico o declaraciones de casos de violencia.

En cuanto al propio investigador, es relevante reconocer una serie de características que lo diferencian de las y los participantes, y podrían implicar sesgos en el análisis de la información. En primer lugar, el investigador se encuentra entre la adolescencia tardía y la adultez temprana; esta aparente cercanía puede motivar la tendencia de evaluar a los adolescentes según las propias experiencias y generación (Santrock, 2019). En segundo lugar, el autor transcurrió su educación básica en una escuela privada, lo cual supone no estar familiarizado con las particularidades de una escuela pública en Lima. En tercer lugar, el investigador se encuentra en una etapa avanzada de sus estudios superiores, lo cual significa haber incorporado nuevos conceptos y habilidades, particularmente cognitivas y metacognitivas (Pease & Ysla, 2015). En atención a ello, se ha realizado una reflexión crítica en torno al posicionamiento detallado, de modo individual y junto a la asesora de esta investigación.

Entre los principios éticos considerados, destaca el de beneficencia y no maleficencia (American Psychological Association [APA], 2017), tomando medidas para salvaguardar a los adolescentes, quienes son especialmente vulnerables ante formas de violencia física, psicológica y sexual normalizadas en el hogar y la escuela (UNICEF, 2019). Entre estas medidas, se puede mencionar el uso de seudónimos para guardar la confidencialidad, y la disposición de un protocolo de contención y derivación (Apéndice C) adaptado a la población. En adición, esta investigación se sostiene en el principio de fidelidad y responsabilidad (APA, 2017), dado que se ha intentado establecer una relación de confianza con el personal de la escuela, los padres de familia y los adolescentes mismos. Esto aclarando los roles respectivos en el proceso de asentimiento y consentimiento informado, priorizando el conocimiento mutuo y procurando que los resultados puedan ser devueltos en un formato útil a la institución y a las y los participantes. Por último, resulta particularmente pertinente el respeto por los derechos y la dignidad humana (APA, 2017), considerando que los deseos, las necesidades y las opiniones de los adolescentes suele ser minimizada en el Perú (Pease et al., 2021). En ese sentido, se realizó un proceso de asentimiento informado adaptado a esta población y se buscó, mediante esta investigación, darles voz en torno al tema abordado.

2.2. Técnicas de recolección de información

Para identificar características de las y los participantes, se elaboró una ficha sociodemográfica (Apéndice D); la cual incluía edad, género, lugar de nacimiento, lugares de

residencia pasados y actual, nivel socioeconómico, autoidentificación étnico-cultural, religión, identificación étnico-cultural de la familia, y nivel de instrucción de los padres.

Para recoger la información referida a las RS de los y las adolescentes, se planteó una entrevista semiestructurada; esta se encontró orientada por una guía validada por expertos en investigación cualitativa, adolescencia, cultura y representaciones sociales. Cabe mencionar que la primera entrevista funcionó como piloto, lo que permitió reestructurar la guía y adecuar el lenguaje para facilitar su comprensión. De esta forma, la guía se compuso de preguntas que permitían analizar: i) definición de cultura, ii) estructura de las RS sobre cultura, iii) manifestaciones de cultura, iv) RS sobre diversidad cultural, v) RS sobre el cambio cultural, vi) RS en circulación sobre cultura y diversidad cultural, y vii) rol de la escuela en la construcción de las RS

Para el segundo tema de la guía, se empleó la técnica de los tris jerarquizados sucesivos (Abric, 2001). En este caso, a partir de una revisión bibliográfica, se elaboraron 21 cartas con ideas tradicionales acerca de la cultura que se encuentran extendidas en el sentido común, las cuales giraban alrededor de tres tipos de nociones: cultura como instrucción y cultivar; cultura como folklore y signos externos materializados; cultura como lo bueno o deseable; y cultura como forma de vida. Cabe acotar que se brindó cartillas adicionales para nombrar ideas propias acerca de la cultura. En ese marco, se pidió seleccionar la mitad de las cartillas con las ideas más representativas de la cultura. Entonces, a partir del grupo de cartillas elegidas, se pidió nuevamente seleccionar la mitad más representativa; y así sucesivamente hasta determinar la mayor.

2.3. Procedimiento

Para comenzar, se concertó una reunión presencial con el director, mediante la cual se conoció el ambiente escolar; y se abordó el propósito, las implicancias y los requerimientos de la investigación. De ese modo, con el apoyo de la institución, se solicitó contactar a los padres de familia y los potenciales participantes; así como un salón para realizar las entrevistas. En coordinación con los profesores de 4to de secundaria, se pidió la participación de un grupo de estudiantes variado en términos de su rendimiento académico, con el fin de convocar a la mayor diversidad posible. Luego, al contactar con los padres, se realizó el proceso de consentimiento informado.

De este modo, con cada participante, se pudo realizar el asentimiento informado y la entrevista, incluyendo la técnica de los tris jerarquizados sucesivos. Se pudo registrar el audio

de estas entrevistas, salvo en un caso (llamado Sebastian en la sección de Resultados), cuyas respuestas fueron apuntadas en un cuaderno. En esta ocasión, a pesar de haberle explicado el carácter confidencial de su información, el participante pidió detener la grabación, pues tenía miedo de que otras personas consideren incorrectas sus respuestas. Posteriormente, se procedió a la transcripción literal de las entrevistas individuales. Por último, luego del análisis y la redacción de los resultados, estos fueron devueltos a los y las estudiantes, y a los y las docentes y autoridades de la institución educativa, en espacios de diálogo por separado. De este modo, se pudo transmitir la información con recursos (términos, ejemplos, imágenes) acordes a la etapa del desarrollo, el nivel de instrucción y el rol.

Para asegurar la integridad del estudio, se cumplió con el criterio de rigor de pasar tiempo prolongado en el campo (Creswell & Creswell, 2018), realizando dos visitas al colegio antes de empezar las entrevistas individuales. Además, esta fase duró tres semanas, porque únicamente tuvo lugar en la hora del curso de Tutoría. Las interacciones transcurridas a lo largo de este período de tiempo favorecieron la familiarización entre los actores sociales (personal de la institución, padres de familia, adolescentes e investigador), de modo que estos pudieran iniciar un proyecto de investigación basado en la colaboración y la confianza mutua (Montero, 2006). Así, se disminuye el efecto de la irrupción del investigador en el contexto de las y los participantes, y se propicia un análisis más detallado (Creswell & Creswell, 2018; Hernández et al., 2014).

2.4. Análisis de datos

En el marco del análisis temático (Braun & Clarke, 2012), primero, se transcribieron las entrevistas y se leyeron reiteradamente para familiarizarse con ellas. Luego, se generaron códigos procurando expresar las ideas de los o las participantes, y se reelaboraron conforme se identificaban semejanzas y diferencias. Después, se identificaron subtemas y temas en base a los códigos hallados, para luego revisarlos y organizarlos en función de los objetivos de la investigación. Entonces, se definieron y analizaron los temas y subtemas con el fin de articularlos coherentemente, y en relación a otras evidencias empíricas o teóricas, y el contexto de los y las participantes. Así, se pudo aportar información contextualizada para responder al primer, segundo y tercer objetivo específicos de la investigación.

En cuanto al primer objetivo específico, referido al núcleo central y los elementos periféricos de las RS, este se basó principalmente en el análisis de los tris jerarquizados sucesivos (Abric, 2001). De acuerdo a este, la estructura de las RS depende del orden de

importancia otorgado por las y los participantes. En ese sentido, se ponderaron las cartas de acuerdo a su nivel de representatividad: 5 puntos para el núcleo central, 4 puntos para el nivel 4, 3 puntos para el nivel 3, y así sucesivamente. Entonces, se sumaron los puntajes individuales para identificar la idea más representativa y sus elementos periféricos.

En cuanto a la integridad de la investigación, el primer criterio de rigor considerado es el de transparencia (Pistrang & Barker, 2012). En este caso, existían expectativas de identificar RS en los adolescentes que combinen elementos de una visión tradicional y una visión crítica de la cultura; las cuales se relacionan a conceptos aprendidos a lo largo de la educación del investigador y sus experiencias con el grupo etario abordado. En segundo lugar, se cumplió con el criterio de fundamentación (Pistrang & Barker, 2012), al sustentar todos los códigos en frases u oraciones usadas por las y los participantes, así como basar los temas y subtemas en su lenguaje. En tercer lugar, se buscó la interrelación entre los códigos, los subtemas y temas, lo cual permite cumplir con el criterio de rigor de coherencia (Pistrang & Barker, 2012). En cuarto lugar, se pudo efectuar el criterio relacionado a los controles de credibilidad (Pistrang & Barker, 2012), comprendiendo la revisión de los resultados por parte de otros investigadores y por parte de los mismos participantes mediante el proceso de devolución.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados a partir de la información obtenida con las y los participantes. Cabe recordar que los nombres a continuación son seudónimos que sirven para salvaguardar la identidad y conservar la confidencialidad. Primero, se mostrará la estructura de las RS sobre cultura. Segundo, se ahondará en las RS de los y las adolescentes sobre la cultura, el cambio cultural y la diversidad cultural; luego, en las RS presentes en la escuela, por parte de sus docentes y compañeros, acerca del concepto de cultura y diversidad cultural. Finalmente, se abordará la influencia de estas RS en su propia visión. En ese marco, se han identificado 23 temas.

3.1. Estructura de las RS sobre cultura en los y las adolescentes

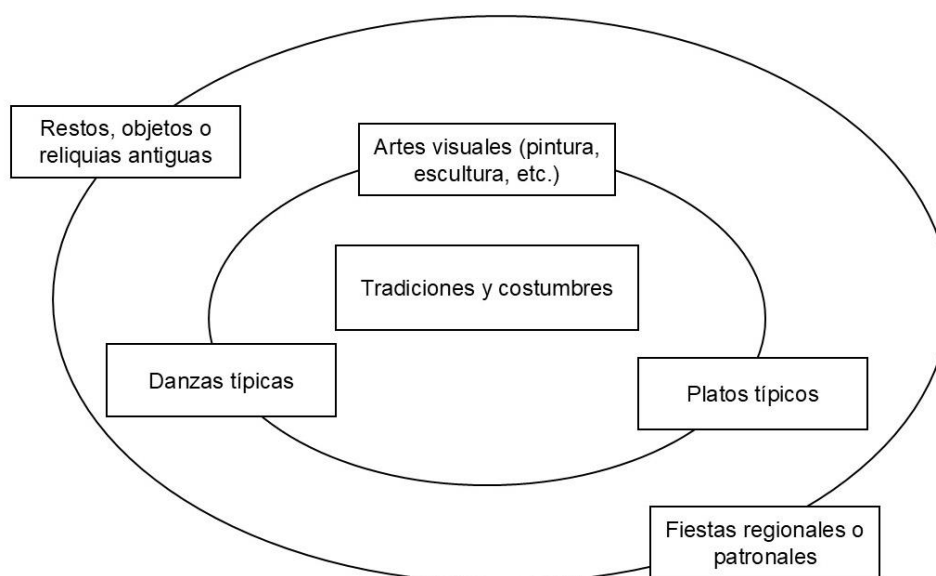
Los resultados sobre la estructura de las RS sobre cultura permiten definir el grado de importancia de los temas identificados en las entrevistas. A partir de la técnica de los tris jerarquizados sucesivos, por un lado, se ha encontrado que la representación social de la cultura gira en torno a las *tradiciones* y *costumbres*, las cuales constituyen el núcleo central.

Por otro lado, los elementos periféricos de esta representación *constituyen posibles manifestaciones de tradiciones y costumbres*.

De acuerdo a la frecuencia de aparición en las respuestas de las y los participantes, en primer lugar, se encuentran las danzas típicas, las artes visuales (pintura, escultura, etc.) y los platos típicos; y en segundo lugar, los restos, objetos o reliquias antiguas, y las fiestas regionales o patronales (Gráfico 1). Estos hallazgos coinciden con los resultados de la I Encuesta Nacional sobre Percepciones y Actitudes sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico-Racial; según la cual la mayoría de peruanos y peruanas (25%) que podía definir el término “diversidad cultural” opinaba que se refería a costumbres o tradiciones, y sus principales expresiones son las danzas típicas (55%), las fiestas regionales o patronales (49%) y la gastronomía típica o regional (48%) (Ministerio de Cultura, 2018). Esto podría significar una relación entre las RS de la sociedad peruana y las de los y las participantes.

Gráfico 1

Estructura de las representaciones sociales de cultura



En general, se trata de manifestaciones de cultura con atractivo turístico significativo para el país. Por ejemplo, los restos, objetos o reliquias antiguas, y las artes visuales son objetos visibles en museos; y los demás elementos periféricos se pueden observar en los pueblos de diferentes regiones del país. Otra característica que comparten los elementos periféricos es ser objetos separados de las personas. Además, salvo en el caso de las artes visuales (como la pintura y la escultura), los elementos de la representación destacan lo típico

y ligado principalmente al pasado. Así, se observa que los y las adolescentes representan la cultura de acuerdo al estereotipo de una cultura latinoamericana “atrasada”, “no racional”, y dominable (Quijano, 2014), cuyo propósito podría ser el consumo turístico.

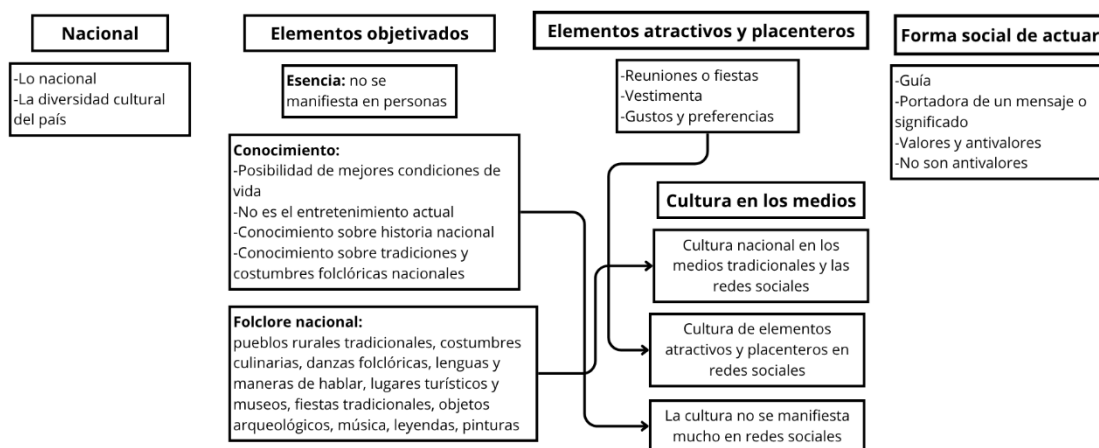
En cuanto a las diferencias de cercanía de los elementos periféricos respecto al núcleo, como se observará en las entrevistas, los elementos más cercanos eran los más abordados en la escuela. Así, si bien los platos típicos constituyen una expresión cultural que se degusta cotidianamente en la ciudad, las danzas típicas y las artes visuales se realizan en las clases y en festividades de la escuela. En cambio, las fiestas regionales o patronales, y los objetos antiguos se encuentran en espacios diferentes a la escuela, como en determinadas zonas del país y en museos, respectivamente. Esto podría sugerir la influencia de la cultura escolar en la representación de los y las estudiantes.

3.2. Representaciones sociales sobre cultura en los y las adolescentes

En cuanto a las RS de las y los participantes sobre cultura, se observan los siguientes temas: cultura nacional, cultura como elementos objetivados, cultura como elementos atractivos y placenteros, cultura como forma social de actuar, y cultura en los medios. Dichas representaciones y sus relaciones se pueden evidenciar en el gráfico siguiente.

Gráfico 2

Representaciones sobre cultura



Nota. Las flechas continuas representan la relación entre los códigos de un tema y los de otro con su respectiva direccionalidad.

Respecto al primer tema, **cultura como cultura nacional** se refiere a que la cultura son los elementos que distinguen al país. Es decir, la cultura y lo nacional son lo mismo, como afirma el participante Félix al definir la cultura nacional. “Nacional. Cuando te habla de todo. Costa, sierra y selva (...) Sería lo mismo. Nacional y cultura”. Esta misma identificación está presente en la comparación de la cultura del país de origen (Venezuela) de Vanesa y de Perú. Ella menciona que los valores “es con lo que yo he relacionado a lo que yo considero cultura. En las costumbres, los valores que tienen, porque diferencias entre país y país” (Vanesa). Esta idea se inserta en la noción tradicional, según la cual la cultura corresponde a los valores y las costumbres básicas de una sociedad producto de la administración del Estado-Nación (Castro-Gómez, 2014).

En este marco, las respuestas de las y los participantes se orientan a características de una cultura nacional. La primera es su relación con la nación, bien como producto de una tradición material o de una persona oriunda. Como sostiene el participante Sebastian, “son las tradiciones del Perú (...) los conocimientos de algún peruano”. La segunda característica es formar parte de la diversidad cultural del país, usualmente dividida en las regiones costa, sierra y selva por los y las participantes:

Con esta cultura nacional peruana, se refiere a la cultura que no solo hay en la costa sino en todo el país, incluyendo también sierra, selva, y relacionándose de que el Perú es un país diverso, de diferentes maneras, de cultura, comidas, danzas, y que no todo proviene de una sola cosa. Porque más se conoce la costa que la sierra y la selva. Sino que también serían conocimientos de las tres regiones. (Fabiana)

Así, de manera similar a los resultados con docentes de Perú, Chile y Colombia (Cárcamo & Mardones, 2016; Luengas, 2020; Sanabria, 2022), los códigos de este tema permiten reconocer que el territorio (en términos nacionales o regionales) supone uno de los principales criterios para identificar cultura o culturas.

Respecto al segundo tema, **cultura como elementos objetivados**, este se encuentra conformado por un código que refleja su esencia y dos subtemas que comprenden sus principales expresiones. Este tema transmite una idea similar al de “geografía vital”, según la cual la cultura se plasma en determinadas fuentes presentes en el entorno (Esteban, 2011). Sin embargo, no contempla el aspecto subjetivo de la cultura; es decir, la visión o el significado expresado e intercambiado mediante los elementos objetivados (Esteban, 2011). Esto se sostiene en el código esencial de este tema, el cual es representado por Valeria al preguntarle

si era posible encontrar la cultura en seres humanos. “No exactamente (...) Es más que todo ver el país como tal en las danzas, ir a museos, conocer su historia en general” (Vanesa). Ello implica una representación opuesta a la visión psicológica tradicional, que reduce la cultura a elementos internos separados del exterior (Esteban, 2008); y similar al de la antropología hegemónica (Schweder, 1990), que tiende a ignorar su dinamismo. De ese modo, se refuerza la explotabilidad de grupos subalternizados por la supuesta cercanía de su cultura al mundo “natural”, contrapuesto al moderno (Castro-Gómez, 2014; Quijano, 2014).

En cuanto al primer subtema de los elementos objetivados, este es el conocimiento: un sistema conceptual que modifica a la persona y media su forma de representar e interactuar con la realidad (Pozo, 1994). Dentro del subtema, se encuentran cuatro códigos. Primero, “cultura como posibilidad de mejores condiciones de vida” se expresa en las siguientes palabras de Fabiana:

O sea, de la cultura que es una persona que tiene conocimientos. Sería que desde una edad temprana se le ha comenzado a culturizar, lo que sea el trabajo, las cosas del hogar, así. También se ha ido formando, cosa que quien le pueda ayudar en un futuro dependiendo de qué le hayan enseñado: si es trabajar, ser honrado, ser responsable, así. En un futuro eso le puede apoyar muchísimo, en que lo puede sacar adelante, puede darle una vida mejor a sus papás o a sus hijos. Y dándole aquel levantamiento que él no tuvo cuando era chico. [...] Prácticamente le ayuda a tener un futuro mejor teniendo ya saberes, conocimientos que lo puede utilizar a futuro.

En línea con el subtema (conocimiento) y el tema (elementos objetivados) de este código, al inicio, la cita define la cultura como conocimientos que se adquieren del “exterior” a través de la socialización o la educación. Luego, valora estos conocimientos en función de su utilidad para la vida y, específicamente, para obtener mejores condiciones. Esto fue expresado en otro estudio por adolescentes de diferentes zonas del país en situación de pobreza, lo cual permite evidenciar esta consideración de la cultura como medio de movilidad social (Rojas & Cussianovich, 2013). Dicha representación respalda la noción tradicional que concibe la cultura como un proceso lineal de dominación de las circunstancias (Castro-Gómez, 2014; Quijano, 2014). Bajo este criterio, como expresa el segundo código del subtema, los modos de entretenimiento actuales son inferiores. Al preguntarle a una de las participantes si la cultura se expresa en las redes sociales, esta responde:

[...] en los jóvenes que yo he visto ahorita... se concentran en sus ídolos, en las personas que ven y como que... no tienen mucho interés en la cultura y más ven lo que es bailes, películas de acción. Ahí lo que se encuentran. O sea, usualmente no buscan culturizarse nada. Si lo buscan es por una tarea nomás. (Fabiana)

Estas palabras reflejan una negación de las formas de entretenimiento actuales, a pesar de ser consideradas parte de la cultura popular urbana juvenil en Latinoamérica (Martín-Barbero, 2004). Además, en el Perú, en el 2020, el contenido audiovisual por Internet era consumido por el 64,6% de las personas entre 14 y 17 años (Ministerio de Cultura, 2023). Entonces, pese a su alto nivel de consumo, circulan representaciones que desalientan su reconocimiento.

Dentro del mismo subtema, el tercer código es el conocimiento sobre historia nacional. Este es reflejado por la cita de una participante que resalta la importancia de conocer la historia del Perú para entender su cultura. En concreto, al pedirle explicar por qué la cultura se manifiesta en la materia de historia, ella responde: “porque en ciencias sociales, es la historia del país. Si vienen otras personas como yo, aquí me enseñan lo que es la historia del Perú y cosas así” (Vanesa). Esta concepción remite a una noción tradicional que valora lo más racional y trascendental, en función de su capacidad para dominar la propia cultura (Castro-Gómez, 2014). Fabiana lo explica al argumentar que la historia es lo más importante en la cultura: “resalta el cómo se ha ido formando el Perú desde la llegada de los españoles hasta la libertad del Perú. (...) Que hoy en día tenemos y no tenemos ya el control de otros países y dependemos de nosotros mismos”. Este discurso expresa que la asimilación de una historia común forma la identidad y la cultura nacional (Florescano, 2012), lo cual está íntimamente ligado al propósito de la educación moderna: introducir a sus ciudadanos en un orden social supuestamente pre-existente (Castro-Gómez, 2014; Durkheim, 1976).

Por último, el cuarto código de este subtema se refiere al conocimiento sobre tradiciones y costumbres folclóricas nacionales. Como se muestra en la siguiente cita, la cultura son conocimientos sobre procedimientos o rituales invariables reproducidos a través del paso generacional: “la cultura son los conocimientos que esa cultura tal vez se le ha quedado grabada. O la seguirá haciendo o la enseñaron a seguir (...) y lo sigue repitiendo” (Felix). Así, este tipo de conocimiento también se concibe estática, proveniente unidireccionalmente de otras personas, e identifica al grupo nacional.

Sin embargo, es importante observar que, mientras el conocimiento sobre historia, supuestamente más racional y elevado (Castro-Gómez, 2014), es producido y administrado por las instituciones modernas (el Estado, la escuela y la academia); este otro es encargado en su mayoría a los diversos pueblos ancestrales del país (como se mostrará en el siguiente subtema). Esto podría relacionarse a la reducción moderna-colonial de la cultura de estos pueblos a aquello considerado más irracional y primitivo (Quijano, 2014). De ese modo, se ignora su capacidad y sus formas de construir sentidos compartidos, aquello tradicionalmente concebido como mente (Schweder, 1990). En los y las estudiantes, ello implicaría no concebir la transformación de estas tradiciones; sino meramente performar.

El segundo subtema de “cultura como elementos objetivados” es el “folclore nacional”; es decir, las tradiciones y costumbres originadas en el pasado del país. Dentro de este subtema, se encuentra un código interesante: los pueblos rurales tradicionales.

Cuando tú vas de viaje, ves un pueblito, ves a la gente cómo está vestida, ves cómo es su cultura típica. Te explican, vas de turismo. Conoces más de los otros pueblos y también te informan. Así también de cómo son sus costumbres, de cómo se van a la chacra, sus animales, alimentan. (Fabiana)

En esta cita, se puede observar una asociación con la cultura de zonas que, desde el imaginario peruano, se encuentran más ligadas a la naturaleza y congeladas en el tiempo (Vich, 2010), lo cual se ha relacionado con todas las culturas latinoamericanas desde el proyecto colonial moderno (Quijano, 2014). En otras palabras, coincidiendo con los resultados de otros estudios con docentes peruanos (Ferrario, 2022; Sanabria, 2022), las tradiciones y costumbres nacionales no provienen del presente, sino de un pasado indígena presuntamente congelado. Dicha representación se encuentra presente en el resto de los códigos de este subtema; los cuales son las costumbres culinarias, las danzas folclóricas, las lenguas y las maneras de hablar, los lugares turísticos y museos, las fiestas tradicionales, los objetos arqueológicos, la música, las leyendas y las pinturas. Así, al preguntar por los tipos de eventos que manifiestan la cultura, Felix responde:

casi la mayoría asiste para probar o incluso extranjeros también van (...). Los que vienen a visitar las culturas que tenemos, como no sé... donde más he visto que van a visitar es en Cusco, en Cajamarca por sus carnavales. Sus comidas, sus tradiciones.

Resulta importante observar en esta cita una asociación entre turismo y folclore. De manera similar, Vanesa afirma que lo más representativo de la cultura son:

Sitios así para visitar. (...) Porque si hablamos de cultura, si una persona viene de otro país, viene a ver... Como por ejemplo, cuando voy a Miraflores, veo siempre gente gringa. Entonces ellos vienen a conocer o hacer turismo por todo el Perú o por esas partes, entonces van a sitios así como museos, cosas así importantes acá en Perú.

Esto implica la supeditación económica del folclore al consumo turístico y, más específicamente como indican las citas, al consumo extranjero. Cabe mencionar que este patrón puede basarse en relaciones de poder a escala global vigentes desde el sistema colonial (Castro-Gómez, 2014). Así, mientras los y las participantes niegan el entretenimiento actual como cultura, el folclore nacional es valorado en función de su capacidad de entretener a los turistas.

Respecto al tercer tema, este se denomina **cultura como elementos atractivos y placenteros**. Según los códigos incluidos, estos elementos pueden ser las reuniones o fiestas, la vestimenta, y los gustos y preferencias de las personas. En cuanto al primer código, como se observa en la cita siguiente, se trata de celebraciones espontáneas que no necesariamente se relacionan a una tradición folclórica, como los cumpleaños o las fiestas en las calles. “Cuando hay cumpleaños y también ordenamos. (...) Y nos reunimos toda mi familia. Incluso que algunos están lejos también a veces vienen para acá” (Jazmín).

En cuanto al código “gustos y preferencias de las personas”, este se refiere a que la cultura son grupos con gustos compartidos. Por ejemplo, como explica Jazmín, “en mi salón hay algunas chicas que también les gustan las danzas o algunos otros bailes. Y nosotras cada vez que hay algún festival o algo así, participamos, porque nos gustan las danzas y todo eso”. No obstante, la cultura no son solamente gustos compartidos, sino una visión compartida de lo que es real (Bruner, 2008). Más bien, esta representación confunde cultura con el concepto de identidad social. Si bien la identidad social alude a un aspecto importante de la cultura, que es el sentido de pertenencia a un grupo con rasgos similares (Turner & Reynolds, 2001), esta última también contempla la generación de significados compartidos (Bruner, 2008).

Como se puede constatar, en comparación al anterior tema (“cultura como elementos objetivados”), este se ubica en el extremo contrario: la estimulación individual. En específico, se relaciona a un deseo o gusto compartido en el consumo actual, lo cual puede relacionarse a la tendencia cultural neoliberal que asocia la libertad con el consumo (Nussbaum, 2010;

Olivera, 2014). Además, en sintonía con el código “no es entretenimiento actual”, se consideran formas compartidas por las generaciones adultas (reuniones o fiestas), mas no aquellas juveniles y mediadas por la digitalidad.

Respecto al cuarto tema, este se refiere a la **cultura como forma social de actuar**, lo cual se puede relacionar con su función como base de respuesta ante la realidad (Bruner, 2008). Primero, se halla el código de cultura como guía, caracterizándola como motivación y orientación en la vida. En las palabras del participante Sebastian, “es algo que inspira, que te orienta. Es algo hacia lo cual uno sigue”. Segundo, se encuentra el código de cultura como portadora de un mensaje o significado. Este se desprende de algunas historias contadas por las y los participantes, las cuales explican algunas manifestaciones objetivadas de la cultura, como las danzas, la música, las artesanías, etc.

Otra cosa también sería por las danzas, porque cuando tú una danza, tú dices "ay, qué bonito", pero cierta parte también te transmiten una historia. Por ahí vi, y bueno, también me informé que la marinera, dependiendo, hay uno que cuenta historia de un amor de dos jóvenes porque se ve como el coqueteo, la dedicanza con la que hacen.

(Fabiana)

Considerando estos códigos, se puede observar que los y las participantes tienen una representación que no contempla los elementos objetivados como carentes de significado (como parecía en el primer tema), sino que son signos que contienen una forma de percibir y actuar en la cotidianidad (Bruner, 2008; Esteban, 2011; Geertz, 1973).

En ese respecto, existen otros tres códigos que permitirían profundizar en el carácter tradicional o crítico de la cultura como forma social de actuar. Primero, se encuentran los “valores y antivalores”, como aquellas formas de actuar entre personas a las cuales se ha habituado un colectivo. Por ejemplo, Vanesa relata que “allá [en Venezuela] consideran mucho lo que es el respeto, la manera en la que tratas a una persona, en la educación, en la manera en que piensas y cómo actúas”. En cambio, respecto a Perú, menciona: “[la impuntualidad] no es un valor, pero acá son muy impuntuales y eso me estresa”. Por último, el tercer código se asemeja al anterior, pero no considera a los valores como parte de la cultura.

La costumbre sería que uno no haga mucho y que deje que su mamá, sus hermanas lo hagan en vez de que él ayude, ya que esa costumbre se quedó de los españoles hoy en

día. Es feo porque de ahí viene el machismo y también hay hombres que sufren violencia por parte de mujeres (...). También está otra costumbre que es de los papás de irse, por bien infidelidad o porque no quieren mantener un hijo que supuestamente no es suyo. (Fabiana)

Si bien se puede observar una crítica general hacia la forma de relacionarse en el Perú, esta puede encontrar dos diferentes formas de expresión. Uno de estos puntos de vista es representado por Fabiana; quien atribuye los valores a las culturas del pasado y concibe los antivalores fuera de la cultura peruana. Esta posición refleja el problema subyacente a la noción tradicional de cultura; la cual idealiza y fija la cultura (Castro-Gómez, 2014), impidiendo su abordaje como producto de la constante interacción social (Esteban, 2011; Vygotski, 2017). En cambio, desde la noción crítica, representada por Vanesa y un grupo de docentes escolares peruanos en otro estudio (Sanabria, 2022), es posible la presencia de antivalores y, por tanto, la denuncia de sus dinámicas sociales (Castro-Gómez, 2014).

Respecto al quinto y último tema de las RS de las y los participantes sobre cultura, **la cultura en los medios** se refiere a que esta se puede encontrar en plataformas tradicionales, como la radio y la televisión; y más novedosas, como Internet y las redes sociales. Así, estos medios suponen espacios de socialización para intercambiar información y construir RS (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979). Por ello, este tema presenta RS anteriormente esbozadas. De acuerdo a sus códigos, en primer lugar, los conocimientos nacionales y el folclore se pueden hallar en medios tradicionales como novedosos.

Sí, en la tele cuando transmiten... O sea, hay algunas personas cualquiera que transmiten lo que está pasando en su pueblo que están danzando, o hay otros que también de la selva suben vídeos de sus regiones, lo que hacen, cómo se hace y por qué lo hacen también. (Felix)

En cambio, de acuerdo al segundo código, los elementos atractivos y placenteros únicamente se encuentran en las redes sociales. Como dice Jazmin, al preguntarle qué tipo de contenido de Instagram son cultura, “a mí me sale más, como le digo, de danzas, o a veces me salen los maquillajes. O este cuando salen así que decoran, o sea, que tiene colores, todo eso”. En línea con el tema de su mismo nombre, se puede observar un reconocimiento de los gustos y preferencias como parte de la cultura. Al mismo tiempo, según el tercer código, la

cultura no se manifiesta en las redes sociales; o al menos, como indica Fabiana, las formas más populares y juveniles.

En los adultos puede ser porque andan viendo por ahí política, historia. Pero en los jóvenes que yo he visto ahorita, ellos están como que... se concentran en sus ídolos, en las personas que ven y como que... no tienen mucho interés en la cultura y más ven lo que es bailes, películas de acción. Ahí lo que se encuentran. O sea, usualmente no buscan culturizarse nada. Si lo buscan es por una tarea nomás.

Como se sabe, las redes sociales y el Internet, a diferencia de los medios tradicionales, permiten que todos los usuarios sean receptores y a la vez emisores de contenido (Villanueva, 2012). Esto implica que dichos medios son espacios democráticos de producción cultural y, como refleja la misma cita, espacios juveniles. De ese modo, se puede corroborar el rechazo hacia las formas culturales más originales y juveniles. Ello puede estar ligado al discurso tradicional; en la medida que reconoce los conocimientos racionales y el folclore bajo determinadas condiciones, y niega la cultura adolescente, con el fin de servir a la homogeneización cultural (Giroux, 2014).

3.3. Representaciones sociales sobre el cambio cultural en los y las adolescentes

En cuanto a las RS sobre el cambio cultural, se han obtenido tres temas que se pueden observar en el gráfico siguiente: la cultura cambia sin que se conserve la cultura del pasado, es importante conservar la cultura tradicional mediante la repetición de sus rituales y costumbres, y actitud positiva hacia el cambio y la fusión cultural.

Gráfico 3

Representaciones sociales sobre el cambio cultural



Nota. Hacia la izquierda, se encuentra el primer tema, el cual se relaciona a cómo cambia/permanece la cultura en la realidad actual. Hacia la derecha, el segundo y el tercer tema representan dos formas relativamente diferentes de qué debería pasar con la cultura. Los tres temas son acompañados por gráficos que los simbolizan: el progreso, la repetición y la negociación entre culturas.

En cuanto al primer tema, **la cultura cambia sin que se conserve la cultura del pasado**, este presenta dos códigos relacionados a procesos diferentes de un mismo fenómeno. Por un lado, la cultura se pierde porque las personas le pierden el interés a la cultura tradicional. Según esta representación, el cambio cultural se debe a las mismas personas, específicamente las generaciones actuales, las cuales se interesan más por los artefactos actuales que por las enseñanzas tradicionales. Por ejemplo, Vicente observa: “más a largo tiempo, veo que no aferran mucho a esas culturas. Más se aferran a la cultura que está ahorita como... Dedicarse más a la música de este año”. Esto se puede relacionar con la desvalorización del entretenimiento actual visto anteriormente. Por otro lado, se encuentra la representación de que la cultura cambia naturalmente a lo largo de la historia. Este código expresa un proceso de cambio “natural” por el mismo transcurrir del tiempo. Por ejemplo, para Fabiana, ya no se utilizan los acueductos de la época precolombina; “en cambio, hay tuberías”.

En ese sentido, de manera similar a la visión tradicional, las y los participantes parecen interpretar los cambios tecnológicos occidentales producidos por la globalización como neutrales y parte de un proceso lineal evolutivo de la cultura (Castro-Gómez, 2014; Quijano, 2014). Así, si bien los adolescentes se preocupan por la pérdida de las tradiciones, parece que el discurso tradicional lo permite, porque invisibiliza la subjetividad de los elementos culturales con los cuales se interactúa.

De acuerdo al segundo tema, **es importante conservar la cultura tradicional mediante la repetición de sus rituales y costumbres**. Este tema se basa en dos códigos: la cultura debería mantenerse, y la cultura se mantiene en la repetición de tradiciones materiales. El primer código manifiesta una actitud crítica que aboga por la conservación de la cultura frente a los cambios presentes. Por ejemplo, Fabiana argumenta “que se tendría que seguir manteniendo porque es algo que nos ayuda hasta hoy en día, y sin ello, sería como que depender de otras personas o pueden ser países para que nos den esos conocimientos”. Así, se percibe la dependencia socioeconómica a la sociedad occidental y la consecuente dependencia cultural (Castro-Gómez, 2014; Quijano, 2014). Asimismo, la cita refleja una

visión tradicional que concibe las culturas como entes homogéneos y fijos (Castro-Gómez, 2014). En esa línea, el segundo código menciona que la cultura ha logrado mantenerse a través de sus tradiciones folclóricas; como por ejemplo, “en las danzas, en algunos diseños decorativos” (Jazmín) o “en tradiciones o en medicinas” (Vanesa). Este tema refleja una visión que concibe una cultura única, y descarta la posibilidad de diálogo y cambio.

En comparación al anterior tema, el tercero expresa una **actitud positiva hacia el cambio y la fusión cultural**. Este tema está compuesto por dos códigos: el cambio cultural expande las posibilidades y la fusión cultural expande las posibilidades. En relación al primer código, Vanesa opina que el cambio cultural “quizás está bien porque podemos conocer más y experimentar otras cosas que antes no podíamos”. De manera similar, respecto a la música remix que emplea sonidos folclóricos, Vicente opina: “me es divertido”. En relación al segundo código, se concibe la fusión cultural como una forma de perpetuar las tradiciones y, al mismo tiempo, obtener nuevas y buenas creaciones.

[Ciertas creencias] como que se han mantenido, pero han cambiado porque han hecho una combinación con las creencias que les dieron los españoles (...). Así como los españoles vinieron, ellos trajeron condimentos y todo eso con los cuales los peruanos pudieron conocer más de lo que es la gastronomía, y lo combinaron con lo que era lo suyo. Entonces, creando así platos con más sabor. (Fabiana)

Esta mención es importante en un país reconocido a nivel mundial por su gastronomía, y cuyo discurso publicitario prometió la “independencia” económica a partir de la mezcla (García, 2017). Sin embargo, como se mostró en un estudio con maestros de escuelas peruanas (Cépeda et al., 2019), no se cuestionó que esta industria se sostiene sobre la opresión hacia poblaciones rurales e indígenas (García, 2017).

A partir de lo mostrado en este apartado, se puede observar diferentes estrategias de aculturación o modos de interacción entre culturas (Berry, 1997), las cuales parecen atravesadas por intereses y relaciones de poder. Debido a la supuesta evolución tecnológica, se normaliza la asimilación de las culturas occidentales globalizadas; es decir, la interacción frecuente con elementos de otras culturas y la pérdida de la propia identidad (Berry, 1997). Asimismo, los y las adolescentes abogan por la separación: el distanciamiento de otras culturas y la preservación de la propia identidad (Berry, 1997); en este caso, para conseguir la independencia económica. Además, consideran positivamente la integración (Berry, 1997), expresada en la fusión, lo cual parece relacionarse a la preservación, la independencia y a la

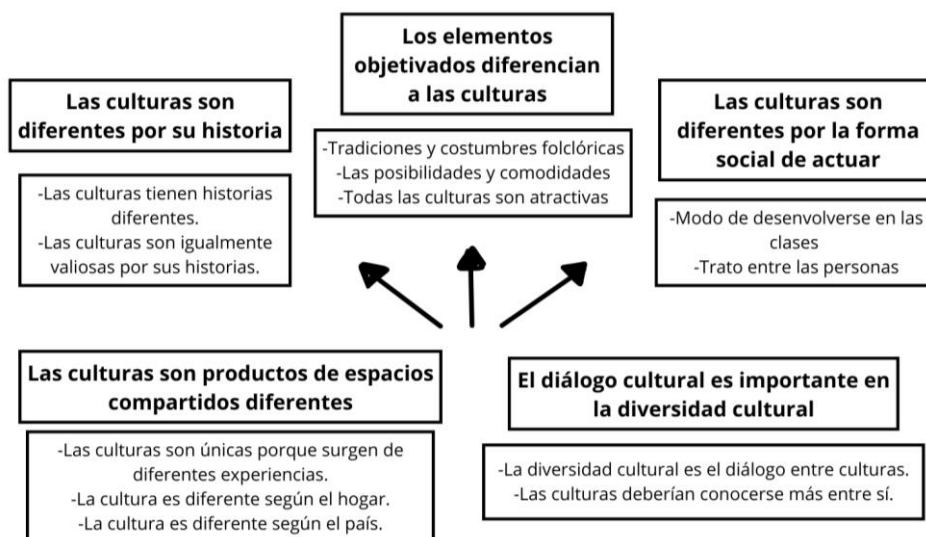
experimentación en sí. Sin embargo, al priorizar el beneficio económico, se parece a la interculturalidad funcional; en otras palabras, un diálogo que beneficia al más aventajado porque no se cuestiona las relaciones de poder pre-existentes (Tubino, 2019). Como menciona Berry (1997), para realizar una efectiva integración, es necesario que la cultura dominante adapte sus instituciones para asegurar la atención de las necesidades de todas las culturas.

3.4. Representaciones sociales sobre diversidad cultural

En cuanto a las RS sobre diversidad cultural, se han identificado cinco temas: las culturas son productos de espacios compartidos diferentes, el diálogo cultural es importante en la diversidad cultural, las culturas son diferentes por su historia, los elementos objetivados diferencian a las culturas, y las culturas son diferentes por la forma social de actuar.

Gráfico 4

RS sobre diversidad cultural



Nota. En la base de este gráfico, se encuentran los dos primeros temas, los cuales guardan relación más directa con las relaciones interculturales. Las flechas señalan el tercer, cuarto y quinto tema; los cuales representan criterios para diferenciar y valorar a las culturas.

Respecto al primer tema, **las culturas son productos de espacios compartidos diferentes**. Como afirma Heine (2015), la cultura se desarrolla en un espacio compartido, el cual permite intercambiar información social. El primer código de este tema es que las culturas son únicas porque surgen de diferentes experiencias, el cual se refleja en las palabras

de Sebastian: “las personas del lugar tienen más conexión con la cultura”. En esa línea, Felix propone un ejemplo de información social o experiencia compartida: “hay culturas en las que tú comes platos que no te gustan como el cuy (...) Yo he escuchado que si tú comes cuy te vuelves más fuerte. (...) Tal vez para ellos sí es cultura, porque lo habrán vivido”. Sin embargo, estas palabras suponen implícitamente la dificultad de aprender este gusto posterior a las primeras etapas del desarrollo y, por ende, de comprender una cultura diferente; lo cual se alinea a una noción tradicional (Castro-Gómez, 2014; Tubino, 2019).

Desde este punto de vista, de acuerdo a los siguientes dos códigos de este tema, la cultura es diferente según el hogar y el país, los cuales se han concebido también en estudios de otros países latinoamericanos como las fronteras de la cultura (Cárcamo & Mardones, 2016; Luengas, 2020; Sanabria, 2022). Es decir, la cultura se circunscribe a estos dos tipos de espacios compartidos. En lo que concierne a la nación, Fabiana menciona que las distintas culturas del Perú son igual de importantes porque “han aportado también al Perú, que es hoy en día. Y cada comienzo de danza viene de diferentes partes del Perú”. Esta cita respalda la representación analizada anteriormente, según la cual la cultura está íntimamente ligada a la nación. En ese sentido, para los y las adolescentes, la nación no solo supone una frontera cultural infranqueable, sino también un criterio de homogeneización cultural.

En contraste, respecto al segundo tema, **el diálogo cultural es importante en la diversidad cultural**. Por un lado, según su primer código, la diversidad cultural es el diálogo entre culturas. Como dice Felix, “es como si tú tuvieras otras costumbres y yo tuviera otras, y las combinamos. Y tú las practicas y yo practico tus costumbres”. Por otro lado, de acuerdo al segundo código, las culturas deberían conocerse más entre sí. Esto para intercambiar costumbres o formas de actuar, reconocer a las culturas menos valoradas, o mejorar las relaciones entre ellas. La primera de estas razones es ejemplificada por Jazmín al hablar de las tradiciones culinarias de Chiclayo:

allá hay una forma de que se cocina con las piedras o en la tierra o con leña. (...) Y o sea, sí sería bien que de acá de Lima conozcan allá. Porque es bonito. O sea, también como que algunas familias se reúnen y cocinan a la leña y todo eso.

En conjunto, estos códigos expresan una conciencia de que algunas culturas son menos valoradas, y consideran el diálogo intercultural como una oportunidad para reivindicarlas y generar prosperidad. Sin embargo, no se ha mostrado conciencia sobre las condiciones estructurales históricas subyacentes a esta consideración, lo cual podría alinearse a la interculturalidad funcional (Tubino, 2019).

Respecto al tercer tema, **las culturas son diferentes por su historia**. De acuerdo a su primer código, las culturas tienen historias diferentes. Al preguntarle a Fabiana qué diferencia una cultura de otra: “yo diría que sería la historia, porque si tú ves, cada cultura tiene su historia. No vienen a ser la misma. Vienen a ser diferentes. Van cambiando”. En estas palabras, se puede apreciar un elemento del discurso crítico sobre la cultura, en la medida que la concibe como una construcción constante y dinámica a lo largo de la historia (Castro-Gómez, 2014; Tubino, 2019; Rogoff & Gutiérrez, 2001). Sin embargo, en línea con las representaciones antes vistas, no se reconoce su formación a partir de la relación y el diálogo con otras culturas. De acuerdo al segundo código, las culturas son igualmente valiosas por sus historias. Como argumenta Sebastian, “quienes dicen que algunas culturas son mejores que otras es porque no las han conocido a profundidad. Por ejemplo, hay rivalidad entre la U y la Alianza, pero el equipo no define a la persona. Podrían ser amigos”. Esta cita representa una de las condiciones fundamentales de la interculturalidad crítica para el cambio en estas relaciones: la comprensión profunda del otro sin reducirlo a prejuicios (Tubino, 2019).

Respecto al cuarto tema, **los elementos objetivados diferencian a las culturas**. Así como el tema “cultura como elementos objetivados”, aquel expresa que la cultura está contenida en elementos visibles en el entorno. Así, sus códigos son criterios diferenciadores de culturas; siendo los dos primeros las tradiciones y costumbres folclóricas, y las posibilidades y comodidades. Según Fabiana, “la gente se sorprende porque ellos no tienen las mismas posibilidades que nosotros. O sea, no tienen las comodidades que tenemos acá”. Esto se asemeja a las observaciones de Cáceda (2019) en docentes universitarios, los cuales reconocían las desigualdades socioeconómicas, pero no las asociaban a relaciones de opresión. Ello podría significar percibir las desigualdades como inherentes a las culturas.

El tercer código de este tema es que todas las culturas son atractivas. En palabras de Jazmin, no es posible que una cultura sea mejor que la otra, “porque acá y allá en Chiclayo también es bonito pues. O sea, hay diferentes partes para poder pasear, los platos típicos”. Si bien se destaca una valoración estética, cabe observar el carácter turístico de las actividades mencionadas; pues esto concuerda con anteriores RS, en las cuales se disfrutaban los beneficios de la diversidad cultural, pero no se cuestionaban las desigualdades.

Por último, respecto al quinto tema, **las culturas son diferentes por la forma social de actuar**. En primer lugar, se encuentra el código “modo de desenvolverse en las clases”. Este se basa en la experiencia de Vanesa siendo estudiante en Venezuela y en Perú.

En Venezuela como que me ayudaban a desarrollarme un poco más en la manera de hablar. Pero acá no. Acá como que es muy diferente. No te hablan así para que tú sientas confianza. (...) Acá tienen la costumbre de leer, pero no está correcto. Allá en Venezuela no se puede leer. Tienes que salir y exponerlo, y sin el papelito.

En segundo lugar, se encuentra el código “trato entre las personas”. Del mismo modo, Vanesa brinda un ejemplo en base a sus observaciones cotidianas en sus dos países de residencia:

Allá (en Venezuela) consideran mucho lo que es el respeto, la manera en la que tratas a una persona, en la educación, en la manera que piensas y en cómo actúas. Pero por ejemplo, acá a las personas mayores se les dice señor. Allá eso no. O sea, señorita o por su nombre. Llamarla señora ya como que muy vieja. Así tenga 70 años.

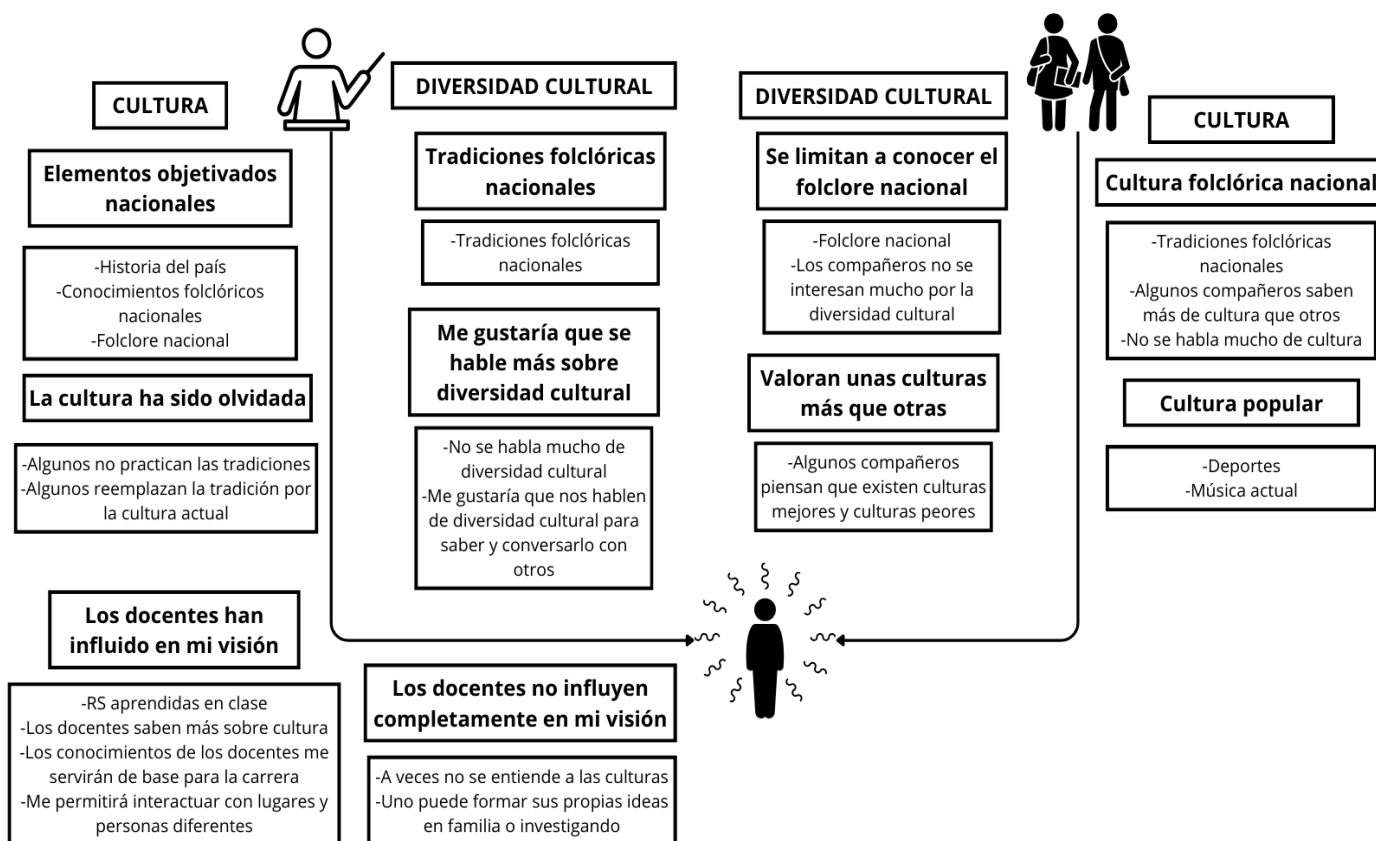
Cabe observar que, en línea con el tema “cultura como forma social de actuar”, ambos códigos reflejan un cuestionamiento hacia ciertas formas de actuar, las cuales se basan en aprendizajes adquiridos a través de la educación. Esto se relaciona a una visión crítica de cultura, según la cual la cultura no es ideal y se construye socialmente (Castro-Gómez, 2014). Además, enfatiza uno de los mecanismos por excelencia de la cultura vigente para formar la mente de las personas: la educación (Durkheim, 1976; Esteban, 2009). Este es uno de los puntos a profundizar en la siguiente sección de resultados.

3.5. Rol de la escuela en la construcción de las RS sobre cultura y diversidad cultural

En esta sección, se contempla la influencia que, según los y las participantes, pudieron ejercer los discursos de sus docentes y pares en sus propias representaciones. A continuación, en el orden siguiente, se presentan las presuntas RS sobre cultura, diversidad cultural; y finalmente, la influencia percibida en sus RS. Cabe mencionar que las y los participantes han declarado la influencia de los discursos de la plana docente, mas no de sus compañeros.

Gráfico 5

Rol de la escuela en la construcción de las RS sobre cultura y diversidad cultural



Nota. En este gráfico, se muestran por separado las representaciones percibidas por las y los participantes en sus docentes y compañeros, acerca de cultura y diversidad cultural, por separado. Además, en la parte interior, se ubican los temas relacionados a la influencia percibida de sus docentes en sus propias RS.

3.5.1. RS sobre cultura de docentes y pares

En cuanto a las RS sobre cultura de sus docentes, se han hallado dos temas: **cultura como elementos objetivados nacionales**, y **la cultura ha sido olvidada**. Según el primer tema, los docentes asocian cultura a elementos provenientes del país, los cuales constituyen sus códigos: historia del país, conocimientos folclóricos nacionales, y folclore nacional. Algunos son mencionados por Vicente cuando se le pregunta cómo se manifiesta la cultura en el colegio: “celebramos con una historia que sucede o hacemos una danza. O tipo mensaje así. (...) por ejemplo, el día de la bandera hicimos sobre el Miguel Grau, sobre más personajes que dieron su vida por el Perú, por la independencia”. Esto coincide con RS de cultura nacional y como elementos objetivados (conocimiento de historia, folclore).

En cuanto al segundo tema, los docentes supuestamente señalan que la cultura se encuentra en un proceso de desaparición porque algunos no practican las tradiciones (primer código) y la reemplazan por la cultura actual (segundo código). En relación al primer código, según el participante Felix, los docentes dicen que la cultura “sigue en lo mismo, que está igual o a veces no porque algunos no lo practican”. Esta idea se asemeja a la visión del cambio de los y las adolescentes, la cual sostiene que la cultura debería mantenerse a través de sus tradiciones materiales.

En cuanto a las RS sobre cultura de sus compañeros, se han identificado dos temas: **cultura folclórica nacional** y **cultura popular**. El primer tema explica el vínculo entre los compañeros y aquel tipo de cultura. De acuerdo a su primer código, la cultura implica las tradiciones folclóricas nacionales (danzas, comida, etc.). De ese modo, se puede observar un símil entre las representaciones de la plana docente, los pares, y los y las participantes. En el segundo código, se establece una jerarquía entre los y las estudiantes, pues se afirma que algunos compañeros saben más de cultura que otros. Como enuncia Fabiana:

Ellos con las justas pueden saber un poco de historia. Otros saben más de danzas, otros de comida, otros de tradiciones, culturas. Pero de ahí, ya no mucho, porque (...) a veces yo les tengo que ayudar porque me preguntan qué significa o qué tengo que poner.

A partir de esta cita, se puede constatar que, dentro de la institución educativa, se reproduce un discurso que sitúa conocimientos “racionales” (como la historia) como superiores a otros, y en ese sentido, jerarquiza a las personas (Castro-Gómez, 2014). En esa línea, el tercer código destaca, como dicen varios participantes, que “no se habla mucho” de cultura entre los compañeros (Vanesa; Sebastian; Vicente). Considerando que la historia y las tradiciones folclóricas representan la cultura para los y las participantes, este código puede implicar que sus pares no suelen hablar específicamente sobre dicha temática. Más bien, de acuerdo al segundo tema, sus compañeros relacionan la cultura con elementos populares como los deportes y la música actual: “se reflejan en la música y en los juegos” (Vanesa). Así, se establece una diferencia o división entre los demás compañeros y uno o una misma, considerando que estos elementos son subestimados en las RS sobre cultura.

3.5.2. RS sobre diversidad cultural

En cuanto a las RS de los docentes sobre la diversidad cultural, se identificaron dos temas. El primero se denomina **diversidad cultural como tradiciones folclóricas nacionales** y contiene un solo código. Como menciona Fabiana, “para mis docentes, ya sería su historia, su patrimonio, su cultura, su comida”. El segundo tema es “**me gustaría que se hable más sobre diversidad cultural**”, el cual transmite una exigencia a partir de la escasa discusión del tema en las clases. El primer código de este tema es que “no se habla mucho de diversidad cultural”. De acuerdo a Fabiana, “a veces sí han hablado. No hablan mucho de diversidad. Pocas veces”. Esto denota que, desde la perspectiva de los y las estudiantes, la diversidad cultural no es un tema significativamente abordado en comparación al de cultura.

En relación al anterior, el segundo código es “me gustaría que nos hablen de diversidad cultural para saber y conversarlo con otros”. En ese respecto, el motivo de Jazmin es “poder entender, saber, y también quizás hablarlo con mis papás sobre qué significa, qué es lo que tienen, todo eso”. Cabe recordar que sus padres no terminaron los estudios secundarios. En ese marco, se asemeja a las RS de los estudiantes de Nápoles, quienes concebían al sistema escolar como la fuente del conocimiento y la cultura (Galli et al., 2018; Sember et al., 2015). Considerando las RS de la cultura como conocimiento, se puede argumentar que la escuela posee poder sobre los y las estudiantes.

En cuanto a las RS de sus pares sobre diversidad cultural, se hallaron dos temas: **se limitan a conocer el folclore nacional, y valoran unas culturas más que otras**. Dentro del primer tema, se puede encontrar una idea similar a las RS de cultura de los compañeros: folclore nacional, y los compañeros no se interesan mucho por la diversidad cultural. En relación al primer código, Fabiana declara que “la diversidad cultural la entenderían como las diferentes culturas, no sé, música que tienen o sus comidas. Y su lenguaje, de cómo hablan. Porque si digo historia, la mayoría no sabe”. Nuevamente, se transmite la superioridad de los conocimientos sobre historia sobre las tradiciones tangibles.

En relación al segundo código, cuando se le pregunta a Fabiana si ha hablado sobre diversidad cultural con sus compañeros, responde “con unos pocos, he logrado así hablar, porque con los otros, no es que tenga malas comunicaciones. Ellos tienen un gusto diferente y como que... hablar de cultura es como que un poco difícil”. En otras palabras, a sus demás compañeros no les interesaría charlar sobre esta temática. Así, de manera similar a lo que sucede en la sociedad, su noción de cultura no solo jerarquiza, sino que también dificulta el diálogo con quienes piensan diferente (Tubino, 2019).

En cambio, respecto al segundo tema, este se basa en que algunos compañeros piensan que existen culturas mejores y culturas peores.

Un ejemplo lo puede dar mi salón cuando mi compañero sacó para la danza. Ahí sacamos Moquegua. [...] Entonces como que en ese momento yo tengo como unos tres compañeros que saben de danza. O sea, ellos bailan. Y como que se comenzaron a quejarse diciendo que no, que Moquegua es feo, que no tiene bonita danza y se comenzaron a quejar. Entonces como que ya uno, como que no conoce, pero o sea como que hay una idea ya. (Fabiana)

En ese sentido, aunque no son conscientes de sus propios prejuicios respecto a sus pares, sí identifican prejuicios en ellos respecto a culturas regionales.

3.5.3. Influencia de las RS de docentes en las RS de los y las adolescentes

Respecto a la influencia docente en las RS de los y las participantes, se obtuvieron dos diferentes temas: **los docentes han influido en mi visión, y los docentes no influyen completamente en mi visión**. El primero guarda relación con los aspectos de las RS en las cuales estos actores han influido, y con las razones de su influencia. En ese marco, por un lado, el primer código son las RS aprendidas en clase. Según las y los participantes, las y los docentes han influido en su idea de cultura como danzas, música, historia, museos; y, a partir de las clases de comunicación e historia, en su idea de que la cultura cambia. Como reflexiona Vanesa, ella ha escuchado que las culturas cambian “acá en las clases más que todo de comunicación e historia, porque han cambiado las culturas de antes”. Esto corrobora la hipótesis de que la escuela ha influido, por un lado, en sus principales RS de cultura y, por otro lado, en su visión sobre el cambio cultural.

Por otro lado, el segundo, tercer y cuarto código de este tema constituyen los motivos de la influencia docente: los docentes saben más sobre cultura, los conocimientos de los docentes servirán para la carrera, y permitirán interactuar con lugares y personas diferentes. La primera de estas tres se refiere a la razón fundamental de permitir la influencia específica de los docentes. Como aclara Fabiana, los docentes “vendrían a saber más de lo que yo sé. Y hablar con ellos sería también... ellos sacan tema de que yo no puedo saber, pero me pueden decir o me pueden proporcionar esa información”. Estas palabras expresan una lógica binaria: el docente es quien sabe, y el estudiante no. En ese sentido, desde el concepto de “educación bancaria”, parece que la cultura escolar transmite la idea de que existe un sujeto sabio y otro

ignorante, un sujeto que enseña y otro que aprende; así como un mundo que debe ser conocido y sujetos que pueden conocerlo a partir de un otro que lo conoce (Freire, 1987).

En consecuencia, no solo se reafirma una concepción tradicional de cultura que se centra en el conocimiento y concibe un mundo estático, sino que también se elimina la posibilidad de diálogo entre personas y entre persona-mundo. Esto podría encontrarse a la base de otras lógicas de opresión (Freire, 1987), como las relaciones interculturales binarias (Quijano, 2014). De hecho, la relación entre docentes y estudiantes se asemeja a la jerarquía entre los y las participantes y sus pares, basada en los conocimientos sobre historia.

Los siguientes dos códigos constituyen los propósitos de los estudiantes para adquirir mayores conocimientos por parte de los docentes. Por un lado, al consultarle a Fabiana acerca de esto, responde “porque en sí, dependiendo de la carrera que uno estudia o que logre estudiar, voy a tener que utilizarme y para poder tener el conocimiento ya por lo menos previos”. En otras palabras, estos conocimientos serían útiles para su futuro académico y laboral, el cual constituye un indicador importante de bienestar para los adolescentes (Pease et al., 2021; Rojas & Cussianovich, 2013). Por otro lado, ella misma menciona:

Cuando uno va de turismo o a visitar a alguien, (...) Porque hoy en día no hay muchos que hablen quechua, y ir a la sierra. Y que una personita te hable en quechua, es como que tú no entiendes y se te dificulta comunicarte con la persona. Entonces como que uno hay que culturizarse y, por lo menos saber de cómo se comunica cada persona, su lenguaje y poder así practicarlo. Por lo menos mínimo, lo básico, y no andar perdido cuando uno se pierde en la plaza. (Fabiana)

Es decir, es importante tener conocimientos sobre la cultura del lugar para poder orientarse y dialogar con otras personas, lo cual se relaciona al beneficio turístico personal. En cuanto al segundo tema, este contiene las razones por las cuales el docente no influye en la visión del estudiante. Según sus códigos, una de estas razones es porque “a veces no se entiende a las culturas” (Felix). Ello podría relacionarse a que, como se ha argumentado, los docentes y las y los participantes representan a las culturas como algo ajeno, del pasado y difícil de comprender. La otra razón es porque uno puede formar sus propias ideas informándose en familia o investigando. Esto mismo es argumentado por Vicente: “no, cada uno ya es independiente de saber, ¿no? Porque puede cada uno decirte algo y tú lo puedes investigar. Ah no, esto no es así y tal”. Esta sensación de independencia cultural podría

relacionarse al acceso a Internet, el cual puede disolver las barreras internacionales y socioeconómicas de acceso a información (Baricco, 2019; Villanueva, 2012).

Conclusiones

Respecto al objetivo general de la presente investigación, se puede concluir que las RS de los y las estudiantes de secundaria limeños contienen un discurso relativamente crítico; dado que aprecian la cultura en sus diferentes aspectos, sus continuidades, sus cambios y en su diversidad. Asimismo, reconocen el desprecio hacia ciertas culturas, y costumbres culturales perjudiciales. Sin embargo, sus RS están influenciadas por una noción tradicional que concibe la cultura como un proceso de potenciación de la voluntad humana, reduciéndose a un medio de progreso o a un objeto de consumo. De ese modo, se invisibilizan y permiten relaciones de poder entre grupos y personas. Según la mayoría de los y las participantes, estas RS están influenciadas por sus docentes, mas no por sus compañeros y compañeras.

En cuanto al primer objetivo específico, los y las estudiantes caracterizan la cultura como cultura nacional, elementos objetivados, elementos bellos y placenteros, y forma social de actuar. Reconocen en mayor medida la cultura nacional del pasado; la cual es representada concretamente por las costumbres y las tradiciones folclóricas. Esto se relaciona a una concepción utilitaria, turística y estática de la cultura; cuyos significados se encuentran delimitados a los conocimientos existentes sobre la historia nacional.

En cuanto al segundo objetivo específico, los resultados muestran una valoración en igualdad de las diversas culturas en términos territoriales y temporales. Esto se relaciona a una apreciación de la preservación y del cambio cultural, y al reconocimiento del desprecio hacia ciertos grupos culturales. Asimismo, pueden criticar prácticas culturales perjudiciales. No obstante, jerarquizan diferentes formas de cultura en función de su utilidad: educativa, laboral, turística o económica. En ese sentido, se tiende a valorar conocimientos racionalizados y folclóricos; y se desprecian las formas de entretenimiento contemporáneas que circulan entre las generaciones más jóvenes.

Estas jerarquías parecen sustentarse en la división artificial entre sujetos ignorantes que deben permanecer pasivos, y sujetos con conocimientos que deben imponer su razón (Freire, 1987), la cual se encuentra en la concepción moderna del conocimiento (Castro-Gómez, 2007). Así, se refuerzan e invisibilizan relaciones de poder entre el trabajo y el ocio, sociedades indígenas y “modernas”, lo urbano y lo rural, ricos y pobres, generaciones más antiguas y más jóvenes, Estado y pueblo, docentes y estudiantes, y entre los mismos

estudiantes. De igual manera, el diálogo intercultural parece depender de la contribución al crecimiento económico y la independencia nacional.

En cuanto al tercer objetivo específico, se puede observar que la escuela parece haber influido considerablemente en la visión de los estudiantes a través de los docentes, inculcando el énfasis en elementos objetivados nacionales como la historia, los conocimientos folclóricos y las tradiciones en sí. En esa línea, los docentes abogan por la preservación de las tradiciones. Esta considerable influencia puede sustentarse en la lógica del estudiante ignorante y el docente sabio. Por ello, los y las estudiantes señalan la utilidad de la influencia de sus docentes, la cual se relaciona a la educación, al progreso social, y al turismo. Sin embargo, algunos participantes no los reconocen como única fuente de conocimiento, y señalan que no siempre permiten entender a las culturas, probablemente por enseñarlas como entes estáticos provenientes del pasado.

En este marco, la presente investigación tiene numerosas implicaciones. Primero, se ha ahondado en RS inusualmente estudiadas, en un contexto no WEIRD, en una etapa del desarrollo escasamente abordada, y en actores escolares poco abordados en investigaciones similares. En ese sentido, los y las adolescentes tuvieron la oportunidad de reflexionar y expresarse sobre un fenómeno importante en sus vidas, pero tangencialmente discutido. Segundo, a partir de la diferenciación entre noción tradicional y crítica de cultura, se pudo ahondar en la relación entre los y las estudiantes, la escuela, el contexto cultural peruano y el contexto cultural mundial. En esa línea, se pudo comprender la importancia de la escuela en las RS (sobre cultura y relaciones entre culturas) de los adolescentes y, por ende, en su relación con las distintas formas o grupos culturales más o menos cercanas. Así, se pudo contemplar la influencia del concepto de cultura en las situaciones vitales, interacciones interpersonales e identidades de los y las estudiantes.

A nivel teórico, primero, posiblemente se ha evidenciado que el discurso tradicional sobre cultura, la noción racionalista moderna del conocimiento y la lógica bancaria de “ignorante-sabio” se encuentran relacionadas, reforzando prejuicios que sustentan jerarquías entre personas y grupos sociales. En ese sentido, se recomienda una revisión radical de los supuestos del modelo educativo escolar e, incluso, superior universitario. De este modo, se podría reducir dichos prejuicios en la interacción dentro y desde estos espacios, la cual no ha sido contemplada previamente por teorías como la del contacto intergrupales (Allport, 1954; Pettigrew, 2021). Segundo, contrariamente a lo esperado, las RS de cultura expresadas por los y las estudiantes y, presuntamente, los y las docentes, no se asocian tanto a la teoría psicológica predominante, sino a la antropológica tradicional, lo cual puede aportar a

entender las particularidades de la enseñanza en América Latina. En este contexto, resulta importante incorporar una visión más amplia, abierta y crítica de la cultura en la currícula y las prácticas educativas.

A nivel práctico, desde la noción tradicional predominante, por un lado, se pudo percibir que las RS sobre cultura relacionan el folclore nacional al turismo y los conocimientos al progreso socioeconómico. De ese modo, su identidad y su voluntad se alienan; y sus posibilidades socioeconómicas y culturales se limitan. Por otro lado, la noción tradicional de cultura invisibiliza las relaciones de poder, imposibilitando así el diálogo entre personas y grupos sociales, incluso cuando existe esta voluntad. Dicho esto, es importante concebir la educación, no como un espacio de transmisión de saberes, sino de escucha, diálogo y práctica transformadora (Esteban, 2009). Es decir, una currícula inclusiva e intercultural debe ser producto de un proceso de construcción que valore la voz de estudiantes adolescentes y docentes, así como diferentes grupos sociales y culturas.

Finalmente, es importante considerar las posibles limitaciones de esta investigación. En primer lugar, algunos participantes expresaron su temor de responder “mal” a las preguntas; pidiendo una explicación de la pregunta o de términos como “cultura” y “diversidad cultural”. En línea con los resultados, este hecho incita la reflexión sobre las emociones asociadas a las RS sobre estos conceptos, así como la profundidad de su abordaje en la escuela. Ello pudo haber dificultado la comprensión y la comodidad de los y las participantes al momento de responder.

En segundo lugar, se puede mencionar que los y las docentes, si bien mostraron suma disposición; en ocasiones, parecía que entendían la participación de sus estudiantes como obligatoria. Aunque este abordaje fue corregido asertiva e inmediatamente, es importante prevenirlo para asegurar la libertad de decisión de grupos históricamente relegados como los y las adolescentes (Pease et al., 2021). Para ello, se podría preparar previamente a los y las docentes de la institución educativa sobre los principios éticos contemplados en el proceso del consentimiento informado, a fin de asegurar un vínculo de colaboración alineado en este sentido.

Para futuras investigaciones, se recomienda indagar en instituciones educativas públicas de otras zonas de Lima Metropolitana; así como instituciones privadas. Además, junto con las RS sobre cultura y relaciones entre culturas, se sugiere investigar sobre la identidad cultural de los y las participantes. De este modo, se podría analizar las RS desde las formas culturales con las cuales se sienten más identificados, e identificar con mayor claridad sus discrepancias internas. Por último, se recomienda observar el abordaje de estos conceptos

en las aulas de clase para adaptar la guía de entrevista de acuerdo a ello, y garantizar la fluidez en la comprensión y el diálogo.

Referencias

- Abric, J.-C. (1993) Central System, Peripheral System: Their Functions and Roles in the Dynamics of Social Representation. *Papers on Social Representations*, 2(2), 75–78. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/126>
- Abric, J.-C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J.-C., Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.
- Adams, G., Estrada-Villalta, S., Sullivan, D. & Markus, H. R. (2019). The Psychology of Neoliberalism and the Neoliberalism of Psychology. *Journal of Social Issues*, 75(1), 189-216. <https://doi.org/10.1111/josi.12305>
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley
- American Psychological Association (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura*. Katz.
- Becker, G. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (2.a ed.). National Bureau of Economic Research.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1080/026999497378467>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-10. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis [Análisis temático]. En H. Cooper (Ed). *APA Handbook of Research Methods in Psychology Association: Research Designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological and biological* (pp. 5-16). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-000>
- Bruner, J. (2008). Culture and the Mind: their Fruitful Incommensurability. *ETHOS*, 36(1), 29-45. <http://faculty.ksu.edu.sa/Magda/My%20Research%20Library/Linguistics/culture%20and%20mind.pdf>

- Cáceda, G. (2020). *Creencias docentes sobre la educación intercultural en la educación superior* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15916>
- Cárcamo, E. & Mardones, K. (2016). *Representaciones sociales de diferentes actores en relación a la diversidad cultural en la escuela Nuestra Señora del Carmen de Quilicura* [Tesis de Titulación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Biblioteca Digital de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/3962>
- Castles, S. (2010). Comprendiendo la Migración Global: Una perspectiva desde la transformación social. *Relaciones Internacionales*, (14), 141-169. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2010.14.007>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial (pp.79-91)*. Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2014). Teoría Tradicional y Teoría Crítica. *Universitas Humanística*, 49(49), 29-41. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/9560>
- Céspedes, N., Castro, D., & Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata, S.L.
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. Ministerio de Educación del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6910>
- Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones culturales, 21 de octubre, 2005, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- Craig, G. & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. Prentice Hall.
- Creswell, J. W. & Creswell, J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (5° ed.). Sage.
- Cueto, R.M., Espinosa, A., & Robles, R. (2017). Narrativas sobre la sociedad peruana y la identidad nacional en universitarios peruanos. *Límite*, 12(38), 7-21. <https://www.revistalimite.cl/index.php/limite/article/view/68>

- Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001, 2 de noviembre). *UNESCO*.
<https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-universal-unesco-diversidad-cultural>
- Defensoría del Pueblo (2021, 18 de diciembre). *Defensoría del Pueblo: MINEDU debe asignar presupuestos suficiente para educación intercultural bilingüe en el año escolar 2022* [Comunicado de prensa]. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/12/NP-1491-2021-Educaci%C3%B3n-pueblos-ind%C3%ADgenas-a%C3%B1os-escolar-2022.pdf>
- del Río, P. & Álvarez, A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 101-131). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Delval, J. (2014). *El mono inmaduro: El desarrollo psicológico humano*. Siglo XXI Editores
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme.
- Duveen, G. (2007). Culture and Social Representations. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 543-559). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611162.029>
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. W. W. Norton & Company.
- Esteban, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 9(2), 7-23.
- Esteban, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), 235-241.
- Esteban, M. (2011). Una interpretación de la Psicología Cultural: Aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18(2). 65-88.
- Esteban, M. (2012). Del Homo intellectualis al Homo educandus: La hipótesis de la inteligencia cultural y la intencionalidad compartida. *Boletín de Psicología*, (105), 23-42.
- Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Frankel, F. & Devers, K. (2000). Study design in qualitative research-1: Developing questions and assessing resource needs. *Education for Health*, 13(2), 251-61. <https://doi.org/10.1080/13576280050074534>
- Ferrario, V. (2022). *Interculturalidad y Escuela EIB: Concepciones y Creencias de Docentes EIB de Apurímac y Puno* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/23309>

- Fuentes-Vilugrón, G., Zúñiga, C., & Arriagada, C. (2023). Representaciones sociales de estudiantes y profesores de Educación Física sobre la educación intercultural en Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(1), 1-17. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.10>
- García, M.E. (2017). El sabor de la conquista: colonialismo, cosmopolítica y el lado oscuro del boom gastronómico en el Perú. En P. Restrepo, J.C. Valencia y C.M. Rivera (Coords.), *Comunicación y sociedades en movimiento: la revolución sí está sucediendo* (pp. 261-280). Ediciones CIESPAL. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Hfw6DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA261&dq=turismo+cultura+peruana+colonialismo&ots=DEvONydg7f&sig=t1j3IE4k_rpvFhzhw0En14762K8#v=onepage&q&f=false
- Galli, I., Fasanelli, R., & Schember, E. (2018). The construction of icons as a means of access to the social representation of culture. *Culture & Psychology*, 24(2), 212-232. <https://doi.org/10.1177/1354067X17721860>
- Giroux, H. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.
- Harper, D. (2011). Choosing a Qualitative Research Method. En D. Harper & A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners* (pp. 83-97). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119973249.ch7>
- Heine, S.J. (2015). *Cultural Psychology*. Norton & Company.
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61–83. doi:10.1017/s0140525x0999152x
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.a ed.). McGraw Hill.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.
- Joffe H. (2012). Thematic Analysis. En D. Harper & A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners* (pp. 209-223). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119973249.ch15>
- Kleidermacher, G. & Lanzetta, D. (2019). Una aproximación a las relaciones interculturales en escuelas secundarias de Villa Lugano, a partir del análisis de las representaciones sociales hacia población de origen boliviano en Buenos Aires (2015-2018). Autoctonía.

Revista de Ciencias Sociales e Historia, 3(2), 132-158.

<http://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.135>

- Leyton, C. & Muñoz, G. (2016). Revisitando el concepto de exclusión social: su relevancia para las políticas contra la pobreza en América Latina. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (65), 39-68.
- López, J., Casillas, M., & Ballesteros, F. (2021). Representaciones sociales sobre interculturalidad de los académicos de la Universidad Veracruzana. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE-2021*.
- Luengas, P. (2020). *Las Representaciones Sociales Sobre La Diversidad Cultural De Un Grupo De Maestros Del Colegio Gabriel García Márquez* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2665>
- Martín-Barbero, J. (2004). Medios y culturas en el espacio latinoamericano. *Iberoamericana*, 2(6), 89-106. <https://doi.org/10.18441/ibam.2.2002.6.89-106>
- Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (4a ed.). Sage Publications.
- Ministerio de Cultura (2018). *I Encuesta Nacional Percepciones y Actitudes sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico-Racial. Principales Resultados*. Ministerio de Cultura. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/i-encuesta-nacional-percepciones-y-actitudes-sobre-diversidad-cultural-y>
- Ministerio de Cultura (2023). *¿Cómo vamos en el consumo de cine y audiovisual en el Perú? Análisis de indicadores de asistencia al cine y adquisición de contenidos de video entre los años 2016 y 2020* (Reporte). Ministerio de Cultura.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Muuss, R. (1992). *Theories of adolescence*. McGraw-Hill.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Olivera, I. (2014). ¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo. *Anthropologica*, 32(33), 179-207. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201402.009>

- Pancorbo, G., Espinosa, A. & Cueto, R. (2011). Representaciones estereotípicas y expresión del prejuicio en el Perú: la mirada desde la pobreza. *Revista de Psicología*, 29(2), 311-342. <https://doi.org/10.18800/psico.201102.006>
- Papalia, D., Feldman, R. & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill.
- Pazos, P. (2016). Discriminación socio-racial y racista en la educación peruana. Una mirada desde los maestros en Lima. *Investigaciones sociales*, 20(36), 15-25. <https://doi.org/10.15381/is.v20i36.12989>
- Pease, M., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, S., Aranibar, C., & Rengifo, F. (2021). *Ser adolescente en el Perú. Aproximaciones a la adolescencia del bicentenario. Tomo 1. El mundo interno adolescente: Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida*. Fondo Editorial PUCP.
- Pease, M., & Ysla, L. (2015). El potencial que emerge: cognición, neurociencia y aprendizaje en adolescentes universitarios. En M. Pease.; F. Figallo, L. Ysla (Eds.), *Cognición, Neurociencia y Aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 33 - 75). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pettigrew, T. F. (2021). Advancing intergroup contact theory: Comments on the issue's articles. *Journal of Social Issues*, 77(1), 258–273. <http://doi.org/10.1111/josi.12423>
- Piaget, J. (1976). Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5–18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>
- Pozo, J (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Morata.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, 6(1), 1-21.
- Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación* (pp. 21-38). Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Rogoff, B. & Gutierrez, K. (2011). Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica. En S. Frisancho, M. T. Moreno, P. Ruiz Bravo y V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y educación* (pp. 23-39). Fondo Editorial PUCP
- Rojas, V. & Cussianovich, A. (2013). "Le va bien en la vida". *Percepciones de bienestar de un grupo de adolescentes del Perú*. GRADE.
- Sabbagh, L. (2007, 1 de junio). *The teen brain, Hard at Work*. Scientific American. <https://www.scientificamerican.com/article/the-teen-brain-hard-at-work/>
- Sanabria, R. (2022). *Concepciones que poseen los docentes de primaria de una institución educativa pública de Lima sobre la cultura y el abordaje de los saberes culturales en el aula* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/23666>
- Sánchez, A. (2015). *Migraciones Internas en el Perú*. Organización Internacional para las Migraciones. <https://repository.iom.int/handle/20.500.11788/1490>
- Santrock, J.W. (2019). *Life Span Development*. McGraw Hill.
- Schaffer, D. (2000). *Social and personality development* (4th ed.). Wadsworth/Thomson Learning.
- Schember, E., Tuselli, A., Fasanelli, R., & Galli, I. (2015). The internal structure of the social representation of culture: An empirical contribution. *International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 1(2), 174-179. <https://doi.org/10.18769/ijajos.21143>
- Shweder, R. (1990). Cultural psychology - what is it? En J. Stigler, R. Shweder, y G. Herat (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1-43). Cambridge University Press.
- Soto-Navarro, F. & Añaños-Bedriñana, F. (2017). Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios de enseñanzas básicas sobre la diversidad cultural en Granada. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 259-282. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v10i1.5668>
- Trapnell, L. (2011) ¿Diversificar o interculturalizar el currículo? En S. Frisancho, M.T. Moreno, P. Ruiz Bravo, y V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y educación* (pp. 155-178). Fondo Editorial PUCP.
- Trapnell, L. (2021). *Una brecha que no se cierra: La demanda de docentes interculturales bilingües*. SERVINDI. <https://www.servindi.org/actualidad-opinion/10/01/2021/una-brecha-que-no-se-cierra-la-demanda-de-docentes-interculturales>

- Trapnell, L. & Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad, siglo XX-XXI*. Derrama Magisterial.
- Tubino, F. (2019). Interculturalidad. En: C. Alegría Varona. *Manual de principios y problemas éticos* (pp. 203-217). Fondo Editorial.
- UN-Habitat (2022). *World Cities Report 2022: Envisaging the future of cities*. UN-Habitat. <https://unhabitat.org/world-cities-report-2022-envisaging-the-future-of-cities>
- UNICEF (2019). *Cifras de la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en el Perú* (Reporte). UNICEF. <https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-09/cifras-violencia-ninas-ninos-adolescentes-peru-2019.pdf>
- Vich, V. (2010). El discurso sobre la sierra del Perú: la fantasía del atraso. *Crítica y Emancipación*, (3), 155-168.
- Villanueva, E. (2012). Investigando lo digital: reflexiones sobre un espacio en definición dinámica. En L. Kogan (Ed.) *La caja negra: relatos de investigación en administración, ciencias sociales y economía* (pp. 263-298). Universidad del Pacífico.
- Vygotski, L.S. (2017). *Obras Escogidas-VI*. Machado Nuevo Aprendizaje.
- Zárate, M. (2009). Racism in the 21st Century. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 387-405). Psychology Press.

Apéndices

6.1. Apéndice A: Protocolo de Consentimiento Informado para padres de familia

Pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Gabriel Mejía Cacho, estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorado por la docente María Angélica Pease Dreibelbis. El objetivo de la presente investigación es

aproximarse a las ideas de un grupo de adolescentes estudiantes de Lima Metropolitana acerca de la cultura y la diversidad cultural.

Si su hijo(a) accede a participar, con su consentimiento, se realizarán dos entrevistas de aproximadamente 30 minutos en torno al tema antes mencionado. Si usted lo autoriza, el audio de estas entrevistas podrán ser grabadas con el fin de transcribir y analizar las ideas expresadas, tras lo cual el registro será inmediatamente eliminado.

Es importante afirmar que la participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted o su hijo(a) pueden interrumpir la misma en cualquier momento sin que ello genere algún perjuicio. Además, lo que se converse durante la entrevista será utilizado únicamente para fines académicos, es decir, para la elaboración de una tesis. Asimismo, la información se mantendrá confidencial, protegiendo la identidad de los participantes a través de seudónimos.

Al finalizar el análisis de los resultados, se realizará otra reunión con los participantes con el fin de dialogar acerca de los mismos, puesto que su punto de vista es importante en todo el proceso de investigación. Si tuviera alguna consulta acerca de la investigación, puede expresarla cuando prefiera, y el investigador estará dispuesto a responder. Puede comunicarse conmigo al siguiente correo electrónico: gabriel.mejia@pucp.edu.pe, o con mi asesora: mapease@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para la participación de mi hijo(a) _____ en esta investigación conducida por Gabriel Mejía y autorizo que mi información sea utilizada en este según los términos comunicados en el presente documento. Para recibir una copia de este, brindo mi correo electrónico:

Firma: _____

Fecha: _____

6.2. Apéndice B: Protocolo de Asentimiento Informado para participantes

¡Hola! Mi nombre es Gabriel Mejía. Soy estudiante de la carrera de Psicología en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Para mi proyecto de tesis, con el apoyo de mi asesora María Angélica Pease Dreibelbis, estoy investigando acerca de las ideas de los adolescentes limeños acerca de la cultura y la diversidad cultural. Por ello, quisiera contar con tu apoyo. Si accedes a participar, realizaríamos dos entrevistas de 45 minutos aproximadamente cada una, después

de mirar una película para incentivar nuestras conversaciones. Además, si lo autorizas, procedería a grabar el audio de ambos momentos, a fin de copiarlos y analizarlos posteriormente, luego de lo cual serían eliminados ambos registros.

La participación en esta investigación es completamente voluntaria. Es decir, puedes abstenerte de ello si no deseas realmente participar, sea antes o durante el proceso de entrevistas, sin que se genere perjuicio alguno (por ejemplo, al rendimiento académico). Además, las conversaciones serán útiles únicamente en el ámbito académico (para elaborar la tesis), y serán confidenciales. Es decir, se mantendrá tu identidad en secreto bajo un seudónimo.

Al finalizar el análisis de los resultados, se realizará otra reunión contigo y el resto de participantes para intercambiar nuestros puntos de vista acerca de los mismos. Me interesa su punto de vista en todo el proceso de investigación. Si tuvieras alguna consulta, puedes expresármela cuando prefieras, y estaré dispuesto a responderla. Además, puedes brindar tu opinión en cualquier momento. Puedes comunicarte conmigo a través del siguiente correo electrónico: gabriel.mejia@pucp.edu.pe, o con mi asesora: mapease@pucp.edu.pe. ¡Muchas gracias!

Yo, _____, estoy dispuesto a participar en la investigación detallada en el presente documento, habiendo sido informado de las actividades planificadas. Para recibir una copia de los detalles, brindo mi correo electrónico:

Firma: _____

Fecha: _____

6.3. Apéndice C: Protocolo de Contención y Derivación

Esta secuencia de acciones son para los casos de estrés o ansiedad visibles y/o ante la narración de un caso/situación que suponga riesgo para las y los participantes.

Ante signos visibles de estrés o ansiedad (entrevistdx llora, comunica ansiedad) ya sea que el/la participante comunique o no un caso de violencia/abuso dentro o fuera de la escuela:

1) Dejar hablar y conducir contenedidamente

- Ofrecer detener la grabación

- Ofrecer dar espacio al final de la entrevista (o si desea en ese momento) para identificar apoyos y rutas posibles
- Lo que sigue puede ser 2) contener o 4) identificar apoyos y rutas posibles

2) Contener

- Ofrecer detener la entrevista
- Ofrecer agua, kleenex, tiempo
- Ofrecer no continuar con la entrevista
- Ofrecer respiraciones/visualizaciones
 - Respirar junto con el participante, inhalando por la nariz, botando aire por la boca lentamente. Contar hasta 1, 3, 5, luego hasta 10, luego hasta 15 en cada respiración (la idea es volver cada vez más laxa la respiración ayudando a destensar y controlar aire y bajar ansiedad).
 - Poner palmas encima de la mesa. Cerrar ligeramente los ojos (si desea), inhalar lentamente por la nariz y exhalar lentamente por la boca. Visualizar el aire entrando por los pulmones y llenando de aire todo el espacio, limpiando todo lo que se siente trabado, contaminado. Repetir 3 a 5 veces.

3) Consultar si desea continuar la entrevista

- Continuar, si así lo desea, reencuadrar la entrevista y grabación
- Detenerla definitivamente
- Contener y retomar entrevista

4) Identificar apoyos y rutas

- Identificar tipo de caso

- a. Situación de violencia/abuso en casa sucediendo en ese momento y que signifique una amenaza a la integridad presente del el/la adolescente
- b. Situación de violencia/abuso que haya ocurrido en la historia del participante y no signifique una amenaza actual (ej: haber sufrido abuso sexual de padre o tío que ya no vive con él o ella)
- c. Situación de violencia/abuso en la escuela (de docente, director, pares)
- d. Situación de violencia/abuso por parte de pareja (que no es de a escuela)
- e. Identificación de problema de salud mental: ansiedad, depresión, ideación suicida
- f. Situación de estrés/ansiedad no explicado
- g. Otra situación

- Identificar personas soporte: ¿Has hablado de esto con alguien?

- Sugerir comunicar caso a alguien de la IIEE en quien confíe
- Sugerir comunicar caso a familiar/persona adulta de confianza
- Re-encuadrar con participante: no es posible dejarlo ir si es que no identificamos a un posible apoyo, dado el riesgo de la situación compartida. El acuerdo de confidencialidad nos compromete a no hacerlo sin ellos/as, pero la ética nos impide dejarlo sin soporte en una situación como esta.
- Identificar curso de acción
 - Ofrecerse como recurso para acompañar comunicación
 - Ofrecer recursos de otro tipo (hoja de recursos: sí se ve, CEMS, Demuna, etc.) para soportes diversos
 - Dichos recursos deben gestionarse acompañados de un adulto
- Establecer plan de acción y seguimiento
 - Cuándo ocurrirá la notificación a persona identificada
 - Cuándo/cómo nos harán saber que ha sido compartido con el/la adulto elegido

Acerca del ofrecimiento de confidencialidad del consentimiento informado

- El consentimiento informado nos compromete con el/la participante, sus padres y la IIEE a no pasar por encima de la voluntad del participante.
- No estamos en capacidad de quebrarlo o romperlo bajo ninguna circunstancia.
- La excepción es cuando hay una violación a la ley. Hay leyes de protección a menores por violencia en la escuela y por violencia intrafamiliar.
- Ninguna decisión de excepción se toma 1) solo 2) sin el participante 3) sin el soporte del equipo de investigación y la aprobación de la coordinadora (la cual supone consulta a UNICEF y Comité de Ética).

Registro

- Al finalizar la sesión de entrevista registrar
 - El incidente
 - El acuerdo (identificación de adulto, curso de acción y seguimiento)
- Elevar lo antes posible el registro a la coordinadora quien planteará un curso de acción.

OJO: Comunicar EN campo

Nunca estamos solos en el campo. Por eso ante cualquier situación no prevista en la que no tengamos claro qué sigue, solicitar al participante que nos espere un momento

y comunicarnos con el investigador/coordinadora que esté acompañándonos

Atención psicológica
<p>Centro de Escucha de La Ruiz, : https://www.facebook.com/CentrodeEscuchadelaRuiz/ - Correo: centrodescucha.ruiz@uarm.pe</p>
<p>Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima: WhatsApp 970-089-355</p>
<p>Lázuli - Atención psicológica virtual: https://www.facebook.com/lazulipe/</p>
<p>Línea gratuita de soporte emocional de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis: Formulario para solicitar atención https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFio7O7pcJBeWOFaxLK8viK2jIvmUwLLyj_kZQyvShr8yiB3w/viewform</p>
<p>Sentido - Centro Peruano de Suicidología y Prevención del Suicidio: 498-2711 http://www.sentido.pe</p>
<p>“Hora Segura”. Chat psicológico gratuito para personas LGBTQ+ por Facebook (Horarios de atención: lunes 20:00-21:30 hrs., martes 20:00-21:30 hrs., jueves 15:00-16:30 hrs.): https://www.facebook.com/itgetsbetterperu/</p>
Orientación médica
<p>Instituto Nacional de Enfermedades Neoplásicas: 201-6500</p>
<p>EsSalud a nivel nacional para información sobre coronavirus (COVID-19): 107</p>

Atención en violencia
Denuncia contra la violencia familiar y sexual: 100
Ministerio de Salud, en caso de informes, consejería en salud y psicología, atención y orientación ante casos de violencia familiar y contra la mujer: 411 8000, opción 6
Orientación legal y policial
Central policial: 105
Defensoría del Pueblo Línea gratuita: 0800-15170 / 311-0300
Asesoría Legal Gratuita del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos: Fono ALEGRA 1884 (Horario de atención: 08:00 - 18:00 hrs. de lunes a viernes)
Manual de Denuncias por discriminación por orientación sexual, identidad o expresión de género para personas LGBT+ (facilitado por la ONG “Más Igualdad” y el Grupo de Investigación en Derecho, Género y Sexualidad de la Pontificia Universidad Católica del Perú): https://static1.squarespace.com/static/59b99691bebafb8293069084/t/5ec83679117f476816b6d624/1590179450759/Manual+de+denuncias+LGBTI.pdf

6.4. Apéndice D: Ficha sociodemográfica

- ¿Cuántos años tienes? (edad)
- ¿Con qué género te identificas? (género)
- ¿Dónde naciste? (lugar de nacimiento)
- Actualmente, ¿dónde vives? (lugar de residencia actual)

- ¿Has vivido en otro(s) lugar(es) antes? ¿En cuál(es)? (lugares de residencia pasados):
- ¿De qué nivel socioeconómico te consideras? ¿Alto, medio alto, medio, medio bajo, bajo? (nivel socioeconómico)
- ¿Pertenece a alguna cultura, pueblo, comunidad o etnia? ¿Cuál? (autoidentificación étnico-cultural)
- ¿Profesas alguna religión? ¿Cuál? (religión)
- ¿Tu familia pertenece a alguna cultura, pueblo, comunidad o etnia? ¿Cuál? (identificación étnico-cultural de la familia)
- ¿Qué nivel de instrucción tienen tus padres/cuidadores? (nivel de instrucción de los padres)

6.5. Apéndice E: Guía de entrevista individual

Hola [nombre del participante]. Ahora, vamos a intercambiar ideas acerca de la cultura.

Recuerda que lo más importante es escuchar y entender tu punto de vista, no evaluarlo (como en un examen).

1. ¿Qué frases, palabras o imágenes vienen a tu mente con el término “cultura”?
(DEFINICIÓN DE CULTURA)
 - a. Dentro de lo que viene a tu mente, ¿qué es lo que más se asocia con la cultura?
¿Por qué?
2. Vamos a jugar con algunas cartas que contienen distintas palabras y frases sobre la cultura. Quisiera que las leas. [Pausa] Ahora que las has leído, quiero pedirte que separes en un lado las ideas que representan a la cultura, y en otro lado aquellas ideas que no representen a la cultura. No hay una forma correcta de ordenarlas, depende de cómo creas tú. Además, si consideras que es necesario incluir alguna otra palabra o

frase, puedes escribirla en una carta en blanco. Tómate el tiempo que necesites.

[Pausa] Luego, del grupo de frases que más representen a la cultura, se les pedirá que escojan a las más representativas y menos representativas. Así sucesivamente hasta llegar al núcleo (1 carta) que representa a la cultura. (ESTRUCTURA DE LAS RS SOBRE CULTURA)

[Cultura como conocimientos, instrucción, cultivar]

Conocimientos y saberes

Literatura

Educación

Libros y lectura

Lenguaje

[Cultura como folklore, signos externos materializados]

Restos, objetos o reliquias antiguas

Teatro y actuación

Música

Artes visuales (pintura, escultura, etc.)

Tradiciones y costumbres

Fiestas regionales o patronales

Danzas folclóricas

Platos típicos

[Cultura como lo bueno, deseable]

Valores

Modales

Prácticas o ritos sagrados

Creencias

[Cultura como forma de vida]

Manera de vivir

Adaptación al medio

Forma de pensar

Modo de actuar

3. ¿De qué forma se manifiesta la cultura? (MANIFESTACIONES DE LA CULTURA)
 - a. ¿Cómo se manifiesta en objetos?
 - b. ¿Cómo se manifiesta en eventos o actividades?
 - c. ¿Cómo se manifiesta en la forma de ser de las personas?
 - d. ¿Cómo se manifiesta en casa?
 - e. ¿Cómo se manifiesta en el colegio?
 - f. ¿Cómo se manifiesta en las calles?
 - g. ¿Cómo se manifiesta en los medios o en las redes sociales?
4.
 - i. ¿Qué piensas que sucede con las culturas a lo largo del tiempo? ¿Puedes darme algún ejemplo?
 - ii. ¿Alguna vez has escuchado que la cultura cambia? ¿Dónde lo has escuchado? ¿Qué piensas sobre eso?
 - iii. ¿Alguna vez has escuchado que la cultura se mantiene? ¿Dónde lo has escuchado? ¿Qué piensas al respecto?
 - iv. ¿Crees que una de las dos ideas es más cierta que la otra? ¿Por qué? [ANALIZAR VISIÓN DEL CAMBIO]
5.
 - i. La gente suele decir que la cultura son los conocimientos que tiene una persona. ¿Qué piensas de eso?
 - a. ¿Qué tipos de conocimiento son o no son cultura?
 - ii. ¿Alguna vez has escuchado el término “inculto”? ¿Qué crees que significa?
 - a. ¿Qué piensas sobre eso? ¿Por qué?
 - iii. ¿Alguna vez has escuchado de una “cultura nacional” o “cultura peruana”? ¿Qué crees que significa?
 - a. ¿Qué representa la “cultura nacional” o “cultura peruana”?
 - iv. La gente suele decir que la cultura transmite buenos valores y costumbres. ¿Qué piensas de eso?
 - a. ¿Qué tipos de valores y costumbres son o no son cultura?

[EVALUACIÓN DE CIERTAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN CIRCULACIÓN]
6. En la escuela, ¿han hablado sobre la cultura? [EL ROL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RS]
En caso el/la participante diga “sí”:
 - a. ¿Con quiénes?

- i. ¿Con tus compañeros y compañeras?
 - ii. ¿Con tus docentes?
 - b. ¿Cómo es entendida la cultura en la escuela?
 - i. ¿Cómo es entendida por tus compañeros y compañeras?
 - ii. ¿Cómo es entendida por tus docentes?
 - c. ¿Consideras que esa manera de entender la cultura influyó en tu visión de ella?
¿Cómo así?

En caso el/la participante diga “no”:

- a. ¿Qué te gustaría que te hubiesen dicho sobre la cultura en la escuela?
7. ¿Qué es la diversidad cultural para ti?
 - a. ¿En qué piensas al escuchar este término?
 - b. ¿Qué características tiene? ¿Puedes darme algún ejemplo?
 - c. ¿Qué crees que diferencia una cultura de otra? ¿Puedes darme algún ejemplo?
8. ¿En la escuela han hablado sobre diversidad cultural? [EL ROL DE LA ESCUELA EN LAS RS SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL]

En caso el/la participante diga “sí”:

- a. ¿Con quiénes?
 - i. ¿Con tus compañeros y compañeras?
 - ii. ¿Con tus docentes?
 - b. ¿Cómo se entiende la diversidad cultural en la escuela?
 - i. ¿Cómo es entendida por tus compañeros y compañeras?
 - ii. ¿Cómo es entendida por tus docentes?
 - c. ¿Consideras que esa manera de entender la cultura influyó en tu visión de ella?
¿Cómo así?

En caso el/la participante diga “no”:

- a. ¿Qué te gustaría que te hubiesen dicho sobre la diversidad cultural en la escuela?
 9. Algunas personas creen que hay culturas mejores y culturas peores. ¿Qué piensas sobre eso? ¿Puedes darme algún ejemplo?
 - a. En caso que sí, ¿qué haría a una cultura mejor que otra? ¿Puedes darme algún ejemplo?
- [REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL]