

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**



Imaginar nuestro lugar: concepciones sobre sentido de pertenencia nacional e  
identificación étnico-racial en una escuela primaria rural en Huantán, Lima

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Antropología presentado  
por:

De Las Casas Barbosa,  
Daniela

Asesora:

Ames Ramello, Patricia Paola

Lima, 2023


## Informe de Similitud

Yo, Ames Ramello, Patricia Paola, docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Imaginar nuestro lugar: concepciones sobre sentido de pertenencia nacional e identificación étnico-racial en una escuela primaria rural en Huantán, Lima del/de la autor (a)/ de los(as) autores(as) De Las Casas Barbosa, Daniela

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 7%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 06/11/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 13 de noviembre del 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Ames Ramello, Patricia Paola</u>	
DNI: 25706394	Firma 
ORCID: 0000-0002-3098-8780	

## **Agradecimientos**

A mi familia,  
por su apoyo incondicional en esta etapa.

A mi asesora, Paty. Por cuidar de cerca el paso a paso de esta investigación con empatía y sabiduría.

A Guillermo. Por guiarme con paciencia en las intrincadas discusiones de los conceptos que uso. A Carmen, Alejandro y los demás profesores de la especialidad que enriquecieron este proyecto con sus comentarios.

A Claudia por acompañar mis procesos.

A Maqui, por ser una luz-guía en mi camino personal y profesional.

A Fernanda, por la complicidad. Sin ti, la PUCP no hubiese sido lo mismo.

A mis amigos de "Letras". Lucas, Rafo, Valentina y Franklin. Por todas las aventuras.

A Zareli, Manuela y Mariana, mis amigas de la carrera que me acompañaron a lo largo del proceso.

A Gonzalo, por cuidar y sostener mi corazón.

Agradezco a todas las familias huantanenses que amablemente me abrieron sus puertas.

A Beder R. por ofrecerme su amistad y llevarme de pesca,

A Rubén Z. por la confianza desde la primera llamada.

A Suleyma y su familia por recibirme en su hogar,

A Jely y David por su cariño,

A todos los profesores de primaria, por recibirme como si fuese una más.

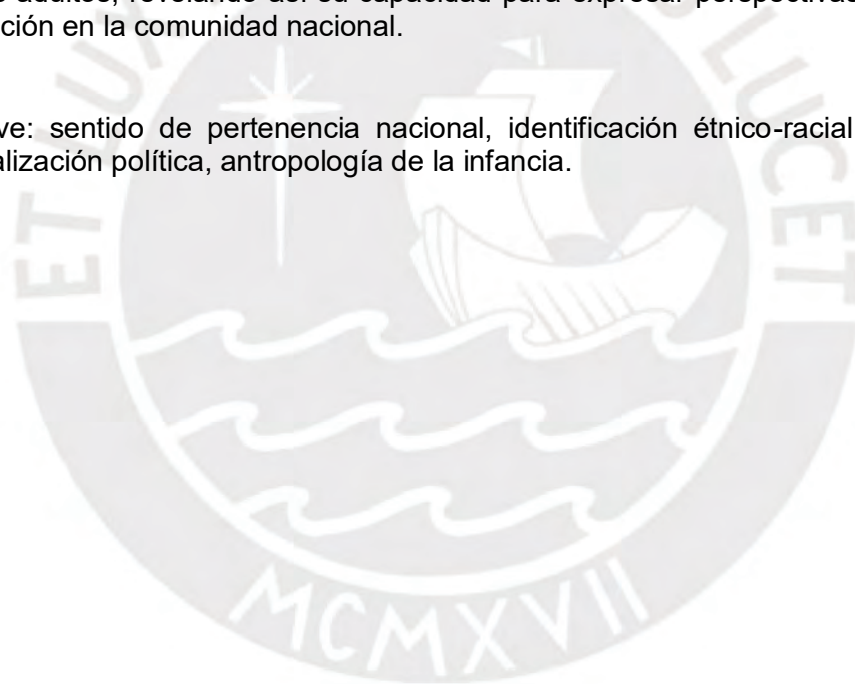
A las profesoras de inicial, por hacer los días más divertidos.

A todos los niños y niñas de Huantán. Por recordarme que siempre vale la pena seguir insistiendo.

## Resumen

Los imaginarios que tenemos sobre el Perú y sus ciudadanos se formulan y reformulan a partir del tránsito por múltiples espacios de socialización que nos marcan a lo largo de nuestras vidas. Desde que somos niños, los vínculos que establecemos con nuestros docentes y compañeros en el ámbito de la escuela son experiencias de aprendizaje muy importantes acerca del lugar que ocupamos dentro de nuestra comunidad política. Esta investigación etnográfica se realizó en la comunidad campesina de Huantán, ubicada en la provincia de Yauyos, en el departamento de Lima. Su objetivo es aproximarse a los procesos de construcción de los sentidos de pertenencia nacional e identificación étnico-racial de los estudiantes y sus docentes en el contexto de una escuela primaria rural. A partir de los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo y su relación con la teoría de la subjetividad política, la presente tesis revela que el sentido de pertenencia nacional de los huantanenses se configura a través de la narrativa de “superación a través de la educación”. Este discurso sostiene que el valor social de una persona se encuentra intrínsecamente ligado a su progreso dentro del sistema educativo. Además, postulo que los niños huantanenses aprenden a identificarse de dos formas que aparentan ser contradictorias: sienten orgullo por su localidad, pero silencian los marcadores étnico-raciales que los estigmatizan. Por último, concluyo que los niños tienen agencia para comprender y abordar temas que aparentemente pertenecen al mundo de los adultos, revelando así su capacidad para expresar perspectivas significativas sobre su posición en la comunidad nacional.

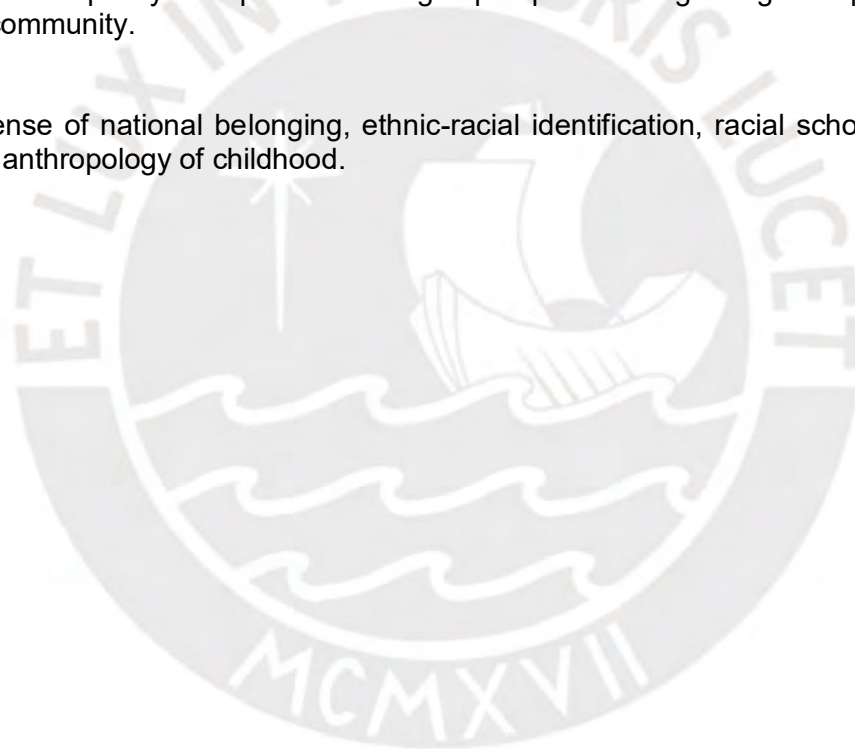
Palabras clave: sentido de pertenencia nacional, identificación étnico-racial, racialización escolar, socialización política, antropología de la infancia.



## Abstract

The transit across different spaces of socialization throughout our lives shape the construction of imaginaries we hold about nations and its citizens. Ever since childhood, the social bonds we establish with our teachers and classmates at school become significant learning experiences concerning our position within our political community. This ethnographic research was conducted in the rural community of Huantán, located in the province of Yauyos in Lima. Its main purpose is to approach the way in which students and teachers construct their sense of national belonging and ethnic-racial identification within the context of a rural primary school. Based on the findings obtained through fieldwork and the political subjectivity theoretical framework, this thesis reveals that the sense of national belonging among the huantanenses is shaped by the narrative of "progress through education." This discourse suggests that an individual's social value is inherently tied to their advancement within the educational system. I also argue that huantanense children learn to identify themselves in two apparently contradictory ways: they take pride in their locality while simultaneously silence their ethnic-racial markers that stigmatize them. Lastly, it is concluded that children possess agency to comprehend and engage with topics that seemingly belong to the adult world, thereby showcasing their capacity to express meaningful perspectives regarding their position within the national community.

Keywords: sense of national belonging, ethnic-racial identification, racial schooling, political socialization, anthropology of childhood.



## Índice de contenidos

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
Planteamiento de la problemática de la investigación	4
Justificación y relevancia	7
Tema y preguntas de investigación	9
<b>Primer capítulo. Acercamiento teórico.</b>	<b>12</b>
1.1. Estado de la cuestión	12
Estudios sobre educación, ciudadanía y democracia en el Perú	12
1.1.2. Estudios sobre educación e identificación étnico-nacional en América Latina	16
1.1.3 Hacia un balance de la literatura revisada	25
1.2. Marco teórico	27
1.2.1. "Sentido de pertenencia nacional"	27
1.2.2 Identificación étnico-racial	34
1.2.3 Curriculum oculto	45
<b>2. Segundo capítulo. Huantán: una aproximación metodológica al trabajo de campo</b>	<b>49</b>
2.1. Breve contexto sobre el lugar de estudio	49
2.2. Balance sobre el trabajo de campo	55
2.2.1. Acercamiento y entrada al campo	55
2.2.2. La selección de participantes	56
2.2.3. Las técnicas de recojo de información	58
2.3. Consideraciones éticas	63
<b>3. Tercer capítulo. Aproximación al sentido de pertenencia nacional</b>	<b>66</b>
3.1. "Aquí no estamos en extrema, extrema pobreza, ¿ya?": para ser iguales	68
3.2. "La nación después ya nos premiará": la producción de profesores y estudiantes	72
3.3. "La educación ya no entra con rigor": la disciplina y el discurso de los niños sobreprotegidos.	86
<b>4. Cuarto capítulo. Análisis sobre la negociación de los símbolos locales y nacionales en la escuela</b>	<b>102</b>
4.1. "Tenemos que comenzar primeramente por nuestro pueblo": el discurso de la educación descontextualizada y las prácticas de enseñanza de los profesores	102
4.2. Entre símbolos locales y nacionales: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes	108
<b>5. Quinto capítulo. Aproximación a la etnicidad y la identificación étnico-racial.</b>	<b>121</b>
5.1. "Por ser este... ser...": una introducción a las jerarquías étnico-raciales	121
5.2. "¿Indio es aquel que vive en el campo?: Reconfiguración de la etnicidad en taxonomías geográficas.	126
5.3. "Tratamos de no despertar en ellos esa curiosidad": nociones de los niños sobre las jerarquías étnico-raciales	150
<b>6. Conclusiones</b>	<b>160</b>
<b>7. Referencias Bibliográficas</b>	<b>171</b>
<b>8. Anexos</b>	<b>178</b>

## Índice de figuras

Figura 1. Distritos de la provincia de Yauyos. Fuente: Wikipedia

Figura 2. Distancia de Huantán con ciudades más cercanas. Fuente: Google Maps y elaboración propia

Figura 3. Vista aérea del pueblo de Huantán. Fuente: archivo personal

Figura 4. Calle principal del pueblo. Fuente: archivo personal

Figura 5. Vista de la Plaza de Armas. Fuente: archivo personal

Figura 6. Vista de la escuela. Fuente: archivo personal

Figura 7. Cancha de deportes. Fuente: archivo personal

Figura 8. Patio de la escuela en el momento de la formación. Fuente: archivo personal

Figura 9. Problemas con la disciplina. Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Cerro Huancuro. Fuente: archivo personal.

Figura 11. Representación del carnaval de Huantán. Fuente: archivo personal.

Figura 12. Representación de la leyenda de Achakari y Kajlla. Sebastián interpreta al Dios Achakari, quien le enseña a los huantanenses a trabajar el campo. Fuente: archivo personal

Figura 13. Representación de la muerte de Atahualpa. Fuente: archivo personal

Figura 14. Jessica y su nueva compra. Fuente: archivo personal

Figura 15. Desplazamiento de las familias de Huantán. Fuente: elaboración propia

Figura 16. Las chicas me piden que les tome una foto. Fuente: archivo personal

Figura 17: Dibujo Andrés de Huantán. Fuente: archivo personal

Figura 18: Dibujo Carmen de Huantán. Fuente: archivo personal

Figura 19: Dibujo Sebastián de Huantán. Fuente: archivo personal

Figura 20: Huantanense labrando la tierra. Fuente: archivo personal

Figura 21: Huantanenses de pesca. Fuente: archivo personal

Figura 22: Dibujo Alejandro ciudad. Fuente: archivo personal

Figura 23: Dibujo Carmen ciudad. Fuente: archivo personal

Figura 24: Dibujo Sebastián ciudad. Fuente: archivo personal

Figura 25: Dibujo Rosa ciudad. Fuente: archivo personal

Figura 26. Dibujos de Manuel de la ciudad. Fuente: archivo personal





## Índice de tablas

Tabla 1. Estrategia de etnografía a través del juego. Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Prioridades de la escuela. Fuente: observación participante en reuniones de APAFA, reuniones del salón de 5to grado y reuniones de profesores. Elaboración propia.



## Introducción

*Hay que siempre subir ¡nunca bajar!  
¿No subimos acaso para abajo?  
Canta, lluvia, en la costa aún sin mar!  
César Vallejo*

Luego de un periodo de bonanza económica de aproximadamente veinte años, la ilusión de “subir” en el Perú se reflejaba en un optimismo hacia el futuro, en una actitud de confianza en el progreso. Sin embargo, en estos tiempos de crisis, la sensación de no tener un rumbo definido como país se intensifica cada vez más. En medio de la pandemia, las constantes crisis políticas, la inestabilidad económica y los violentos conflictos sociales, inevitablemente terminamos preguntándonos: ¿es que acaso estamos subiendo para abajo?

Este trabajo, dentro de sus respectivos límites, tiene como objetivo problematizar qué significa pertenecer a la nación peruana, así como analizar el rol que juega la etnicidad y la raza en estos procesos de identificación desde la mirada de los niños. Siguiendo la idea de que todo lo que baja tiene que volver a subir, este ejercicio de investigación surge como una invitación a analizar lo que está ocurriendo en estos tiempos de crisis, con la esperanza de poder reconfigurar lo existente. Como dice Vallejo, *aún* la posibilidad de transformación.

Durante aproximadamente dos meses, tuve la oportunidad de realizar mi trabajo de campo junto a profesores, estudiantes, padres y madres de familia de una Institución Educativa (I.E.) en el distrito de Huantán. Este distrito se encuentra dentro de la provincia de Yauyos, una de las nueve provincias que conforman el departamento de Lima. A pesar de la asociación común entre “Lima” y “ciudad”, cerca del 12% de su población reside en áreas rurales. Tal es el caso de Huantán, una comunidad campesina donde alrededor de sus 1,000 habitantes se dedican principalmente a la agricultura y la ganadería.

Esta tesis busca reconstruir el mundo alrededor de los niños y niñas huantanenses, particularmente el universo de la escuela, pero también sus

relaciones con sus maestros, sus padres, los medios de comunicación y las redes sociales. Situándome en el terreno de la subjetividad política y la antropología de la infancia, recupero un conjunto de discursos y prácticas sobre el sentido de pertenencia nacional y la identificación étnica-racial que los estudiantes construyen en su cotidianeidad. Para ello, este trabajo de investigación no solo retoma problemáticas históricas en relación al ideal de construcción de una nación moderna -ciertamente utópico e inconcluso- sino que también contempla los desafíos que enfrentamos hoy en día: la globalización y sus ideales cosmopolitas, las crecientes desigualdades, la crisis de legitimidad del orden político, el apogeo de la individuación y el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

El trabajo está estructurado en cinco capítulos que abarcan la propuesta de investigación, la revisión bibliográfica, el trabajo de campo, el análisis de la información y sus conclusiones. En el primer capítulo, se explicará la problemática a la cual responde el tema, se justificarán las razones detrás de la elección y se desarrollarán las preguntas de investigación. Además, se revisará el cuerpo de literatura existente para demostrar que el ámbito escolar constituye un campo complejo en disputa. Argumentaré que los discursos oficiales de los grupos dominantes se enfrentan a la agencia y resistencia de los estudiantes, quienes crean narrativas propias. También sostendré que existen diferentes formas de mirar y abordar el sentido de pertenencia nacional y la etnicidad/raza: (i) desde las apuestas diversas que las familias depositan en las escuelas, (ii) desde la emergencia de una supuesta “ciudadanía indígena” y (iii) desde los escenarios de invisibilización y ocultamiento de las adscripciones comunitarias y lingüísticas de los alumnos. Además, el estado de la cuestión también revela que la mayoría de investigaciones se centran mayoritariamente en la población joven o adulta, pero dejan de lado las perspectivas importantes que los niños y niñas tienen por ofrecer.

En este primer capítulo, también se introducen los tres conceptos claves que conforman el lente analítico de esta tesis: el sentido de pertenencia nacional, la identificación étnico-racial y el curriculum oculto. Realizo una breve revisión

teórica de la noción de sentido de pertenencia nacional y me enfoco principalmente en analizar cómo se manifiesta en sociedades poscoloniales, caracterizadas por grandes desigualdades históricas entre sus miembros. Luego, cuestiono el concepto de “identidad” para enfatizar en el término de “identificación”. Esto me permite delimitar una aproximación más detallada hacia la raza/etnicidad, sobre todo para un país multicultural como el Perú. Por último, introduzco el concepto de curriculum oculto, el cual nos ayuda a entender cómo los maestros promueven visiones particulares a través de sus prácticas de enseñanza en el ámbito escolar, que luego son internalizadas por sus estudiantes.

En el segundo capítulo explico el diseño metodológico de la investigación, realizo un balance del trabajo de campo y también desarrollo algunas reflexiones éticas. Además, describo las características de la comunidad campesina de Huantán, enfatizando en algunas de sus dimensiones políticas, económicas y culturales. En esta descripción, incluyo una sección sobre el sistema educativo huantanense y la escuela primaria en la cual realicé mi trabajo de campo.

En el tercer capítulo, busco agrupar los hallazgos referentes al sentido de pertenencia nacional, explorando los diferentes discursos y prácticas de enseñanza que emergieron durante el trabajo de campo desde la óptica de tres actores: los profesores, los padres y los alumnos. Utilizando las técnicas de observación participante, las entrevistas a profundidad y algunas de las dinámicas implementadas con los niños, demuestro el gran valor que se le otorga a la educación y el curriculum oculto que poco a poco consolidan los profesores para afianzar este objetivo.

En el cuarto capítulo, analizo los significados que los niños atribuyeron a los símbolos “nacionales” y “locales”. Argumento que su registro de los símbolos nacionales es limitado y está mediado por sus experiencias y conocimientos locales. Además, a partir de las entrevistas con los profesores y la observación-participante realizada, postulo que los docentes tienen una idea central que guía sus acciones con respecto al material educativo: privilegiar las experiencias

locales de los estudiantes. Sin embargo, desarrollo ejemplos diferentes que evidencian cómo las estrategias pedagógicas utilizadas generan que los contenidos se desconecten de los estudiantes, impidiéndoles que formen aprendizajes significativos.

En el quinto capítulo, demuestro que los niños y niñas huantanenses evitan asociarse con marcadores étnico-raciales que los estigmaticen. Desarrollo ejemplos diversos que muestran cómo traducen lo étnico-racial en términos de geografía y factores económicos. En esta línea, postulo que se encuentran en una “zona gris de negociación” en la cual se busca construir un sentido de pertenencia con raíces fuertes que se anclen en la localidad, pero evitando el uso de categorías marcadas que puedan llevar al estigma. También argumento que aunque los adultos perciben que los problemas de desigualdad y discriminación no forman parte del mundo infantil, los niños demuestran tener ideas claras sobre las relaciones sociales.

Este trabajo de investigación finaliza con una sección de discusión y conclusiones. Retomo los hallazgos expuestos en los capítulos anteriores para hacerlos dialogar con las teorías respectivas. Concluyo analizando cómo se relacionan las dimensiones del sentido de pertenencia nacional y la identificación étnico-racial para responder a la pregunta principal de esta investigación.

### **Planteamiento de la problemática de la investigación**

A partir de la segunda mitad del siglo XX, inicia un proceso masivo de escolarización a nivel global, en el cual la escuela comienza a llegar a las comunidades más alejadas (Ames, 2017, p. 11). Este fenómeno se da en el Perú entre los años 70s y 80s y, ya desde inicios de los 2000, se podría decir que rindió frutos: el 90,1% de los niños entre 6 y 11 años se encuentran inscritos en la escuela primaria (ENAH0, 2020). Hoy en día, el sistema educativo es una de las más importantes instituciones en la cual los peruanos depositan su confianza. Así, la escolarización es percibida positivamente como una forma fundamental

de progresar en una sociedad marcada por distintas desigualdades (Uccelli, 1999).

Desde las ciencias sociales, la escuela se entiende como una institución cultural que *nace* de la cultura, pero, al mismo tiempo, *reproduce* la cultura. Por un lado, desde algunas posturas, se sostiene que aquellos discursos que se reproducen en su interior suelen responder a los intereses de los grupos dominantes de una sociedad. Entonces, en tanto institución, la escuela puede reproducir diferencias y legitimar las injusticias entre sus miembros (Bourdieu y Passeron, 1981). Por otro lado, la escuela no es solo percibida como un ente transmisor de mensajes “oficiales” que tienden al mantenimiento de un orden social. Por el contrario, es entendida como un espacio en donde se dan procesos de negociación, apropiación, redefinición y resistencia por parte de los múltiples actores involucrados (Ames, 2017). De este modo, vemos que la escuela es un complejo campo en disputa, en donde hay distintas fuerzas en tensión: el mantenimiento del orden social a partir de la reproducción de los discursos oficiales de los grupos dominantes y la capacidad de agencia y resistencia que tienen los individuos para oponerse a estas narrativas y crear las suyas.

Uno de los aspectos que circulan y se negocian en la escuela son las narrativas sobre el Estado-nación. Esta institución cumple una función fundamental en construir ciudadanía, ya que se trata de uno de los primeros espacios de socialización política que atraviesan los niños y niñas de forma mayoritariamente obligatoria (Ames, 1999). A lo largo de sus años de escolaridad, empezarán a desarrollar un sentido de pertenencia a una comunidad política nacional, especialmente en las zonas rurales del Perú donde la escuela suele ser una de las pocas instituciones estatales presentes que se convierte en un punto de referencia fundamental. De esta manera, la escuela adquiere una clara dimensión política, en la cual se formulan y reformulan los imaginarios que tenemos sobre el Perú y sus ciudadanos.

Dentro del conjunto de elementos en estas narrativas, el imaginario sobre la raza/etnicidad es muy importante. Históricamente, en Perú, los proyectos de

homogeneización cultural son el punto de partida para imaginar a la nación: la existencia de ciudadanos muchas veces es entendida como que todos sus miembros deben de ser iguales (López Jiménez, 1997). Sin embargo, a partir del trabajo de Portocarrero y Oliart (2021), se sabe que, ya desde los 70s, este discurso comienza a quebrarse para adquirir un sello cada vez más nacional, popular y andino. Esto quiere decir que los procesos de asimilación cultural (sean de blanqueamiento o mestizaje) ya no necesariamente son el núcleo central para imaginar la unidad de los ciudadanos. Por el contrario, habría más espacio para reivindicar las identificaciones étnicas, en el marco de pensarnos como un país pluricultural que integra la diferencia. De esta manera, existe una estrecha relación entre el sentido de pertenencia nacional y las narrativas sobre raza/etnicidad.

La Constitución Política del Perú señala que, sin importar la afiliación política, religiosa o étnica, todo individuo nacido en territorio nacional es considerado como ciudadano. Sin embargo, cabe problematizar si es que, en la práctica, todos somos valorados como tal. En el caso de las comunidades rurales, estas no solo son frecuentemente percibidas como marginales o periféricas, sino que también son tratadas de esta manera (Ames, 2010). Esto se refleja en las políticas educativas, donde las escuelas rurales suelen ser relegadas en términos de accesibilidad, infraestructura y calidad educativa en comparación con las escuelas urbanas. Además, la cultura campesina, agraria, minera, rural o indígena suele encontrarse marginada en el espacio escolar, ya que los saberes de estas comunidades no parecen tener cabida en un sistema educativo diseñado para el sector urbano, costeño, hispanohablante y de clase media (Ames, 2010). Si bien han habido algunos cambios, hoy en día existe una significativa desigualdad en la oferta, las trayectorias y los logros educativos entre las zonas rurales y urbanas.

Con un aproximado de 10 millones de habitantes, Lima es la ciudad más grande del Perú (INEI, 2022). Generalmente, el imaginario colectivo asocia este departamento con sus espacios urbanos y, en particular, con la imponente metrópolis que representa nuestra capital. No obstante, es importante destacar

que, dentro de este mismo departamento, existen áreas rurales que albergan a una parte significativa de la población, aproximadamente un 12% según las estadísticas. A menudo, estos espacios rurales pasan desapercibidos, a pesar de que forman parte de la diversidad y complejidad de la realidad peruana.

Por lo tanto, esta tesis pretende analizar los procesos de expansión educativa en una escuela ubicada en Huantán, uno de los distritos rurales del departamento de Lima. Esta aproximación busca comprender los procesos locales, nacionales y globales que ocurren en las zonas rurales y que, con frecuencia, no reciben la atención que merecen. Me acerco a las formas en las cuales los estudiantes y los maestros dan sentido a los valores, símbolos y actitudes que se intersectan en dos ejes: la pertenencia a la nación peruana y el reconocimiento de su identificación étnico-racial. Mi enfoque se centra en las narrativas y prácticas específicas que se despliegan en un entorno rural marginado y en uno nacional marcado por la crisis, que presenta múltiples discursos, a veces contradictorios, sobre lo que es la etnicidad, la raza y la ciudadanía.

### **Justificación y relevancia**

Distintas investigaciones han analizado los procesos de socialización política en las escuelas peruanas entre las décadas de los 80s y 90s (Portocarrero y Oliart, 2021; Oliart, 1996; Arregui y Cueto, 1998; Ames, 2001; Ansion y otros, 1992, entre otras). Estos trabajos se realizaron en contextos de convulsión multidimensional. Desde una óptica política, el país tenía una democracia joven y frágil, que debía hacer frente a la subversión del Partido Comunista Peruano - Sendero Luminoso. El Perú también atravesaba la peor inflación de su historia, que desencadenó una grave crisis económica. Además, es importante resaltar los grandes estragos del conflicto armado interno en los múltiples grupos de actores involucrados. Por lo tanto, estas investigaciones sobre ciudadanía, democracia y escuela se realizaron en diversos marcos de debilidad institucional, crisis económica y guerra.



Desde aquel entonces, muchas cosas han cambiado en el Perú de hoy. El giro neoliberal que tomó la economía en los 90s estableció no solo un nuevo régimen económico, sino también uno cultural. De esta manera, el *boom económico* generó narrativas particulares en relación a la identificación ciudadana. La responsabilidad y voluntad individual, así como el espíritu emprendedor y la fe en el mercado se convierten en los ingredientes necesarios no solo para salir adelante de manera personal, sino también son invocados para construir un país más igualitario e inclusivo (Canepa y Lamas, 2020). Estos procesos se dan en el marco más amplio de pensarnos como un país pluricultural, cuya gran diversidad es una fuente de orgullo para construir nuestra identidad nacional.

Con la llegada del Covid-19 y una creciente inestabilidad política y económica, las desigualdades y contradicciones que subyacen a nuestras estructuras sociales ya no pueden ser ignoradas ni invisibilizadas. En los últimos tiempos, hemos presenciado la elección de Pedro Castillo como Presidente de la República, un hito histórico al ser el primer maestro de una escuela rural en asumir dicho liderazgo. Dicha elección canalizó las demandas de un sector grande de cambio a nivel estructural. Su gestión como gobernante ha generado una fuerte respuesta no solo en términos de crítica, sino también en relación a lo que representa: la expectativa que generó el tener a alguien en el máximo cargo del gobierno con quien muchos peruanos pudieran identificarse por su origen, historia, lenguaje o simbología.

En un momento crítico de la crisis, en diciembre de 2022, Castillo da un golpe de Estado. Como respuesta, diversos sectores de la población se unieron en manifestaciones que rápidamente escalaron a situaciones de extrema violencia. Sin pretender realizar un análisis exhaustivo, contextualizo esta situación para señalar que las manifestaciones también reflejaron dicha dimensión identitaria, marcada por una historia de discriminación, exclusión y desigualdad, especialmente para la población rural más marginalizada del país. En esta complicada situación de descontento generalizado, surge la pregunta: ¿cómo se ven afectados los "discursos oficiales" en el contexto actual? Este

trabajo busca contribuir a la bibliografía existente para repensar cómo se construye tanto un sentido de pertenencia nacional como una articulación con la etnicidad en un escenario de neoliberalismo, individualismo, crisis, violencia y polarización.

¿Por qué enfocar este trabajo de investigación en el campo de la educación? Como mencioné anteriormente, la escuela es un agente fundamental en los procesos de socialización: al pasar por ella, los estudiantes aprenderán a relacionarse con personas externas a sus círculos familiares inmediatos. Asimismo, se trata de una de las primeras experiencias de pertenencia a un espacio institucional estatal por parte de los niños. Este tránsito resulta fundamental, ya que constituye un contacto y una relación inicial con el Estado y el poder (Ames, 1999).

Esta investigación también pretende aportar al campo de la antropología de la niñez al enfatizar el rol importante que tienen los alumnos y alumnas en sus propios procesos de aprendizaje. Existen pocos trabajos que se han centrado en recoger las percepciones y puntos de vista de los niños y niñas sobre su educación, ignorando la gran capacidad que tienen para analizar sus respectivas situaciones. Los adultos no son los únicos participantes activos de la sociedad. Desde la antropología de la niñez, se entiende que los niños tienen distintas experiencias por ofrecer: ellos y ellas llegan a la escuela con sus propias ideas sobre el mundo social (Ames y Rojas, 2012).

De este modo, con el objetivo de identificar viejas y nuevas problemáticas emergentes, esta investigación pretende retomar un área de interés ampliamente estudiada entre las décadas de los 80s y 90s para aportar a los campos actuales de la educación y la antropología de la niñez. Para ello, el estudio parte de la premisa de que la educación, en tanto institución cultural en donde se llevan a cabo los procesos de socialización política, debe asumir un verdadero discurso de apertura hacia la diferencia. Si bien esta institución muchas veces legitima discursos de exclusión, es a partir de ella que se pueden

generar cambios importantes en los imaginarios existentes que reproducen diferencias entre supuestos ciudadanos de “primera” y “segunda” categoría.

### **Tema y preguntas de investigación**

En primer lugar, mi objetivo es identificar las nociones e imaginarios que los docentes tienen sobre el sentido de pertenencia nacional y la identificación étnico-racial, así como las formas en las que se reflejan en sus prácticas de enseñanza en el aula (*¿Cuáles son las nociones e imaginarios que tienen los docentes sobre el sentido de pertenencia nacional y la identificación étnico-racial, y cómo se expresan en sus prácticas de enseñanza en el salón de clases?*). Como se discutirá más adelante en la revisión del estado de la cuestión, los maestros desempeñan un papel fundamental en los procesos de socialización política que los estudiantes experimentan a lo largo de su educación. Al centrarme en estos actores, podré realizar un análisis crítico de su formación pedagógica, sus concepciones y prácticas, y las dinámicas de poder que establecen con los alumnos. Por ello, considero importante examinar y reconstruir su comprensión del sentido de pertenencia nacional y la identificación étnico-racial, para luego analizar cómo se manifiestan en sus métodos educativos tanto dentro como fuera del salón de clases.

En segundo lugar, me interesa identificar las posibles maneras en las cuales los estudiantes se reconocen, o no, como miembros de nuestro Estado-nación (*¿Cuáles son las prácticas e imaginarios que tienen los estudiantes sobre su pertenencia a la nación peruana y de qué formas se identifican como peruanos?*). Como mencioné en la justificación, tanto esta pregunta como la siguiente buscan dar voz a las significaciones importantes que los niños realizan. En el caso de esta pregunta, quiero entender su experiencia subjetiva y cómo se aplica al contexto específico de Huantán, partiendo de reconocer la división entre las zonas rurales y urbanas que a menudo colocan a las comunidades andinas en una posición periférica y marginal.

El tercer objetivo específico pone énfasis en la variable de la etnicidad y la raza (*¿Cuáles son las prácticas e imaginarios que tienen los estudiantes sobre la etnicidad y de qué formas se expresa en su identificación étnico-racial?*). Esta pregunta busca contrastar dos dimensiones: una más amplia, en la cual investigo la comprensión general de los estudiantes sobre lo étnico-racial; y otra más específica, en la cual analizo cómo se identifican personalmente con dicha dimensión. A través de esta pregunta, me confronto con la paradoja de un creciente interés en reivindicar lo étnico que, al mismo tiempo, coexiste con narrativas históricas que sitúan lo étnicamente marcado en una posición de alteridad e inferioridad.

Por último, quisiera resaltar la importancia del término negociación en el diseño de la pregunta principal que guía esta investigación. Negociar implica observar tanto las continuidades como las rupturas que pueden emerger entre las dos formas de identificación, nacional y étnico-racial, explicadas anteriormente. Como mencioné, los imaginarios sobre la etnicidad y la raza tienen un lugar fundamental en las narrativas que generamos sobre el sentido de pertenencia nacional. Por ello, en la discusión final de este estudio, analizo cómo se relacionan e intersectan ambas dimensiones. No obstante, en los capítulos tres, cuatro y cinco, en donde discuto los hallazgos, me detengo en ellas de manera separada para señalar las particularidades que las diferencian.

Pregunta principal:

¿Cómo se construyen y negocian los sentidos de pertenencia nacional y las identificaciones étnico-raciales de los estudiantes y sus maestros en una escuela primaria rural en Huantán, Lima?

Preguntas específicas:

¿Cuáles son las nociones e imaginarios que tienen los docentes sobre el sentido de pertenencia nacional y la identificación étnico-racial, y cómo se expresan en sus prácticas de enseñanza en el salón de clases?

¿Cuáles son las prácticas e imaginarios que tienen los estudiantes sobre su pertenencia a la nación peruana y de qué formas se identifican como peruanos?

¿Cuáles son las prácticas e imaginarios que tienen los estudiantes sobre la etnicidad y de qué formas se expresa en su identificación étnico-racial?

## **Primer capítulo. Acercamiento teórico.**

### **1.1. Estado de la cuestión**

El presente estudio se sitúa en el campo de la antropología de la educación, el cual busca mostrar la diversidad en los procesos educativos y en las experiencias de niños y jóvenes que asisten a la escuela a lo largo del mundo. Se trata de un campo sumamente amplio, que despierta una gran variedad de temas, intereses y curiosidades entre los investigadores. Una de sus líneas de investigación se enfoca en el rol que juega el Estado-nación en los procesos educativos. Es decir, en las formas que socializan a los estudiantes como ciudadanos y ciudadanas de una determinada comunidad política, en el marco de la escuela.

Debido a los múltiples trabajos que reflexionan en torno a esta problemática, en el siguiente apartado se rescatan algunos de estos estudios, con el objetivo de indicar las disciplinas y enfoques que siguen, así como también los aportes y vacíos que dejan en el campo. Luego de revisar distintos artículos académicos, libros y estudios de carácter aplicado, se organizó la literatura en dos conjuntos. El primer grupo de estudios se realizó en el Perú entre las décadas de los 80s y 2000s y coinciden en señalar la importancia del mestizaje como una manera de acceder a una ciudadanía inclusiva y democrática. Para la revisión del segundo conjunto, se expandió la revisión de investigaciones al contexto Latinoamericano más reciente, para aterrizar la discusión en el terreno de las identificaciones étnico-nacionales en diversas poblaciones indígenas y migrantes que oscilan entre el silencio y la resistencia.

## Estudios sobre educación, ciudadanía y democracia en el Perú

Como se mencionó anteriormente, los científicos sociales peruanos se interesaron en temas vinculados a la educación, ciudadanía y democracia entre los 80s y los inicios del 2000. Si bien hubo un mayor desarrollo de esta línea de investigación en Argentina y en México, la producción antropológica peruana también presentó un auge de estudios importantes. Estas investigaciones compartieron la idea de que la violencia política, la reapertura a la democracia y el giro neoliberal que tomó posteriormente nuestra economía produjeron grandes cambios que transformaron el tejido social. En este contexto, las relaciones de los individuos con el Estado comienzan a cobrar nuevos matices, y, así, las nociones de ciudadanía y democracia emergen como temas centrales que los investigadores buscan explorar, desde disciplinas como la ciencia política, la sociología y la antropología (Tanaka, 1999, p. 11). A su vez, existe un creciente interés en realizar proyectos e iniciativas para fomentar una cultura ciudadana democrática a través de think-tanks y la sociedad civil en general.

Desde una mirada sociológica, un primer trabajo por resaltar es *El Perú desde la Escuela*, publicado originalmente en 1989 por Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart. Como punto de enunciación, el libro se acerca a la memoria histórica en los textos escolares y a la "visión crítica del Perú" de los maestros, con el propósito de ampliar el conocimiento sobre el rol de la escuela a través de sus diversos actores. El estudio revela un cambio en las mentalidades colectivas de la sociedad nacional debido a la migración, la urbanización y la expansión educativa. Se trabajó con estudiantes de quinto de secundaria en Lima y en nueve ciudades más para reconstruir sus visiones sobre el concepto de ciudadanía, entendida cada vez de manera más nacional, popular y andina (Oliart, 2021, p. 11). Esto quiere decir que la identidad nacional, anteriormente dada como un supuesto por las clases blancas y criollas, comienza a redefinirse por las nuevas clases populares, quienes buscan reivindicar particularmente al Imperio incaico, a las manifestaciones culturales andinas (como la música y las danzas), y, en general, valorar aquellos elementos entendidos como "autóctonos".

En esta misma línea, los trabajos de Juan Ansión (1989), Carlos Iván Degregori (1986), y Rodrigo Montoya (1990) enfatizan en el papel capital de la escuela, pero en el contexto de las comunidades andinas. Sus investigaciones coinciden en que las percepciones de los campesinos y campesinas sobre la institución de la escuela son ambivalentes. Se reconoce que la escuela tiene un gran valor, pues canaliza los deseos de ascenso social (Pereira, 2003, p. 134). Montoya incluso postula que se puede leer como una reivindicación política, es decir, como una manera en la que los campesinos se integran a la sociedad nacional y dejan atrás el gamonalismo. Sin embargo, estos estudios también señalan que, junto al deseo y la esperanza, coexisten otros sentimientos: el rechazo y la desconfianza. Así, en tanto institución occidental, la inserción de la escuela en estas comunidades se lee como un punto de inflexión: a pesar de que transforma las dinámicas al interior de las sociedades andinas, al mismo tiempo, afirma una ciudadanía más mestiza y democrática (Ames, 2017, p. 19; Pereira, 2003, p. 136). Cabe resaltar que estas investigaciones se realizaron fundamentalmente con adultos, específicamente con los padres de familia cuyos hijos e hijas asistían a la escuela.

Diez años después, ya desde el campo de la antropología de la educación, los primeros trabajos de Patricia Ames y Francesca Uccelli se enfocaron en estudiar la educación pública en las zonas rurales andinas del Perú (Ames, 1999; Uccelli, 1999). Prestaron atención a las re-configuraciones de las relaciones entre el Estado y la sociedad desde “una mirada desde abajo,” a partir de los sentidos que los individuos construyen sobre sus propios procesos de escolarización. *El poder desde el aula* (1999) de Patricia Ames analiza las prácticas, imágenes y narrativas que los estudiantes tienen sobre el poder, la autoridad y el Estado. Se enfoca en las actitudes, valores y competencias que van adquiriendo y desarrollando los niños y niñas de manera tanto explícita como implícita, utilizando como referencia el concepto de socialización política.

En cuanto al trabajo de Uccelli, *Familias campesinas: educación y democracia en el sur andino* (1999); la autora se vale de la noción de capital cultural de Bourdieu para problematizar el aparente rol democratizador de la

escuela, señalando que en realidad ésta reproduce las diferencias estructurales de la sociedad. Argumenta que en las escuelas públicas de las zonas más pobres del Perú se agudizan las disparidades entre los alumnos, de acuerdo a aspectos como su procedencia étnica, sus dinámicas familiares, su género, su clase social, entre otros. A pesar de que en estos primeros estudios ambas autoras trabajaron con niños y niñas en sociedades andinas, sus investigaciones se diferencian respecto al uso de conceptos, los cuales, a su vez, colocan distintos énfasis: el mantenimiento del orden social (Uccelli) y la agencia de los individuos para construir sus propias narrativas (Ames).

Por último, es importante destacar el libro *Educación ciudadana, democracia y participación* (1998) de Santiago Cueto y Patricia Mc Lauchan de Arregui, publicado por GRADE. Se trata de una compilación de ponencias que se realizaron en el marco de un seminario que llevó el mismo nombre del libro en agosto de 1997 en Lima. El objetivo fue promover reflexiones sobre la educación ciudadana desde el quehacer de los intelectuales, los funcionarios públicos y los promotores sociales (nacionales y extranjeros). El concepto de educación ciudadana es el hilo conductor del libro: se entiende como un conjunto de habilidades básicas que las personas deben desarrollar a través de la escuela, sus familias y los medios de comunicación para contribuir a la vida democrática y el desarrollo del Perú. Al igual que este libro de carácter aplicado, las investigaciones que abordan temas de participación ciudadana (Tanaka, 1999; Zárate, 2005), también son ejemplos del creciente interés en esta temática, que se manifiesta a través de la creación de iniciativas y proyectos desde la sociedad civil y el Estado.

En síntesis, este auge de estudios sobre ciudadanía, democracia y educación buscó estudiar los efectos de los procesos masivos de expansión de la escuela, tanto en contextos rurales como urbanos, recuperando las percepciones de actores diversos: maestros, estudiantes, padres e inclusive libros de textos. El conjunto de investigaciones planteó preguntas fundamentales sobre cómo entender el Perú y su aún frágil, joven y recientemente recuperada democracia. Si bien hemos podido notar que estas preguntas se pueden hacer



desde la perspectiva de actores distintos, la mayoría se enfocó en trabajar con población adulta o adolescente, mientras que pocas de ellas tuvieron como foco a los niños y niñas.

Asimismo, la mayor parte de estos estudios se centraron en estudiar los procesos de mantenimiento del orden social, es decir, en cómo a través de la institución de la escuela se esboza un nuevo discurso sobre la ciudadanía y las formas de acceder a ésta. La percepción dominante frente a lo étnico tiene que ver cada vez menos con los procesos de blanqueamiento: el mestizaje, con un foco cada vez más claro en lo andino, comienza a surgir como una forma legítima de construir una sociedad democrática e inclusiva. Luego de estas dos décadas, a pesar de que el interés en el concepto específico de la ciudadanía comienza a disminuir en el Perú, la preocupación por la etnicidad, la nación y la escuela se redefine, pues se comienza a estudiar de otras maneras; por ejemplo, a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como señalaremos en el próximo apartado. Finalmente, desde el campo de la antropología de la educación, nótese que, durante los últimos 20 años, se han ampliado los estudios en zonas amazónicas, en escenarios urbanos, y en escuelas o universidades privadas. Además, hay más investigaciones con enfoques de género y centrados en la agencia de los individuos.

### **1.1.2. Estudios sobre educación e identificación étnico-nacional en América Latina**

Mientras que en Estados Unidos las primeras investigaciones antropológicas sobre temas educativos estaban inicialmente enfocadas en comprender cómo se transmitía la cultura, en América Latina, el auge de estudios de antropología de la educación guardó relación con los procesos masivos de expansión de la escuela en la segunda mitad del siglo XX (Ames, 2017, p. 11). Una de las preocupaciones que surgieron, a raíz de los cambios que produjo la inserción de la escuela en comunidades rurales, fueron los procesos de racialización escolar. Este concepto alude a las marcas de ciudadanía étnica que son normalizadas y reproducidas dentro de las subjetividades de los individuos, a través de procesos de asimilación y subordinación que varían de acuerdo a la

historia, particularmente a las políticas de etnicidad, de cada Estado-nación (Webb y Radcliffe, 2015, p. 217; Lazar, 2010, p. 181; Canessa, 2012; Garcia, 2005; Luykx, 1999). A partir de los 90s, con la emergencia de la antropología de la niñez, se comenzó a colocar atención en los niños y niñas, señalando su importancia como sujetos sociales que también experimentan el mundo. El conjunto de investigaciones que se expondrán a continuación lidian con las problemáticas en relación a las identificaciones étnico-nacionales y los procesos de racialización escolar que se negocian entre maestros, adolescentes y niños en el espacio de la escuela.

#### **1.1.2.1. Argentina y Chile: estudios sobre educación e identificación étnico-nacional**

En Argentina existe una gran producción de investigaciones recientes sobre esta temática, así como antropólogos y antropólogas especializados en dicho eje. Los diversos estudios de Ana Padawer con la población mbyá-guaraní en el Noreste argentino, *Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino* (2015); *Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní* (2009), e *Identificaciones étnico-nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina* (2013) fueron realizados en co-autoría con Lucila Rodríguez, Natalia Enriz y Gabriela Novaro respectivamente. Estas tres investigaciones coinciden en tanto trabajan con la categoría del “saber” para entender las estrategias de continuidad cultural de los niños y adolescentes guaraníes, tanto en sus espacios familiares como en los educativos. Gabriela Novaro utilizó el mismo concepto de “saber”, pero para investigar con inmigrantes bolivianos que asisten a escuelas en la provincia de Buenos Aires (2012, 2014). Valiéndose de dicha categoría, las autoras encuentran que las estrategias de continuidad cultural que emplean los estudiantes guaraníes y bolivianos son diferentes: mientras que los estudiantes bolivianos buscan articularse desde las demandas escolares, los guaraníes priorizan la reivindicación étnica en espacios afuera de la escuela, pues lo hacen principalmente a través de su territorio. Así, dichas investigaciones revelan que

no todas las poblaciones presentan una “apuesta igual” por la escuela.

La tesis doctoral de Laura Martínez, *Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: “no se animan a contar.” Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza* (2011), también trabajó con niños migrantes bolivianos en escuelas primarias en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. A diferencia de Padawer y Novaro, Martínez utilizó la categoría de “vergüenza” para aproximarse a las tensiones identitarias étnicas y nacionales que surgen en la cotidianidad de la escuela. La autora encuentra que los niños aprenden a silenciar u ocultar aquellas experiencias y saberes vinculados a su nacionalidad y etnicidad, pues comienzan a percibirla como “negativa” a partir de las interacciones cotidianas con sus docentes argentinos, quienes a nivel discursivo afirman que la diversidad es valiosa. Cabe resaltar que, en tanto Martínez busca reconstruir la experiencia de migración de los niños, indica que posiblemente sus experiencias escolares contrasten con lo que viven y aprenden en sus casas, en donde todos los miembros son bolivianos.

El estudio *Niños, niñas y jóvenes bolivianos y bolivianas en la ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar* de Mariana Beherán (2009) confirma la hipótesis de Martínez. Siguiendo la misma dirección al estudiar temas de migración y escolaridad, la autora analiza las experiencias de estudiantes bolivianos en Buenos Aires en dos ámbitos: la escuela pública y sus hogares. Si bien postula que las identificaciones étnico-nacionales de los bolivianos son mayoritariamente silenciadas en la escuela, el hogar surge como un espacio en donde se implementan experiencias formativas alternativas de carácter reivindicativo.

En cuanto al contexto chileno, Andrew Webb y Sarah Radcliffe han realizado varias investigaciones recientes con estudiantes mapuches adolescentes (2013, 2015a, 2015b). Me interesa resaltar particularmente el artículo *Indigenous citizens in the making: civic belonging and racialized schooling in Chile* (2015), en el cual trabajan junto a un grupo de estudiantes mapuches de secundaria en cuatro internados en la región rural de Araucanía.

Utilizan la categoría de "ciudadanía" para reconstruir las múltiples dimensiones de subjetividad política que construyen los estudiantes, así como los sentidos de pertenencia que establecen con el Estado-nación. Los autores concluyen que, a pesar de los márgenes limitados dentro de los internados para desafiar los discursos dominantes sobre la identificación ciudadana chilena (que excluye marcas de etnicidad), los estudiantes se acercan a dichas narrativas desde una mirada crítica, pues demuestran agencia en sus maneras de renegociar cotidianamente los significados de entenderse como ciudadanos mapuches.

A modo de un balance, los trabajos mencionados en esta sección coinciden en tanto estudian procesos educativos en escenarios interculturales (rurales, urbanos y peri-urbanos), y prestan atención a los discursos étnico-nacionales que emergen como "marginales" o "diferentes" en relación a los hegemónicos, sea a través de poblaciones indígenas (mbyá-guaraní y mapuches) o migrantes bolivianos en la ciudad de Buenos Aires. En el caso de ambos países, la alteridad indígena ha sido negada históricamente, teniendo inclusive como política de Estado durante el siglo XIX la eliminación de los pueblos indígenas y la promoción de migración europea. Las identificaciones étnico-nacionales, entonces, no pasan por el mestizaje, ya que aquello no marcado étnicamente (lo blanco) surge como el modelo hegemónico de ciudadanía.

Si bien las investigaciones utilizan diferentes categorías, reflexionan sobre una misma problemática: las tensiones que emergen entre las identificaciones étnicas y nacionales de minorías que se negocian en el espacio de la escuela. Sin embargo, esto no quiere decir que todas las tensiones se manifiestan de igual manera. Los autores evidencian que existen diferentes apuestas por la escuela: mientras que en algunos casos la reivindicación étnica se busca traer al espacio escolar (como en el caso de los estudiantes mapuches y bolivianos), en otras ocasiones, se hace desde espacios distintos, como la familia o la comunidad (como en el caso de los mbyá-guaraníes). No obstante, se evidenció que, a la par que los estudiantes reclaman formas de ciudadanía étnicamente marcadas en la escuela, también ocultan ciertos aspectos de sus identificaciones

étnico-nacionales percibidos como negativos. Así, podemos notar que las tensiones que experimentan los alumnos son múltiples: oscilan entre discursos “alternativos” y “hegemónicos,” entre la resistencia y el silencio, entre sus espacios familiares y escolares.

Es importante precisar que el auge de estos trabajos se da a partir de los 2000s, cuando se re-piensen las formas de aproximarse a lo étnico desde las ciencias sociales. Antes, las investigaciones, sobre todo en Argentina, se centraban más en estudiar los conflictos asociados a la clase social. Cabe resaltar también la importancia del retorno a la democracia, en 1982 para los argentinos y en 1990 para los chilenos, pues fueron importantes procesos políticos e históricos que alimentaron el estudio de dicho tema. Por último, se debe señalar que la manera de conceptualizar y estudiar los vínculos entre ciudadanía y etnicidad en Argentina y Chile guarda relación con el pequeño porcentaje de poblaciones indígenas existentes en dichos países, producto de las políticas estatales etnocidas previamente mencionadas.

#### **1.1.2.2. México, Bolivia y Perú: estudios sobre educación e identificación étnico-nacional**

En México, las investigaciones diversas de Gabriela Czarny (1995, 1997, 2006 y 2007) exploran las complejas relaciones entre comunidades indígenas y escolaridad, a partir de la reconstrucción del tránsito de los estudiantes por esta institución. En sus estudios, trabajó con grupos diferentes: maestros, niños de origen mazahua y triqui en escuelas públicas. Sobre esta última investigación, en su artículo *Pasar por la escuela. Significados alternos de la escolaridad para miembros de la comunidad triqui migrantes en la ciudad de México* (2006), explora el tema de la migración rural-urbana desde un estudio de caso: los triquis de San Juan de Copala en Oaxaca que migran a la Ciudad de México. A Czarny le interesa demostrar qué sucede en los tránsitos de los estudiantes cuando sus escuelas no cuentan con programas específicos para alumnos indígenas. Encuentra que asistir a la escuela puede leerse como un pasaje a otras prácticas de socialización y constitución de subjetividades. En este contexto, la comunidad triqui otorga un gran valor social a la escolaridad, sin embargo, esto no quiere

decir que “renuncian” a sus comunidades de origen. Para la autora, es imperativo romper con las posturas dicotómicas (la escuela versus las comunidades indígenas) y plantear otra vía en donde se entienda que pasar por la escuela no tiene un valor único y tampoco implica pertenecer a una sola comunidad. Concluye señalando la agencia de los triquis para afiliarse a múltiples membresías, revelando la complejidad de la construcción de sus identidades socioculturales.

Para el caso de Bolivia, existen varias investigaciones sobre las tensiones étnico-nacionales de los estudiantes y sus maestros en el espacio de la escuela. Entre ellas, la etnografía de Aurolyn Luykx *The citizen factory: Schooling and cultural production in Bolivia* (1999) explora los desafíos que los estudiantes enfrentan para mantener sus identidades indígenas aymaras. La autora se centra en los recursos y prácticas concretas que los estudiantes movilizan con la finalidad de cuestionar la agenda educativa en su cotidianidad. Encuentra que la formación pedagógica de los maestros es problemática, en tanto parte de su instrucción comprende que lo “indígena” es incompatible con la “ciudadanía boliviana.” Inclusive, estas prácticas de enseñanza de los maestros, que pretenden homogeneizar la etnicidad, se oponen a las nuevas políticas estatales que buscan promover la interculturalidad y el aymara.

En la misma línea, Andrew Canessa ha estudiado ampliamente la cuestión étnica en Bolivia desde distintas aristas. En su libro *Intimate indigeneities: race, sex, and history in the small spaces of Andean Life* (2012) dedica un capítulo para abarcar las tensiones étnico-raciales en las escuelas rurales de Bolivia. Coincide con Luykx al señalar el rol histórico de los maestros bolivianos como encargados de “civilizar” a los indígenas (de “aymaras” a “ciudadanos”). Dentro de esta discusión, al autor le interesa demostrar qué tan contextual y mutable son las identidades indígenas, pues encuentra que se construyen distancias étnico-raciales entre los alumnos y sus maestros, a pesar de que ambos pueden provenir de comunidades rurales aymaras similares. Así, los textos de Luykx y Canessa llegan a la conclusión que los maestros son actores importantes que reproducen procesos de racialización escolar.

Canessa tiene un hallazgo sobre las tensiones entre la indigeneidad y la ciudadanía que vale la pena retomar en esta sección. El autor se muestra escéptico frente a la emergencia de una “ciudadanía indígena” en Bolivia, entendida como una adscripción basada en la inclusión de las diferencias culturales y los marcadores étnicos. De acuerdo a su trabajo de campo, las poblaciones aymaras en comunidades marginalizadas y olvidadas tienen el deseo de superar la pobreza y el racismo a través de procesos de blanqueamiento o mestizaje. Es decir, la homogeneización cultural sería vista como una manera de progresar, de salir adelante. Por ello, para el autor, existe una tensión entre la búsqueda de un reconocimiento étnico, expresado en el nivel de conferencias internacionales o la visión del Estado, y los deseos propios de la población en comunidades vulnerables.

Por último, el artículo de Sian Lazar, *Schooling and critical citizenship: Pedagogies of political agency in El Alto, Bolivia* (2010) también explora los procesos de racialización escolar, pero en el contexto urbano de la ciudad El Alto. En este caso, se aproxima a la ciudadanía como una práctica producida social y localmente, e investiga con estudiantes aymaras en barrios empobrecidos en El Alto. Se interesa en la agencia política que tienen los alumnos para generar una noción crítica de ciudadanía a través de sus interacciones con los profesores y otros alumnos, así como en rituales específicos (ceremonias, desfiles, entre otros). A diferencia de los trabajos anteriores, el autor concluye que la reivindicación de la etnicidad en estas experiencias formativas urbanas es importante para impulsar una “ciudadanía crítica.” No existe una única manera en la cual los alumnos aprenden a ser ciudadanos, ya que, simultáneamente, los estudiantes se afilian a los discursos hegemónicos plasmados en el curriculum oficial, pero también los interpelan y cuestionan a través de su participación en los desfiles y ceremonias.

Volviendo al caso peruano, a pesar de que la producción de estudios más recientes sobre racialización escolar y los conflictos entre las identificaciones ciudadanas y étnicas no es tan extensa, el libro de Maria Elena García, *Making*

*indigenous citizens: Identities, education, and multicultural development in Peru* (2005) es fundamental. La autora trabaja con adultos, ONGs y funcionarios del Estado en comunidades, pueblos y ciudades en Lima, Bolivia y Estados Unidos para entender los desafíos presentes en la construcción de una identificación étnica quechua en marcos locales, nacionales y globales. García dedica una de las secciones para discutir las percepciones de los padres de familia sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en un contexto hegemónico en el cual la ciudadanía implica que los estudiantes aprendan español en la escuela. Frente a esto, la autora busca resaltar el dinamismo y la pluralidad en la construcción de la identidad, señalando que nos podríamos encontrar frente a la emergencia de una nueva forma de “ciudadanía indígena”. En otras palabras, según García, el reconocimiento de la etnicidad quechua toma un carácter moderno, inclusivo y progresivo en el escenario de la comunidad política peruana, al estar enmarcado en un discurso global más amplio de reivindicación de movimientos indígenas alrededor del mundo.

Al igual que María Elena García, muchos estudios de investigadores peruanos se aproximan a las problemáticas de la identificación étnica desde la óptica de la lengua y la cultura (Trapnell y Zavala, 2013; Ansión y Tubino, 2007). A diferencia de los trabajos previamente presentados en este estado de la cuestión, que utilizan como conceptos las nociones de “identificación étnico-nacional,” “ciudadanía” y “ciudadanía crítica”, para el caso peruano, este interés se redefine mayoritariamente en la Educación Intercultural Bilingüe. No obstante, las investigaciones de Lars Stojnic (2018, 2017, 2016), desde las ciencias políticas y la sociología, son una excepción. El autor utiliza el concepto de “ciudadanía democrática” para estudiar las percepciones de jóvenes en sus primeros años de universidad sobre la democracia. Encuentra que la disposición de los estudiantes para considerar la democracia como mejor sistema político depende de su exposición previa durante la experiencia escolar a mecanismos participativos democráticos. De este modo, Stojnic demuestra que el “nivel educativo” no es el único factor que influye en las actitudes democráticas que desarrollan los ciudadanos y ciudadanas.



A modo de síntesis, en este apartado se presentaron algunos estudios relevantes en los escenarios rurales y urbanos mexicanos, bolivianos y peruanos respectivamente. Cada uno de los escenarios presenta sus propias complejidades, de acuerdo a una historia particular y a sus respectivas políticas educativas. Por un lado, en Bolivia, la elección de Evo Morales en el 2006, primer presidente que se identificó como aymara, generó una serie de cambios profundos no solo en la representación y en la subjetividad política de los bolivianos, sino también en las políticas públicas. Desde la escuela, se buscó incentivar narrativas que promuevan una nueva manera de asumirse como ciudadano, siendo la etnicidad (aymara) un elemento valioso (Lazar 2010, p. 181). Por otro lado, hemos visto que en el caso peruano surge un interés, en cierto sector académico, de trabajar desde la lengua y la cultura para reforzar la identidad étnica de niños y jóvenes. Desde el Estado, hoy en día existe un Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, liderado por el Ministerio de Educación (MINEDU) que, hasta la fecha, ha logrado implementar este modelo de servicio en 4,000 instituciones educativas a nivel nacional.

A pesar de estos intentos desde las políticas públicas, tanto en Bolivia como en Perú vemos que, junto a estas nuevas aproximaciones interculturales a nivel estatal, existen otras miradas sobre la cuestión ciudadana y étnica. Estos discursos ponen énfasis en la homogeneización cultural, sea a través del mestizaje, sea a través de aquello no marcado étnicamente (lo blanco). A diferencia de Argentina y Chile, durante el siglo XX, en México, Bolivia y Perú se promovió la figura del ciudadano mestizo como el ideal para crear una próspera nación étnicamente homogénea. Las investigaciones de Canessa y Luykx señalaron la importancia que tienen los maestros en la reproducción de dichos discursos, así como también las aspiraciones actuales de la propia población aymara en comunidades marginalizadas de dejar atrás la pobreza y el racismo a través de la homogeneización cultural.

Las divergencias en los planteamientos de los autores radican en la existencia de una “ciudadanía indígena”. Por un lado, las aproximaciones de Czarny, Lazar y García se muestran más positivas al respecto. A pesar de que

los tres Estado-nación cuentan con una mayoría de poblaciones indígenas, estos grupos han sido excluidos históricamente del status de “ciudadanía”, en tanto no calzan con el ideal de nación mestiza étnicamente homogénea. No obstante, a raíz de fenómenos como la migración y el auge de movimientos indígenas globales, empiezan a emerger nuevas formas de reivindicar la identidad étnica. Lejos de señalar que dichos procesos son definitivos y permanentes, los autores demuestran que, en la práctica, los estudiantes indígenas aymaras, quechuas y triquis, de acuerdo al contexto, fluctúan en una multiplicidad de discursos. Por otro lado, mientras algunos investigadores aluden más a la reivindicación étnica como una forma de inclusión, otras narrativas se encuentran más cercanas a aquellas vinculadas a la homogeneización cultural. Así, señalan que, en tanto los marcadores étnicos siguen siendo asociados a la otredad y a la inferioridad, muchas poblaciones buscan invisibilizarlos.

Por último, habría que prestar atención a las diferencias entre los estudios que se centran en zonas rurales versus urbanas. La bibliografía revisada podría sugerir que aquellas narrativas que reivindican la etnicidad como una forma de inclusión para construir ciudadanía están vinculadas a espacios urbanos (la ciudad de México, El Alto, y la ciudad de Cusco). En las zonas rurales, como Canessa y Luykx señalan, las poblaciones abogarían por formas de identificación que no presenten marcadores culturales (sea a través del mestizaje o el blanqueamiento). Finalmente, cabe resaltar que, a diferencia de los estudios mencionados en la sección de Argentina y Chile en los cuales se trabajó con niños, en la mayoría de investigaciones expuestas en esta sección se optó por hacerlo con adolescentes.

### **1.1.3 Hacia un balance de la literatura revisada**

Tanto los antropólogos como otros científicos sociales han demostrado interés en estudiar las relaciones que establecen los individuos con el Estado en nuestra compleja región Latinoamericana. El foco en los procesos educativos permite ver que cada Estado tiene sus propias políticas y visiones sobre la etnicidad, inevitablemente plasmadas en las narrativas que adoptan los maestros, los estudiantes y sus padres de familia en el marco de la escuela. Las

investigaciones discutidas en este estado de la cuestión evidencian la multiplicidad de discursos, muchas veces contradictorios, sobre las identificaciones étnico-nacionales. Así, hemos podido ver que, de acuerdo a un determinado espacio y tiempo, se generan marcos más limitados, o más amplios, en los cuales los estudiantes negocian, resisten y redefinen sus propias miradas sobre el lugar que ocupan en sus comunidades nacionales y locales.

En este estado de la cuestión, se revisó un primer conjunto de estudios peruanos que reveló una incipiente narrativa sobre el mestizaje como forma de acceder a la ciudadanía. Este discurso comenzó a forjarse a partir de los grandes cambios estructurales que atravesó la sociedad peruana entre las décadas de los 80s y 2000s. La mayor parte de estos trabajos mantuvieron un punto de vista más bourdiano, enfocándose en la reproducción y legitimación de diferencias dentro del sistema escolar. El segundo conjunto de estudios responde a un periodo posterior: los 2000s en adelante. Se expandió la revisión de la literatura al contexto latinoamericano, y se evidenció cómo los cambios a nivel de organización política (retorno a la democracia luego de dictaduras), políticas públicas, migración, y movimientos globales indígenas generan un nuevo panorama que busca impulsar procesos educativos más plurales.

Ahora bien, dicha revisión dejó en claro que hay formas diferentes de mirar y abordar teóricamente el concepto de identificación étnico-nacional. Primero, los estudios argentinos y chilenos señalaron que la apuesta por la escuela no siempre es igual, pues algunos colectivos buscan reivindicar sus identificaciones étnicas a través de este espacio, mientras que otros no. Segundo, no todas las investigaciones se muestran tan optimistas frente a la idea de una nueva forma de ciudadanía indígena emergente. Algunas investigaciones encuentran que los alumnos interpelan los discursos hegemónicos que se reproducen en la escuela a través de los profesores y los textos escolares. Dichos discursos colocan la identificación étnica como una forma valiosa e inclusiva de experimentar la ciudadanía. No obstante, sin dejar de lado la agencia de los individuos, otros estudios se centran más en investigar

los escenarios de invisibilización y ocultamiento de las adscripciones comunitarias y lingüísticas de los alumnos en sus escuelas.

En cuanto a los sujetos de estudio, a excepción de los trabajos de Ana Padawer, Gabriela Novaro, Laura Martínez y Patricia Ames, la mayoría de investigaciones sobre ciudadanía, identificación étnica y educación no trabaja con niños. Se prioriza a los adolescentes, a los jóvenes y a los adultos para estudiar dichos procesos de socialización política y racialización escolar. Además, sobre todo en el segundo conjunto de estudios, se pudo notar el interés en trabajar con estudiantes que se autoidentifican como indígenas: mbyá-guaraníes, mapuches, mazahua, triquis, aymaras y quechuas. Por último, todas las investigaciones expuestas apuestan por contextualizar la historia de las poblaciones con el Estado-nación, ya que entienden que estas transformaciones son esenciales para comprender los discursos existentes sobre la identificaciones étnico-nacionales. Por lo tanto, esta línea de aproximación dentro del campo de la antropología de la educación refleja su interdisciplinariedad, pues la ciudadanía puede ser investigada desde la confluencia de múltiples disciplinas como la historia, la antropología, la sociología, la ciencia política, la educación, entre otras.

## **1.2. Marco teórico**

En esta investigación, propongo tres conceptos centrales: (i) “sentido de pertenencia nacional”, (ii) “identificación étnico-racial” y (iii) “currículum oculto”. En primer lugar, realizaré una breve revisión teórica de la noción de “sentido de pertenencia nacional”, postulando que se trata de una dimensión subjetiva que entrelaza aspectos personales, sociales y políticos. Me enfocaré principalmente en analizar cómo se manifiesta en sociedades poscoloniales, caracterizadas por grandes desigualdades históricas entre los miembros de la nación. Para ello, complementaré la sección introduciendo las aproximaciones más específicas del caso peruano. En segundo lugar, cuestionaré el concepto de “identidad” para enfatizar en el término de “identificación”. Esto me permitirá delimitar una aproximación más detallada hacia la raza/etnicidad, sobre todo para un país multicultural como el Perú. En tercer lugar, introduciré el concepto de currículum

oculto, el cual nos ayudará a entender cómo los maestros promueven visiones particulares a través de sus prácticas de enseñanza en el ámbito escolar, que luego son internalizadas por sus estudiantes.

### **1.2.1. "Sentido de pertenencia nacional"**

A medida que crecemos y transitamos por diferentes espacios, acumulamos experiencias que influyen en nuestra identificación. El lugar donde nacemos o nos criamos juega un papel importante en ello, pues éstos diversos sentimientos a menudo nos brindan un sentido de quiénes somos. Los sentidos de pertenencia nacional no son procesos naturales, sino que se construyen a través de narrativas y prácticas, y están sujetos a procesos dinámicos de diferenciación. Además, están estrechamente relacionados con la inclusión social. Estas ideas de inclusión y pertenencia se articulan sobre un concepto más amplio, la ciudadanía<sup>1</sup> (CEPAL, 2007). Dentro de este marco teórico, el desarrollo del concepto se enfoca en los procesos mediante los cuales los individuos se imaginan e identifican como miembros de un determinado Estado-nación específico. A continuación, presento algunos postulados de Anderson que sirven como antecedentes muy importantes para comprender las implicancias de dicha dimensión imaginativa.

#### La comunidad política como nación imaginada

Como señala Benedict Anderson (1993), las naciones son, fundamentalmente, comunidades imaginadas. Este presupuesto desafía la idea de que existe un sentimiento intrínseco hacia la nación, en realidad, estos sentimientos de hermandad o solidaridad se basan en la capacidad de reconocimiento comunal de los individuos que se construye históricamente. Por ejemplo, según el autor, la conciencia de la pertenencia a una misma comunidad nacional en Europa se debió principalmente a los avances tecnológicos,

---

<sup>1</sup> Este concepto tiene una larga historia en tanto categoría analítica utilizada en las ciencias sociales y en la filosofía, pero también como un término de uso cotidiano. Dicho concepto abarca múltiples dimensiones, ya que puede aludir a la reivindicación de derechos y deberes, a una categoría legal, a ciertas formas de participación política, o al sentido de pertenencia hacia una comunidad.

particularmente al desarrollo de la imprenta a mediados del siglo XV. Los libros y textos impresos generaron que un público cada vez mayor pueda alfabetizarse. Entonces, la lectura facilitó el reconocimiento de símbolos, mitos e historias comunes entre “españoles,” “ingleses,” y “franceses,” pues comenzaron a reconocerse más allá de sus comunidades inmediatas, entendiendo que compartían, con perfectos desconocidos, una lengua, un conjunto de tradiciones y un territorio. La paradoja radica en que, si bien el concepto de nación se trata de un fenómeno moderno, el núcleo del asunto implica remontarse a tradiciones culturales y étnicas mucho más antiguas, con la finalidad de encontrar puntos de encuentro entre individuos distintos.

La aproximación de Anderson presenta algunas características interesantes que vale la pena introducir brevemente. El autor señala que las comunidades políticas se imaginan como inherentemente limitadas y soberanas. Esto quiere decir que las naciones no solo se basan en la construcción de vínculos de solidaridad entre extraños, sino que también se imaginan a través de límites: sean territoriales, culturales o lingüísticos. Además, las comunidades políticas buscan ser autónomas y libres, por ello, el rol importante que juega el poder y el sentimiento de independencia, más aún cuando en un contexto de guerra la nación se ve amenazada. En síntesis, el enfoque pionero de Anderson resulta un antecedente clave para comprender que la imaginación de la nación presupone encontrar cosas en común. Así, para construir una misma identidad colectiva, se deben olvidar o dejar de lado las diferencias individuales.

#### Enfoque decolonial de “ciudadanía”

A partir de los 1990s, los estudios sobre ciudadanía experimentan un nuevo auge, como consecuencia de la caída del comunismo, la exacerbación de conflictos étnicos y el desarrollo de la noción de derechos humanos dentro de las leyes internacionales (Benei, 2005, p. 3). Dentro de este contexto, muchos científicos sociales comienzan a tener miradas interdisciplinarias y decoloniales hacia el concepto. En este marco teórico, mi aproximación se centrará principalmente en los aportes de Véronique Benei, una antropóloga francesa

especializada en el campo de la educación. En la introducción de su libro *Manufacturing citizenship: Education and nationalism in Europa, South Asia and China* (2005) la autora desarrolla su conceptualización del término siguiendo a Immanuel Wallerstein y Aihwa Ong. Realiza un desarrollo histórico del término para señalar la necesidad de descolonizar el significado universal del concepto de “ciudadanía”, prestando atención a los significados locales que se construyen en las escuelas a lo largo de los diversos países del mundo.

Para Benei, la “ciudadanía” va más allá de la adscripción a un Estado-nación, pues señala que dichos procesos de identificación subjetiva abarcan múltiples dimensiones (2005, p.17). En particular, la autora piensa en aquellos contextos multiculturales, en donde su experiencia de trabajo de campo revela que suelen tener procesos de construcción más tensos y complejos. Para entender el porqué, Benei realiza una breve contextualización histórica del concepto, en la cual toma las ideas de Wallerstein para postular que “la ciudadanía excluye tanto como incluye” (Benei, 2005, p. 3). Remontándonos al surgimiento de los Estado-nación modernos<sup>2</sup>, la propia idea de dicha forma de organización política se basa en el presupuesto de una comunidad de individuos libres e iguales ante la ley. Sin embargo, dicho momento histórico de “emancipación universal” en realidad funcionó a costa de la exclusión de ciertos grupos o colectivos, sea por razones de género, raza, etnicidad, o clase social. La autora argumenta que, si bien la pretensión original del concepto era el igualitarismo, en la práctica, la ciudadanía funcionó a costa de la exclusión de aquellos considerados como “otros”.

El universalismo fue otra de las pretensiones importantes del concepto de “ciudadanía”. Esta idea hace referencia a que el modelo de Estado-nación occidental debe aplicarse a todos los regímenes políticos del mundo, pues la democracia es entendida como la mejor forma de vivir en sociedad. No obstante, Benei señala que esto es un proyecto utópico, pues la democracia y la política

---

<sup>2</sup> Si bien en este marco teórico se retoman las discusiones del concepto de “ciudadanía” desde el proceso de formación de los Estados-nación modernos, cabe resaltar que el término surge en la antigua Grecia. Así, “ciudadano” se entendía como cualquier hombre, nacido en la polis, con derechos y obligaciones que cumplir, dentro de ellas, la participación en asuntos públicos.

moderna no funcionan de igual manera en las sociedades poscoloniales. Entonces, se generan tensiones entre el ideal de una ciudadanía “universal” (que tiene un centro europeo) y las distintas afiliaciones políticas, religiosas o étnicas de un Estado no europeo. Por eso, Benei postula que la construcción de un ciudadano homogéneo y universal es una realidad imposible: en la práctica, lo que existe son procesos de acomodación a dicho ideal, caracterizados por malentendidos, interpretaciones diferentes, traducciones fallidas, e inclusive resistencia.

De acuerdo a Benei, este concepto también tiene un nivel individual importante. Rescata los aportes de Ong (1996) para señalar cómo la “ciudadanía” implica convertirse en “sujeto” según el sentido foucaultiano. Reconstruyendo el argumento, la disciplina nos transforma en “sujetos” porque de manera inconsciente internalizamos dispositivos que tomamos como naturales. A través de mecanismos de vigilancia y control, los Estados y sus instituciones conducen nuestra conducta: no solo a partir de la dominación, la imposición y la fuerza, sino también somos nosotros mismos los que aprehendemos a vigilarnos, en la medida que internalizamos dispositivos de control. En la aproximación de Benei, los ciudadanos-sujetos son aquellos cuyo status de ciudadanía se forma a través de regulaciones morales y diferencias culturales, dentro de parámetros delineados por jerarquías raciales-coloniales.

En síntesis, Benei señala que la “ciudadanía” no implica únicamente adscripción, es decir, no es otorgada automáticamente por el hecho de pertenecer a una comunidad nacional que vive en democracia. Para ella, la “ciudadanía” siempre es construida de manera local, a partir de las tensiones y conflictos que nutren la historia de un Estado-nación y la memoria sobre ésta. Particularmente, bajo la pretensión de igualitarismo, la noción de “ciudadanía” excluye a aquellas poblaciones construidas desde la otredad. Asimismo, para comprender la noción de “ciudadanía”, Benei recalca la importancia de los marcos individuales. Siguiendo a Ong y Foucault, el ciudadano-sujeto es aquel que es disciplinado a través de jerarquías raciales-coloniales, no solo por los demás, sino también por sí mismo.



## Sentido de pertenencia nacional en el Perú

Siguiendo la aproximación analítica de Benei, quien cuestiona la definición universal y occidental de la “ciudadanía” y señala la necesidad de entenderla desde su historia y significados locales, a continuación, se realizará una breve reseña sobre las implicancias del concepto en el contexto peruano, de acuerdo a los aportes de Sinesio López (1997) y Cecilia Méndez (2000). Ya desde los antecedentes de Anderson sobre las naciones entendidas como comunidades imaginadas, surge la interrogante respecto a la posibilidad de encontrar puntos en común en un país conformado por poblaciones tan diversas, más aún cuando la construcción histórica del Estado-nación peruano se basó en la exclusión de particularidades étnico-raciales y culturales. Revisemos la propuesta de los autores al respecto.

En su libro *Ciudadanos reales e imaginarios: concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú* (1997), López argumenta que en el Perú la ciudadanía es un proyecto incompleto. Si bien indica que en los 200 años de República se han dado algunos avances, como la eliminación de la esclavitud en 1854 y la supresión de la servidumbre en la década de 1970 con la reforma agraria, dichos avances no son suficientes. En esa línea, Méndez argumenta que cuando el Perú se independiza, la idea de “República de blancos” y “República de indios” que organizó a la población durante el Virreinato entra en crisis. Desde la ideología liberal que impulsa el movimiento emancipatorio, se entiende que todos los ciudadanos son iguales, y, por lo tanto, deben de pertenecer a una misma República, independientemente de si son blancos, criollos o indígenas. Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la igualdad de todos los ciudadanos peruanos, durante la República, los indígenas fueron despojados de sus territorios, pagaron tributos para proteger sus tierras y, muchas veces, continuaron siendo brutalmente explotados en los regímenes terratenientes. De este modo, Méndez indica que el discurso criollo liberal que impulsó la independencia en realidad profundizó las asimetrías sociales establecidas durante la época de la Colonia.

Durante el siglo XIX y XX, la población indígena quechua comienza a ser asociada con la pobreza, la carencia, el atraso, el analfabetismo, la ruralidad, entre otros atributos. Se empieza a desarrollar un imaginario en el cual lo “indígena” es incompatible con lo “moderno”. Si bien dicha narrativa coexiste con otras que romantizan la herencia del pasado glorioso incaico, en líneas generales, la identificación indígena quechua es asociada a una condición “naturalmente” inferior, en comparación a lo “blanco” y lo “criollo” (Méndez, 2000). En este contexto, se postula una nueva forma de resolver el problema de inclusión de las poblaciones indígenas. La homogeneización cultural emerge como la solución para construir una nación moderna y próspera, que trascienda sus diferencias raciales y culturales, percibidas como obstáculos. De este modo, el mestizaje se convierte en el proyecto cultural más popular del Perú, en tanto supuestamente incluye a las poblaciones indígenas históricamente marginalizadas (López, 1997).

#### Hacia una definición de “sentido de pertenencia nacional”

Tomando en cuenta los aportes de Benedict Anderson, Veronique Benei, Sinesio López y Cecilia Méndez, en esta investigación, se postula que el término “sentido de pertenencia nacional” no puede ser entendido de manera universal, ya que los significados asociados a ser un ciudadano varían de acuerdo al contexto. Parto de la premisa de que no existen sentimientos nacionales intrínsecos hacia una comunidad política, pues a través de procesos históricos específicos, los individuos tejen narrativas que visibilizan puntos de encuentro a través de símbolos y mitos, que presuponen dejar de lado las diferencias. De esta manera, entiendo que el sentido de pertenencia nacional no solo implica procesos de adscripción, es decir, no se construye por el simple hecho de pertenecer a una comunidad nacional que vive en democracia.

Como se evidenció en este apartado, la búsqueda de aquellos “aspectos comunes” en contextos poscoloniales resulta muy difícil. El desarrollo histórico que realizan López y Méndez reveló que el proyecto de ciudadanía egalitaria en el contexto peruano tuvo como núcleo narrativas de homogeneidad cultural,

primero a través de procesos de blanqueamiento, luego, a través del mestizaje. En otras palabras, se basó en la exclusión de aquellas poblaciones marcadas étnicamente. Por ello, siguiendo los aportes de Benei, en esta investigación, la “ciudadanía” se toma como un concepto paradójico que incluye en tanto excluye. De esta manera, postulo que el ciudadano-sujeto peruano se disciplina a sí mismo a través de las jerarquías raciales-coloniales que ha interiorizado, generando que, en muchos contextos, rechace sus marcadores étnicos-raciales para integrarse a la comunidad nacional más amplia. A pesar de dichos intentos, la construcción de un ciudadano homogéneo y universal es una realidad imposible. En la práctica, las sociedades poscoloniales, caracterizados por las distintas maneras de afiliación política, religiosa y/o étnicas que presentan, intentan de acomodarse a dicho ideal, generando un conjunto de reacciones diversas: malentendidos, traducciones fallidas e inclusive resistencias. En síntesis, entiendo el sentido de pertenencia nacional como un conjunto de estrategias que se configuran en contextos poscoloniales en los cuales los individuos buscan acomodarse a los ideales de homogeneización cultural.

### **1.2.2 Identificación étnico-racial**

La etnicidad se ha establecido como uno de los conceptos más importantes de las ciencias sociales contemporáneas (Bacal, 1989, p.10). Particularmente, desde la antropología, esta noción ha estado marcada por distintos sentidos y debates. El siguiente apartado recoge dos debates. El primero corresponde al uso de los términos “identidad” e “identificación”; el segundo problematiza la aproximación hacia la raza y la etnicidad en el Perú, desde un enfoque decolonial.

De acuerdo a Gilberto Giménez, el concepto de etnicidad aparece por primera vez durante los 50s, luego de la Segunda Guerra Mundial, cuando en diversos países europeos comienzan a surgir conflictos y levantamientos que se denominan como “étnicos” (citado en Martínez, 2015, p.71). Hacia fines de los 60s, la Universidad de Chicago publica la revista *Ethnicity*, donde los científicos sociales plantean que la etnicidad debe ser estudiada globalmente y de manera comparada. Esta mirada coincide en que existen marcadores específicos, como

la lengua, la organización política y la contigüidad territorial, que permiten delimitar unidades étnicas/culturales. La aproximación de Friedrik Barth, antropólogo social noruego, supone un replanteo teórico fundamental en este campo, pues se trata de un primer enfrentamiento hacia estas concepciones “sustancialistas<sup>3</sup>” (Martínez, 2015, p.72).

### La etnicidad y sus límites

En 1976, Barth edita el clásico libro *Los grupos étnicos y sus fronteras*. En la introducción, el autor se pregunta por la persistencia de los grupos étnicos: le interesan los límites sociales que diferencian a una unidad étnica de otra. El autor deja de ver a los grupos étnicos como unidades pre-constituidas, ya que le interesa resaltar su potencial de interacción. En otras palabras, busca estudiar el conjunto de relaciones que entablan los grupos y, a partir de ello, evidenciar el carácter socialmente construido de los límites que establecen.

Así, Barth se enfrenta a las teorías de aislamiento (geográficas y sociales) que explican que las unidades étnicas se conservan porque la falta de contacto con otras colectividades y ambientes les permiten desarrollar un conjunto de marcadores particulares:

“Las distinciones étnicas categoriales no dependen de una ausencia de movilidad, contacto o información; antes bien, implican procesos sociales de exclusión e incorporación por los cuales son conservadas categorías discretas a pesar de los cambios de participación y afiliación en el curso de las historias individuales (Barth, 1976, p. 10).”

Para señalar la problemática, Barth utiliza la metáfora de una isla. El dilema radica en pensar la historia como una serie de pueblos separados, con sus rasgos culturales específicos, que pueden aislarse claramente unos de los

---

<sup>3</sup> Las posiciones sustancialistas hacen referencia a la idea de que las culturas o las etnias tienen una “esencia” capaz de explicar sus conductas. Esto quiere decir que se asume que existe una relación intrínseca, predecible y sistemática entre un conjunto de rasgos o marcadores culturales, y un determinado grupo de individuos (Martínez, 2015, p. 71). En esta investigación, se utilizarán los términos sustancialistas y esencialistas como sinónimos.

otros. Cuando se refiere a los procesos sociales de exclusión e incorporación, el autor argumenta que primero se delimitan las fronteras y luego se inventan las diferencias, lo cual presupone tanto incluir como excluir a determinados individuos a partir de aspectos culturales establecidos.

Una de las características principales de los grupos étnicos según Barth es la adscripción, entendida como el reconocimiento personal que tiene cada persona sobre su comunidad, así como también la mirada de los “otros” que identifica a un individuo como parte de un colectivo. El autor señala que los aspectos culturales específicos que aparentemente diferencian a los grupos en realidad son arbitrarios. Esto quiere decir que cada grupo decide cuáles características se reconocen como emblemas que los diferencian de otros colectivos, y cuáles se pasan por alto o se ignoran. Por lo tanto, los aspectos culturales y las formas de organización de los grupos no son intrínsecos a sí mismos, por el contrario, se pueden alterar y transformar. Sin embargo, el hecho de que se mantengan los límites entre un grupo y el otro permite entender que existe una identificación basada en el contraste de un “nosotros” y un “ellos”.

En síntesis, Barth transforma la aproximación de los científicos sociales hacia la etnicidad cuando decide prestarle atención a los límites étnicos. Se enfrenta a la visión de las culturas vistas como entidades limitadas, centrándose más bien en el dinamismo de sus vínculos con otras culturas. Por ello, señala que las diferencias culturales de un grupo pueden mantenerse, incluso cuando hay contacto e interdependencia con otra unidad étnica. Además, postula que una visión rígida de los contenidos culturales, la cual “encierra” a los colectivos en unidades pre-constituidas, no permite entender que las estructuras de interacción generan que persistan las diferencias culturales entre los grupos, al establecerse aquellos rasgos que convierten a los “otros” en “extraños.”

#### Identidad versus identificación

Los aportes de Rogers Brubaker y Frederick Cooper (2004) llevan más lejos la crítica sustancialista de Friedrik Barth, entablando una nueva discusión.

Los autores parten de la premisa de que el concepto de “identidad” debe trascender su delimitación a un grupo concreto. Por ello, argumentan que hace falta desarrollar nuevos términos analíticos que puedan ser pertinentes para analizar la complejidad de la etnicidad y el mundo social. En la misma línea, el artículo *Introducción: ¿quién necesita identidad?* de Stuart Hall (1996) plantea que la identidad debe ser puesta “bajo borradura.” Esto quiere decir que la identidad, pensada bajo el paradigma en el cual se generó en un principio, ya no resulta útil para propiciar el análisis. Sin embargo, según el autor, el término no debe abolirse, sino que debe reconceptualizarse. Así, Brubaker, Cooper y Hall coinciden en el uso del término “identificación” como uno más pertinente. Revisemos sus planteamientos teóricos.

En su libro *Ethnicity without groups* (2004) Rogers Brubaker dedica un capítulo a discutir los problemas en relación al término “identidad.” En co-autoría con Cooper, los autores plantean que, desde las ciencias sociales y las humanidades, se ha naturalizado dicho concepto, a pesar de no ser tan preciso como categoría analítica (a veces abarca mucho, otras veces abarca poco y a veces no abarca nada por tratarse de un concepto muy ambiguo e incluso contradictorio<sup>4</sup>). Los autores reconocen que el paradigma del construccionismo social ha desarrollado diversos cuestionamientos al esencialismo que yace en el núcleo del término “identidad”. No obstante, consideran problemático que, incluso admitiendo que la identidad es múltiple, fragmentada y fluida, se sigue conceptualizando bajo este término, pues en la práctica resulta tan elástico que puede utilizarse para todo tipo de situaciones y contextos.

De este modo, los autores proponen ir más allá de la categoría analítica de “identidad” y, en cambio, proponen el uso de “identificación.” Desde su perspectiva, esta modificación permite resolver tres problemas: “delimitación” (*boundedness*), “grupeidad” (*groupness*) y “mismidad” (*sameness*). Por un lado, las primeras dos formas aluden a una problemática similar: la tendencia a

---

<sup>4</sup> Cabe precisar que su propuesta enfatiza en la dimensión conceptual-analítica de la categoría. Brubaker y Cooper reconocen que el término identidad es utilizado como una “categoría de práctica”, es decir, los individuos utilizan el término en sus vidas cotidianas para dar sentido a sus experiencias. Entonces, los autores argumentan que se pueden analizar los usos y sentidos cotidianos que las personas asocian a la identidad, sin necesariamente utilizar la categoría analítica de “identidad.”

circunscribir la identidad a colectivos, entendidos como un “todo delimitado” (*bounded whole*). Esto implica pensar que existe una solidaridad homogénea entre los miembros de un grupo (grupeidad), así como una diferencia clara con los “otros” que no lo constituyen. La propuesta de los autores es aproximarse a la “grupeidad” como un evento, prestando atención a lo que pasa en determinados momentos de más o menos cohesión social, y superar la visión de un “todo delimitado” que siempre está fijo, cohesionado y se comporta homogéneamente. Por otro lado, la “mismidad” alude a la tendencia de conceptualizar todas las formas de pertenencia, léase afinidad, afiliación, cohesión, entre otras maneras, bajo el término de “identidad”. Esta tendencia genera que los investigadores se fuercen a encontrar patrones de homogeneidad entre personas y contextos, cuando la realidad no necesariamente refleja esto.

Entonces, con su propuesta analítica de “identificación,” los autores buscar abarcar la multiplicidad, la fluidez y el cambio, entendiendo la delimitación de los grupos de una forma más flexible. La naturaleza procesal del término permite que no se reifique lo que se describe, como sí lo hace el concepto de “identidad”, bajo el cual se ven condiciones y se imaginan a los grupos como “cerrados,” con cualidades esenciales, invariables y universales. Cabe resaltar que “identificación” permite contemplar dos dimensiones fundamentales: la auto-identificación y la identificación que otros realizan sobre los individuos. Esto quiere decir que se puede analizar la identificación de uno como individuo, de uno frente a otros conocidos, de uno como parte de un relato o, en general, en distintos contextos. Como señalan los autores:

“Criticar el uso de “identidad” en el análisis social no es obligarnos a ver únicamente la particularidad. Se trata de concebir las demandas y posibilidades que emergen de afiliaciones y afinidades particulares, de puntos en común y conexiones particulares, de historias y auto-entendimientos particulares, de problemas particulares y predicamentos de una manera más pertinente” (Brubaker y Cooper, 2004, p. 62).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Traducción propia.

Al igual que Brubaker y Cooper, Stuart Hall también propone el uso del término “identificación.” Siguiendo el enfoque deconstructivo de Derrida, señala que desde varias disciplinas se ha criticado la noción de “identidad,” entendida como integral, originaria y unificada. Desde esta aproximación, argumenta que la constitución de una identidad siempre se basa en la exclusión de algo, en las jerarquías que se constituyen entre dos polos opuestos. Por este motivo, las identidades se construyen a través de la diferencia, a partir de lo que autores como Derrida, Laclau y Butler han denominado como “afuera constitutivo.” La relación con un “Otro” (lo que un término no es), sería el punto de partida para desarrollar términos marcados que construyen la identidad cultural (Hall, 1996, p. 19). Este punto dialoga con el planteamiento de Barth en tanto señala los procesos de alteridad como constitutivos a la formación de identidad, no obstante, se diferencia en tanto Hall remarca el rol del poder y la exclusión en dichos procesos. Señala que, a través de un juego de modalidades específicas del poder, las identidades se constituyen más como un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión, antes que como un signo de unidad. En palabras del autor: “la unidad, la homogeneidad interna que el término identidad trata como fundacional, no es una forma natural sino construida de cierre, y toda identidad nombra como su otro necesario, aunque silenciado y tácito, aquello que le «falta»” (Hall, 1996, p. 19).

Según el autor, el término “identificación” permite articular la relación entre sujetos y prácticas discursivas. Resalta su carácter condicional y de contingencia; al igual que Brubaker y Cooper, señala que dicho concepto permite pensar mejor en términos de procesos que están en una elaboración constante, que nunca se completan y tampoco se terminan. Además, señala que, en los tiempos posmodernos, debido a que las identidades están cada vez más fragmentadas, su construcción a través de discursos y prácticas siempre es múltiple, e incluso puede valerse de recursos antagónicos. Por eso, Hall

---

"To criticize the use of "identity" in social analysis is not to blind ourselves to particularity. It is rather to conceive of the claims and possibilities that arise from particular affinities and affiliations, from particular commonalities and connections, from particular stories and self-understandings, from particular problems and predicaments in a more differentiated manner".



argumenta que la identidad no es una totalidad en donde existen “núcleos estables del yo”: las identidades siempre se construyen dentro de discursos, en ámbitos históricos e institucionales específicos, a través de la ambivalencia y la escisión.

Tanto Brubaker como Hall postulan que el término “identidad” no es el más adecuado ni preciso para utilizarse como categoría analítica. Los planteamientos de ambos autores coinciden en tanto señalan la naturaleza procesual del concepto de “identificación,” entendida como múltiple, fluida y cambiante. No obstante, colocan el énfasis en distintos lugares. Mientras que Hall sigue el enfoque deconstructivista y postula que la “identificación” tiene que ver fundamentalmente con aquello que le falta (lo que no es), para Brubaker y Cooper, el problema consiste en asociar la identidad a un “todo delimitado,” que asume la existencia de una solidaridad homogénea entre todos los miembros de un grupo determinado. Además, cabe señalar que Brubaker y Cooper están pensando en una identidad en particular, la étnica, en cambio Hall piensa en varios tipos de identidades (que incluye lo que él denomina como identidades culturales).

#### Etnicidad y raza en el Perú

Hasta el momento, he presentado un primer debate que crítica las visiones esencialistas del concepto de “identidad” a partir de las ideas de Barth, Brubaker, Cooper y Hall. El segundo debate desarrolla los aportes teóricos de Ben Orlove, Cecilia Méndez y Marisol de la Cadena, quienes aterrizan las discusiones sobre raza y etnicidad en el contexto peruano. Como señalan Comaroff y Comarrof (1992) la etnicidad tiene que conceptualizarse tomando en cuenta las historias de dominación colonial. Para Quijano (2014), la colonialidad es una matriz de dominación que produjo a lo largo de la historia identidades étnico-raciales para nombrar a los colonizados-dominados. Esta matriz sirvió para establecer la posición de inferioridad cultural de los pueblos indígenas latinoamericanos que fueron sometidos a procesos de conquista, y, en cierta medida, se sigue manteniendo en la actualidad. Aunque el racismo

contemporáneo tiene sus raíces en la colonialidad, tomo sus características actuales en el siglo XIX. Las taxonomías geográficas se convirtieron en denominaciones étnico-raciales percibidas como inherentes a los seres humanos, estableciendo así una relación entre los pobladores de la sierra y la idea de "indio" asociada a la ruralidad, la pobreza y, fundamentalmente, a un obstáculo para el progreso (Mendez, 2000; Orlove, 1993).

De manera pionera, Orlove (1993) desarrolla este argumento sobre la importancia de la geografía en la configuración de las identificaciones étnico-raciales en el siglo XIX. En primer lugar, el autor distingue las perspectivas diferentes sobre el concepto de "raza" durante la época colonial y el contexto republicano. Señala que, durante el período colonial, se enfatizaban las diferencias raciales entre las personas, dentro de un espacio relativamente homogéneo. Estas diferencias se articulaban alrededor del sistema de "castas", donde los individuos eran asignados a las mismas categorías que sus padres. En este contexto, ser "indio" no solo implicaba pertenecer a una casta específica, sino que también tenía implicaciones tributarias: el tributo indígena.

Por otro lado, en el período republicano, el gobierno peruano abolió la categoría tributaria de indígena y la reemplazó con la noción universal de "ciudadano", en línea con las ideas revolucionarias y el sentido de nación que las élites republicanas buscaban establecer en Perú. Ante las presiones políticas y económicas para perpetuar las desigualdades étnico-raciales, y la dificultad de definir lo que significaba ser indígena, las élites comenzaron a construir nuevas imágenes para justificar su dominio. En estas nuevas construcciones, la geografía desempeñó un papel fundamental. Mientras que en el régimen colonial se recurrió más a la historia para justificar el control, en la república se enfocaron en la geografía. Se apoyaron en teorías de determinismo medioambiental que sugerían que las personas eran moldeadas por las características específicas de sus entornos. De esta manera, se estableció una relación entre lo indígena y las montañas, definiendo a los indígenas como las personas de las montañas y argumentando que absorbían las características de su entorno. Por ejemplo, la ausencia de árboles se asociaba con tristeza y aislamiento, y se argumentaba

que el silencio y la vastedad de las montañas forjaban el carácter de los indígenas.

Ser indígena se comenzó a asociar más con ser habitante de una región en particular que con pertenecer a una casta específica. Tanto las montañas como los indígenas fueron percibidos como obstáculos para el desarrollo y para la integración del territorio nacional, y por extensión, de la identidad nacional. Aunque los imaginarios de los períodos coloniales y republicanos pueden superponerse, no necesariamente coinciden en su totalidad. Los aportes de Orlove resultan fundamentales para comprender que las jerarquías étnico-raciales en el Perú no siempre se basaron en diferencias regionales, ya que estas imágenes corresponden al periodo republicano.

A continuación, se desarrollarán algunos de los aportes de Marisol de la Cadena, quien estudia desde una amplia trayectoria antropológica y etnográfica en comunidades andinas peruanas. En la introducción del libro *Formaciones de indianidad: Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina* (2007) la autora señala que no existe una sola definición universal de la categoría “raza.” Sin embargo, esto no quiere decir que solo exista relativismo cultural, en otras palabras, que dentro de cada contexto surja una definición aislada sobre cómo conceptualizar el término. El argumento de la autora es que las definiciones locales del concepto de “raza,” con sus características particulares, deben entenderse dialógicamente con otras definiciones. Por ello, un punto central dentro de su argumentación es que la “raza” responde siempre a geo-políticas locales, nacionales e internacionales.

De la Cadena señala que dicho concepto siempre debe considerar sus “anterioridades”. Con esto, se refiere a los discursos que materializa: en América Latina, debemos remontarnos a la Conquista y a la Colonia para entender los imaginarios que se establecen sobre lo “español” e “indígena.” Si bien es importante considerar este antecedente, no cree que debemos anclarnos únicamente a este periodo histórico:

“En lugar de proponer que raza se origina en uno u otro lugar, en uno u otro momento histórico, propongo analizar la capacidad articuladora del concepto: su potencial camaleónico, su capacidad de prenderse de instituciones, sensaciones y sentimientos anteriores, simultáneamente adquiriendo y renovando sus significados y articulando diálogos (y disputas de poder) local y translocalmente” (de la Cadena, 2007, p.14).

De la Cadena coincide con Quijano al postular que el racismo colonial materializa discursos que continúan vigentes, no obstante, le parece aún más importante prestar atención a las “externalidades” del concepto, a aquellas consecuencias que tiene en la vida cotidiana de las personas. La autora no solo estudia las clasificaciones coloniales, sino también la implementación de políticas racializadas modernas. Así, entiende la noción de raza como inestable, en tanto renueva significados de antiguos discursos mientras que, simultáneamente, crea nuevas significaciones. Cabe resaltar que de la Cadena postula que la “raza” no solo puede entenderse como una cuestión fenotípica, pues señala la importancia del status, la socialización, la educación, entre otros factores. He aquí la importancia de incluir las conceptualizaciones de la Cadena en este marco teórico, pues, como herramienta de producción de diferencias, su concepto de “raza” se vale de los campos disciplinarios de la biología, la cultura e incluso la economía, como se explicará a continuación.

Un aspecto distintivo que le interesa resaltar en estas discusiones es el mestizaje, entendido como el proyecto racial más popular de América Latina. La autora explica que se trata de un ideal histórico de construcción de nación moderna, cuyo sentido sería que, a través de la homogeneización de las diferencias raciales y culturales, un país puede lograr ser próspero y desarrollado. Me interesa resaltar en particular dos puntos centrales que de la Cadena propone sobre este proyecto de mestizaje. Primero, el hecho de que sea el ideal más popular de la región no quiere decir que sea el único. Los reclamos de indigeneidad actuales pueden leerse como un rechazo a esta biopolítica del mestizaje, como una crítica a las epistemologías de la modernidad que se

oponen a lo considerado como “tradicional”. Por lo tanto, no son reclamos de “pureza” cultural:

“La demanda por más ciencia, mejor economía, más carreteras, mejores escuelas, mejor ubicación urbana, y hasta más castellanización, con el propósito de vivir mejor en el presente, mezclando prácticas y maneras de conocer: medicina científica con curanderismo, cronología histórica nacional con memoria local, literalidad con oralidad, lo rural con lo urbano, lenguas indígenas con no indígenas, reciprocidad con mercado—todo según convenga a la vida” (de la Cadena, 2007, p. 30).

Como vemos, no se trata de reclamos que rechazan la mezcla *per se*, sino que se muestran críticos frente a la homogeneidad cultural como la única manera de construir una nación próspera y desarrollada. En segundo lugar, resalto brevemente el hallazgo de la autora sobre las formas contemporáneas de reproducir la idea de homogeneidad cultural. Tomando las nociones de eficiencia y crecimiento, argumenta que el neoliberalismo es una nueva manera de imaginar una nación moderna que se homogeneiza en la medida que los individuos participan del mercado.

Hacia una definición del concepto “identificación étnico-racial”

Luego de revisar los planteamientos teóricos de Barth, Brubaker, Cooper, Hall, Quijano y de la Cadena, en esta investigación propongo utilizar el término “identificación étnico-racial.” Primero, retomando las ideas pioneras de Barth, es importante que la conceptualización sobre lo étnico contemple la interacción, el contacto y el dinamismo, así como también los procesos de formación de alteridad que son constitutivos a las formas en las cuales los individuos se identifican. Como señala también Hall, la identificación tiene que ver con aquello que le falta, con su “afuera constitutivo”. No obstante, volviendo a los aportes de Brubaker y Cooper, la “identificación étnico-racial” en este trabajo no se entenderá como circunscrita a un grupo, por el contrario, se buscará trascender la noción de un “todo delimitado” para analizar eventos

concretos en donde pueden surgir más o menos momento de cohesión social y afinidad. Por ello, siguiendo a Hall, Brubaker y Cooper, se tomará como una característica central de la “identificación étnica” su naturaleza procesual, que permite entender que está en elaboración constante, y por lo tanto, siempre es fluida, múltiple, inestable e incluso contradictoria. En este sentido, mi definición de identificación étnica coloca en el centro la agencia de las personas: busco alejarme de las posturas que circunscriben y coaccionan la identificación étnica a un determinado grupo para resaltar el poder de transformación y la capacidad de tomar decisiones propias de los individuos.

Segundo, como señalan Aníbal Quijano, Ben Orlove y Marisol de la Cadena, la “identificación étnico-racial” se comprenderá tomando en cuenta la historia. En el Perú, tiene un ideal eurocentrista, que configura la subjetividad latinoamericana actual. Sin embargo, en esta investigación, también se entenderá que sus características pueden resquebrajarse, pues tanto los proyectos de mestizaje como las críticas indígenas actuales que señala De la Cadena cuestionan esta mirada. Si bien la aproximación que propongo en este estudio enfatiza en la importancia de situar históricamente los imaginarios sobre la etnicidad y la raza, también considero que se debe tomar en cuenta sus consecuencias actuales. Quijano y de la Cadena postulan que, más allá de establecer las divergencias entre los conceptos de “raza” y “etnicidad,” lo importante sería comprender que ambas nociones cumplen el mismo propósito: establecer jerarquías. De este modo, en la presente investigación, utilizo el término étnico-racial para dar cuenta de la producción de diferencias y jerarquías, que se vale de los campos disciplinarios de la biología, la cultura e incluso la economía para establecer características o atributos frecuentemente asociados a un estereotipo, más o menos delimitado.

### **1.2.3 Curriculum oculto**

El concepto de “curriculum oculto” fue acuñado desde el campo de la educación por Philip W. Jackson, pedagogo americano, en su libro *La vida en las aulas*, publicado originalmente en 1968. Con esta noción, busca diferenciar aquellos aprendizajes que no forman parte del curriculum formal o explícito, pero

aún así los alumnos incorporan a través de sus interacciones con los docentes y sus demás compañeros. Jackson le presta atención a las estructuras, las dinámicas y las relaciones que se construyen cotidianamente dentro de las aulas, por ello, se enfoca en estudiar aquellos parámetros sociales, como las conductas, actitudes, gestos y subjetividades, que los estudiantes aprehenden a lo largo de su tránsito por la escuela. Además, al autor le interesa visibilizar la relación entre estos procesos que surgen dentro de la escuela y la manera en que se aplican fuera de ella en otros ámbitos de sus vidas.

Para aterrizar el concepto de “currículum oculto” en aspectos tangibles, el autor propone tres elementos claves en su constitución. En primer lugar, “la masa” alude a la convivencia, a las interacciones que se generan entre los actores presentes en la escuela. Recordemos que el tránsito por la escuela implica coincidir en un espacio específico, usualmente con un alto número de personas y por una gran cantidad de tiempo. Pero va más allá de coincidir: en la escuela se forma una intimidad al compartir cotidianamente entre alumnos y con los profesores, que raramente se experimenta con esta intensidad en otros espacios fuera del núcleo familiar.

En segundo lugar, con “el elogio,” Jackson señala el sistema de éxito y fracaso que caracteriza a la educación tradicional. Esto quiere decir que los objetivos principales de toda experiencia educativa implican obtener buenos resultados en las evaluaciones, así como seguir cuidadosamente las normas institucionales. Gradualmente, los alumnos interiorizan este sistema; primero lo hacen prestando atención a sus calificaciones y a su conducta; posteriormente, se comienzan a preocupar por la percepción de los demás sobre su desempeño.

Por último, con “el poder” se evidencian las diferencias entre los profesores y sus alumnos, pues la autoridad establece una línea de separación entre ambos. Jackson explica que los niños aprenden, desde una edad muy temprana, a leer los deseos de los otros. Esto lo hacen al aceptar la autoridad de los adultos, siendo su primera experiencia constitutiva el reconocimiento del poder de sus padres. Los niños trasladan este aprendizaje a sus profesores, a

pesar de que no comparten una historia o intimidad con él o ella. De este modo, Jackson evidencia cómo, en el contexto de la escuela, el poder está en las manos de alguien relativamente desconocido para los niños. Asimismo, indica que los alumnos y alumnas no solo acatan y asimilan dicha autoridad dócilmente, pues se acostumbran a alterar y resistir estas conductas o mensajes, como parte de su proceso de adaptación a las reglas de la institución.

“La masa,” “el elogio” y “el poder” son los elementos que permiten entender cómo se constituye un currículum paralelo a partir de aquellas experiencias o vivencias que no se encuentran escritas en el currículum oficial. En palabras del autor:

“Como indica el título de este capítulo, la multitud, el elogio y el poder que se se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el currículum “oficial” por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía esperar, los dos currículos se relacionan entre sí de diversos e importantes modos” (Jackson, 1968, p. 73).

El currículum oculto es necesario para que alumnos y profesores se desenvuelvan exitosamente dentro del aula. Sin embargo, el hecho de que sea necesario no quiere decir que los sujetos son completamente conscientes de estos procesos. Al manifestarse en el día a día, se mantiene precisamente oculto, y convive silenciosamente con los currículos formales. Cabe resaltar que el autor propone este término en un contexto positivista, en el cual las investigaciones en el rubro de la educación privilegiaban el análisis cuantitativo, particularmente la implementación de tests. El autor pasa de utilizar dicho instrumento a centrarse en la observación de la vida cotidiana dentro del aula: influido por un grupo de antropólogos, realiza el ejercicio de problematizar aquello aparentemente “familiar” y “ordinario”. Así, al prestar atención a las



dinámicas e interacciones que se dan en el día a día de la escuela, el concepto de “curriculum oculto” resulta un aporte novedoso dentro del campo de la educación.

Distintos autores se proponen ampliar el alcance del término propuesta por Philip W. Jackson. Casi 30 años después de la publicación de *La vida en las aulas*, Jurgo Torres Santomé, pedagogo español, propone en su texto *El curriculum oculto* (1998) enfatizar en las dimensiones de la ideología y del poder. Para el autor, las instituciones educativas guardan relación con las demás esferas de la sociedad: culturales, políticas y económicas. A pesar de no ser plenamente conscientes, los significados y valores que transmiten los profesores a sus alumnos pueden reproducir aquellos discursos o prácticas dominantes que pertenecen a estos dominios más amplios. En ese sentido, Torres Santomé postula que la ideología puede entenderse de la siguiente manera:

“La ideología traduce, desde nuestro punto de vista, una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos, pero siendo al mismo tiempo conscientes de que esta concepción del mundo es una construcción sociohistórica y que, por consiguiente, es relativa, parcial y necesita de una reelaboración permanente, para evitar caer en un absolutismo que impida la reflexión y favorezca la dominación de los hombres y mujeres” (Torres Santomé, 1998, p. 18).

Para Torres Santomé, la escuela es uno de los escenarios en donde se reproducen y construyen las ideologías. Sin embargo, precisamente porque no son absolutas, tienden a emerger conflictos y resistencias por parte de los actores. El autor busca resaltar cómo los alumnos y alumnas no solo se someten a las ideologías dominantes: señala su capacidad de agencia, que les permite cuestionar y crear nuevas ideologías. Volviendo al curriculum oculto, esto implica que las ideologías que se transmiten en el salón de clases pueden ser múltiples. En su trabajo, Torres Santomé se centra en investigar los contenidos culturales que manejan los profesores y descubre que el curriculum oculto convive con el formal, reproduciendo distintas formas de discriminación de género y

raza/etnicidad. Por último, en la misma línea que Philip W. Jackson, Torres Santomé indica que las metodologías etnográficas y participantes son fundamentales para aproximarse a dicha noción, ya que en la práctica no es tan evidente entender de qué manera se forja el curriculum oculto.

Partiendo de Jackson y Torres Santomé, en esta investigación, el curriculum oculto se tratará como una aproximación, es decir, como una forma de acercarse a las prácticas escolares que se manifiestan dentro y fuera del salón de clases en la cotidianidad. Se entenderá específicamente como aquellos contenidos, valores, actitudes e ideologías que no necesariamente son planificados consciente o intencionalmente, pero que de igual forma emergen en las interacciones entre profesores y alumnos. Asimismo, es importante señalar que el curriculum oculto solo puede ser comprendido en relación a un curriculum formal o explícito: son aquellos efectos no previstos de las experiencias escolares planificadas, aquello que no está escrito, pero aún así se instaura, convive y se reproduce en las relaciones de los alumnos y sus maestros. No obstante, la escuela no será entendida como un ambiente únicamente de reproducción, sino también de producción. Esto quiere decir que el curriculum oculto implica también prestar atención a la capacidad de agencia de alumnos y maestros de cuestionar, negociar y plantear nuevas ideologías o discursos.

## **2. Segundo capítulo. Huantán: una aproximación metodológica al trabajo de campo**

El diseño metodológico de esta investigación se enfocó en la reconstrucción del universo que rodea a los niños y niñas, especialmente el contexto escolar, pero también sus relaciones con sus padres, maestros, medios de comunicación y redes sociales. Las técnicas de investigación utilizadas me permitieron estudiar espacios, instituciones, actores y procesos educativos desde un enfoque etnográfico y cualitativo. Presté atención particular al punto de vista de los niños y los sentidos que construyen en su vida cotidiana, pero sin dejar de lado los procesos locales, nacionales y globales en los cuales se encuentran inmersos.

Según Sian Lazar, al estudiar la ciudadanía y la etnicidad, el etnógrafo debe reconocer la diversidad de percepciones sobre estos temas, las cuales a menudo se entrelazan con aspiraciones y realidades locales contradictorias (Lazar 2010, p. 181). Desde una perspectiva metodológica, esto me llevó a enfrentar situaciones en las cuales coexisten discursos múltiples, incluso dentro de la subjetividad de un mismo individuo. El diseño de la estrategia metodológica se basó en esta premisa, pues me permitió reconocer la complejidad de los actores y sus contextos.

En la primera sección de este capítulo, describo las características de la comunidad campesina de Huantán, donde se llevó a cabo el trabajo de campo. En la segunda sección, realizo un balance del trabajo de campo, centrándome en el acercamiento al campo, la selección de participantes y las técnicas de recojo de información. Por último, en la tercera sección, discuto las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta para realizar la presente investigación.

## **2.1. Breve contexto sobre el lugar de estudio**

Huantan es tanto un distrito como una comunidad campesina ubicada en la provincia de Yauyos, una de las 10 provincias que conforman el departamento de Lima. Es uno de los 33 distritos de la provincia de Yauyos, situado en su parte central. Se encuentra a una altitud aproximada de 3200 metros sobre el nivel del mar, en la parte central de la Cordillera de los Andes. La capital provincial de Yauyos es el distrito de Yauyos, que lleva el mismo nombre que la provincia. En este distrito se encuentra la sede del gobierno provincial y las principales instituciones administrativas de la provincia, ubicada a unos 40 minutos en carro desde Huantán. En general, la región de Yauyos se caracteriza por estar compuesta de pueblos pequeños en lugar de ciudades. Huantán es un buen ejemplo de ello, con una población de alrededor de 900 habitantes.

El pueblo está ubicado aproximadamente a 7 horas de la ciudad de Lima. Para llegar, se debe tomar la Panamericana Sur y continuar el trayecto hasta

llegar a la provincia de Cañete. Desde Cañete, se recorren aproximadamente 100 kilómetros de la carretera de Yauyos, lo cual toma 4 horas en promedio. Huantán es el primer pueblo que forma parte de la Reserva Paisajística Nor Yauyos-Cochas. Esta reserva abarca una extensa área que incluye paisajes montañosos, valles, lagunas y ríos, y es reconocida por sus paisajes impresionantes. En las Figuras 1 y 2 se puede observar la ubicación de Huantán en relación a las ciudades cercanas, así como también un mapa detallado de la región de Yauyos.

Figura 1. Distritos de la provincia de Yauyos. Fuente: Wikipedia



Figura 2. Distancia de Huantán con ciudades más cercanas. Fuente: Google Maps y elaboración propia

Como mencioné, Huantán es una comunidad campesina. Su organización se basa en el registro de un miembro de cada familia en el padrón de comuneros. No pueden ser comuneros las personas que cuentan con estudios universitarios y un título profesional. Cada dos años, se elige a un Presidente y a su junta directiva. El Presidente de la Comunidad y su equipo se encargan de administrar un presupuesto que proviene del canon minero de una empresa llamada xx que tiene la concesión de un área de minería a unos 40 minutos de Huantán. Además, el convenio establece que hay una cuota de habitantes de Huantán que pueden trabajar en la mina.

Además de ser una comunidad campesina, Huantán también es un distrito, que se creó en 1926 durante el gobierno del Presidente Leguía. Esto implica que cuentan con un alcalde y su respectiva junta, encargados de administrar un presupuesto estatal. Ambas autoridades, tanto las comunales como las del gobierno local, coexisten y forman parte de la organización política del pueblo.

El distrito de Huantán tiene una superficie de 520 kilómetros cuadrados. Su territorio se extiende desde una carretera que conecta la carretera de Yauyos con el pueblo, cubriendo una distancia de 8 kilómetros. Al llegar a este punto, se encuentra el pueblo, compuesto por calles con casas distribuidas a lo largo de tres puentes. En el centro del pueblo se encuentra una plaza principal donde se ve la Iglesia Católica, el edificio de la Municipalidad, el edificio de la Comunidad Campesina, un puesto de salud, un estadio y tiendas pequeñas donde se venden frutas, verduras y algunos alimentos procesados. Además, hay diversas Iglesias Evangélicas presentes en la localidad. Es importante destacar que Huantán no es un pueblo que reciba un flujo turístico, por lo que no cuenta con una infraestructura hotelera o restaurantes. No obstante, existen lugares de interés

como el Mirador, los andenes y lagunas que generan orgullo entre los habitantes de Huantán.



Figuras 3 y 4.

Izquierda:  
vista aérea  
del pueblo de  
Huantán.

Derecha:  
calle principal  
del pueblo.

Fuente:  
archivo  
personal.

Figura 5. Vista de la Plaza de Armas. Fuente: archivo personal.



En cuanto a la ocupación y actividades económicas, la mayoría de los habitantes de Huantán se dedican a labores agropecuarias. Además de tener sus viviendas en el pueblo, la mayoría cuenta con tierras distribuidas por el distrito donde cultivan productos como papas o habas. También crían ganado y se dedican a la producción de productos lácteos que comercializan en el mismo distrito, siendo el queso de Huantán reconocido en la región. Asimismo, asumen responsabilidades agropecuarias en las tierras comunales y cuentan con una piscigranja para la cría de truchas.

Muchos habitantes de Huantán buscan empleo asalariado fuera del distrito, como por ejemplo, en la mina. Otros se trasladan a la ciudad para trabajar en el comercio o en servicios como mecánica o transporte pesado. Existe un grupo más reducido de habitantes que ejercen su profesión: el personal de salud que trabaja en la posta, los profesores y, en menor medida, algunos ingenieros y abogados.

Los habitantes de Huantán están moviéndose constantemente. Si bien en el capítulo cinco se explorarán mejor sus relaciones con los ámbitos rurales y urbanos, suelen desplazarse frecuentemente a las ciudades más cercanas: Huancayo, ubicado a tres horas y media; Cañete, ubicado a 4 horas; y Lima, a siete horas. Por lo general, la población que más circula es la adulta, ya que una de las razones principales que motiva el traslado es el empleo. Los niños no se desplazan con tanta frecuencia, pero, como veremos más adelante, sí conocen las ciudades porque muchas veces los llevan de compras o para que estudien en las academias durante las vacaciones. También hay que señalar que en Huantán no hay muchos jóvenes en edad de realizar estudios superiores, ya que muchos se encuentran en la ciudad estudiando o trabajando.

Por último, en cuanto a la educación, en Huantán están presentes los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria. Cada uno de estos niveles cuenta con su respectiva infraestructura, director y equipo de docentes. Entre las tres instituciones, la escuela primaria destaca por su amplio espacio. Tiene un edificio de dos pisos que fue construido por FONCODES durante el gobierno de Fujimori. Además, cuenta con un patio, un área de juegos y una cancha de deporte.



Figuras 6 y 7. Izquierda: vista de la escuela. Abajo: Cancha de deportes. Fuente: archivo personal

## 2.2. Balance sobre el trabajo de campo

### 2.2.1. Acercamiento y entrada al campo



Este trabajo de investigación originalmente se pensó para llevarse a cabo en el departamento de Ayacucho. Sin embargo, debido a la situación política incierta de nuestro país durante los meses de diciembre y enero, mi asesora de tesis y otros profesores de la especialidad de Antropología me recomendaron cambiar el lugar de investigación. Durante las vacaciones, consideré localidades cercanas a Lima que estuvieran en una situación más tranquila frente a los conflictos sociales. También revisé las estadísticas de las escuelas rurales del Perú para evaluar opciones con un alto número de estudiantes inscritos, ya que muchas escuelas en la sierra de Lima tienen pocos alumnos. Fue así como identifiqué a Huantán como una buena opción, ya que su escuela tenía un adecuado número de alumnos. Además de que ya conocía este lugar y me daba confianza.

En febrero, antes de comenzar el trabajo de campo, tuve dos reuniones con el director de la escuela y el profesor Javier, docente del salón de quinto grado. Ellos me recibieron amablemente y pudimos conversar sobre los objetivos de mi investigación. Desde el principio, mostraron una gran disposición para recibirme, ya que recordaban las prácticas que tuvieron que hacer para graduarse. También me ayudaron con toda la logística, sugiriéndome opciones de alojamiento, señalando que ropa tenía que llevar para protegerme del frío y de la lluvia, contactándome con las personas que manejan las movilidades que viajan hacia Huantán, entre otros.

Cuando llegó la semana en la que iba a comenzar mi trabajo de campo, los huaycos se intensificaron debido al Fenómeno El Niño. Esto fue una gran frustración porque ya estaba preparada para salir de Lima, Además, desde la



llegada de la pandemia y los conflictos sociales que han habido en los últimos años, la situación de los trabajos de campo ha sido muy incierta en su mayoría para los estudiantes de Antropología. Luego de averiguar la situación de la carretera de Yauyos, decidí viajar en la fecha programada. Por suerte, la carretera no estaba muy afectada, aunque en ciertos tramos del camino tuvimos que bajarnos del carro para empujarlo. Cuando llegué a Huantán, el director y su esposa me sugirieron hospedarme con Suly, una de las dos técnicas enfermeras de la comunidad. Suly me recibió muy amablemente en su casa y toda su familia me hizo sentir bienvenida y cómoda, compartiendo momentos bonitos, como las comidas.

Una vez instalada, al día siguiente, lunes 19 de marzo, comenzó mi primer día en la escuela. Se realizó una ceremonia de inicio de clases con los tres niveles educativos, y la escuela primaria presentó un breve número. Antes de eso, hubo una reunión de todos los profesores para coordinar los detalles del comienzo del año escolar. En dicha reunión, tuve la oportunidad de presentarme y contar sobre mi investigación. Esta reunión también fue muy importante porque escuché que el profesor de inglés que habían intentado de contratar les había fallado.

Al finalizar el día, le comenté al director que podría enseñar un poco de vocabulario en inglés a los niños durante los dos meses que estaría en Huantán, con el fin de familiarizarlos con el idioma. Esta iniciativa fue lo que facilitó todo mi trabajo de campo, pues fue muy valorada por los niños, profesores y los padres. Por un lado, los profesores estaban contentos de que los niños pudiesen comenzar a aprender inglés. Esto generó que me invitaran constantemente a comer a sus casas, a jugar volley en las tardes, y que me presentarán con los demás padres de familia, generando confianza. Por otro lado, a medida que fueron pasando las clases de inglés, muchos de los padres se me acercaron personalmente para agradecerme y algunos de ellos me invitaban también a comer a sus casas o a pasar tiempo con ellos el fin de semana.

### **2.2.2. La selección de participantes**

Inicialmente, tenía la intención de realizar mi investigación exclusivamente con los estudiantes de quinto grado, pero acabé trabajando con todos los alumnos, desde primero hasta sexto grado. Como les enseñaba inglés, interactué con los niños de todas las secciones y logré conocer a la mayoría de los 68 alumnos bastante bien. Además, al ser un pueblo chico, por lo general, los niños solían estar juntos durante los recreos, tardes, noches y fines de semana, sin importar el grado al que pertenecían. Sin embargo, es importante destacar que mi enfoque se centró más en el grupo de estudiantes de quinto grado. Esto se debió a que pasé más tiempo en su salón de clases y pude llevar a cabo las dinámicas planificadas como parte de mi estrategia metodológica basada en el juego, como explicaré posteriormente.

La edad de los estudiantes de quinto grado resultó ser un aspecto relevante en este estudio. Como mencioné en el capítulo anterior, la mayoría de investigaciones que examinan los procesos de socialización política y la racialización escolar se centran en poblaciones adolescentes, jóvenes o adultas. En esta investigación, me enfoqué en la etapa final de la niñez, ya que los 11 años es el momento que marca el periodo previo a la pubertad. A diferencia de los adultos, los niños y niñas no necesariamente tienen integrados discursos y narrativas de maneras muy rígidas. A partir de lo que escuchan en la escuela, en el hogar, en los medios de comunicación y en las redes sociales, comienzan a construir sus propias concepciones sobre lo que es la nación, la raza-etnicidad y su posición dentro de estos entramados.

Además, tomé en cuenta el género de los alumnos para obtener una mayor diversidad de perspectivas y considerar las experiencias diferenciadas entre niños y niñas. En el caso de los estudiantes de quinto grado, el salón está compuesto por 14 alumnos en total. 9 de los cuales son chicos, y las 5 restantes son chicas.

En relación a los docentes, en este estudio trabajé con los 9 profesores que forman parte de la I.E. Cada uno de ellos tiene a su cargo la enseñanza de un salón específico, abarcando desde primero a sexto grado. Los otros tres

docentes son responsables de las áreas de Innovación Pedagógica, Educación Física y Computación. Aunque pude observar con mayor detalle las clases del profesor de 5to grado, también tuve interacciones de distintos tipos con los demás docentes, como durante los recreos, las reuniones de coordinación y, sobre todo, en eventos y actividades fuera del horario escolar, incluso durante los fines de semana.

De los 9 profesores en total, 4 de ellos eran originarios de Huantán, uno provenía de Atcas (un centro poblado anexo a Huantán), dos eran de Yauyos, otro del distrito de Ayavirí y solo una profesora provenía de Huancavelica. De esta manera, se puede observar que, a excepción de la profesora, todos los demás maestros son de la provincia de Yauyos.

Por último, los padres y madres de familia de los estudiantes también forman parte de los participantes de esta investigación. Al tratarse de un pueblo pequeño, tuve la oportunidad de conocer poco a poco a muchos padres de familia de diferentes grados y secciones. Durante conversaciones informales en las fiestas o reuniones de los fines de semana, en actividades deportivas o en charlas durante las tardes y noches, pude ir estableciendo cierta cercanía con ellos. Como se detallará en la próxima sección, se llevaron a cabo 6 entrevistas a profundidad con los padres de los estudiantes de quinto grado.

### **2.2.3. Las técnicas de recojo de información**

Esta investigación es del tipo cualitativa y propone un enfoque etnográfico. Por un lado, un estudio cualitativo permite analizar a profundidad los diversos significados que se construyen en torno a diversas prácticas o discursos. En este caso, como busqué entender las narrativas de los estudiantes y sus maestros sobre sus identificaciones, el enfoque cualitativo aportó en reconstruir sus perspectivas interpretativas. Por otro lado, el uso del enfoque etnográfico implicó una participación por mi parte (la investigadora) lo que facilitó y enriqueció la comprensión de los significados generados entre los actores implicados.

A continuación, realizaré una descripción de las tres técnicas de recojo de información que utilicé. Las dos primeras, la observación-participante y la etnografía a través del juego, fueron las centrales, pues me permitieron una aproximación más directa a las narrativas que los estudiantes y sus maestros crean y recrean. Las entrevistas a profundidad semi-estructuradas, dirigidas a los maestros y a los padres, fueron útiles para reconstruir los discursos y narrativas específicas sobre el sentido de pertenencia nacional, la visión de la educación y la perspectiva de la etnicidad.

### Observación participante

La observación participante estuvo enfocada fundamentalmente en el espacio de la escuela. El inicio de mi trabajo de campo empalmó con la primera semana de clases de los niños, lo cual ayudó a no irrumpir tanto en sus dinámicas, ya que desde el inicio del año escolar me integré a su salón de clases. Además de contar con mi horario establecido todas las semanas para dictar inglés, pude integrarme específicamente en la dinámica de los alumnos de quinto grado, lo cual me permitió crear un vínculo más profundo y cercano con ellos. Así, intenté seguir su rutina: llegar a la misma hora, seguir su mismo horario escolar, acompañarlos en sus entrenamientos de las tardes y participar de las actividades extracurriculares.

En cuanto a mi rol dentro del espacio de clases, este no fue uno “pasivo,” en el cual permanecí en una esquina del salón escuchando y observando las interacciones que se daban. Si bien estos momentos también fueron importantes dentro de la investigación, traté que el rol fuese uno más “activo”, en el cual busqué colaborar con los docentes en todo lo que fuese necesario. Esto me ayudó a generar rápidamente confianza y apertura.

Un aspecto importante por comentar es que cuando comencé a enseñarles inglés a los niños, ellos prontamente comenzaron a llamarme “profesora”. Busqué distanciarme un poco de esta identidad porque no quería que los niños me asocien únicamente desde una relación de poder, así que me

centré en jugar y conversar con ellos en otros espacios, como en los recreos, en las actividades extracurriculares y durante los fines de semana. Me esforcé en tener tratos que sean más horizontales con ellos para que sientan que también pueden confiar y divertirse conmigo. De este modo, ambas posiciones (de “profesora” y de “amiga grande”), se complementaron muy bien, ya que, como profesora, también pude tener más empatía hacia la labor compleja que realizan los profesores. Además, prontamente comencé a recibir recomendaciones de los demás docentes que me permitieron entender mejor sus perspectivas sobre los procesos educativos y la disciplina.

La observación participante que realicé fuera del horario escolar también fue fundamental para complementar los hallazgos. Algunos de los espacios en los cuales participé fueron las actividades extracurriculares, como volley, danza y ajedrez; las reuniones de coordinación de los profesores; las reuniones de APAFA con todos los padres de familia de la escuela; y las fiestas y actividades agrícolas que realizan las familias durante los fines de semana.

Para la observación participante, específicamente aquella realizada en el salón de clases, elaboré como instrumento una guía de observación. Tomé como punto de partida otras investigaciones etnográficas sobre socialización política (Ames, 1999) e identifiqué algunos aspectos que podían ser relevantes. Dentro de ellos, consideré el trato de los profesores hacia los alumnos, los mecanismos de control y disciplina utilizados, las interacciones entre los propios alumnos, los contenidos trabajados en los cursos (sobre todo el de Personal Social), las diferencias de género entre los alumnos, y las condiciones materiales del espacio físico.

### Etnografía a través del juego

La estrategia de etnografía a través del juego consiste en una serie de dinámicas creativas que me permitieron identificar los discursos y prácticas que tienen los niños y niñas sobre sus identificaciones nacionales y étnicas. Estas sesiones se ejecutaron como técnicas de animación y facilitaron la aproximación

hacia las diferentes identificaciones en dos dimensiones. Primero, permitieron ver los vínculos “generales” de los niños, que son aquellos en los cuales se adscriben a “grandes narrativas” o imaginarios sobre la ciudadanía, el sentido de pertenencia nacional y la etnicidad. En otras palabras, estos son los estereotipos comunes. Segundo, los vínculos “específicos” ayudaron a comprender la propia identificación de los niños con un atributo o característica en particular. El trabajo con ambas dimensiones me permitió analizar mejor tanto sus imaginarios como el lugar que se adjudican ellos mismos en estos entramados.

Para el marco de la investigación, desarrollé cinco actividades diferentes, exclusivamente con los alumnos de quinto grado. La Tabla 1 permite ver un resumen de la información de cada una de estas actividades. Daré mayor detalle de cada dinámica específica en cada uno de los capítulos en donde se haga referencia al material recolectado a través de esta.

**Tabla 1: Estrategia de Etnografía a través del juego**

	Propósito	Permite ver	Tipo de vínculo	Dimensión
<b>1. Dinámica Carta</b>	Identificar los imaginarios y estereotipos comunes que los niños tienen sobre su país	Descripción escrita	General	Individual
<b>2. Dinámica Dibujo</b>	Analizar las diferencias entre la representación de los espacios rurales, urbanos y sus habitantes	Representación gráfica	Específico	Individual
<b>3. Dinámica Actuación</b>	Identificar qué momentos de la historia son relevantes para los niños y analizar cómo los representan	Énfasis en corporalidad y performance	General y Específico	Grupal
<b>4. Dinámica Reflexión</b>	Comprender cómo los niños perciben la discriminación y a qué se asocia la raza/etnicidad	Capacidad de reflexión	General y Específico	Grupal
<b>5. Paseo a ruinas Chichahuasi</b>	Identificar cómo perciben su propia historia local.	Relación con el espacio físico	Específico	Grupal

Tabla 1. Relación de dinámicas que conformaron la Estrategia de Etnografía a través del juego. Elaboración propia.

El objetivo de utilizar estas técnicas fue propiciar la creatividad de los niños y niñas a partir de múltiples estímulos: el arte gráfico, la actuación, la comunicación escrita, la reflexión y la interacción con el entorno. Algunas fueron pensadas para desarrollarse en grupo, pues estimularon un trabajo colaborativo para reflejar imaginarios compartidos, mientras que otras dinámicas privilegiaron la dimensión personal, ya que buscaban medir dimensiones más subjetivas e íntimas de la vida de cada niño. Al recurrir a distintos medios, las actividades permitieron que los niños se expresen no solo a través de la palabra (como cuando hacemos entrevistas), sino también con la actuación y performance, la representación gráfica, la descripción escrita, los espacios físicos, entre otros.

En cuanto a los instrumentos, para cada una de las dinámicas realicé una guía de dirección de la sesión, que puede observarse un ejemplo en el anexo 1. Comenzamos siempre con actividades para romper el hielo, lo cual fue fundamental para calmar a los niños para que puedan concentrarse, porque a menudo estaban inquietos por participar. Otro aspecto relevante es que tuve que pensar muy bien las instrucciones, preguntas guías o consignas, asegurándome que sean lo más neutral posible para no sugestionar los productos de los niños.

#### Entrevistas a profundidad semi-estructuradas

Las entrevistas a profundidad semi-estructuradas se realizaron con los docentes y los padres y madres. Tuvieron como objetivo comprender mejor los imaginarios y las narrativas que estos dos grupos de actores generan sobre el sentido de pertenencia nacional y la identificación étnica. Es importante recordar que los niños y niñas se ven expuestos en su cotidianidad a estos discursos, tanto en la escuela como en sus hogares. Debido a que la construcción de la identificación es un tema subjetivo, la técnica de entrevista me permitió profundizar para entender no solo el discurso per se, sino también las posibles razones que llevan a los maestros y padres de familia a adoptar puntos de vista diferentes. Por ello, una sección de las entrevistas tuvo un enfoque biográfico, el cual me permitió reconstruir fragmentos de las vidas de las personas. Asimismo, este enfoque fue útil para enmarcar sus historias personales en procesos

locales, nacionales y globales más amplios, así como en valoraciones extendidas por ciertos grupos de actores.

En cuanto a los maestros, entrevisté a 8 de ellos. Estas entrevistas fueron extensas, ya que duraron aproximadamente dos horas. En la mayoría de casos, terminé realizándolas en días diferentes, lo cual me permitió explorarnos más en los temas. Los profesores tuvieron muy buena disposición en participar y, de hecho, muchos terminaron agradeciéndome, porque me contaron que en sus años ejerciendo como docentes nadie les había preguntado cómo se sienten respecto a su trabajo. Los temas que abordamos en las conversaciones fueron sus trayectorias de vida, sus intereses y las circunstancias que los llevaron a dedicarse a la docencia; sus imaginarios sobre el sentido de pertenencia nacional y la etnicidad, así como sus estrategias para llevar estos temas a sus prácticas de enseñanza; y, por último, su visión general sobre la educación en Huantán, la disciplina y el sistema educativo a nivel país.

Por otro lado, las entrevistas a los padres fueron un recurso más complementario y por eso fueron más cortas: duraron entre 40 minutos y 1 hora. En ellas, busqué conocer mejor las historias familiares de los alumnos, los planes hacia el futuro de la familia, y sus valoraciones sobre el campo, la ciudad y la sociedad peruana en general. Un aspecto que quisiera resaltar es que la mayoría de entrevistas se llevaron a cabo en sus hogares, lo cual me permitió tener una mejor comprensión sobre cómo viven los niños. En cuanto a los instrumentos, desarrollé dos guías de entrevista a profundidad: una para los maestros y otra para los padres de familia, que pueden encontrarse en la sección de anexos.

### **2.3. Consideraciones éticas**

En este apartado, presentaré algunas consideraciones sobre mi posicionamiento, el compromiso con los participantes de la investigación y el consentimiento informado. En primer lugar, sobre mi posicionamiento, me parece importante hacer una pequeña reflexión sobre las identidades que llevo en el cuerpo. Soy una mujer, estudio en una universidad privada, y, en general, cuento con una situación muy privilegiada en el marco de la sociedad nacional. Hago



etnografía desde una posición de poder y privilegio. Al igual que los niños y niñas dentro de la escuela, yo también aprendí (y aprendo) sobre los imaginarios y significados asociados a ser peruana y a mi raza/etnicidad. En mi caso, este proceso sucedió de una forma muy diferente, si lo comparo con lo que sucede en las zonas rurales de nuestro país.

Es cierto que los privilegios que llevo en el cuerpo pueden ser vistos como una barrera o rechazo, o ser percibidos incluso como una amenaza. No obstante, busqué ver esa incomodidad como una herramienta. A lo largo del trabajo de campo, traté de prestar atención particular a cómo los niños y niñas veían y se acercaban a mi “peruanidad”, así como también entender cuál es el lugar que me otorgaban dentro de su universo local. También intenté contrastar mi propio proceso de socialización política con el de los niños de la escuela. El hecho de reconocer mi situación de privilegio, e incluso reírme de ella, me ayudó a acercarme a la población y sentirme cada vez más incluida.

En segundo lugar, una investigación de este carácter también requiere de un compromiso político con las personas que se trabaja: mostrar cercanía, empatía, e interés en las problemáticas de sus vidas cotidianas. El ejercicio de hacer investigación no puede ser distante de las realidades que enfrentan las personas, particularmente cuando hay fuertes relaciones de poder y jerarquías étnico-raciales. Por ello, intenté de mostrar respeto con las personas a lo largo de todas las etapas de la investigación.

Antes de comenzar con la investigación, expliqué de manera clara sus objetivos, la metodología, el tiempo de duración del estudio y los entregables que se desarrollarán a partir de los hallazgos. Los primeros permisos oficiales que pedí, como parte del proceso del consentimiento informado, fueron con el director de la escuela y el profesor Javier, quienes muy amablemente aceptaron recibirme en la escuela y en sus salones de clases. Pero además, la primera semana de clases, se pidió el consentimiento informado a los estudiantes y a sus padres. En el caso de los niños, cuando me presenté en sus salones, les expliqué que soy estudiante de la universidad, que me encuentro realizando mi

trabajo de investigación y que si contaba con su permiso para trabajar con ellos en la escuela. En cuanto al caso de los padres de familia, como llegué a Huantán la primera semana de clases, pude asistir a la primera reunión de la APAFA y los profesores, donde me asignaron un tiempo para presentarme y responder las preguntas de los padres.

Como el consentimiento informado es un proceso, procuré informar a los participantes, profesores, padres de familia y niños, sobre el proceso de mi investigación constantemente. Por ejemplo, en el caso de los niños, ellos me preguntaban constantemente qué estaba escribiendo en mi diario de campo, así que aprovechaba en comentarles nuevamente que estaba haciendo mi investigación. Ellos muchas veces tenían preguntas sobre qué hacían los antropólogos o cuánto tiempo me quedaría con ellos, y yo intenté ser lo más clara y transparente con mis respuestas. Además, con los niños pedí su asentimiento informado para cada una de las dinámicas que realicé, enfatizando en que no era obligatorio participar. Con los profesores, como comenté, ellos tuvieron muy buena disposición en recibirme y conversar conmigo, por ello, a menudo me preguntaban cómo iba la investigación y yo les contaba sobre algunos de mis pensamientos sobre los hallazgos para conocer sus perspectivas.

Posteriormente, el respeto por las personas también se manifiesta en la responsabilidad que asumí al tratar la información: desde una posición comprensiva, reflexiva e imparcial, que sistemáticamente intenté de no reproducir estereotipos, exotización, discriminación o violencia. Para sistematizar la información, realicé matrices con la finalidad de ordenar los datos a partir de categorías y patrones comunes, utilizando todas las fuentes de información (entrevistas, observaciones y diario de campo). Finalmente, al concluir esta investigación, planeo realizar un proceso de devolución de resultados participativo, el cual tome como punto de partida lo que la propia población quisiera aprender o conocer mejor a partir de este trabajo de investigación. En esa línea, el Presidente de la Comunidad de Huantán me ha invitado a realizar un taller con los hallazgos de mi investigación.

Por último, respecto a algunas características específicas de la población, se debe tomar en consideración que trabajar con niños implica que son menores de edad. En ese sentido, es aún más importante y delicado el tema de la confidencialidad y el tratamiento de la información. Todos los participantes de la investigación, incluidos los niños y niñas, tienen seudónimos dentro de la etnografía para proteger su privacidad. En cuanto a la autorización para tomar fotos y videos, pedí permiso, sea a los niños o los adultos, antes de registrar cualquiera de las situaciones.

### **3.Tercer capítulo. Aproximación al sentido de pertenencia nacional**

En este capítulo, exploro el concepto de sentido de pertenencia nacional y cómo emergió en la cotidianeidad de la escuela. El capítulo se divide en una introducción y tres secciones: (i) "Aquí no estamos en extrema, extrema pobreza, ¿ya?": para ser iguales, para ser diferentes, (ii) "La nación después ya nos premiará": la producción de profesores y estudiantes, y (iii) La disciplina y el discurso de los niños sobreprotegidos. Presentaré los hallazgos tanto de los profesores como de los alumnos con el objetivo de obtener una visión más integral y comparativa de las interacciones entre Ambos actores. Para ello, utilizo como fuentes de información las entrevistas a profundidad realizadas a profesores y padres, la observación-participante realizada en múltiples ámbitos y dos de las dinámicas que implementé con los estudiantes (¿Cómo es el Perú? - Actividad Carta, y ¿Qué nos causa orgullo de nuestra historia? - Actividad Actuación).

En el marco teórico de esta investigación, utilicé el término "sentido de pertenencia nacional" con el objetivo de ir más allá de la noción de "identidad". En lugar de considerarla como una lista estática de elementos que definen la forma en que las personas se identifican, busco abordarla como un conjunto de formas y recursos en constante movimiento. Así, con el concepto de "sentido de pertenencia nacional", pretendo explorar las estrategias que las personas

emplean en su vida cotidiana para dotar de significado su existencia dentro del marco de nuestra comunidad nacional.

Desde el primer día que llegué a Huantán, emergió rápidamente el discurso del progreso a través de la educación. Durante la ceremonia del “Buen Inicio del Año Escolar”, Jimena, una adolescente de 15 años, expresó frente a todos los alumnos, profesores, autoridades comunales y padres de familia presentes:

“Tengan ustedes muy buenos días. Antes que todo quisiera decir unas palabras. Una vez me dijeron una frase que siempre voy llevar presente. Y es. El colegio no hace el estudiante, el estudiante hace al colegio. Y uno de los grandes ejemplos de esta frase, puede ser ¿no?, la compañera Andrea, que esta en la Universidad de Cañete, el estudiante David, que esta en la Universidad del Centro de Huancayo. Davis, que ingresó al COA, el estudiante Ángel, que ingresó a la Universidad Nacional de Ingeniería, a la facultad de Ingeniería Eléctrica. Así como ellos, nosotros podemos lograr nuestros sueños, seguir estudiando. El estudio no solo depende de los profesores, depende de uno mismo; depende del empeño, de la responsabilidad que uno pone en ello. Los profesores no van a estar ahí con un palo, ¿no? estudia, estudia. Nosotros como estudiantes tenemos esa responsabilidad de salir adelante. Nuestros padres, día a día se matan, ¿no? En la chacra, trabajando, pasando hambre y frío; y nosotros tenemos que saber valorar eso. Seguir estudiando, para que ellos se sienten orgullosos de nosotros. Con estas palabras, les doy la bienvenida a nuestro colegio San Francisco de Asís, que siempre nos espera con las puertas abiertas. Deseo su buen rendimiento, deportivo y académico, a lo largo del año. Y ahora sí, voy a pasar a la presentación de una canción para darles la bienvenida, deseando que sea disfrutado por ustedes.”

El discurso de Jimena resalta de manera muy clara la relevancia que tiene el estudio. Podemos notar que su perspectiva coloca el énfasis en el

individualismo: un rendimiento escolar exitoso no solo se basa en las habilidades de los profesores y el sacrificio de los padres, sino también en el propio esfuerzo del estudiante. Los ejemplos que da en este extracto nos sirven para entender cuál es el objetivo que los alumnos persiguen: estudiar una carrera para así llegar a convertirse en profesionales. Sin embargo, durante las primeras semanas de mi trabajo de campo, mientras intentaba comprender las dinámicas sociales y las interacciones en la escuela, no lograba identificar una relación clara entre este discurso y el sentido de pertenencia a la nación. Con el tiempo, comencé a descubrir ciertos indicios o pistas que señalaban cómo la importancia de la escolaridad iba más allá de un discurso personal de superación. Estaba apuntando a una estrategia de diferenciación muy específica, altamente valorada tanto por los profesores como por los padres de familia.

### **3.1. "Aquí no estamos en extrema, extrema pobreza, ¿ya?": para ser iguales, para ser diferentes**

Durante mi trabajo de campo, tuve la oportunidad de acceder a un ámbito muy interesante: las reuniones de APAFA (Asociación de Padres de Familia) entre padres y profesores. Estas reuniones extensas me dieron la posibilidad de identificar no solo la agenda de los participantes en relación a los temas relevantes de la escuela, sino también las dinámicas y disputas subyacentes entre ellos en la toma de decisiones. Dentro de las temáticas variadas que fueron emergiendo, prontamente se hizo evidente una importante ausencia: la calidad educativa. Luego de dos años de pandemia, ciertamente existe un atraso grande en el desempeño de los alumnos. Por ejemplo, no son pocos los niños y niñas que aún no logran afianzar la habilidad de la lectoescritura. Además, los profesores no solo abordan temas correspondientes a grados inferiores, sino que también se detienen bastante tiempo en explicar contenidos sencillos que no deberían de requerir de tantas sesiones. En dicho escenario de atraso educativo, y considerando la gran expectativa de los padres de que sus hijos se conviertan en profesionales, resulta sorprendente que las prioridades de la escuela no estén alineadas con estos objetivos.

Tanto los profesores como los padres de familia estaban de acuerdo en darle mayor importancia a atributos que no necesariamente están relacionados de forma directa con la calidad educativa. En la Tabla 2, se resumen las prioridades de la escuela que surgieron más frecuentemente.

**Tabla 2: Prioridades de la escuela**

	Objetivo	Acuerdos principales	Inversión
<b>1. Remodelación de uniformes</b>	Renovar el uniforme escolar para todos los alumnos de primaria.	Se prioriza un diseño "moderno" y la selección de una tela importada para su fabricación. Se decide utilizar un fondo restante de la APAFA para confeccionar nuevos gorros de sol.	Cada padre paga alrededor de s/. 200 por el uniforme de cada hijo.
<b>2. Desempeño deportivo</b>	Asegurar logros en las competencias interregionales con las demás escuelas de Yauyos.	Los padres y profesores acuerdan que los alumnos entrenen fútbol, vóley, atletismo y ajedrez todas las tardes de la semana. Se organizan encuentros deportivos con los demás pueblos para poner en prueba el nivel.	La escuela contrata un profesor de Educación Física y un técnico deportivo. Cada padre hace un aporte mensual de s/.15 para cubrir el traslado a los otros pueblos.
<b>3. Organización del Día de la Madre</b>	Ofrecer una presentación que destaque frente a las demás instituciones participantes.	Los profesores ensayan todas las mañanas las canciones con los alumnos. Los salones seleccionados practican su presentación durante las tardes. Los profesores utilizan las últimas horas de clase para practicar el desfile y banda.	Los padres deben pagar los costos del vestuario. Se encarga la creación de la insignia escolar con un fondo de la APAFA.
<b>4. Implementación Qali Warma</b>	Complementar la contribución alimentaria proporcionada por el Estado para mejorar la alimentación saludable de los niños.	Los padres debaten sobre la contribución mensual que deben realizar, considerando las opciones de S/. 5 o S/. 3.50.	Cada padre hace un aporte mensual de s/. 3.50. por hijo. Las autoridades comunales contribuyen con s/. 200 mensuales para cubrir el salario de la cocinera.

Fuentes de información: observación-participante en reuniones de APAFA, reuniones del salón de 5to grado y reuniones de profesores.

La Tabla 2 recopila las observaciones que realicé, las cuales evidencian las principales preocupaciones de los padres y profesores. Entre ellas, destacan la renovación de los uniformes escolares, el excelente desempeño deportivo, la organización del Día de la Madre y la implementación del programa estatal de desayunos escolares, Qali Warma. En primer lugar, al analizar el tema de los uniformes, se puede observar el significativo aporte de 200 soles que los padres acuerdan destinar por cada uno de sus hijos. No obstante, al compararlo con el aporte acordado para complementar la compra de alimentos del programa Qali Warma, se opta por una opción de menor monto, que corresponde a s/. 3.50. Esto revela que la importancia dada a la alimentación de los niños se sitúa en un nivel de prioridad menor, en comparación con la urgencia de adquirir nuevos uniformes.

En segundo lugar, en relación al rendimiento deportivo, si bien el ejercicio es fundamental en el desarrollo de los niños, se puede observar que tienen un entrenamiento bastante extenso. Los niños seleccionados para atletismo entrenan desde las 6 am hasta las 7.30 am, luego de 3 pm a 5 pm tienen dos horas de entrenamiento de fútbol (las niñas dos horas de vóley) y posteriormente, de 6 pm a 8 pm, practican ajedrez. A pesar del atraso escolar, no se considera priorizar algún tipo de refuerzo académico complementario que se pueda realizar durante las tardes. En una de las reuniones de la APAFA, mientras se discutía sobre el uso de un fondo restante de dinero, un padre propuso destinarlo para reforzar el aprendizaje de los niños. No obstante, la idea fue descartada a favor de la fabricación de nuevos gorros de sol, a pesar de que la mayoría de los niños ya asiste a la institución educativa con gorro.

Por último, respecto a la organización del Día de la Madre, durante las últimas dos semanas de mi trabajo de campo pude observar la inversión de tiempo y dinero requerida para que la escuela tenga una participación sobresaliente. En dicho evento participan delegaciones de la escuela secundaria, el nivel inicial, la comunidad campesina de Huantán, la Municipalidad y otras autoridades locales. Los profesores acordaron internamente enfocarse en lograr un buen desempeño, incluso a costa de que los estudiantes perdieran sus últimos dos o tres períodos de clase durante dos semanas para llevar a cabo todos los preparativos necesarios.

En un primer momento, estas prioridades pueden parecer desconcertantes e incluso contradictorias: ¿a qué se deben? Una posible respuesta surgió durante una de las reuniones entre padres y profesores. En este encuentro, Víctor, el director de la escuela, expresó su opinión cuando los padres debatían sobre la necesidad de renovar los uniformes de los estudiantes.

“Hemos acordado ya que desde este lunes los niños tienen que venir con su uniforme, esta es una institución educativa que tiene que diferenciarse. Aquí no estamos en extrema extrema pobreza, ¿ya?”

Cuando Víctor menciona que esta escuela debe ser diferente porque Huantán no se encuentra en una situación de pobreza, indirectamente, establece una comparación con los contextos más precarios o desfavorecidos del Perú. De acuerdo al INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática) y al MINEDU (Ministerio de Educación), más del 50% de la población que vive en zonas rurales en nuestro país se encuentra en situación de pobreza o extrema pobreza (INEI - ENAHO 2021). Esto significa que no pueden cubrir los gastos necesarios para adquirir los artículos básicos que componen la canasta familiar. La precariedad en el ámbito de la vivienda también es evidente, ya que aproximadamente el 70% de las casas en zonas rurales están construidas principalmente con adobe y calamina (INEI - ENAHO 2021). La salud también es un desafío en estas comunidades. Se estima que el 40% de los niños menores de 5 años en zonas rurales sufren de anemia, y 1 de cada 4 presenta desnutrición crónica infantil (ENDES 2021).

En cuanto a la educación, las cifras reflejan una situación similar. Solo el 9,2% de la población rural entre 15 y 29 años logra alcanzar el nivel de educación superior (INEI 2017). Además, en cuarto grado de primaria, solo 1 de cada 10 alumnos comprende lo que lee y alcanza los aprendizajes básicos en matemáticas (MINEDU, ESCALE 2019). El acceso a la tecnología y la conectividad es otro problema. Solo el 44,1% de las escuelas primarias rurales cuentan con acceso a internet, lo que limita el acceso a recursos educativos y oportunidades de aprendizaje en línea (MINEDU, ESCALE 2019). Estas son solo algunas de las estadísticas que evidencian los desafíos y dificultades que enfrentan las escuelas rurales en el Perú.

En contraste, la situación de la infraestructura en Huantán es significativamente distinta. En general, se observa una buena disponibilidad de recursos, lo cual evidencia una notable inversión por parte de los padres y las autoridades comunales en la escuela. Por ejemplo, tienen un amplio edificio escolar de cemento, con aulas asignadas para cada grado y espaciosas clases. Además, cada estudiante cuenta con muchos materiales y útiles escolares, y se dispone de áreas de juegos y una cancha multideportiva que utilizan diariamente.



También tienen un salón de computación equipado con internet y alrededor de 20 computadoras.

Esta cita de Víctor ilustra de manera clara una necesidad que pude identificar entre los profesores, padres y autoridades comunales: superar los desafíos y estereotipos asociados con la educación en zonas rurales. Su objetivo puede ser romper con la percepción de que las escuelas rurales están en desventaja y demostrar que, a pesar de los obstáculos, es posible brindar una educación de calidad en estas áreas. “La visión de esta escuela es que no hayan diferencias en la calidad educativa en comparación con las grandes ciudades”, se lee en un documento redactado por el director Víctor que se proyecta en una de las reuniones quincenales que realizan los profesores por la tarde. Así, tener un uniforme adquiere un significado importante, ya que te permite subir un peldaño en la escalera social. Te aleja de la realidad de otras escuelas rurales y te acerca a la realidad de las escuelas urbanas, que se perciben como mejores debido a su mayor competitividad. Como veremos en los siguientes apartados, esta diferenciación puede interpretarse como una estrategia utilizada por los actores para darle significado a su existencia dentro del marco de nuestra comunidad nacional. Porque tener uniforme te convierte en ciudadano, como argumentaré en las siguientes secciones del capítulo.

### **3.2. “La nación después ya nos premiará”: la producción de profesores y estudiantes**

En esta sección, analizo y reconstruyo los procesos de formación de los profesores y cómo transmiten sus aprendizajes a los estudiantes a través de sus prácticas de enseñanza. Como mencioné en el estado de la cuestión de esta investigación, los maestros desempeñan un papel fundamental en los procesos de construcción de las identidades étnicas y nacionales. Los estudios de Canessa (2012) y Luykx (1999) en el contexto boliviano analizan las estrategias utilizadas por las comunidades para superar la pobreza y reforzar el valor de la educación. Estos estudios se detuvieron en mirar críticamente la formación pedagógica de los maestros, así como también las distancias étnico-raciales que

se forman entre ellos y sus alumnos, incluso cuando provienen de las mismas comunidades.

Como se mencionó en el capítulo metodológico de este trabajo, se llevaron a cabo 8 entrevistas a profundidad con los docentes de la Institución Educativa (I.E.) de Huantán. En esta sección, retomaremos algunos de los temas discutidos durante las entrevistas y los complementaremos con los hallazgos obtenidos a través de la observación participante. Ambos métodos nos proporcionarán, en primer lugar, una mejor comprensión del perfil de los docentes en relación a sus experiencias y formación. En la segunda parte de esta sección, exploraremos cómo la formación de los docentes influye en sus prácticas educativas y examinaremos las interpretaciones que los niños tienen por ofrecer.

Comencemos por conocer a los docentes que trabajan en la escuela primaria de Huantán: Víctor, Alejandro, Raúl, Andrea, Renata, Abel, Javier y Eloy. Con excepción de Javier, todos ellos son la primera generación de profesionales en sus familias. Durante nuestras conversaciones, compartieron conmigo sus orígenes humildes y el hecho de que sus padres se dedicaban a la agricultura y ganadería. Aunque tienen recuerdos felices de su infancia en el campo, también mencionan que atravesaron obstáculos, ya sea problemas familiares, dificultades económicas o la precariedad de los servicios estatales. Dentro de estas adversidades, todos destacan el logro de poder acceder a la universidad. Tal es el caso de Eloy, un profesor de 26 años que creció en Atcas, un centro poblado anexo al distrito de Huantán. Él asistió a una escuela precaria en las alturas de Atcas y, a pesar de ser un estudiante destacado, sus padres no pudieron apoyarlo con sus estudios superiores. Por lo tanto, trabajó en una mina durante cuatro años para ahorrar lo suficiente y costear sus estudios en Huancayo. Ingresó al SENATI y se graduó en Informática. Hoy en día, volvió a su distrito y se desempeña como profesor de Computación en los tres niveles educativos de Huantán: Inicial, Primaria y Secundaria.

Al igual que Eloy, la mayoría de los docentes enfrentaron diversas dificultades para completar su formación profesional, lo cual implicó un gran esfuerzo por parte de sus familias y ellos mismos. Aunque ahora se desempeñan como profesores, muchos admiten que esta no fue su primera elección vocacional. Por ejemplo, Alejandro soñaba con ser policía, Raúl tenía una pasión por la mecánica, y tanto Eloy como Víctor aspiraban a ser ingenieros. Sin embargo, debido a las circunstancias de la vida, tuvieron que adaptarse a las opciones disponibles que tenían. Mientras algunos de los profesores contaron con los recursos para trasladarse a ciudades como Lima, Huancayo o Cañete para estudiar, otros optaron por el instituto superior más cercano de la provincia: el Instituto Pedagógico de Yauyos. De acuerdo a sus posibilidades, cada uno buscó la forma de obtener la formación necesaria para ejercer como docente.

Los profesores coinciden en que la vocación se va desarrollando a lo largo del tiempo. Como señaló Raúl, quien enseña a los niños de 4to grado:

“Conforme pasaron los años me fue naciendo, ¿no? Naciendo ese cariño por la... por ser profesor, en el momento de realizar mis prácticas en los último ciclos nació en mí ese carisma. Ese... he adoptado lo que es la pedagogía y en realidad, bueno, me gusta hoy en día, quiero que los niños aprendan lo necesario (...). Valió el esfuerzo, porque ehh, por un lado no era fácil porque era como que... como que tú no te imaginabas ser profesor. De ser un mecánico pasar a ser un profesor, uno que enseña y el otro solo arregla, repara. Sentir ese cariño, que los niños te abrasen, que te digan profesor, ¿no? Que cuando salías de la escuela en ese momento las personas te saludaban, te decían este “profesor buenas tardes” a pesar de no estar con uniforme y como que te motivaban, te hacían sentir importante, me hacen sentir importante, entonces decidí seguir.”

Si bien las circunstancias de sus vidas los llevaron a cursar la carrera sin necesariamente sentir una fuerte pasión, gradualmente fueron adquiriendo un compromiso y dedicación hacia su profesión. Como menciona Raúl, el propósito

de enseñar a los niños, el cariño que les brindan y el reconocimiento de la comunidad son factores motivadores para continuar. No obstante, a pesar de que los profesores reconocen esto, no todo es positivo. Los profesores consideran que no solo están mal remunerados, sino que también carecen del respaldo suficiente del Estado. Esto es lo que Andrea, la profesora de 1er grado, define como el "estrés del docente":

“Como docentes, a veces nosotros mismos tenemos que comprar nuestro material, nosotros mismos tenemos que buscar “x” estrategias para que el niño aprenda, en cambio en los otros países no son así: buenas capacitaciones para los docentes, buen salario para que no este estresado, que ya este mes no me va alcanzar, que este mes me van a descontar jajaja es mayormente los docentes que están educando hijos (...) Todo eso estresa al docente pues: el que aprende, aprende, el que no, listo, ahí queda. Entonces no hay esa entrega total, qué lindo sería que todos se entregarán al 100% desde las 8 de la mañana hasta la 1 30 pm que salimos, seríamos un país del milenio. Pero no.”

La cita de Andrea revela que no es que los profesores carezcan de motivación o sean incompetentes, sino que, muchas veces, las condiciones laborales limitan su entrega. Los docentes se enfrentan al desafío de mantener a sus familias con un salario que consideran insuficiente, y en muchas ocasiones, también se ven en la necesidad de trabajar en comunidades lejanas, separándose de sus familias. Además, deben invertir una cantidad considerable de tiempo en la elaboración de su propio material educativo, ya sea porque el material proporcionado por el Ministerio de Educación llega tarde a Huantán o porque no se adapta a la realidad de los alumnos, como profundizaré en las próximas secciones del capítulo. De esta manera, aunque los docentes reconocen la existencia de cierto nivel de apoyo por parte del Estado, consideran que este apoyo es mínimo.

Hasta el momento, hemos obtenido cierto conocimiento acerca de los docentes, comprendiendo las dificultades que han enfrentado durante su

formación y las adversidades que tienen en su día a día. Durante una de sus reuniones quincenales de coordinación, surgió una discusión acerca de la conveniencia de establecer un código de vestimenta. El profesor Javier dijo una frase clave para argumentar a favor: “un profesor no solo tiene que ser, tiene que parecer”. Los demás profesores estuvieron de acuerdo inmediatamente y acordaron que todos los lunes los profesores asistirían a la escuela con terno, y los demás días se encargarían de venir bien arreglados, demostrándoles a los niños una buena imagen.

¿Qué intentaba transmitir Javier con estas palabras? Esta frase, respaldada por los demás maestros, plantea la idea de que la labor de un profesor va más allá de sus habilidades pedagógicas. Sugiere que la forma en que un docente se presenta al mundo es un aspecto relevante para ejercer su profesión. En otras palabras, no basta con que un profesor cumpla con sus responsabilidades y tenga las competencias necesarias, sino que también es importante proyectar una apariencia acorde a su rol y a las expectativas de la sociedad. A través del caso de Alejandro, que se presentará a continuación, podremos entender mejor cómo es que se “produce” un profesor y en qué consiste esa apariencia que debe proyectar hacia la comunidad y sus estudiantes.

Durante la entrevista a profundidad que realicé con Alejandro, él compartió conmigo un aspecto de su formación que no solo se relacionaba con los contenidos académicos, sino también con la idea de que un profesor debe representar un nuevo estilo de vida:

“Cuando estudiaba eh, era, ese el director, el director de este Instituto era un párroco. Entonces el párroco era muy... apegado a normas, ¿no? Donde uno no podía fallar esas cosas, ¿ya? Entonces cualquier cosa nos prohibía, primeramente, licor, ósea, no tomar. No tomar. El párroco no le gustaba que andamos así. El párroco digamos como... qué digamos como.... Formado de nuevas generaciones como en este caso, profesores, a él no le gustaba que esas cosas tomen. ¿Por qué? Porque

nosotros íbamos a ser profesores y que teníamos que demostrar otro tipo de vida. Una enseñanza más... de repente con nuevas ideas hacia la sociedad, ¿no? Entonces el párroco le gustaban esas cosas. Otro, no le gustaba que uno sea mujeriego, ¿no? O sea tú no podías tener eh... una mujer así por así. Y si tú tenías una mujer tenías que ir formalmente a la Iglesia y te tenían que casar. A él no le gustaba que vivamos así como queremos nosotros”.

En este fragmento, Alejandro describe los atributos que el párroco consideraba necesarios para el nuevo estilo de vida que los profesores debían adoptar, como abstenerse de consumir alcohol y evitar relaciones sexuales fuera del matrimonio. También destaca la fuerte influencia de la religión católica, mencionando que fueron educados siguiendo la imagen de Jesús y enfatizando en la importancia de la formación moral a través de prácticas como la asistencia a misa al menos tres veces al día.

Posteriormente en la entrevista, Alejandro me contó que, durante su tiempo como estudiante, su pareja quedó embarazada y frente a esta situación, el párroco le exigió casarse para que pudieran graduarse y obtener su título. Para él, esto fue “como una obligación” porque era un requisito indispensable para completar sus estudios. Aceptó cumplir con esta norma debido a su nueva responsabilidad como padre, pues señala que le preocupaba cómo iba a mantener a su hijo.

Esta idea de que el profesor debe demostrar “otro tipo de vida” también surgió durante la entrevista con Javier: “Pero lamentablemente al profesor le atacan más, porque el profesor este prácticamente tiene una vida pública, trabaja con estudiantes. A diferencia que un arquitecto por decir, yaaa.. puedes ser mujeriego, borracho, pero solo trabajo en la oficina. Pero eso no se puede hacer en la escuela.” Esta dimensión de la vida pública del docente genera una mayor responsabilidad en los maestros de dar el ejemplo a los demás. Así, los profesores consideran que se ven en la necesidad de proyectar una imagen coherente con sus enseñanzas, ya que su rol educativo trasciende los aspectos

puramente académicos y se extiende hacia el desarrollo moral y social de los estudiantes.

Volviendo al caso de Alejandro, a pesar de la intromisión del párroco en aspectos de su vida personal, reflexiona sobre su proceso de formación y lo evalúa como positivo. Él menciona que moralmente los han formado “muy rectos” y que esto los ha fortalecido mucho: “eran valores que diario, boom, boom, pa, nos metía. A veces nos cansaba ya, pero teníamos que seguir aceptando, aceptando, aceptando”.

En el marco teórico de esta investigación, Veronique Benei señala que la producción de los estudiantes en la escuela tiene una dimensión foucaultiana, en la cual los alumnos se convierten en sujetos al internalizar de manera inconsciente dispositivos que se presentan como naturales. Desde las relaciones de poder que se tejen en las instituciones educativas, no solo se conduce la conducta a través de la dominación, la imposición y la fuerza, sino que también somos nosotros mismos los que aprehendemos a vigilarnos, en la medida que internalizamos estos dispositivos de control. Este caso nos permite comprender que parte de la formación de un profesor consiste precisamente en internalizar estos mecanismos para comportarse de manera adecuada en la sociedad. Ahora, regresemos a la voz de Pedro para explorar en qué consisten los mecanismos a través de los cuales se llevan a cabo estos procesos.

“El comer, el vestir, el andar, el dormir, todas esas cosas nos enseñaron. Yo no sabía comer, yo bueno, agarraba mi plato, uff mmmmmm sonaba la boca, asu. O el sentarme (se sienta mal encorvándose). Cómo debes sentarte en la mesa, cómo debes sentarte en el escritorio, cuando hay personas, cómo debes sentarte en una ceremonia. Todo eso nos enseñaban. Y si no hacíamos esas cosas, nos jalaba en el curso. Profesor pero, ¿por qué estamos reprobando? Porque no has hecho esto, porque no has hecho esto, porque no has hecho. Uyayay. Reprobaba el curso, ¿no? Entonces era... era bastante bueno que lo que sucedió en mi vida he aprendido y eso todavía yo no olvido.”

La formación de un docente no solo se limita a adquirir los conocimientos y las estrategias pedagógicas necesarias para enseñar. Podemos argumentar que también existe un currículum oculto, un conjunto de contenidos, valores, actitudes e ideologías que no necesariamente son planificados de manera intencional, pero que emergen en las prácticas educativas. Estos aspectos, como las prohibiciones y las nuevas conductas, no estaban explícitamente establecidas en el plan de estudios de formación, sin embargo, se instauraron y se reprodujeron en las interacciones entre los estudiantes del instituto y las autoridades. A través de las relaciones de poder entre ambas partes, los profesores aprendieron que debían ser "moralmente rectos", lo que implicaba mostrar un nuevo estilo de vida al resto de la sociedad. Las actividades cotidianas como comer, sentarse o hablar funcionaron como mecanismos de control que los profesores incorporaron gradualmente en su vida diaria, desarrollando un sentido de disciplina y un ideal de comportamiento para un profesional de la educación. Si bien estos procesos fueron adoptados durante el periodo de su formación profesional, fueron interiorizados y comenzaron a aplicarse en otros aspectos de sus vidas. Esto se evidencia en sus interacciones cotidianas con los niños de la escuela, como veremos a continuación.

El currículum oculto de los profesores se manifestó de manera frecuente y sistemática a través de las formaciones que se llevaban a cabo en el patio de la escuela todas las mañanas. Durante este tiempo, que solía durar aproximadamente media hora, todos los alumnos de 1ero a 6to grado se organizaban en filas antes de dirigirse a sus respectivas aulas. Cada profesor tenía asignada una semana, de lunes a viernes, para liderar estas formaciones todos los días en las mañanas. Si bien pude observar diferentes prácticas comunes que se repetían a lo largo de las semanas, analizaré algunas de estas con la finalidad de entender cómo se manifestaba el currículum oculto.

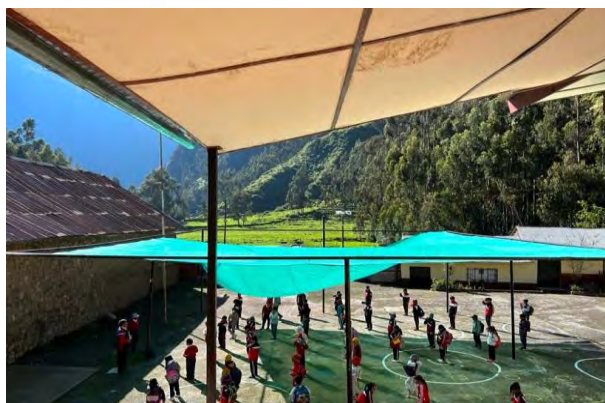




Figura 8. Patio de la escuela en el momento de la formación. Fuente: archivo personal.

En este caso particular, los aspectos enfatizados por los profesores no están directamente relacionados con los ejemplos presentados anteriormente, como el consumo de alcohol y las relaciones con mujeres, que son restricciones más propias del mundo adulto. No obstante, la práctica de la formación reveló una dimensión fundamental centrada en la construcción de “estudiantes-ciudadanos”, un término que he desarrollado para analizar cómo se manifiesta el “nuevo estilo de vida” mencionado por Alejandro. ¿Qué implica ser un estudiante-ciudadano? Analicemos algunas de las prácticas educativas para comprender cómo se transmiten contenidos, valores, actitudes e ideologías a los niños y su relación con el sentido de pertenencia a la nación.

Uno de los objetivos de la formación es utilizar el espacio como medio de comunicación para transmitir anuncios y recordatorios a los niños. Si bien había diferentes tipos de avisos, pude notar que el tema más frecuente que surgió eran las regulaciones respecto al uniforme escolar. El siguiente extracto de mi diario de campo agrupa algunas de mis observaciones en relación al tema:

#### *Diario de campo*

*La profesora Andrea, en la ceremonia de inicio de clases (22/03/23), corrige a los alumnos y dice que están prohibidos de venir en jean, que los alumnos tienen que aprender a respetar el uniforme. La siguiente semana, el profesor Abel vuelve a repetir la misma advertencia. Así sucedió todas las semanas, sin excepción. Una semana, cuando el profesor Víctor dirigía, un alumno de 6to grado llamado Adrián asistió a la escuela vestido con chimpunes celestes y una camiseta del equipo de fútbol del Barcelona. El profesor le llamó la atención frente a los demás alumnos de la escuela y le preguntó si acaso pensaba que estaba por encima de las normas del uniforme. Adrián le respondió que ya no le quedaba su chompa del año pasado y que por eso venía con otra ropa. Víctor lo mandó a su casa para que se cambie. Ese mismo día, una vez de vuelta en el salón de 5to grado luego de la formación, les pregunto a los chicos por qué son importantes los uniformes. “Para distinguirnos,” dicen Carmen y Mateo. Pero los demás chicos dicen que no les gusta el uniforme porque es incómodo: no se pueden mover bien y eso hace que no puedan jugar al fútbol.*

A pesar de que la legislación peruana no exige el uso obligatorio del uniforme escolar y aún no se ha establecido el modelo oficial del nuevo uniforme,

el fragmento demuestra la importancia que los profesores le otorgan a que los alumnos asistan correctamente uniformados. Esta norma se recordaba diariamente y, como se evidencia en la situación de Adrián, era una práctica común que los docentes llamaran la atención a aquellos estudiantes que no cumplieran con las regulaciones frente a los demás alumnos. Con el transcurso del tiempo, los profesores se volvieron más estrictos. En las últimas semanas de mi trabajo de campo, el profesor Víctor decidió asignar a un brigadier para vigilar diariamente el acceso a la escuela y negar la entrada a los alumnos que no estuvieran correctamente uniformados. Sin embargo, muchos alumnos se presentaban sin uniforme todos los días porque habían crecido y el antiguo uniforme ya no les quedaba, y sus padres no querían comprarles uno adicional debido a que estaban esperando a que se defina el nuevo modelo. Evidentemente, la adquisición de uniformes es un gasto significativo para las familias, quienes preferían evitar la compra de dos uniformes diferentes.

En la introducción de este capítulo vimos que el uniforme escolar se constituye como una prioridad. Ahora podemos agregar que no solo es un tema de importancia, sino que también su uso correcto se convierte en un asunto de autoridad. Los profesores, desde una posición de poder, se encargan de supervisar la forma en que los estudiantes se presentan en la escuela, buscando mantener el control sobre sus imágenes. De manera similar a cómo se les educó acerca de la importancia de proyectar una buena apariencia, ellos replican esta perspectiva con sus alumnos. Ahora bien, vale la pena reflexionar sobre lo que implica exactamente el uso de un uniforme.

El uniforme escolar cumple con la función, precisamente, de uniformizar a los estudiantes. Como bien señalan los propios alumnos en el fragmento, les sirve para “distinguirse”. Retomando el argumento presentado en la introducción del capítulo, el uso del uniforme puede interpretarse como una forma de conseguir status. Cuando los alumnos no asisten uniformados, su ropa también funciona como un indicador de su situación económica y, en consecuencia, se pueden identificar diferencias de clase. Entonces, el uso de un uniforme puede interpretarse como una forma de aproximarse a un ideal urbano que oculta las

señales de la situación precaria de las zonas rurales, ya que promueve una apariencia aparentemente unificada que mitiga las diferencias. En este contexto, se evidencia un deseo de producir “estudiantes-ciudadanos” homogéneos, enfocados en una imagen común y en la conformidad con las normas establecidas. De este modo, se establece una percepción de la comunidad educativa de Huantán como un grupo de estudiantes uniformes en su presentación hacia la sociedad.

Como argumenté anteriormente, la búsqueda de una uniformización puede enmarcarse dentro de una estrategia de diferenciación más amplia que tiene el propósito de demostrar cómo los niños de Huantán no presentan contrastes con los entornos urbanos. Pero, ¿cómo se relaciona este tema con el sentido de pertenencia nacional? De vuelta al tema de la formación, otra de las prácticas comunes que me llamó la atención fue el canto. Los alumnos entonaban himnos y canciones cortas diariamente. Estas canciones estaban institucionalizadas en un cancionero que contenía alrededor de 30 a 40 melodías. Según me contaron tanto los profesores como los padres de familia, este recurso ha sido utilizado por todas las generaciones que han pasado por la escuela. Es por eso que muchos niños tenían en su posesión los antiguos cancioneros de sus hermanos mayores e incluso de sus padres.

Las canciones que se seleccionan no son al azar. Por lo general, se inicia la mañana entonando alguna canción de carácter religioso, en la cual se expresa agradecimiento a Dios. Asimismo, al finalizar la formación, se canta el Himno de la Escuela mientras los alumnos marchan hacia sus salones. Durante las observaciones que realicé en la formación, también pude notar la presencia de canciones específicas para ocasiones especiales. Este fue el caso de las primeras semanas de marzo, cuando los profesores enseñaron a sus alumnos una canción titulada “Comenzaremos a estudiar”.

**Canción “Comenzaremos a estudiar”**

“Comenzaremos a estudiar  
a estudiar a estudiar.  
No habiendo tiempo que perder.  
Nuestros maestros con afán,

son los primeros en llegar.  
A estudiar, a estudiar,  
Es nuestro deber, él sabe leer.  
La nación después  
Ya nos premiará  
La nación después  
Ya nos premiará.”

La letra de esta canción no solo resalta la importancia del estudio, sino que también sugiere que una nación valora a aquellos que logran convertirse en profesionales. Estudiar no solo contribuye al progreso personal, sino que también te da un lugar dentro de la sociedad. Lo que queda implícito en la canción es que si no te dedicas al estudio, seguirás el camino de tus padres y abuelos, quienes en su mayoría no cuentan con una profesión. Este aspecto se evidenció claramente durante las entrevistas a profundidad que realicé con los padres de familia. Cuando les pregunté sobre sus expectativas para el futuro de sus hijos, todos, sin excepción, expresaron el deseo de que se convirtieran en profesionales. Lo interesante de sus respuestas fue que no lo veían simplemente como un deseo, sino que asignaban el valor de una persona en función de sus logros educativos.

Por ejemplo, la señora Celestina expresó: "Tienes que estudiar porque si el niño no estudia, un hombre sin profesión para qué vale después". Y el señor Isaías: "La única herencia que les voy a dejar a mis hijos es que sean profesionales, sean algo en la vida". Esta idea recurrente de "ser alguien en la vida" se repitió no solo en las entrevistas, sino también en las conversaciones cotidianas que tenía con los adultos de Huantán. Nos habla de una percepción compartida en la que el éxito se basa únicamente en la profesión de una persona. Como mencionó Celestina, un hombre sin profesión no tiene valor.

Para alcanzar este objetivo, todos los padres que entrevisté tenían planes de mudarse a la ciudad cuando sus hijos ingresaran a la secundaria, es decir, en un futuro cercano. Los padres consideran que las ciudades son más competitivas, sea por la presencia de escuelas privadas o por las academias que preparan a los niños para acceder a la universidad. Durante las entrevistas, los padres describieron que en la ciudad se puede "mejorar" la educación o que es

“más avanzada”, lo cual refleja una clara jerarquía en donde colocan a la educación rural en un lugar inferior. Asimismo, es importante contextualizar que el hecho de mudarse a la ciudad es un sacrificio significativo que asumen, ya que muchas veces pone en riesgo su propia estabilidad laboral y la generación de sus ingresos para mantener a la familia.

Este discurso de “ser alguien en la vida” circula en múltiples espacios que van más allá de la escuela: en el hogar, los medios de comunicación, en espacios sociales como cumpleaños e inclusive en las Iglesias Evangélicas. Ahora bien, ¿cómo los niños viven y entienden esta aspiración que se les deposita? En la entrevista a profundidad que realicé con la señora Octavia, me confió lo que su hija Rosa le había comentado al respecto:

“Me dice: mamá si voy a ser profesional, pase lo que pase, cueste lo que me cueste voy a ser profesional mamá, me dice. Porque ella ahorita mira, a veces mira en su casa mío con su papá, a veces mira su casa de su mamita con su abuelo, su caso de su tía con su tío. Mira que a veces un poco... gritan entre pareja, y ella me dice yo no quiero así, que me grite, no quiero tener marido, no quiero que me manden a lavar ropa, cocinar; yo quiero tener mi profesión, no quiero estar sufriendo de plata. Yo no quiero eso, dice. Ella quiere ser su profesional, siempre su mentalidad mamá yo quiero ser de grande mi profesión de profesora y tener mi casa, mi carro, ir donde sea y nadie quiero que me ataje.”

Este ejemplo refleja cómo los niños comienzan a interiorizar las implicancias que tiene ser un profesional. En este caso, Rosa asocia el hecho de tener una profesión a tener más libertad, evitar la violencia doméstica, escapar de la pobreza y no replicar roles de género tradicionales donde recae sobre las mujeres todo el peso de las actividades domésticas. Siguiendo el imaginario, el hecho de tener una profesión te permite “escapar” de ciertos problemas. Ciertamente, contar con ingresos propios y una estabilidad laboral es un factor fundamental que muchas veces permite que las mujeres puedan independizarse y evitar problemas de violencia en el futuro. Sin embargo, lo

interesante del discurso radica en su vehemencia, en cómo el valor de una persona y la posibilidad de experimentar los problemas expuestos anteriormente, puedan evitarse solo al ser profesional.

*Diario de campo*

*Los chicos de 5to grado bromean que mi Powerade es una poción de amor. A todos los chicos les gusta alguien del salón. La semana pasada, Sebastián lloró porque a Ana no le gusta él: a Ana le gusta Andrés, pero a Andrés le gusta una chica que se fue a vivir a Huancayo. Por otro lado, a Lucía le gusta Felipe, a Felipe le gusta Carmen y todo parece indicar que a Carmen le gusta Manuel. Manuel dice que a él le gusta una chica de la ciudad. Seguimos bromeando con la poción de amor. Sebastián dice: "A mi profesora Daniela le gusta un chico que es profesional".*

Cuando Sebastián menciona que mí me gusta un chico profesional, está estableciendo un ideal o un deber ser. Así como a los otros alumnos les corresponde sentir atracción hacia alguien de su mismo salón, o hacia alguien que han conocido durante uno de sus viajes o estancias en la ciudad, lo que se espera de alguien como yo es que sienta atracción hacia una persona esté en su mismo "nivel". Es probable que Sebastián esté imaginando a alguien que sea estudiante universitario y viva en la ciudad como posible pareja.

Estos ejemplos nos ayudan a comprender que los niños tienen conciencia de que estudiar te otorga un lugar significativo en la nación: para convertirse en ciudadano, es necesario tener una profesión. Según los propios padres, esto les permite "ser alguien en la vida". Cuando los niños cantan que la nación después ya los premiará, están internalizando este discurso, que ya perciben consciente o inconscientemente a través de lo que escuchan en sus hogares y en otros entornos de la comunidad.

Como sugiere Veronique Benei, la ciudadanía concentra en su núcleo una importante paradoja: incluye en tanto excluye. Así, frente a la realidad de exclusión en las zonas rurales del país, se invierte en revertir esta situación mediante la producción de un modelo de "estudiante-ciudadano" homogéneo, universal y profesional. Recordemos los planteamientos de Mendez y Orlove en el marco teórico, en donde demostré que durante los siglos XIX y XX la población indígena quechua empezó a ser fuertemente asociada con la pobreza, la carencia, el atraso y el analfabetismo. Esto generó que se desarrolle un

imaginario que vincula la geografía (en este caso, los Andes) con una valoración percibida como intrínseca (incompatible con el ideal de progreso o modernidad de la nación). Es bajo esta contextualización que podemos entender por qué se busca producir un modelo de “estudiantes-ciudadanos” con dichas características. Con la búsqueda de una apariencia homogénea y el fuerte deseo de que los estudiantes sean “algo en la vida”, se invisibilizan los marcadores históricos de diferencia que tienen las poblaciones que viven en la sierra del Perú: si usamos uniformes, somos iguales a los demás estudiantes del Perú; si tenemos una profesión, podremos salir adelante.

A modo de balance, en esta sección hemos analizado cómo se configura un curriculum oculto que moldea tanto a los profesores como a los alumnos. Los profesores aprenden que deben proyectar un nuevo estilo de vida y que su formación implica re-socializarse en la presentación de sí mismos ante la sociedad. Una vez que ejercen como profesores, transmiten estos valores y actitudes a sus alumnos. Aunque no haya una planificación intencional, en las interacciones cotidianas del entorno educativo, podemos observar cómo los profesores ejercen su autoridad para enseñar a los niños la importancia de cuidar de su imagen mediante el uso del uniforme escolar y la relevancia de tener una profesión para ser valorados dentro de la sociedad. A pesar de que estas normas y valoraciones no estén explícitamente establecidas, se instauran y se reproducen en las relaciones entre alumnos y maestros. De esta manera, los niños internalizan esta narrativa y empiezan a comprender la importancia de usar uniformes y tener una profesión. Todo esto configura una estrategia utilizada por la comunidad para superar el imaginario que vincula a las zonas andinas rurales con el atraso y la pobreza. Frente a dicha situación, vemos que los padres y los profesores apuestan fuertemente por la educación de los estudiantes como un proceso que les permitirá ser incluidos dentro de la nación. En la siguiente sección, analizaremos el rol que desempeña la disciplina en estos procesos, así como los dispositivos de control que los alumnos asimilan para alcanzar sus objetivos.

### **3.3. “La educación ya no entra con rigor”: la disciplina y el discurso de los niños sobreprotegidos.**

En esta sección, profundizaremos en uno de los temas más recurrentes que surgió durante mi trabajo de campo: la narrativa de los “niños sobreprotegidos”. Tanto profesores como padres de familia utilizan constantemente esta expresión, lo que la convierte en una categoría endógena originada por los propios participantes. A continuación, analizaremos qué piensan y sienten los profesores respecto a este discurso, así como su manifestación en las prácticas de enseñanza. Además, ofreceré una mirada crítica para reflexionar sobre las causas detrás de esta narrativa, y, especialmente, me detendré en evaluar sus efectos e implicancias en la incorporación de un sentido de pertenencia nacional.

Para comenzar, veamos algunas características de esta narrativa utilizando un fragmento de mi diario de campo.

*Diario de campo*

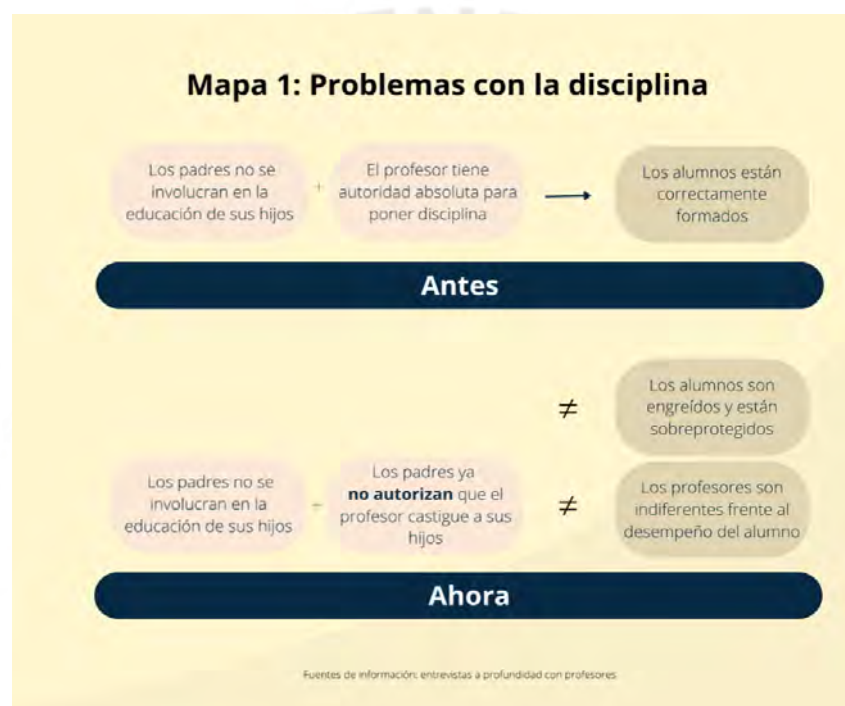
*El día viernes en la formación, el profesor Alejandro toma la palabra para gritarles a los alumnos: “A ver, voy a ser bien directo con ustedes. Muchos alumnos acá están sobreprotegidos. ¿Quién sabe qué es sobreprotegido?”. Responde Lara, de 4to grado: “Alguien que lo protegen mucho”. El profesor comienza a subir el tono mientras señala que ahora los niños le dicen todo a sus mamás, si los tocan o los gritan. Se refiere explícitamente a un evento que sucedió la noche anterior en la reunión de APAFA de los padres, en la cual una mamá dijo que los profesores se reunían en hora de clase y no hacían clases. El profesor Alejandro dice que ahora los niños se quejan de todo, que descuidan su aprendizaje y que solo prestan atención a la hora de educación física. Les vuelve a reclamar sobre los uniformes, y esta vez añade que ningún niño lleva su papel higiénico en el bolsillo. El profesor dice que ahora solo falta que los graben para que le enseñen a sus mamás en la pantalla grande lo que hacen los profesores en la escuela. Cuando Alejandro termina de hablar, los demás profesores se congregan a su alrededor. Están de acuerdo con lo que ha dicho, y mencionan que ya no se les puede decir nada a los niños. Comienzan a recordar sus propios procesos de educación, cuando les pegaban en la escuela. Reconocen que a veces era un exceso, pero que al final les sirvió para convertirse en profesionales y salir adelante.*

En este extracto, podemos notar cómo el profesor utiliza el término “sobrepotección” para caracterizar las supuestas quejas constantes de los alumnos y su creciente hábito de informar “todo” a sus padres de familia. Asimismo, la observación permite destacar el respaldo de los demás profesores frente a esta narrativa, sugiriendo que los “niños sobreprotegidos” representan un obstáculo para la formación de profesionales competentes. Al principio, no



consideré que este tema estuviera directamente relacionado con mi investigación. Sin embargo, a medida que profundicé en el discurso, comencé a notar que, desde la perspectiva de los profesores, la cuestión de los niños sobreprotegidos revela un quiebre o cambio que está afectando negativamente la formación de las personas y, como resultado, contribuyendo a que los problemas en la sociedad se agraven. El siguiente gráfico proporciona una representación visual más clara de la problemática, que recoge las visiones compartidas por los docentes que surgieron a través de las entrevistas a profundidad.

Figura 9. Problemas con la disciplina. Fuente: elaboración propia.



El mapa evidencia una idea común desde la perspectiva de los profesores: la escasa participación de los padres en la educación de sus hijos, a pesar de que la sobreprotección, en su sentido común, suele asociarse con una involucración y atención excesiva de los padres. Aunque los docentes reconocen que hay padres que sí se involucran, consideran que la mayoría no lo hace. Según los profesores, muchos padres tienen la creencia de que, al recibir un salario, los docentes tienen la responsabilidad exclusiva de asumir todo el peso de la educación de sus hijos. Esto sigue ocurriendo en la actualidad, a pesar de que los profesores postulan que la labor de educar a los niños debe ser una tarea compartida entre ellos, los niños y sus padres.

De igual manera, los propios docentes reflexionan sobre esta situación y están de acuerdo en que ellos tienen el deber de “hacer surgir” a sus alumnos. Como mencionó el profesor Víctor: “Yo no quiero que una experiencia mala escolar les malogre la vida”, y la profesora Andrea agregó: “Si o si nosotros... tenemos que salvarle a ese niño, apoyarle bastante”. Para lograr este propósito, los profesores enfatizaron la importancia de una educación rigurosa, haciendo referencia a expresiones como “A cocachos aprendí” o “La letra entra con sangre”. Estas expresiones son frases populares que reflejan la creencia de que la disciplina y el rigor son necesarios para obtener un aprendizaje efectivo, incluso cuando implica hacer uso de la violencia.

Como se observa en el gráfico, en tiempos pasados, aunque los padres no estuvieran activamente involucrados en la educación de sus hijos, los profesores tenían la autoridad para imponer disciplina en el aula. Si bien los profesores reconocen como positivo que la violencia ha disminuido en comparación con los tiempos “de antes”, también califican como negativo que ahora la dinámica haya cambiado. El profesor Rubén ejemplifica las contradicciones a las que se enfrentan al intentar mantener la disciplina hoy en día:

“Yo me recuerdo antes, si yo no hacía la tarea, me llegaba un reglazo en el salón, y si iba a quejarme a mi papá, igual. Me tiraba de frente otro correa por no haber cumplido con la tarea. Caso que ahora pasa todo lo contrario. No cumplen la tarea, el papá no le da la importancia. Y si no hizo la tarea, ¿por qué no entendió? Porque usted como profesor no explicó en la clase, en el aula. Y si estaba distraído ¿por qué? ¿Por qué lo ha dejado usted distraído? Tenía que llamarle la atención. ¿Y si le llamas la atención? Por qué tenías que llamarle la atención”.

La siguiente cita, al igual que el fragmento inicial del diario de campo, muestra cómo los profesores manifiestan cierta nostalgia cuando ya no pueden recurrir a la violencia como método de disciplina. Siguiendo con el argumento de los docentes, ellos sienten que la cuestión de la sobreprotección se agudiza

porque en comparación de las generaciones anteriores, los niños de hoy en día “tienen todo” y no tienen que esforzarse lo suficiente para salir adelante. Por otro lado, las leyes de protección a los niños también permiten que ahora los padres puedan denunciar a los profesores. En el Perú, se han promulgado varias leyes en un periodo que abarca desde el año 2000 hasta el 2015 con el propósito de proteger a los niños de la violencia y garantizar su seguridad en los entornos educativos.<sup>6</sup>

Sin embargo, se ha evidenciado una escasez de políticas o acciones efectivas para prevenir la violencia contra los niños en zonas rurales (Ames y Crisóstomo, 2019). Esta falta de medidas se agrava aún más debido a las dificultades existentes para denunciar los casos de violencia, que pueden surgir por diversas razones<sup>7</sup>. Aún así, cuando conversaba con los docentes y los padres de familia, la mayoría recordaba el incidente de Deysi, una profesora que fue denunciada por los padres de un estudiante ante la DEMUNA (Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente). En este caso, Deysi había agredido físicamente a un niño de la escuela, lo que generó la intervención de esta institución y una sanción que le impidió seguir ejerciendo. A pesar de que corregir a los alumnos no implica recurrir a la agresión física, los profesores muestran una actitud negativa hacia el nuevo marco legislativo de protección a los niños. Esto puede generar indiferencia hacia el desempeño de sus estudiantes, ya que sienten que estas leyes limitan su capacidad de ejercer las estrategias tradicionales de control, como el castigo físico.

---

<sup>6</sup> La Ley N° 30403 busca prevenir, sancionar y erradicar la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en todos los ámbitos, incluyendo las escuelas rurales. La Ley N° 29988 garantiza el derecho de los niños y adolescentes a una educación sin violencia, exigiendo a las instituciones educativas crear entornos seguros y libres de violencia. La Ley General de Educación (N° 28044) establece la responsabilidad de los docentes y directivos escolares de prevenir y proteger a los estudiantes de cualquier forma de violencia, incluyendo las escuelas rurales. Además, la Ley N° 27337 promueve la protección de los derechos de los niños indígenas, incluyendo su seguridad en entornos escolares rurales. Por último, la Ley N° 29973 prohíbe el castigo físico y humillante, protegiendo a los niños de cualquier forma de maltrato, incluyendo la violencia en las escuelas rurales, y promoviendo métodos educativos no violentos

<sup>7</sup> Por ejemplo: el acceso limitado a servicios y barreras geográficas, el desconocimiento de derechos y recursos, el estigma y miedo a represalias, la cultura del silencio frente a la violencia y la impunidad, y la falta de recursos y apoyo adecuados (Ames y Crisóstomo, 2019).

En síntesis, el profesor Alejandro expresó claramente un sentir común de los docentes:

“El papá dice: pero yo solo no puedo, voy a comprometer al profesor para que también le castigue y el profesor también le llame la atención y tantas cosas. Pero después, cuando tú le castigas, cuando le comienzas a exigir a esos niños, el papá reacciona dice: ¿pero por qué el profesor tiene que hacer? Acaso, acaso ¿él que tiene que castigarle, pegarlo? No no, está mal. No faltó alguien quien le diga: ¿pero por qué permites que tu hijo le castigue el profesor si eso está prohibido? Mira la ley, aquí dice aquí asa, asa, asa. Ah no, está mal ¿no? Voy y denuncio al profesor. Osea te compromete y luego te... te desacredita de lo que eres tú como profesor”.

Los docentes sienten que se enfrentan a una situación compleja, ya que los padres los involucran en la educación de sus hijos, pero, al mismo tiempo, limitan su autoridad al establecer restricciones en cuanto a la disciplina rigurosa. Aunque estas restricciones lo que buscan es erradicar el uso de la violencia como estrategia de autoridad, como pudimos ver con el caso de la madre que denunció a la profesora Deysi, los profesores se sienten desacreditados. En otras palabras, consideran que no se está valorando o respetando su trabajo como docentes.

Según los profesores, la falta de imposición de estos límites impide el adecuado desarrollo de los niños como ciudadanos peruanos. Como mencionó Renata, la profesora de Innovación Pedagógica, una formación “sin rigor” en las personas puede conllevar a problemas sociales como la delincuencia y la violencia:

“Mira, los tiempos han cambiado. Antes... las personas eran diferentes. Ahora como vemos, nuestro país eeh, como te digo, este ahorita se ve mucho la delincuencia, se ve tantas cosas que han cambiado, ya no como antes. Entonces como que... antes parece que las personas era un poco más centradas, ahora es diferente por lo mismo que de repente habrá

mucho protección para los niños y tanta cosa no, y entonces como que la educación como que... no entra con rigor o algo así. Entonces, ¿ahora que haces tú? Tú ves un niño que de repente no te hace caso, ¿qué haces? Antes tenías la potestad de... de repente hasta de castigarlo; ahora tú no puedes, entonces, al no haber esas cosas yo veo que ósea, que nuestro país no tienen tanto desarrollo ¿no? ¿Por qué? Porque la misma persona no se está formando como debe ser. (...) Y ahora para que ayude el desarrollo de nuestro país también va ser complicado ¿no? Porque no tenemos personas preparadas, y eso hace que nos quedemos atrás.”

En la misma línea, la profesora Andrea añade: "En cambio ahora no pues, con esa nueva ley andamos que no se les puede tocar. ¿Estamos viendo que hay más desorden sí o no? Hay más delincuencia, hay más... asesinatos". Es interesante notar cómo estos discursos muestran un sentido de la disciplina autoritario, que tiene que recurrir a la violencia física para formar, corregir y educar a los estudiantes. Además, también llama la atención que los problemas sociales como la delincuencia y la violencia no se perciben necesariamente como consecuencia de las condiciones precarias, la falta de cohesión social, la desigualdad, entre otros factores estructurales del país. Por el contrario, se ven como una consecuencia de la pérdida del rigor.

Así, podemos plantear que la narrativa de los niños sobreprotegidos revela una perspectiva en la que los profesores encuentran una explicación sobre la situación actual del país. Han observado que el Perú parece estar fallando en su misión de formar ciudadanos, lo que genera una sensación de que las cosas empeoran cada vez más. En este contexto, la noción de una educación rigurosa que pueda "salvar" a los niños se convierte en un elemento fundamental que los profesores asumen como su deber. Veamos cómo se manifiesta esta narrativa en los mecanismos de disciplina que utilizan.

Primero, el principal mecanismo utilizado por los profesores para mantener el orden en la escuela estaba relacionado con la amenaza de recurrir

a la violencia. Es importante destacar que durante mi tiempo en Huantán no presencié directamente ningún caso de violencia física por parte de profesores o padres de familia. Solo tuve conocimiento de un caso en el que se le pegó a un niño de primer grado, el cual abordaré más adelante en esta sección. Sin embargo, lo que sí pude notar es que lo que prevalece y se hace evidente a diario es la sensación de estar bajo amenaza. Por ejemplo, el profesor Javier solía tomar la regla y pasarla cerca de las carpetas de los niños, simulando que les pegaba. Esto ocurría entre risas por parte de todos los involucrados, posiblemente porque los niños entendían que no les iban a golpear de verdad. Otro ejemplo es que en varias ocasiones escuché a los profesores hablar abiertamente sobre una práctica común: perseguir a los niños por el patio con la correa. Aunque manifestaban que no tenían intención de golpearlos, su objetivo era asustarlos para que aprendieran a comportarse bien. Por lo tanto, a pesar de que en la mayoría de los casos estas situaciones se desarrollaban como bromas, el hecho de que existiera la amenaza de violencia evidencia la posibilidad de que también pueda ser eventualmente ejercida.

En segundo lugar, los profesores también eran conscientes de la posibilidad de aplicar los llamados “castigos modernos”, los cuales consistían en privar a los estudiantes de algo que les gustaba. No obstante, durante mi tiempo en la escuela, no presencié la implementación de este tipo de castigo. Al igual que en el caso anterior, este mecanismo se utilizaba más como una amenaza. Lo máximo que ocurrió fue cuando el profesor Javier les advertía a los alumnos de quinto grado que, si no cumplían con sus deberes escolares, les quitaría sus entrenamientos de fútbol. O cuando el profesor Miguel, su técnico deportivo, les decía que, si los encontraba pegados al teléfono, también se cancelarían los partidos de fútbol.

Por último, el tercer mecanismo que pude observar dentro del aula en la que pasé más tiempo era el constante uso de bromas por parte del profesor Javier hacia sus alumnos. Él se autodenominaba una persona bromista, y cuando los estudiantes estaban distraídos o no prestaban atención, les gastaba una broma que generaba risas entre ellos, creando así una complicidad. Las

bromas que realizaba estaban relacionadas con temas que despertaban el interés sus estudiantes. Por ejemplo, les decía cosas como "Todo el día me están viendo en TikTok", referente a las redes sociales, o hacía comentarios sobre el enamoramiento: "Seguro que estás enamorado/a". Los alumnos se reían y luego volvían a concentrarse en sus tareas.

Ahora bien, antes de adentrarnos en cómo los niños interpretan y dan sentido a estos mecanismos de disciplina, revisemos brevemente los hallazgos que surgieron de las entrevistas realizadas a sus padres de familia. En dicho espacio, tuve la oportunidad de conversar sobre su concepción de la disciplina y cómo la aplicaban en el hogar. Como veremos a continuación, existen muchas similitudes con los mecanismos de control utilizados por los profesores. Esto nos permite comprender que los niños están constantemente expuestos a narrativas y prácticas similares relacionadas con la disciplina, ya sea en sus hogares, en la escuela, o en el contexto más amplio de la comunidad en general.

Por un lado, surgió el tema de la violencia física y el discurso previamente explorado por los profesores, quienes mencionaban que la educación "recta" y la aplicación de castigos físicos generaban mejores resultados. Algunos padres destacaron que, aunque hubo excesos, su generación estaba mejor formada. Sin embargo, es importante resaltar que pocos de ellos admitieron explícitamente que golpeaban a sus hijos. En sus discursos, mencionaban que era algo esporádico, como mencionó Leonor: "A veces yo sí les castigo, agarro así una soga y les castigo". Entonces, podemos observar que hay cierta normalización y tolerancia hacia la violencia cuando es utilizada de manera esporádica.

Además, resulta interesante señalar que, a pesar de que los profesores se sienten vigilados en la actualidad y existen marcos legislativos para denunciar, en las entrevistas a profundidad, varios padres expresaron estar de acuerdo con que los profesores golpeen a sus hijos si es que fuese necesario. Al igual que los profesores, muchos padres también manifestaron claramente su desacuerdo con las leyes actuales de protección a los niños. Desde su

perspectiva, estas leyes otorgan demasiado poder a los niños para denunciar a sus padres, lo que resulta en una pérdida de jerarquía entre adultos y niños que califican como negativa. Así, tanto los padres como los profesores experimentan incomodidad al percibir que su autoridad se desplaza y disminuye frente a los cada vez más amplios derechos de los niños.

En cuanto a los “castigos modernos”, los padres mencionaron que esta era la forma de disciplina que más utilizaban, siendo prácticas comunes quitarles el teléfono o la televisión para corregir sus comportamientos. Además, cabe destacar que todos los padres enfatizaron la importancia de la educación en el hogar, considerándola como el punto de partida para formar individuos y ciudadanos responsables. Señalaron que la educación en casa refleja ante la comunidad cómo ellos mismos están criando a sus hijos, y que un mal comportamiento del niño en la escuela o en la comunidad puede dar la impresión de que ha sido abandonado por sus padres o que los padres son "sobreprotectores" (según sus propias palabras), indicando que el niño no tiene límites y que "lo tiene todo".

Para concluir, es relevante abordar otra idea ampliamente compartida tanto por los padres como por los profesores, la cual sostiene que los niños deben aprender a defenderse por sí mismos. El caso de Rosa, una estudiante de quinto grado que fue víctima de bullying escolar, ilustra las contradicciones presentes en la narrativa de los “niños sobreprotegidos”, defendida por los profesores y la mayoría de padres de familia. Su madre, Octavia, fue la única persona con la que pude hablar que tenía una opinión muy diferente acerca de la sobreprotección, ya que reivindicaba que el deber de un padre es cuidar de cerca a sus hijos y protegerlos de cualquier forma de violencia. Cuando su hija enfrentó un período muy difícil de acoso escolar, Octavia buscó ayuda de los profesores y del director, pero no recibió ninguna respuesta para abordar el problema. Decidió tomar medidas por su cuenta y buscó a la madre de la niña que molestaba a su hija. La respuesta que recibió fue que la culpa era suya por estar sobreprotegiendo a su hija y no enseñarle a defenderse. Frente a la indiferencia de la escuela y la respuesta de la otra madre, Octavia y su esposo



le dijeron a su hija que, si volvían a molestarla, debía pegarle a la niña. Eso fue lo que Rosa terminó haciendo, y desde entonces, según mi conocimiento, nunca más volvieron a molestarla.

Este caso resulta muy ilustrativo para desentrañar las implicaciones subyacentes en la narrativa de los “niños sobreprotegidos”. Primero, observamos cómo Octavia es percibida despectivamente como una madre sobreprotectora debido a su preocupación por evitar que su hija sufra, lo cual es una preocupación completamente legítima y necesaria. No se trata de un exceso de cuidado, sino más bien de una responsabilidad mínima que todo padre debería tener hacia sus hijos. Segundo, es preocupante que los profesores no intervengan en este caso específico, dejando impune la situación y, de manera indirecta, colocando la responsabilidad en Rosa. De este modo, vemos cómo se promueve la idea de que los niños debe aprender a defenderse por sí mismos. Ante la falta de recursos y apoyo para enfrentar el bullying, Octavia enseña a su hija que debe recurrir a la violencia para detenerlo, a pesar de haber afirmado previamente que es deber de un padre proteger a su hijo de cualquier forma de violencia. Como resultado, Rosa aprende que la agresión física es una forma efectiva de resolver los problemas.

A pesar de que no presencié directamente casos explícitos de violencia durante mi tiempo en la escuela, es importante reconocer que esto no significa que no ocurran, ni tampoco que no exista una constante amenaza de utilizar la violencia que permea el entorno escolar. Hemos visto que, si bien existen otras formas corregir el comportamiento de los niños como privarles de algo que les gusta o gastarles una broma, los mecanismos de control se basan en gran medida en amenazas dirigidas hacia los niños, tanto por parte de los profesores como de sus propios padres. Aunque los niños puedan reaccionar riendo en respuesta a estas prácticas comunes, esto no significa que no experimenten e interpreten diferentes emociones y significados ante dichas situaciones. Veamos las implicaciones de estas prácticas disciplinarias y las consecuencias que pueden tener en su desarrollo y bienestar.

En un primer nivel, es cierto que los niños conocen sus derechos y saben que nadie tiene derecho a agredirlos. Este punto se evidenció claramente en el caso de Julián, el niño de 1er grado que fue agredido por un profesor:

*Diario de campo*

*En el recreo, llega Lucía y su hermano chiquito, Julián, llorando hacia el profesor Javier. Lucía tiene los ojos vidriosos y le dice que un profesor le ha pegado a Julián porque se olvidó su cuaderno. El profesor Javier lo abraza con ternura, lo consuela y le dice que la próxima ya no se olvide, que recién está en 1er grado y que la próxima ya va a aprender. Nadie menciona que no está bien pegar. Julián sigue llorando cuando se va del salón de 5to grado con su hermana. Luego Lucía me dice: “Mi mamá me dijo que nadie tiene derecho a pegarme”.*

Lucía conoce bien sus derechos: sabe que debe informar a un adulto, en este caso, a su profesor del salón. Ella es consciente de que lo que ha sucedido con su hermanito está mal. Si bien Javier toma con empatía y calidez la situación, no condena el acto en sí. Por el contrario, refuerza la idea de que Julián poco a poco irá aprendiendo a ser más responsable y ya no se olvidará de sus cuadernos. Más tarde ese día, los profesores comentaban que ojalá la mamá de Lucía y Julián no intervenga ni denuncie, en vez de estar más concentrados en reflexionar o condenar lo que había sucedido. Entonces, a pesar de que Lucía conoce sus derechos y sabe que lo que ha ocurrido con su hermano de 6 años no está bien, la impunidad frente al caso termina depositando la responsabilidad en ellos.

Como mencioné anteriormente, incluso cuando los niños conocen sus derechos y muchas veces se ríen cuando les están llamando la atención, esto no quita el hecho de que también puedan experimentar miedo frente a las represalias o los castigos que los adultos ejercen. Los siguientes dos casos narran situaciones diferentes, pero que evidencian una misma problemática.

*Diario de campo*

*Irvin, de tercer grado, se puso a llorar cuando se dio cuenta de que alguien agarró su lápiz. Lo llevo fuera del aula y están todas las niñitas de 2do grado. Alejandro, el profesor del salón, le dice: “Irvin, no llores, no vez que acá están te están viendo todas las niñitas”. Me llevo a Irvin a lavarse la cara, comienza a balbucear hablando de su lápiz y luego me dice varias veces: “mi papá me va a pegar”, “mi papá me va a pegar”, “mi papá me va a pegar”. Se le rompe una vena en la nariz y comienza a sangrar.*

*Diario de campo*

*En el recreo, voy a jugar al patio de juegos con las niñas. De pronto, las chicas que se quedaron en el columpio me llaman: “¡Roxana se ha golpeado el cachete!” Camila se estaba columpiando fuerte, y al pasar por detrás, Roxana se ha lastimado. Le digo a Roxana que la llevo donde su profe para que se cure, pero ella permanece quieta, en la misma esquina donde se golpeó, agarrándose el punto del impacto. Cualquiera cosa que le decimos sus compañeras o yo solo niega con la cabeza: no quiere ir ni con su profesor, ni a la posta, ni a lavarse la carita. Las demás chicas me piden que por favor no las lleve donde el profesor, porque sino él les va a gritar.*

*El profesor Abel se encuentra en el medio del patio. Me acerco para decirle que ha ocurrido un accidente e inmediatamente me pregunta de quién ha sido la culpa. Le respondo que de nadie: ha sido un accidente. Se dirige a Roxana: “tú tienes la culpa por pasar por atrás”. Cuando los alumnos regresan al salón, Roxana se queda atrás. Le digo que se acerque: me agacho a su altura y le digo en secreto que me puede contar lo que quiera, que yo no le diré a nadie, y que nunca la voy a castigar. Ella rompe a llorar, la abrazo y vuelve a su clase, sin decirme una palabra.*

Ambos casos ilustran el miedo de los niños hacia situaciones perfectamente normales, como perder un lápiz o lastimarse mientras juegan. Es evidente que estos temores se originan por la forma en que anticipan las reacciones de los adultos, ya sea el temor a recibir un golpe o un grito. Frente a estas circunstancias, los niños prefieren guardar silencio.

Los fragmentos también revelan que, en muchas ocasiones, los niños no solo carecen de espacios para expresar cómo se sienten, sino que sus emociones rara vez son validadas por los adultos. De manera similar a la situación con Roxana, me sucedió con frecuencia que, al preguntar a un niño cómo se siente frente a un conflicto, este rompía a llorar. En lugar de brindar consuelo, las primeras reacciones de los profesores consisten en advertirles que no lloren para evitar avergonzarse frente a las demás niñas (reforzando así una creencia machista que prohíbe a los hombres llorar), o buscar primero a un culpable para resolver el problema antes de mostrar preocupación por su bienestar físico o emocional. Ante accidentes o errores comunes en la vida de un niño, surge el temor a enfrentar la violencia, aunque no necesariamente se haga uso de ésta. Paradójicamente, estos niños ya están experimentando una forma de violencia al tener miedo de expresar sus emociones, ya que primero se

prioriza el castigo o la humillación, en lugar de enfocarse en la mediación o la resolución del problema.

Hasta el momento, he resaltado cómo los niños aprenden a resolver sus problemas por sí mismos: al tener miedo de las acciones que pueden tomar los adultos para castigarlos, prefieren no recurrir a ellos. Sin embargo, surge la pregunta de si, además de este efecto, los niños están aprendiendo a internalizar un sentido de disciplina que incluye características de rigurosidad y violencia. Además del caso de Rosa, en el cual le terminó pegando a la niña que le hacía bullying, quisiera introducir brevemente el caso de Sergio, un niño de primer grado que fue llamado por el profesor Alejandro para hablar frente a los demás alumnos durante una formación. Sergio se paró frente a todos y comentó que usará su correa para golpear a los demás alumnos para que se porten bien, lo cual generó risas entre los demás estudiantes en el patio. Es curioso que justo Sergio haya sido uno de los alumnos a quienes un profesor persiguió con una correa cuando estaba en el nivel inicial, ya que los profesores consideraban que era un niño demasiado inquieto y que debía asustarse para aprender a comportarse adecuadamente.

Del mismo modo en que Sergio aprendió a controlar su comportamiento al ser perseguido con una correa a los cinco años, internaliza la creencia de que es apropiado amenazar a otros alumnos con este mismo método para que, al igual que él, aprendan a comportarse bien. Los ejemplos de los estudiantes desarrollados en esta sección nos permiten entender cómo, a través de los mecanismos de control, de la posibilidad de ejercer la violencia y de la impunidad, los niños aprenden que deben defenderse por sí mismos, lo cual, en muchas ocasiones, implica recurrir a los mismos métodos de disciplina que imitan de sus padres y/o profesores.

He postulado que tanto los profesores como, en muchos casos, los padres, sienten que ya no pueden ejercer la disciplina frente a los niños. Existe una sensación de que están siendo constantemente observados y, frente a los nuevos mecanismos legales que protegen los derechos de los niños, se sienten

amenazados. El uso de la violencia, específicamente el castigo físico, está ligado a una pauta de crianza que ellos mismos internalizaron. Para inculcar la obediencia, el respeto y el buen comportamiento, la educación tiene que entrar con rigor (Ames, 2013). Sin embargo, a pesar de que los profesores y algunos padres perciben que la explicación del problema yace en que ahora se protege demasiado a los niños ("y ya no se les puede tocar"), podemos ver que el problema de fondo realmente es otro. El sentimiento de amenaza que experimentan los adultos cuando perciben que están perdiendo sus estrategias tradicionales para imponer control y autoridad es lo que se encuentra en disputa. Por eso, el uso del término "sobrepotección" en realidad encubre el control vertical que existe entre el profesor/padre y el niño, que a menudo recurre a estrategias autoritarias donde se emplea la violencia física, verbal o psicológica como un "mal necesario" para formar a los alumnos como buenos ciudadanos. Al respecto, Torres (2014) argumenta que la violencia surge en situaciones de desigualdad, y cuando ocurre un episodio violento, las posiciones jerárquicas se afianzan. En contraste, cuando las posiciones jerárquicas son cuestionadas en lugar de consolidarse, los individuos experimentan sentimientos de inseguridad e incertidumbre.

Por otro lado, también llama la atención que los profesores reclaman que la sociedad actual se vuelve cada vez más violenta y enfrenta numerosos problemas sociales que parecen intensificarse. Sin embargo, es paradójico que la forma en que están educando a los niños a menudo involucra la violencia o la amenaza de la misma. Como indica Ames (2013), los discursos que legitiman la violencia suelen contribuir a su perpetuación. De cierta manera, los docentes transmiten a los niños la idea de que la violencia no solo es justificable y necesaria, sino que también es parte integral de la formación de buenos ciudadanos con un alto sentido moral. A pesar de que no sea su objetivo, se les enseña que una educación rigurosa, que puede incluir la violencia, los moldea para obtener buenos resultados en la vida. Esta situación resulta profundamente contradictoria, ya que los estudiantes internalizan estos discursos y, como consecuencia, es probable que sean cómplices o perpetradores de este problema en su vida adulta.

Por último, otro aspecto que vale la pena destacar es que, con frecuencia, las prácticas y narrativas asociadas a la importancia de la educación rigurosa tienden a responsabilizar a los niños. Como vimos, parte del discurso de los “niños sobreprotegidos”, que es defendido por los profesores, se basa en la premisa de que los niños le cuentan todo a sus padres, lo que limita la capacidad de los docentes para corregirlos. No obstante, en esta sección hemos podido observar que ocurre lo contrario en su mayoría. Aunque los estudiantes tienen un mayor conocimiento y defensa de sus derechos, también experimentan temor ante las posibles reacciones de los adultos, lo que los lleva a optar por guardar silencio. De igual modo, cabe enfatizar que es completamente natural que un niño informe a sus padres sobre prácticas perjudiciales que deben ser cuestionadas, condenadas y modificadas. En este sentido, el acto de contarle a los padres es una conducta normal y acorde a las circunstancias, no es una cuestión de niños que están demasiado protegidos.

Los aspectos expuestos a lo largo de esta sección plantean preguntas interesantes sobre el sentido de pertenencia nacional que los alumnos podrían estar adoptando. Los profesores sostienen que fueron educados con rigor y que eso les permitió tener éxito, incluso mencionan que gracias a esa educación pudieron acceder a una carrera universitaria y salir adelante. Sin embargo, debemos cuestionarnos si realmente hemos salido “tan bien” como sociedad. Vivimos inmersos en un entorno donde el maltrato es frecuente y nos hemos acostumbrado a convivir con agresiones cotidianas. Tenemos un sentido de pertenencia nacional sumamente autoritario, que justifica el uso de la violencia como un medio para alcanzar determinados fines. Ejemplos hay muchos, como la búsqueda constante de figuras autoritarias que impongan “mano dura” para resolver los problemas del país.

Todo esto plantea dudas sobre cómo estamos moldeando la percepción de los niños, pues seguimos perpetuando un patrón que los forma mediante el uso de la violencia, normalizándola y justificándola como un método legítimo. Si los educamos en un entorno donde los mecanismos de control giran mayoritariamente alrededor de la agresión, es probable que adopten esta visión

y acepten la violencia como una herramienta válida en su vida adulta. Además, este enfoque autoritario, que promueve jerarquías rígidas entre adultos y niños, limita la comunicación de los sentimientos de los estudiantes y la validación de los mismos. Esto puede influir en la formación de un sentido de pertenencia nacional basado en la imposición de control y autoridad, en lugar de fomentar la empatía y el diálogo. Así, la violencia nos atrapa como sociedad en un círculo vicioso, no en uno virtuoso.

#### **4. Cuarto capítulo. Análisis sobre la negociación de los símbolos locales y nacionales en la escuela**

En el capítulo anterior, examinamos dos temas principales. Primero, conocimos el proceso de formación por el que pasa un profesor y cómo los conocimientos que adquiere en esta etapa formativa se transmiten posteriormente a sus estudiantes. También exploramos la cuestión de los “niños sobreprotegidos” y analizamos críticamente el sistema educativo riguroso y sus implicaciones en la construcción de un sentido de pertenencia nacional. Por último, discutimos cómo los mecanismos de control utilizados por los profesores tanto dentro como fuera del aula consolidan un currículum oculto.

En este capítulo, me aparto un poco de las cuestiones anteriores para enfocarme en el análisis de ciertos símbolos vinculados al sentido de pertenencia nacional que surgieron durante el trabajo de campo, centrándome específicamente en la relación entre lo “local” y lo “nacional”. Como señalé en el primer capítulo de esta investigación, la cultura campesina, agraria, minera, rural y/o indígena suele encontrarse marginada del espacio escolar, ya que los saberes de estas comunidades no parecen tener cabida en un sistema educativo diseñado para el sector urbano, costeño, hispanohablante y de clase media. Veamos cómo los profesores enfrentan esta situación.

##### **4.1. “Tenemos que comenzar primeramente por nuestro pueblo”: el discurso de la educación descontextualizada y las prácticas de enseñanza de los profesores**

Durante mi trabajo de campo, encontré un discurso que se repitió a lo largo de todas las entrevistas realizadas con los profesores: la narrativa de la educación "descontextualizada". ¿Qué intentaban transmitir los profesores con esta expresión? Una descontextualización puede referirse a una situación en la cual algo se presenta de forma aislada, sin considerar su relación con el entorno. Esto puede llevar a que la información, acciones o ideas no se ajusten ni se relacionen adecuadamente con su contexto, lo que resulta en una falta de comprensión o conexión con la realidad en la que se encuentran.

En este caso, todos los profesores consideran que los textos escolares que llegan del Ministerio de Educación están descontextualizados de la experiencia rural que viven los niños en Huantán. Me explicaron que, en general, prefieren no utilizar estos recursos porque no se ajustan adecuadamente a la realidad de los estudiantes, ya que los temas presentes en los textos suelen privilegiar la experiencia urbana. Durante el tiempo que estuve realizando observación participante en el salón de clases de 5to grado, pude notar que el profesor Javier elaboraba su propio material en la mayoría de las sesiones. En la entrevista que realizamos, mencionó:

“Te cuento, años atrás vino un libro de Comunicación y venía... un texto eh, donde enfocaban a lo que es la ... de... cómo se llama.... el Diego, ¿el cantante? Que es tenor creo, ¡Juan Diego! Juan Diego Flores. Y cuando el niño leía, ¡no pues! El niño no le daba importancia. Otra fecha, otro texto venía sobre la vida, los logros, de Sofia Mulanovich, tablista, y eso a los niños no les interesa. Pienso que aquí de repente debe ser de acuerdo al contexto. Por ejemplo, aquí hay muchos cantantes, entonces primero enfocar eso. Pero el Ministerio no te va enfocar eso. No, no está muy bien adecuados a lo que es la realidad de los pueblos, de la ciudad sí, puede funcionar, pero para los pueblos no.”

Los profesores coinciden en que, para lograr un aprendizaje efectivo, es necesario abordar temas que generen un impacto en los alumnos. Como señala Javier, lo ideal sería comenzar con los cantantes de la región de Yauyos y luego



ampliar hacia las figuras más nacionales como Juan Diego Flores. De este modo, se evidencia la relevancia que se le otorga a tratar temáticas relacionadas con las vivencias locales y provinciales. El profesor Abel lo expresó de manera clara al decir: "Tenemos que comenzar primeramente por nuestro pueblo, sabiendo la historia de acá del distrito de Huantán, luego de la provincial, luego de nuestro departamento y luego del Perú."

Entonces, el enfoque adecuado para la enseñanza de los estudiantes implica inculcarles primero el amor por su comunidad, luego por su región y finalmente por su país. El Currículo Nacional de la Educación Básica reconoce y fomenta la diversificación y contextualización de los contenidos educativos para brindar una educación inclusiva y relevante a los estudiantes peruanos. En sus lineamientos, se señala que los docentes pueden adaptar los contenidos, estrategias de enseñanza y recursos educativos a las características individuales de los estudiantes, así como a su respectivo entorno local (MINEDU, 2016). Sin embargo, en la práctica, hay pocos avances de los gobiernos regionales que desarrollen esta contextualización. De acuerdo al punto de vista de los profesores huantanenses, el currículo actual no se ajusta a las necesidades específicas de los estudiantes en las zonas rurales ni abarca la diversidad de un país tan complejo como el Perú.

En resumen, el profesor Raúl identificó esta problemática como el "talón de Aquiles" de la educación:

"A la fecha en Yauyos, como UGEL, no tiene un producto educativo todavía, eso ha sido de repente el talón de Aquiles de lo que es la educación en Yauyos porque no nos basamos mucho en las necesidades, no reconocemos o asumimos vivir en contextos diferentes (...) Si tú te tomaras el tiempo de revisar una ficha encuentras ahí un supermercado, encuentras bodegas, encuentras semáforos, y es algo que de repente no... no hay por ejemplo acá en Huantan mismo no vemos, si salimos a la esquina no vamos a encontrar un semáforo ¿no? Pero no está mal, eeh, sería bueno que aprendan, pero qué bueno sería que de repente

salga un problema de la carretera de Tinco Huantán a Huantán tienen 7 km si le convierte a metros, ¿cuánto es? Uno no se encuentra con eso. (...) Si ves el libro ya impreso, ¿cómo lo puedes cambiar? Pero cuando uno elabora sus sesiones ya cambia pues, es diferente, tu elaboras tu ficha o de los recursos que nosotros nos agenciamos también nos ayuda ¿no? Y ahí viene ya lo que es la contextualización.”

¿Cómo se manifestó la contextualización en las prácticas de enseñanza de los profesores? Durante mi observación participante en el salón de 5to grado, pude notar cómo la prioridad del profesor Javier al hacer este tipo de adaptaciones era principalmente con los textos del curso de Comunicación. Semanalmente, diseñaba lecturas basadas en leyendas locales, maldiciones de la sierra y criaturas como espíritus y sirenas. Aunque en varias ocasiones los niños mostraban más interés en temas de alcance global, en efecto, estos contenidos generaban un impacto en ellos, ya que a menudo compartían experiencias propias o de familiares. Así, a través de estos textos, el propósito de Javier se hizo tangible: estimular el interés de sus estudiantes promoviendo la conexión con su entorno cultural.

Por ejemplo, el año pasado, el profesor Javier dedicó varias clases de Comunicación para trabajar con sus estudiantes el mito fundacional del pueblo de Huantán. Su objetivo era que los niños conversaran con sus padres, madres, abuelos y abuelas y les contaran la leyenda de Achakari y Kajlla. Esta leyenda narra los orígenes del pueblo de Huantán y explica el surgimiento del cerro Huancuro como resultado de una pelea entre dos dioses, Achakari y Kajlla. Actualmente, los huantanenses también son conocidos en la región de Yauyos como "los achakaris" debido a la victoria del Dios Achakari en esta pelea. Se dice que el cerro Huancuro lleva la cara de Kajlla aplastado, porque él fue el perdedor de la batalla.

Figura 10. Cerro Huancuro. Fuente: archivo personal.



Luego de que los niños compartieron en clase los detalles que habían aprendido, el profesor Javier redactó un texto que narraba cronológicamente los eventos de la leyenda. A pesar de que este ejercicio se hizo el año pasado, los niños lo recordaban claramente. Durante una clase de Comunicación que observé, el profesor les pidió a los niños que me contaran el mito. Los niños se tomaron turnos para relatar la historia con gran entusiasmo, demostrando un recuerdo preciso de los acontecimientos e inclusive quién había contribuido a cada aspecto de la leyenda. A raíz de la iniciativa del profesor Javier, este ejemplo pone de manifiesto el aprendizaje significativo que experimentaron los niños, evidenciando cómo se materializa en las prácticas educativas el discurso de la educación descontextualizada.

No obstante, la contextualización se notó ausente en el curso donde, paradójicamente, debió haber estado más presente. De acuerdo al currículo actual, la asignatura de Personal Social tiene como objetivo el desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con la convivencia, la identidad, la ciudadanía, la participación social y el conocimiento de la realidad peruana. Mediante estas lecciones, se busca fomentar el crecimiento integral de los estudiantes, proporcionándoles herramientas para comprender y actuar de manera responsable y crítica en su entorno social. Prontamente en mis observaciones, noté que la mayoría de las actividades que se realizaron en el marco de este curso se centraban en la memorización o en copiar de la pizarra. El siguiente extracto de mi diario de campo describe una de dichas clases con el salón de quinto grado.

*A pesar de que el timbre sonó hace aproximadamente 20 minutos, el profesor Javier continúa avanzando con los contenidos de matemáticas. Finalmente, les pide a los chicos que guarden sus cuadernos. Los dos cortamos papeles de colores en rectángulos pequeños, mientras los niños juegan en el fondo del salón. Una vez que terminamos, Javier se acerca a la pizarra y dibuja un esquema. Les indica a los alumnos que lo repliquen en sus cuadernos utilizando los papeles de colores. En el centro del esquema escribe "Las palabras mágicas". Javier les va pidiendo a los alumnos que mencionen ejemplos. De esta manera, los alumnos completan los cuadrados de colores que han pegado, escribiendo "por favor", "gracias", "perdón", "buenos días", "hasta mañana" y "permiso". Me llama la atención el tiempo que dedicamos a recortar y pegar los rectángulos. No hay una reflexión sobre por qué debemos usar las palabras, ni tampoco se discuten las diferentes situaciones en las cuales se puede mejorar. Los chicos estuvieron más concentrados en pegar los papeles y en asegurarse de tener todos los colores necesarios.*

A partir del extracto anterior, podemos notar que el foco de la dinámica estaba en la actividad práctica, en recortar y pegar los papeles de colores para crear el esquema. Frente a la ausencia de una discusión, los alumnos no estaban concentrados en los contenidos que escribían, por el contrario, se dedicaron a jugar y hacer bromas entre ellos. Los estudiantes eran conscientes de la existencia de las palabras mágicas y no tardaron mucho en mencionarlas. Sin embargo, el propósito de la actividad solo les permitía memorizar las palabras y copiarlas en sus cuadernos. El tema de las palabras mágicas se estaba abordando de manera aislada, sin mencionar por qué es importante su uso o generar una reflexión sobre situaciones de la vida cotidiana en las cuales se deben emplear. Además, es importante destacar que, a diferencia de las clases de Matemáticas y Comunicación, las sesiones de Personal Social a menudo se interrumpían o se les asignaba menos tiempo.

Las demás clases de Personal Social que pude observar en el salón de quinto grado siguieron una lógica similar. Por ejemplo, en otra ocasión, el profesor hizo su clase sobre los cazadores-recolectores, los primeros pobladores del Perú. Debido a que la actividad se redujo a que los niños copiaran en sus cuadernos lo que él escribía en la pizarra, nuevamente, ellos no prestaron

atención a los contenidos. Esta falta de conexión significativa del aprendizaje la observé principalmente en el curso de Personal Social, a diferencia de lo que sucedía en el curso de Comunicación.

A modo de resumen, en esta sección postulé que los profesores comparten un discurso que resalta la importancia de contextualizar los contenidos que aprenden los estudiantes a su propia realidad local de Huantán. Frente a un contexto histórico en el que estas experiencias han sido sistemáticamente excluidas, invisibilizadas y colocadas en una posición de alteridad, esta intención de los profesores puede leerse como una reivindicación válida y necesaria. Al momento de analizar cómo esta narrativa se plasma en sus prácticas de enseñanza, señalé que el profesor Javier realiza esfuerzos positivos en el curso de Comunicación, ya que la contextualización que hace con los textos genera un aprendizaje significativo para los niños. Sin embargo, en el curso de Personal Social, cuyo propósito es fomentar el pensamiento crítico en los alumnos, se detecta una carencia en el empleo de esta habilidad al tratar los temas, pues las prácticas de enseñanza están más enfocadas en la memorización.

En este sentido, se evidencia una voluntad por parte de los profesores de incorporar conocimientos y experiencias huantanenses en sus prácticas educativas, aunque es importante destacar que simplemente mencionarlos sin una reflexión profunda no es suficiente para que sus alumnos los lleguen a interiorizar. Quisiera señalar que para evaluar en qué medida esta intención se plasma realmente en las prácticas de enseñanza, sería necesario analizar lo que ocurre en las aulas de los demás profesores. Los hallazgos presentados en esta sección se basan en mis observaciones en las clases de quinto grado. Aún así, ya desde la aceptación de la narrativa de la “educación descontextualizada” por parte de los docentes, se puede percibir una cierta superposición de lo local sobre lo nacional, como profundizaremos en la próxima sección.

#### **4.2. Entre símbolos locales y nacionales: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes**

¿Cómo perciben e interpretan los símbolos locales y nacionales los estudiantes? Para esta sección, me enfoco en investigar lo que surgió durante la realización de dos dinámicas que implementé como parte de la estrategia de “Etnografía a través del juego”, tal como se describe en el segundo capítulo de este estudio. La primera dinámica, llamada "Actividad Carta", se basó en que cada alumno redactara una carta personal dirigida a una persona ficticia que no tuviera conocimiento previo sobre el Perú, respondiendo a la premisa: "¿Cómo es nuestro Perú? Las cosas positivas y negativas, lo que me gusta y lo que no me gusta". En relación a la segunda dinámica, denominada "Actividad Actuación", se llevó a cabo de forma grupal. Consistió en que los estudiantes se organizaran en grupos de 3 o 4 integrantes y seleccionaran un acontecimiento histórico que les generara un sentimiento de orgullo por ser peruanos o pertenecer a Huantán. Observemos cómo se desarrollaron las actividades, qué significados asignaron los niños a los símbolos y qué se puede deducir acerca de la conexión entre los símbolos locales y nacionales.

En primer lugar, durante el desarrollo de la actividad de la carta, se pudo observar una diferenciación de género notable: mientras que los chicos decidieron fácilmente a quién dirigir su carta, las chicas experimentaron bastante dificultad.

*Diario de campo  
20 de abril de 2023*

*Cuando los estudiantes de 5to grado tienen que pensar a quién le escribirán, a los chicos se les ocurre primero qué es lo que quieren hacer: escribirle a las super estrellas del fútbol (Cristiano Ronaldo, Messi, el Dibu Martínez, Neymar, Lewandoswki) o a los famosos reggaetoneros (Bad Bunny, Ozuna, Sebastián Yatra). En cambio, para las chicas es más difícil. Las cinco se quedan un buen rato mirando el papel en blanco. Luego de que el profesor Rubén y yo las animamos a escribir, solo tres se sueltan: Carmen le escribe a Jenna Ortega (la nueva actriz de Wednesday Adams de la serie de Netflix), Lucía a Karol G y Ana a la familia Recocha, unos tiktokers y YouTubers colombianos que hacen videos de comedia. Mientras tanto, Rosa y Margarita no deciden. Al final, me preguntan si es que le pueden escribir a un familiar (su primo y su hermano).*

Si bien la consigna de la actividad genera que los estudiantes no se restrinjan a los marcos nacionales, a lo largo de mi trabajo de campo, pude notar que los niños demuestran un gran interés por los aspectos de la cultura global. Algunos alumnos de quinto grado tienen sus propios teléfonos y cuentas de TikTok. Además, la gran mayoría dispone de laptops o televisores en sus hogares. Navegan constantemente por internet, utilizando la conectividad disponible en la Plaza para acceder a YouTube y Facebook. Durante una de mis clases de inglés en otra ocasión, les mostré dos videos distintos en YouTube: uno de Justin Bieber, el famoso cantante canadiense, y otro de Renata Flores, la joven ayacuchana reconocida por sus videos de rap en quechua. Aunque los alumnos mencionaron que les gustaron ambos videos, el de Justin Bieber les impactó notablemente, pues llegaron a aprenderse la letra de la canción y solicitaban en las semanas siguientes de mi trabajo de campo que pusiera más videos suyos. En contraste, nadie mostró interés en volver a ver los videos de Renata Flores. Pero retomando la actividad de la carta, resulta interesante observar que, incluso cuando la premisa de la actividad era dirigirse a un amigo imaginario, la mayoría de los alumnos hizo referencia a figuras reales, extremadamente famosas, asociadas a la cultura pop global contemporánea. La excepción fueron Margarita y Rosa, quienes, coincidentemente, eran las alumnas más tímidas y con un mayor retraso académico en el salón.

En cuanto al contenido de las cartas, esta dinámica permitió identificar claramente aquellos símbolos y aspectos comunes que los niños resaltaban en relación a su experiencia nacional. Después de mencionar algunos elementos como Machu Picchu y el ceviche, los alumnos no estaban muy seguros sobre qué más escribir. Ante esta situación, optaron por dos estrategias: (i) hacer preguntas personales al famoso o famosa a quien le dirigían la carta, y (ii) compartir información sobre su propio pueblo. A continuación, analizaremos las cartas escritas por Jorge y Carmen:

*Estimado Lionel Messi,*

*Llo me llamo Jorge y soy tu fan numero 1 me gustaría contarte sobre mi país, hay comidas riquísimas platos como el ceviche y la pachamanca hay muchas culturas y la más antigua es la Cultura Caral y Machu Picchu y hay danzas típicas*

*de Huantán unos son los Carnavales, Herranza, Matachín y muchos más (...) y yo te quiero preguntarte como aprendiste jugar futbol juegas mucho y haces muchos goles yo me despido de ti con un fuerte abrazo de oso.*

*Querida Jenna Ortega,  
Cómo estás te estoy escribiendo de Huantán es un pueblo de Perú es un lugar bonito tiene paisajes, comida, en paisajes hay Machupicchu y mucho más, en comida ceviche, algo malo del Perú es que roban, matan a personas. De grande quiero ser como tú ser actriz y porcierto me llamo Carmen yo vivo en un pueblo llamado Huantán en Huantán hay lugares bonitos lugares el Mirador de Luncho hay queso vacas leche requesón. Algún día quiero ir para Estados Unidos. Danzas hay matachín. Eres actriz de Merlina quiero que saques la segunda temporada de Merlina actuaste muy bien no puedo creer todavía que no pestañeaste en toda la escena.*

Tal como indiqué previamente, las cartas reflejan el gran interés de los niños por conocer detalles sobre la vida de distintos personajes, por ejemplo, cómo Messi aprendió a jugar al fútbol o cómo la actriz Jenna Ortega logró mantenerse sin parpadear durante toda la grabación de la serie Merlina. Además de este interés, los niños tienen ejemplos y referencias para compartir sobre su propia realidad local. En todas las cartas, sin excepción, mencionan las famosas comidas peruanas, como el ceviche, el pollo a la brasa, y la pachamanca. Asimismo, hacen referencia a los impresionantes paisajes y destinos turísticos, siendo Machu Picchu mencionado en la mayoría de las cartas (y Caral en algunas ocasiones), pero también destacan mucho los hermosos paisajes de Huantán, como la laguna de Luncho. La mayoría de los niños también hablan sobre las danzas, pero ninguno menciona un baile de otro lugar que no sea Huantán, ya que se centran en las danzas típicas de su pueblo, como el Matachín, los negritos, la Herranza y sus carnavales.

Las cartas revelan la estrecha relación de los niños con su contexto andino y la ausencia de elementos provenientes de otras partes del Perú. A través del ejercicio de Carmen, podemos apreciar cómo los niños hacen referencias a su pueblo y resaltan aspectos propios de su entorno, como la presencia de vacas, queso y leche. La mayoría de símbolos que surgen en sus redacciones están más relacionados con su experiencia huantanense, a pesar



de que se entremezclan con algunas menciones que serían propiamente más “nacionales”.

Por último, un aspecto que también resalta en las cartas es que los chicos entienden que el Perú es un país que tiene “muchísima cultura”. Andrés lo expresó de la siguiente manera:

*Estimado Lewandowski,*

*Llo me llamo Andrés y soy tu fan numero 1 me gustaria contarte sobre mi país hay mucha cultura, lugares turísticos, platos típicos como el ceviche, la pachamanca, causa y otros y mucha aventura; Machu Picchu; la cultura Caral y otros.*

El sentido de “cultura” para Andrés no radica en el hecho de que existen diferentes grupos étnicos en el Perú, o inclusive en la diversidad geográfica del país. En cambio, cuando menciona que el Perú tiene “muchísima cultura”, se refiere más bien a una acumulación de elementos, como si se tratara de una lista de lugares turísticos y platos típicos. Esta noción de “muchísima cultura” se refleja también en las cartas de Jorge y Carmen, quienes hacen referencia a lugares turísticos como Caral y Machu Picchu para ejemplificar esta idea.

En base a lo expuesto hasta el momento, vemos que la experiencia “nacional” de los alumnos está influenciada por su experiencia local inmediata. Como discutí en el marco teórico, Anderson (1983) postula que las naciones son fenómenos modernos que pueden entenderse fundamentalmente como comunidades imaginadas, cuya cohesión se basa en la capacidad de los individuos para reconocerse colectivamente en símbolos o mitos históricamente contruidos. Estos elementos integradores, que a menudo se relacionan con el idioma o las tradiciones, buscan remontarse a costumbres antiguas, con el objetivo de encontrar puntos en común entre personas diversas que conforman la nación. Sus postulados son necesarios para comprender que la imaginación de una nación presupone encontrar cosas en común para olvidar o dejar de lado las diferencias individuales.

Uno de los aspectos llamativos de las cartas de los niños es que su conocimiento y referencia a símbolos integradores es limitado. Después de mencionar lugares como Machu Picchu y platos tradicionales como el ceviche, suelen quedarse sin más referencias. Benei (2005) señaló que esto se debe a las dificultades que enfrentan las sociedades poscoloniales para encontrar elementos comunes en los cuales todos los miembros puedan identificarse, superando las diferencias políticas, religiosas y étnicas específicas.

A partir de los símbolos nacionales integradores que mencionan los estudiantes, podemos postular que construyen una imagen estereotipada del Perú, ya que se centran únicamente en aspectos como las ruinas incas de Machu Picchu o la comida típica. Esta visión del país podría enmarcarse bajo la narrativa del “boom turístico”, la cual promueve una visión similar a lo que los niños entendieron por cultura: una acumulación de elementos destinados al consumo (Canepa y Lossio, 2019). Frente a la escasa mención de símbolos integradores, los niños se expresan más en su experiencia local inmediata, donde pueden encontrar ejemplos más numerosos y variados, y tienen un conocimiento más amplio.

Hasta el momento, he presentado los hallazgos relacionados con la primera dinámica, la “Actividad Carta”. Ahora, profundizaré en el argumento a partir del material que surgió de la segunda dinámica, la “Actividad Actuación”. En primer lugar, es importante destacar que, de todas las actividades llevadas a cabo como parte de la estrategia de Etnografía a través del juego, esta fue la que generó mayor interés, emoción y participación por parte de los alumnos. Comencemos conociendo cómo los alumnos se organizaron en grupos.

Una vez más, se evidenció una diferenciación de género en la organización de la dinámica al momento de formar los grupos. Las tres chicas más extrovertidas del salón, Carmen, Lucía y Ana, rápidamente formaron un equipo entre ellas. Luego, se estableció otro grupo conformado únicamente por chicos: Andrés, Mateo y Manuel. Intentaron incluir a Santiago, pero él quiso formar grupo con otros chicos del salón, Alejandro y Jorge. El último equipo no

se formó con convicción, sino por los alumnos restantes. Sebastián y Felipe originalmente querían trabajar entre ellos, pero terminaron formando grupo con Rosa y Margarita, las alumnas restantes, que no expresaron preferencia alguna durante todo el proceso de formación de los grupos. Veamos el relato de lo que ocurrió una vez que los grupos se conformaron.

*Diario de campo  
25 de abril de 2023*

*Una vez organizados en grupos, el grupo 1, compuesto por Sebastián, Felipe, Rosa y Margarita deciden interpretar la leyenda de Achakari y Kajilla. Aunque el grupo dos, conformado por Alejandro, Jorge y Santiago, no ha escuchado la decisión del otro grupo, también quieren representar la misma leyenda. Cuando regreso, el grupo 2 ha cambiado su temática y deciden representar el carnaval de Huantán. Han construido una torre de cajas para simular un árbol, y cantan y bailan alrededor. Santiago es el encargado de dar con el “hacha” (un palo que encontraron en el salón de clases). Por otro lado, el grupo 1 continúa ensayando la leyenda. Para parecer dioses fuertes, Sebastián y Felipe colocan papel higiénico en sus hombros, abajo de sus casacas. Rosa y Margarita se ríen, pero no contribuyen a la actuación. Margarita debe interpretar el papel de Mayime, la mujer por la que los dos dioses se pelean. Los chicos crean su propio cerro Huancuro y practican los puñetazos que le darán para simular la pelea.*

*Mientras tanto, el grupo 3 practica su número afuera del salón. En un principio, planeaban representar la batalla de Tarapacá porque querían hacer una escena de guerra entre los chilenos y los peruanos. Después de un rato, cuando regreso, veo que los chicos han cambiado su tema debido a que consideraban que era muy difícil y necesitaban más personas para actuar como un ejército. Ahora deciden representar “Los Incas”. Están recreando la captura del Inca Atahualpa. Mateo interpreta al “español”, Andrés al chasqui y Manuel a Atahualpa. Cuando les pregunto sobre su decisión, al comienzo se confunden y dicen que es la historia de Túpac Amaru. También noto que no conocen el nombre de Francisco Pizarro. En general, no conocen muchos detalles sobre la historia, pues se centran en el cuarto del rescate y simulan el oro con unas cajas.*

*Por último, el grupo de las tres chicas ha decidido que el profesor Javier se una a su grupo. Originalmente, querían actuar la Herranza, la fiesta de marcado del ganado, pero al comenzar a practicar, se dan cuenta que no se saben bien las letras de las canciones. Cuando regreso a su grupo, han cambiado de tema a la leyenda de Manco Cápac y Mama Ocllo. Este cambio fue sugerido por el profesor Javier, quien actúa de narrador. Las chicas asignan sus personajes, pero es el profesor quien las organiza.*

Figura 11. Representación del carnaval de Huantán. Fuente: archivo personal.



*Figuras 11 y 12. Izquierda: Representación de la leyenda de Achakari y Kajlla. Sebastián interpreta al Dios Achakari, quien le enseña a los huantanenses a trabajar el campo. Derecha: Representación de la muerte de Atahualpa. Fuentes: archivo personal*



Cuando llegó el momento de actuar, los alumnos se desempeñaron muy bien. Al principio, tenían cierto temor de ser objeto de burla, así que les recordé que podíamos reírnos un poco, pero sin burlarnos de los demás. El profesor Javier sugirió realizar las actuaciones en el patio de la escuela para contar con más espacio. A diferencia de los chicos, que se mostraron muy sueltos, las chicas parecían más cohibidas: Rosa y Margarita participaron apenas, mientras que Carmen, Ana y Lucía se rieron durante gran parte de su presentación. Al regresar a sus salones, los estudiantes estaban contentos y querían ver sus actuaciones en la grabación. También estuvieron emocionados de compartir sus impresiones sobre los demás grupos. La mayoría de los comentarios destacaban a quienes desempeñaron su papel de manera excelente, aunque también señalaron aspectos que podrían haber sido representados de manera más precisa durante la actuación.

Comenzando con el análisis de la dinámica, primero podemos notar que el género influyó tanto en la formación de los grupos como en las actuaciones. Los estudiantes se sintieron más cómodos al organizarse en grupos conformados exclusivamente por miembros del mismo género. En el grupo mixto, los dos chicos asumieron el rol de organizadores de la actuación, mientras que las dos chicas siguieron las indicaciones que se les dieron. Durante las actuaciones, aunque todos estaban un poco nerviosos al principio, los chicos mostraron mayor naturalidad en su desenvolvimiento, mientras que las chicas parecían más avergonzadas y realizaron lo mínimo necesario o se rieron durante la presentación. Sin embargo, es importante destacar que, al elegir las temáticas de sus números, el patrón de género no fue muy evidente. A excepción del grupo 3, que inicialmente optó por representar una escena de guerra, los demás grupos se centraron en actuaciones relacionadas con una fiesta de Huantán y dos leyendas de origen, que no necesariamente reflejan roles de género estereotipados.

En cuanto a la elección de las temáticas de las actuaciones, es interesante notar que emergieron más ideas vinculadas a su entorno local de Huantán. La leyenda de Achakari y Kajlla fue la temática que inicialmente atrajo el interés de más grupos, lo cual evidencia que generó un aprendizaje significativo en ellos y ellas. Además, otra temática común que se eligió fue la representación de las festividades de Huantán. Aunque la consigna de la dinámica era escoger un momento histórico, los estudiantes estaban entusiasmados por actuar las fiestas de la Herranza o los Carnavales. Esto nos demuestra el vínculo que tienen con sus tradiciones y celebraciones locales.

Podemos identificar dos patrones al escoger las temáticas. Primero, está la influencia indirecta y directa de su profesor. Como vimos, en el curso de Comunicación, los chicos trabajaron con el relato de la leyenda de Achakari y Kajlla que fue elaborado colectivamente. De manera similar, al concluir la dinámica, Javier me contó que el año pasado, durante las Fiestas Patrias, los chicos representaron la escena de la captura del Inca Atahualpa, lo cual podría explicar por qué los estudiantes decidieron representar este momento. En el

caso del grupo que representó la leyenda de Manco Cápac y Mama Ocllo, fue el profesor quien tuvo la idea y fue él mismo quien se encargó de proporcionarles los detalles de la historia. Por lo tanto, podemos ver que la orientación y el conocimiento brindados por el profesor, directa o indirectamente, jugaron un papel importante en la elección de estos temas.

Segundo, también encontramos un patrón que está relacionado con las festividades y tradiciones locales. Los estudiantes estaban familiarizados con estas celebraciones porque sus padres los llevaban a participar en ellas. Esto les permitió tener un registro más completo de las escenas y detalles relacionados, lo que facilitó su representación durante la actividad. Aunque las indicaciones de la dinámica hacían hincapié en elegir un momento de la historia que les generaba orgullo, probablemente los estudiantes identificaron esta oportunidad para actuar sobre algo que ya conocían, al mismo tiempo que se divertían. En síntesis, vemos que la elección de los temas se vio influenciada tanto por su profesor como por la familiaridad de los estudiantes con las festividades y tradiciones locales, permitiéndoles actuar sobre algo que les resultaba familiar y divertido.

En contraste, podemos notar que cuando los estudiantes eligieron representar momentos históricos más vinculados a la historia nacional, su desempeño fue diferente. Tanto en la actuación sobre la captura del Inca Atahualpa como en la representación de la leyenda de Manco Cápac y Mama Ocllo, se evidenció una mayor simplicidad, como los propios estudiantes comentaron en la ronda final de comentarios después de las actuaciones. En el caso del grupo que optó por representar la captura del Inca Atahualpa, inicialmente se mostraron confundidos acerca de los nombres de los personajes involucrados, así como de las acciones que tenían que realizar. Respecto a las chicas que representaron la leyenda de Manco Cápac y Mama Ocllo, ellas buscaron al profesor Javier para que sea su narrador. Él se encargó de proporcionar los detalles de la historia, mientras ellas se enfocaron únicamente en ejecutarlos.

Lo que podría sugerir esta diferenciación es que los momentos históricos más vinculados a la historia nacional no impactan mucho a los alumnos. Esta no fue una tendencia aislada que surgió únicamente durante la dinámica de la actuación. A lo largo del trabajo de campo, se observaron diversos ejemplos de esto. Por ejemplo, durante la formación de los lunes por la mañana, se izaba la bandera y se entonaba el Himno Nacional y el Himno de Yauyos. Sin embargo, noté que pocos alumnos conocían la letra del Himno Nacional. A pesar de que los profesores les enseñaban a cantar con solemnidad y con la mano en el corazón, el Himno Nacional se escuchaba muy bajo. En cambio, cuando cantaban el himno de Yauyos, se escuchaba más fuerte, especialmente en el coro, ya que los alumnos conocían mejor esta canción.

Durante una clase de Comunicación con los alumnos de quinto grado, se produjo un ejemplo relevante en el cual Ana confundió a los héroes nacionales con los superhéroes de las películas de acción.

*Diario de campo  
7 de abril de 2023*

*Cuando los estudiantes están aprendiendo sobre los sustantivos propios en Comunicación, el profesor Javier les da una lista de palabras: Miguel Grau, José Olaya, Simón Bolívar, Francisco Bolognesi, Túpac Amaru, Lima, Huancayo, Cañete, Piura, Huantán, Laraos, Alis, Tomas, Yauyos, Viñac. Los alumnos deben asociar estos nombres con la categoría a la cual pertenecen: “héroes”, “ciudades”, “pueblos”, etc. No obstante, Ana se confunde con la categoría de “héroe” y piensa que el ejemplo correcto sería el Hombre Araña, porque cree que los héroes son aquellos que aparecen en la televisión.*

Esta confusión, ciertamente inocente, refleja que, según el registro de Ana, la idea de un “héroe” está asociada principalmente a un superhéroe, en lugar de los héroes nacionales. Al igual que ella, los alumnos a menudo se confundían con los nombres y las acciones de los personajes de la historia nacional. Podríamos sugerir que estos símbolos no parecen generarles un sentido de pertenencia nacional. Sin embargo, esto no parece tener que ver únicamente con la lejanía de los personajes, sino también con las formas en las que aprenden. Como vimos en la primera sección, las prácticas educativas, sobre todo aquellas en el curso de Personal Social, están más orientadas a la memorización. Esto genera que los estudiantes no se identifiquen, pero no

necesariamente por la historia en sí, sino por la forma en la que es enseñada. Si es que la historia conectara un poco más con las preocupaciones locales de los niños o con métodos participativos en los cuales se vean involucrados, de repente sería más significativa.

En resumen, al analizar la dinámica de actuación, vemos que los niños tuvieron un registro más amplio de momentos relacionados con la historia o las costumbres de Huantán. Esto refuerza la idea de que el sentido de pertenencia nacional se construye principalmente a partir de sus experiencias y conocimientos locales. Primero, la mayoría de los grupos eligió inicialmente representar temas que reflejaran la realidad local huantanense. Segundo, aquellos grupos que seleccionaron temáticas más locales lograron representar con mayor precisión los detalles de la historia y valoraron mejor las actuaciones de sus compañeros que representaron momentos vinculados a las tradiciones y leyendas de su pueblo.

Podemos postular que la relación entre los símbolos “locales” y “nacionales” de los estudiantes tiene un claro sentido: su comprensión de la nación se basa principalmente en sus experiencias y conocimientos locales. Este aspecto podría verse reforzado ya que su maestro, Javier, comparte una crianza y experiencia similar, pues también es de Huantán. Por lo tanto, las actividades planificadas en el aula suelen responder, en su mayoría, a su contexto cultural específico.

A modo de balance, en este capítulo he analizado los significados atribuidos por los niños a los símbolos que surgieron durante las dinámicas. Además, argumenté que su registro de los símbolos nacionales es limitado y está mediado por sus experiencias y conocimientos locales. Por un lado, en relación a la organización de las dinámicas, observamos diferencias de género tanto en la actividad de la carta como en la de la actuación. Aunque esto excede el objetivo principal de este capítulo, que es examinar la relación entre los símbolos locales y nacionales, es importante mencionarlo porque demuestra que el grupo de alumnos de quinto grado no se comporta de forma homogénea.



Existen diferencias en cómo los niños y las niñas se desenvuelven en el salón de clases.

Por otro lado, a partir de las entrevistas con los profesores y la observación-participante realizada, se ve que los docentes tienen una idea central que guía sus acciones con respecto al material educativo: privilegiar las experiencias locales de los estudiantes. La escasa mención de símbolos unificadores demuestra un fenómeno que ocurre en el microcosmos de la escuela y que podría extenderse al macrocosmos de la sociedad peruana: existe una escasez de puntos de encuentro en los cuales todos los peruanos puedan sentirse representados, dejando de lado sus diferencias individuales. Esto puede explicar en parte por qué los niños hacen referencias más amplias, recurrentes y variadas a su identificación local. No obstante, en este capítulo también desarrollé diferentes ejemplos que evidencian cómo las estrategias pedagógicas para tratar la historia nacional pueden resultar ajenas a los niños. Las estrategias de memorización o de copiar de la pizarra resultan actividades mecánicas, y genera que los contenidos se desconecten de ellos, impidiéndoles que formen aprendizajes significativos.

Por último, aunque los profesores promueven un orden determinado (de lo local a lo nacional), esto no siempre se alinea con los intereses de los propios niños. Nuestros hallazgos indican que ellos suelen estar más interesados en conocer sobre la cultura pop global, y su constante exposición a la tecnología y las redes sociales intensifica aún más este interés. Sin embargo, también es cierto que cuando la educación se aborda desde una perspectiva más local, se les brinda a los niños la oportunidad de vincularse con su experiencia en su propia comunidad, como vimos con el entusiasmo que generó la leyenda de Achakari y Kajlla, o cuando participaron en la representación del carnaval y todos los alumnos terminaron bailando y cantando alrededor del "árbol" construido con sus cajas. Por lo tanto, vemos que los niños transitan con facilidad entre marcos locales, nacionales y globales.

## **5. Quinto capítulo. Aproximación a la etnicidad y la identificación étnico-racial.**

En los capítulos tres y cuatro, abordé los hallazgos más relevantes acerca del sentido de pertenencia nacional. Argumenté que existe una gran apuesta por la escuela por parte de la comunidad en tanto se percibe como una oportunidad para dejar atrás la pobreza, progresar y “ser alguien en la vida”. Analicé los procesos de formación de los profesores y cómo estos conocimientos, que van más allá de las estrategias pedagógicas, se transmiten a sus estudiantes a través de mecanismos de disciplina. Además, exploré la relación entre los símbolos “locales” y “nacionales” para demostrar que los símbolos locales se superponen y median una relación con la nación.

En este capítulo, mi enfoque se centra en la identificación étnico-racial y las significaciones que construyen los niños. La estructura de este capítulo consta de una introducción y dos sub-secciones: (i) La redefinición de la etnicidad en taxonomías geográficas, y (ii) Las nociones de los niños sobre las jerarquías étnico-raciales. Como fuentes de información, utilicé entrevistas a profundidad realizadas a los profesores, llevé a cabo observación-participante en la escuela y otros entornos, como las fiestas a las que asistí, y realicé dos dinámicas con los alumnos como parte de la estrategia de *Etnografía a través del juego* (¿Cómo son los diferentes ciudadanos? - Dibujo; ¿Qué es la identidad étnica? - Reflexión).

### **5.1. “Por ser este... ser...”: una introducción a las jerarquías étnico-raciales**

Al realizar las entrevistas a profundidad con los docentes y los padres de familia, ambos actores afirmaron que en esta escuela no había problemas relacionados con la “raza”, un término recurrente que escogieron para abordar la temática. Como señaló el director de la escuela: “Algunos piensan todavía que existe el racismo, pero aquí no hay, si somos todos del mismo color. Ni blancos, ni negros hay. Aquí en Huantán no hay discriminación (...) Todos tenemos nuestro mismo color de piel, tiene un nombre, trigueña le decimos. Somos una misma raza”.

A pesar de esta narrativa común, decidí llevar a cabo una actividad para explorar los imaginarios existentes de los niños sobre la raza-etnicidad, la discriminación y sus asociaciones. Con el fin de entender hasta qué punto dicha percepción de los adultos era válida para ellos, elaboré un breve caso ficticio (*Ver anexos*) en el que una chica de la misma edad que los estudiantes de 5to grado llegaba a Lima y se sorprendía al descubrir que la ciudad no era como ella había imaginado. Mi objetivo era que los niños pudieran construir sus propias explicaciones sobre por qué se habría dado esta situación. Si bien discutiré estos hallazgos en la segunda sección del capítulo, me llamó la atención que, luego de la discusión, Felipe valientemente compartió con nosotros la siguiente experiencia:

“Profesora, cuando yo estaba en Cañete me juzgaron. Yo un día pues estaba yendo para el baño. Y dos chicos me vienen y me... cómo se llama, me mojan. Uhum. Y me juzgaron. Y tú qué eres, tú de dónde vienes, me dicen. Por ser este... ser.... Después ya no quise ir a la escuela, ni aunque me obliguen y me castiguen.”

Felipe, un niño caracterizado por ser extrovertido, sociable y excepcionalmente talentoso tanto en sus estudios como en los deportes adoptó un tono de voz inusual al relatar esta experiencia. Su voz se volvió más baja y expresó con cierta timidez lo que le sucedió durante el verano pasado, cuando él, su madre y su hermano pequeño, Santiago, vivieron en Cañete durante un mes. Como mencioné en el tercer capítulo, la mayoría de los padres en Huantán envían a sus hijos a la ciudad durante las vacaciones largas de verano para que asistan a las academias de estudio. El incidente que Felipe relata ocurrió precisamente en una de esas academias en Cañete, donde él estuvo inscrito durante el mes de enero.

Esa misma tarde, visité la casa de Leonor, la madre de Felipe, para realizar la entrevista. Cuando abordé el tema de la discriminación mientras conversábamos, ella mencionó lo siguiente:

“No les converso de eso, bueno, no creo que tengan mucha idea. Porque acá no es como la ciudad, en la ciudad mayormente miras todo eso, acá vives otra realidad. Parece que no, no te afecta mucho todo lo que son esos temas. (...) Como le digo, bueno, ellos todavía están pequeñitos todavía no le toman mucha importancia a ese tema, como le digo, a ellos no les toco ese tema. Mayormente les toco el tema de lo que es sus estudios: “sabes qué, mira, tienes que ser así, así para que cuando seas grande ya tengas esto”. A veces le bromeo también: “cuando ya estes profesional me vas a comprar mi casaca, me vas a comprar mi zapatilla jajaja”. Y se ríen.”

Quiero comenzar introduciendo la dimensión de la identificación étnico-racial a través de estos dos ejemplos porque revelan varios aspectos significativos. Primero, al igual que Leonor, muchos padres mencionaron que prefieren no hablar de estos temas con sus hijos, argumentando que los niños no están en edad de comprender la discriminación étnico-racial y que estas experiencias pertenecen al mundo adulto o a la vida en la ciudad. Como Leonor menciona, lo que consideran importante no es discutir estos temas, sino más bien enfocarse en la educación de sus hijos para que puedan convertirse en profesionales y, en sus palabras, puedan adquirir prendas como casacas y zapatillas. No obstante, a partir del relato de Felipe, podemos ver que él ha vivido una experiencia impactante relacionada con este tema. Él reconoce claramente lo que ha sucedido: ha sido “juzgado” por su lugar de origen.

La razón fundamental por la cual elijo comenzar este capítulo con este relato no es solo para contradecir la idea de que la discriminación étnico-racial no forma parte del universo de los niños. En este capítulo argumentaré que, desde una edad temprana, los niños captan intuitivamente las jerarquías étnico-raciales. A pesar de que Felipe no utiliza la categoría de “discriminación”, su noción de “ser juzgado” refleja que él entiende lo que le ha sucedido. Sin embargo, lo más interesante del fragmento es que, a pesar de que él es consciente de lo que ha vivido, no puede expresar con palabras la razón por la

cual fue discriminado por sus compañeros de Cañete ("Por ser este... ser..."). Es decir, tiene consciencia sobre cómo sucede la discriminación. Felipe la entiende, pero no la quiere nombrar.

¿Por qué estaría sucediendo dicha situación? En el marco teórico de esta investigación postulé que la colonialidad es una matriz de dominación que produjo a lo largo de la historia identidades étnico-raciales para nombrar a los colonizados-dominados. Esta matriz sirvió para establecer la posición de inferioridad cultural de los pueblos indígenas latinoamericanos que fueron sometidos a procesos de conquista, y, en cierta medida, se sigue manteniendo en la actualidad (Quijano, 2014). Aunque el racismo contemporáneo tiene sus raíces en la colonialidad, tomo sus características actuales en el siglo XIX. Las taxonomías geográficas se convirtieron en denominaciones étnico-raciales percibidas como inherentes a los seres humanos, estableciendo así una relación entre los pobladores de la sierra y la idea de "indio" asociada a la ruralidad, la pobreza y, fundamentalmente, a un obstáculo para el progreso (Mendez, 2000; Orlove, 1993). Por eso, como señaló De la Cadena (2007) hay un ideal histórico de construcción de nación moderna, cuyo sentido sería que, a través de la homogeneización de las diferencias raciales y culturales, un país puede lograr ser próspero y desarrollado.

El tema de la etnicidad en Huantán debe ser contextualizado bajo estos supuestos. Si bien los usos de las etiquetas étnico-raciales parecen no tener relevancia en el uso del Huantán contemporáneo, esto no quiere decir que lo étnico-racial no esté presente. En este capítulo mostraré cómo los niños evitaban utilizar marcadores étnico-raciales que los coloquen en situaciones de inferioridad frente a personas del exterior. El fragmento presentado nos permite entender que los niños son conscientes de las jerarquías sociales, incluso cuando Felipe no encuentra una etiqueta étnico-racial para explicar por qué ha sido juzgado (¿o también tendría vergüenza de decirlo?). Hay una imposición - aunque sea tácita- de las etiquetas étnico-raciales que se imponen sobre los otros.

Esto podría llevarnos a cuestionar si es que es apropiado, desde una perspectiva teórica, utilizar la dimensión de lo “étnico-racial” para este caso de estudio. Sin embargo, no se trata de que la etnicidad sea inexistente en Huantán, sino que se está haciendo presente en otros discursos y prácticas. Cuando reflexionamos sobre el concepto de la raza-etnicidad, tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana, a menudo nos vienen a la mente una serie de características visibles, casi como los anuncios promocionales del turismo en los que vemos a hombres y mujeres luciendo trajes típicos, con un fenotipo específico y realizando actividades propias de su comunidad. Por ejemplo, en los estudios que buscan medir el concepto de identificación étnica a través de encuestas, se desglosa esta dimensión en indicadores como la lengua materna, la autoidentificación de los individuos, la raza (entendida como el fenotipo o el color de piel), las tradiciones o costumbres y la relación con el territorio (Valdivia, 2011). ¿Pero qué sucede cuando estos elementos no dan suficiente información para establecer jerarquías? Entran en juego marcadores como el lugar de trabajo, el lugar de residencia o el nivel de educación (Salas, 2012).

Entonces, no se trata de que la raza-etnicidad sea exclusivamente visible o invisible, sino que, como cualquier aspecto subjetivo, tiene una dimensión que se percibe y otra que no se aprecia a simple vista. Por esta razón, empleo el término "identificación" en lugar de "identidad", para enfatizar en que no se entenderá el término como circunscrito a un grupo específico. Por el contrario, se buscará trascender la noción de un “todo delimitado” para analizar eventos concretos en donde pueden surgir más o menos momentos de cohesión social y afinidad. Además, me permitirá resaltar en la agencia de los niños (de identificarse o no hacerlo), en vez de relacionar cualidades que tendrían intrínsecamente. Por último, siguiendo las ideas de Hall (1996), Brubaker y Cooper (2004), deseo resaltar la naturaleza procesual de este término, lo cual nos permite comprender que está en constante desarrollo y, por lo tanto, siempre es fluido, múltiple, inestable e incluso contradictorio.

Bajo estas premisas, en este capítulo exploro aquellos momentos en los cuales surge lo étnico-racial. Como mencioné, en Huantán, la etnicidad y la raza

se reconfiguran en otros términos que no necesariamente obedecen al sentido que utilizamos desde la academia para conceptualizar el término de “identificación étnico-racial”. Pero esto no significa que esté ausente. Me enfoco en aquellas narrativas que revelan una mayor afiliación o cohesión social desde la perspectiva de los participantes. Por esta razón, las siguientes dos secciones se basan en la perspectiva emic, es decir, en las propias referencias y categorías que utilizan los huantaneses para identificarse. Mi objetivo es analizar qué podemos decir acerca de lo étnico-racial, a qué se asocia, cómo se oculta en ciertos discursos y cómo se refleja en las diferentes prácticas.

El tema de la desigualdad atraviesa todo el capítulo, ya que refleja la experiencia vivida en relación a lo étnico-racial en el Perú. Como menciona Hall, la relación con "el Otro" es el punto de partida para desarrollar términos marcados que construyen la identidad en el contexto de relaciones de poder. Y es cierto para el caso de Huantán que a menudo las identificaciones se constituyen más como resultado de la marcación de la diferencia y la exclusión, en lugar de ser un signo de unidad.

## **5.2. “¿Indio es aquel que vive en el campo?: Reconfiguración de la etnicidad en taxonomías geográficas.**

A medida que avanzaban las semanas del trabajo de campo, mi frustración crecía al notar que, aparentemente, la identificación étnico-racial no emergía en las interacciones cotidianas dentro de la escuela. Empecé a cuestionarme si había elegido la categoría adecuada -¿no será que estoy frente a otro tipo de identificación?- pero poco a poco me di cuenta que sí se abordaban constantemente comentarios, anécdotas y valoraciones relacionadas con el tema. En realidad, aquello que prevalecía en las conversaciones eran discusiones sobre las zonas urbanas y rurales.

En el marco teórico de esta investigación, argumenté que existe una dimensión espacial en la definición de las categorías “raza” y “cultura” en el Perú. Aunque algunos científicos sociales han analizado estas dimensiones de manera

separada, otros han hecho notar que en realidad las tres están entrelazadas. El factor de la geografía nos permite comprender cómo la raza se integra en el paisaje y, al mismo tiempo, cómo el espacio se racializa. Orlove (1993) acertadamente señala que la geografía está lejos de ser “natural” o “neutral”, como a menudo lo percibimos en nuestra vida cotidiana. De hecho, las categorías y valoraciones que asignamos a espacios específicos también son construcciones sociales, que responden a proyectos políticos en determinados contextos históricos.

Referirse a la procedencia, al origen, a la residencia o a la ubicación de un determinado individuo puede ser otra manera de abordar la cuestión étnico-racial. Méndez (2000), Orlove (1993) y De la Cadena (2004) explican que, a partir de la República, se ha asociado la noción de lo indígena con un lugar específico: el campo. Este postulado tiene importantes implicaciones, ya que, siguiendo su línea argumentativa, se podría entender que cualquier desplazamiento fuera de los Andes y del ámbito rural conduce a una "desindianización".

En esta sección del capítulo, me centraré en analizar cómo se manifiestan estos planteamientos en la realidad de Huantán, principalmente desde la perspectiva de los estudiantes. Para complementar los hallazgos, incluiré ciertos fragmentos de las entrevistas realizadas a los padres de familia. Así, busco comprender (i) cómo se construyen las representaciones de la geografía, (ii) cómo se conceptualiza las diferencias entre los habitantes de la “ciudad” y el “campo”, y (iii) de qué manera las categorías geográficas pueden convertirse en una forma diferente de abordar lo étnico-racial. Además, me cuestiono cómo se generan nuevas maneras de diferenciación y distinción en un entorno rural que se encuentra cada vez más conectado con el urbano.

Iniciemos explorando este tema desde la forma en que surgió de manera más orgánica: en las conversaciones cotidianas entre los estudiantes. Durante mi trabajo de campo, pude observar que los niños y niñas hacían constantes referencias a sus experiencias y anécdotas en la ciudad, fundamentalmente valorándolas como positivas. Por ejemplo, hablaban con gran entusiasmo sobre



sus visitas al cine, al zoológico o mencionaban algún artículo que sus padres les habían comprado. En la Figura 14 vemos a Jessica durante un recreo comiendo su yogurt con su nuevo gorro de unicornio. Ella le contaba a sus amigas de segundo grado que el fin de semana había viajado a Huancayo con su papá para acompañarlo a comprar sus materiales de trabajo y él se lo había comprado. El lector podrá imaginarse la fascinación de los niños con la nueva prenda de vestir de Jessica.

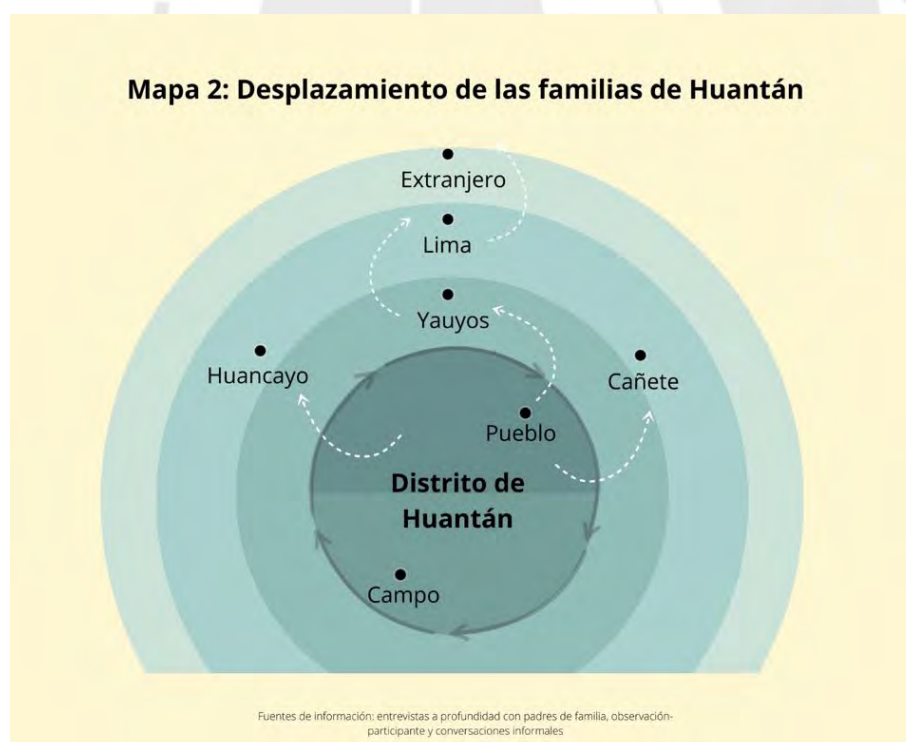
Figura 14. Jessica y su nueva compra. Fuente: archivo personal



Antes de adentrarnos en analizar estas conversaciones cotidianas entre los alumnos, es importante contextualizar que todos los niños de la escuela habían visitado al menos uno de los tres polos urbanos próximos a Huantán: Huancayo, Cañete y Lima. Pero esto no implica que todos tuvieran la misma relación con la ciudad. Por un lado, hay estudiantes que tienen un contacto muy limitado con las áreas urbanas, aunque este grupo representa una minoría. Por otro lado, hay un grupo grande de alumnos que realizan visitas cortas de vez en cuando, ya sea para hacer compras de materiales y ropa, o para visitar a algún familiar. Por último, como mencioné previamente en el tercer capítulo, hay un grupo significativo de niños, sobre todo de los grados superiores de primaria, que pasan un par de meses en alguna de las ciudades durante sus vacaciones de verano. Al contar con alojamiento en casa de algún pariente, sus padres priorizan que asistan a academias para mejorar su rendimiento académico. En cuanto a

los que han vivido permanentemente en algunas de las ciudades, este es un grupo de alumnos muy reducido.

Todas las diversas relaciones que los estudiantes tienen con el entorno urbano revelan un aspecto de gran importancia que se conceptualiza bajo el enfoque de la “nueva ruralidad”. Este término se utiliza en América Latina para englobar los principales cambios que han ocurrido en el ámbito rural en las últimas dos décadas, incluyendo transformaciones económicas, políticas, culturales, demográficas y ecológicas. La "nueva ruralidad" refleja el proceso de diversificación de las sociedades rurales, lo cual implica que el campo ya no puede ser concebido únicamente como un espacio destinado a la actividad agropecuaria, mientras que, en contraste, la ciudad emerge como el centro de las industrias. Este enfoque evidencia que los vínculos entre los centros urbanos y rurales se vuelven cada vez más complejos, ya que estos espacios no se diferencian de manera dicotómica, sino que están interrelacionados y en constante cambio<sup>8</sup> (Diez, 2013).



Desde esta lectura, el Mapa 2 permite visualizar la fluidez y la interrelación de las relaciones

<sup>8</sup> No debemos olvidar que el enfoque de la nueva ruralidad no solo postula dicha articulación o continuum entre los espacios rurales y urbanos, sino que también hay un proceso a partir del cual los espacios rurales se “urbanizan.” La llegada de la escuela, la construcción de mejores vías de comunicación, los nuevos comercios (por ejemplo, bodegas o mecánicos), y la conexión a internet fueron aspectos que pude notar en el Huantán, que eran altamente valorados por la población.

familiares huantanenses con los entornos urbanos y rurales.

Figura 15. Desplazamiento de las familias de Huantán. Fuente: elaboración propia

A partir del gráfico observamos que, en primer lugar, las familias huantanenses están moviéndose constantemente dentro del mismo distrito, pues transitan entre el pueblo y las áreas de cultivo que representan sus campos. Este desplazamiento suele estar motivado por responsabilidades agropecuarias, como el cuidado de sus propios cultivos, ganado o las tierras comunales de la comunidad. En segundo lugar, se produce un desplazamiento dentro de la provincia de Yauyos, que generalmente está relacionado con la búsqueda de empleo asalariado. Por ejemplo, como se mencionó en el segundo capítulo, cerca de Huantán se encuentra una mina donde muchos padres de familia de los alumnos de la escuela trabajan durante períodos de 20 días.

En tercer lugar, se produce un movimiento constante hacia los centros urbanos de Huancayo, Cañete y Lima. Esto se debe a diversas razones, siendo la búsqueda de una mejor educación para sus hijos una de las más comunes. Por ejemplo, Isaías, padre de dos niños que asisten a la escuela, decidió enviar a sus dos hijos mayores con sus madrinas para que puedan cursar la secundaria en Huancayo, mientras que sus dos hijos menores permanecen con él y su esposa en Huantán. Aunque en menor medida, pero igualmente significativo, algunas familias tienen miembros que actualmente viven en el extranjero. Estas personas emigraron en búsqueda de mejores oportunidades laborales y una mejor calidad de vida.

El enfoque de la “nueva ruralidad” nos permite comprender que en las sociedades rurales contemporáneas existe un continuum rural-urbano. Esto implica que las familias a menudo adoptan un patrón de doble residencia, o una “estrategia a dos pies,” donde residen tanto en el campo como en la ciudad de manera simultánea. Además, hay una circulación constante, por ejemplo, cuando un miembro de la familia vive en el campo, pero se traslada diariamente o durante períodos determinados a la ciudad para trabajar. Las ciudades intermedias, como Cañete y Huancayo en este caso, son las que presentan esta

difusión de límites por excelencia, ya que suele haber una mayor oferta de trabajo, servicios de supuesta mejor calidad (como educación y salud), y servicios administrativos/políticos que no llegan necesariamente a las zonas rurales.

Una de las implicancias del patrón de doble residencia y la circulación constante es que se producen cambios en la dinámica familiar como consecuencia de los desplazamientos. Esto se evidenció claramente en Huantán, donde muchos niños tienen un padre y/o madre que reside afuera del distrito. Viven solo con uno de los padres o, en muchos casos, también son criados por sus abuelos. El siguiente fragmento de mi diario de campo relata una situación que ocurrió en el salón de tercer grado cuando terminé de dictar una clase de inglés.

*Diario de campo  
19 de abril de 2023*

*Cuando termina la clase, me doy cuenta que Yago apoya su cabeza sobre la carpeta: está llorando. Espero a que sus compañeros vayan a recoger su comida de Qali Warma y, cuando nos quedamos solos, le pregunto qué pasó. Está llorando bastante y no logro entenderlo del todo. Comienza hablándome de su tía, me dice que ella es muy buena y que la extraña mucho. Poco a poco, empieza a contarme su historia. Antes de la pandemia, Yago vivía en Huancayo con su familia. Ahí iba a la escuela, estaba con su tía y tenía a sus amiguitos. Sin embargo, durante la pandemia, su familia tuvo que regresar a Huantán para buscar trabajo. Él me dice que no le gusta estar aquí, que extraña a su tía y a los demás miembros de su familia, que acá no tiene amigos y que en los juegos le dicen “mantequilla”. También menciona algo negativo sobre su profesor de Huantán, aunque no logro entender exactamente qué es lo que dice.*

*Poco a poco, los demás alumnos comienzan a regresar al salón y me preguntan qué pasó con Yago. Entre todos, conversamos sobre cómo a veces lloramos cuando extrañamos a nuestras familias. Inés me cuenta que ella llora cuando su mamá se va por días al campo y la deja sola. También menciona que su mamá le ha dicho que si ella llora, algo malo podría pasarle a su mamá. Iván y Santiago también comparten que ellos extrañan a sus tíos y primos que están en Lima o en Huancayo, y que se sienten tristes cuando sus papás viajan y los dejan por sus trabajos.*

Este ejemplo ilustra el impacto que tienen en los niños los constantes desplazamientos familiares, sobre todo en sus emociones y sentimientos. No

obstante, también nos enseña cómo se están articulando los ámbitos urbano y rural en un continuum. El enfoque de la “nueva ruralidad” nos permite comprender que las familias ya no están establecidas exclusivamente en el ámbito rural, como si se tratase de aquellos imaginarios previamente explorados que circunscriben y limitan a los individuos a un espacio específico. Por el contrario, la circulación permanente genera la disolución de los límites a medida que los trabajadores, estudiantes y otros individuos se mueven “ida” y “vuelta”, integrando ambos espacios.

Estas dinámicas familiares en movimiento constante explican en parte por qué los niños hablan frecuentemente sobre sus experiencias ciudadanas, pues ahora sabemos que ellos participan de estos desplazamientos, sea porque viajan a la ciudad o porque viven las implicancias de esa circulación a través de sus familiares. A pesar de la creciente difuminación de los límites físicos entre ambos espacios, las representaciones e imaginarios de los estudiantes sobre lo rural y lo urbano no necesariamente respondieron a la misma lógica. Analicemos de qué formas surgieron sus valoraciones.

En primer lugar, los niños de todos los grados solían conversar sobre sus experiencias amorosas en la ciudad. En una de las caminatas que realicé por la tarde junto a Almendra, Kaori y Sara, las chicas comenzaron a discutir entre risas sobre quiénes les gustaban.

*Diario de campo  
26 de marzo*

*En la tarde, seguimos el camino que lleva a los campos de Huantán junto a Almendra, Kaori y Sara, de 7, 8 y 6 años respectivamente. Yo intento preguntarles sobre sus profesores y sus clases, pero ellas están más interesadas en hablar sobre el amor y en descubrir si tengo novio. Comienzan a fastidiarse entre ellas, riéndose.*

*Kaori: ¡A ti te gusta este chico de la escuela!*

*Almendra: Nooo*

*Kaori: ¡O te gusta él!*

*Almendra: No, él es mi primo jajaja.*

*Kaori: A mi me gusta un chico que conocí en Huancayo.*

*Almendra: ¡A mi también me gusta un chico de Huancayo!*

*Sara: ¡A mi también!*

*Kaori: Sara, pero tú estás en primer grado jajaja. Miss, es que Almendra tiene novio, es de Huancayo.*  
*Almendra. Nooo, tenía mi novio pero ya no.*



Figura 16. Las chicas me piden que les tome una foto. Fuente: archivo personal

La conversación entre las chicas continuó en una línea similar al fragmento, expresando que a ellas no les gustaban los chicos de la escuela de Huantán y que los niños de Huancayo eran más lindos. De esta manera, podemos entender que manifestar interés por alguien de la ciudad se convierte en una manera de demostrar su conexión con el entorno urbano. Pero no se trata solo de eso, pues identifiqué que cuando hablaban de que no les gusta alguien de Huantán lo hacían de una forma ligeramente despectiva. Dentro de sus imaginarios, se percibe como algo preferible y valorado que les gusten chicos provenientes de la ciudad. En este sentido, la preferencia de la pareja se convierte en un elemento que refleja sus deseos y valoraciones por el ámbito urbano.

En segundo lugar, otro discurso recurrente fue la percepción de la ciudad como el lugar favorito. Esta tendencia la observé principalmente entre los alumnos de tercer grado en adelante. Por ejemplo, durante un ejercicio de inglés en el cual debían escribir su lugar favorito, la gran mayoría de los niños mencionó Huancayo, Cañete o Lima, mientras que prácticamente nadie escribió Huantán. En esta misma línea, como señalé anteriormente, los estudiantes solían conversar sobre sus experiencias en el zoológico, en el cine, en el estadio, en los centros comerciales o en los supermercados. Durante la entrevista que realicé con Leonor, una madre de familia, ella me explicó que la ciudad resulta

atractiva para los chicos debido a la mayor cantidad de opciones y actividades que llaman su atención, en comparación con su rutina en Huantán:

“Para mí estaba... bonito, bueno, ¿no? Experiencia, como dicen, salir así es novedoso para los chicos estar, acá nomás a veces se aburren, quieren salir (...) Como le estaba diciendo, ahora los niñitos también a veces ellos no son pues como este que... que quieren una cosa, otra cosa. Ellos se antojan sus golosinas, su frutita. Y en ciudad todavía hay más cosas, una cosa pasas, y hay otra cosa, que esto que acá. Y ellos son, como pequeños, quieren probar de todo pues.”

Por otro lado, Octavia, una madre que vivió en Lima durante diez años y retornó a Huantán durante la pandemia, compartió conmigo su perspectiva sobre la ciudad de la siguiente manera:

“Me gusta más la ciudad que acá. En la ciudad los sábados y domingos si quiera los saco a mis hijos a pasear, no a estar acá, acá también es bonito la clima, pero acá no hay dónde, dónde los vas a llevar a pasear, paras encerrado acá mis hijos. Y acá es solo ir para chacra, regresar y ellos me dicen, “mamá lo mismo que tú vamos a hacer, lo mismo como tú has pasado”, por eso no quiero eso para ellos, prefiero más la ciudad”.

En este fragmento, podemos observar que, para Octavia, la ciudad es mejor que el campo debido a las múltiples oportunidades que ofrece. En este caso, no solo se refiere al ámbito educativo y profesional, que ya exploramos en el tercer capítulo, sino también en términos de entretenimiento. A lo largo de la entrevista, enfatizó en sus buenos recuerdos de Lima, cuando salía a pasear con su familia los fines de semana. Además, al igual que Leonor, menciona que sus hijos también prefieren la ciudad. Resulta interesante que, a pesar de haber vivido en Lima desde los 17 años, Octavia no menciona los principales problemas que afectan gravemente la vida cotidiana de la metrópolis, como la inseguridad, la delincuencia o la contaminación. Así, pareciera que los potenciales beneficios de la ciudad se superponen a sus problemas.

Hasta el momento, los ejemplos presentados nos permiten notar que los niños no solo muestran interés por lo urbano, sino que también lo asocian con características mayoritariamente positivas. Los fragmentos de las entrevistas a sus padres también nos llevan a imaginar la influencia que tienen los comentarios que escuchan en sus hogares en la construcción de sus imaginarios. Esto podría ser especialmente cierto en el caso de los niños que tienen padres jóvenes, como Leonor y Octavia, de 26 y 28 años respectivamente. Así, en esta primera parte de la sección, hemos mostrado que la ciudad se presenta como un polo positivo, donde las personas se enamoran, consumen y se divierten. Surge, entonces, la siguiente pregunta: ¿no se manifestó una representación negativa del ámbito urbano?

La percepción negativa del espacio urbano no fue un tema de conversación muy recurrente que formaba parte del día a día en Huantán. En cambio, se manifestó en situaciones más específicas que evidenciaron claramente sus problemas. Por ejemplo, Nancy, una madre de la escuela secundaria, me invitó una tarde a almorzar a su casa. Antonio, su hijo mayor que estudia en la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), contó cómo a su amiga le habían robado el celular en Lima. Todos los presentes en la mesa comenzaron a compartir sus propias experiencias pasadas con robos. Jimena, su hija menor de 15 años, luego de escuchar todas las historias dijo: "Qué feo, no quiero vivir en Lima", a pesar de que se espera que ella vaya a estudiar derecho en la Universidad de San Marcos dentro de dos años. Esta situación evidencia cómo, frente a un problema tan evidente como la delincuencia al cual la mayoría de los peruanos, si no todos, han tenido que enfrentarse en algún momento de sus vidas, es imposible negar que la ciudad también es un espacio violento con sus respectivas problemáticas.

Aunque las personas no hablan constantemente de sus experiencias negativas de la ciudad, esto no excluye que igual los niños reciben este tipo de representaciones de manera diaria. Durante el trabajo de campo, viví con una familia de la comunidad y compartimos el momento del desayuno todos los días. Como parte de esta rutina, observé que era costumbre prender la televisión



mientras comíamos. Los noticieros matinales de los canales están enfocados en compartir noticias de robos, asesinatos, muertes y violaciones. Por más que no prestábamos atención exclusiva a las noticias, ya que usualmente hablábamos de otros temas, las imágenes y los sonidos de los reportajes formaban parte del ambiente. Del mismo modo, las señoras que cocinan en Huantán y ofrecen un menú suelen tener la televisión encendida todo el día, sintonizando los noticieros. Considerando también el uso de los celulares y el acceso a internet, podemos comprender que los niños no son ajenos a las problemáticas de la ciudad, ya que estas representaciones violentas circulan como parte de su rutina diaria, aunque no se esté haciendo mención constante de ello.

Con el fin de profundizar en los hallazgos expuestos hasta el momento, analizaré los resultados de la “Actividad Dibujo” que realicé con los alumnos de quinto grado. En esta actividad, se les pidió crear dos dibujos distintos que representaran tanto el entorno urbano como el rural, así como a las personas que viven en ellos. El ejercicio no solo plasmó sus representaciones sobre la geografía y sus habitantes, sino que también nos brinda una comprensión de los imaginarios de los estudiantes tanto en términos de expresión oral como figurativa.

Para el primer dibujo, los estudiantes debían retratar cómo es Huantán y cómo son sus habitantes. Las Figuras 17, 18 y 19 responden a dos criterios de selección. Por un lado, son representativas del sentir de la mayoría de estudiantes, en términos de imagen. Y, por el otro, también presentaron un mayor nivel de detalle, lo cual nos permite realizar un análisis más profundo.

Figura 17: Dibujo Andrés de Huantán. Fuente: archivo personal



18:

Figura  
Dibujo  
Carmen

de Huantán. Fuente: archivo personal.



Figura 19: Dibujo Sebastián de Huantán. Fuente: archivo personal



Para representar Huantán, todos los estudiantes, sin excepción, siguieron el mismo patrón: comenzaron dibujando las montañas. La gran mayoría continuó pintando el río y las tierras de cultivo, mientras que otros se enfocaron en la fauna, dibujando truchas y ganado. Utilizaron sus colores para resaltar el verde intenso del campo y el azul profundo del río y el cielo.

Vemos, entonces, que la representación de los estudiantes revela cierta uniformidad. Los elementos que aparecen en sus dibujos de Huantán hacen referencia casi exclusivamente al paisaje y a la geografía del lugar. Aunque la consigna del ejercicio era amplia (“¿Cómo es nuestro pueblo?”), los niños excluyeron los elementos más “urbanos” - las calles, la plaza, las casas, los puentes, la Iglesia, la escuela, las diferentes tiendas pequeñas, o inclusive el estadio - de sus dibujos.

Antes de iniciar la actividad, algunos estudiantes me dijeron que dibujarían el mirador, las casas y la escuela. No obstante, a la hora de realizar los dibujos, todos los estudiantes, consciente o inconscientemente, priorizaron la representación de los elementos geográficos. Un ejemplo de esto es el dibujo de Andrés, donde se muestra una casa aislada, como si estuviera en medio del paisaje sin nada alrededor, cuando en Huantán las casas se concentran

alrededor de los puentes del pueblo y están organizadas a lo largo de las calles. Como resultado, la representación de sus dibujos muestra a Huantán como un lugar idílico, soñado<sup>9</sup>.

La representación de los huantanenses se dividió en dos patrones diferentes. En primer lugar, la mayoría de los niños (7) optó por representar a los huantanenses sin ningún marcador étnico-racial en su apariencia. En base a sus dibujos, las personas podrían ser potencialmente de cualquier lugar, ya que no muestran características que los vinculen directamente con Huantán. Los hombres fueron dibujados con pantalones o jeans y polo, mientras que las mujeres fueron representadas con faldas o también con pantalones. Los dibujos de ambos géneros llevaron zapatos.

En segundo lugar, un grupo de tres estudiantes, todas niñas en este caso, dibujaron a las personas de Huantán con otro tipo de vestimenta. Sus hombres llevan puesto el poncho matafiado, la vestimenta típica masculina que suelen usar los huantanenses en las noches para protegerse del frío. En cuanto a las mujeres, las dibujaron con sus mantas. En el caso del dibujo de Carmen, también incluyó el uso del sombrero. Solo una alumna dibujó a una huantanense usando ojotas.

En la vida cotidiana, tanto los hombres como las mujeres de Huantán usan siempre sus ponchos y mantas para protegerse del frío durante las noches. Los propios niños cuentan también con esta vestimenta para abrigarse. Aún así, resulta sorprendente que pocos alumnos hayan escogido representar estos marcadores. Pero incluso cuando Carmen escogió ilustrar en su dibujo esta vestimenta, tuvimos la siguiente conversación:

D: Carmen, ¿tú usas tu manta?

C: No.

Los niños atrás: Sí usa, sí usa.

C: Es que está sucio.

(...)

---

<sup>9</sup> Incluso en dos de los dibujos se dibuja a los huantanenses llevando flores en sus manos

D: ¿Es tu mamá? (*Refiriéndome al dibujo*)  
C: No, es una señora. Usa su manta, pero no es mi mamá.  
D: ¿Y tu mamá usa falda?  
C: No, porque trabaja en la comunidad. Usa su buzo.  
D: ¿Y por qué pasa eso?  
C: Porque ya es nueva generación, antes usaban falda, puro falda, y dicen que las mujeres debían usar falda y no buzo, pero ahorita como ya están en otra generación usan puro buzo.  
D: Y tú cuando seas grande, ¿cómo te quieres vestir?  
C: Con buzo. Pero mi mamita si usaba su falda.

En este fragmento, podemos notar cómo coexisten dos sensaciones. Carmen menciona que ella no usa su manta, excusándose al decir que está sucia, a pesar de los comentarios de sus compañeros. El hecho que se refiera a dos tiempos diferentes (“nueva generación” y los de “antes”) también parece estar indexando lo que es moderno y lo que no lo es. A pesar de ello, su dibujo privilegia precisamente la representación de una mujer huantanense con manta, como si estuviese reflejando esa nostalgia por la “vieja generación” de los abuelitos que sí la usa. Podemos notar que, en un contexto específico, la manta tiene una connotación estigmatizada, lo cual podría explicar el deseo de Carmen de usar buzo en el futuro. Sin embargo, en otro contexto distinto, la representación de una persona con la manta puede formar parte de una representación celebratoria de Huantán, en el cual los de la “otra generación” portan sus mantas como un símbolo positivo de la tradición ancestral.

Pero más allá del tema de la vestimenta, se presentaron otros marcadores étnico-raciales que no estaban inscritos en la apariencia de las personas, sino en las actividades que realizan. Varios alumnos se enfocaron en dibujar a los huantanenses llevando a cabo dos labores recurrentes: trabajando el campo con sus herramientas o yendo de pesca. Aunque en menor medida, también hubo algunos que se centraron en representar las tradiciones culturales de los huantanenses. Por ejemplo, Lucía eligió dibujar las comidas típicas de Huantán. Andrés fue incluso más lejos e ilustró el microcosmos cultural huantanense: la siembra de la tierra, la cosecha de la papa, la celebración de la Herranza y el Carnaval, la pesca de truchas y la degustación de la comida típica.

Figuras 20 y 21. Izquierda: Huantanense labrando la tierra. Derecha: Huantanenses de pesca. Fuente: archivo personal



A partir de los hallazgos presentados hasta el momento, se puede observar que los marcadores étnico-raciales que se destacaron en la representación de los huantanenses están relacionados principalmente con las actividades agropecuarias que realizan, mientras que los marcadores en la apariencia física fueron menos comunes. A continuación, analizaré los dibujos de la ciudad para profundizar y fortalecer los argumentos previos al explorar las respuestas de los niños cuando se les preguntó acerca de las diferencias entre los habitantes de Huantán y los habitantes de la ciudad. Pero antes de eso, veamos cómo representaron el paisaje urbano.

Después de que los estudiantes terminaron sus dibujos de Huantán, pasaron a realizar su siguiente dibujo. A pesar de que suelen tener más contacto con Cañete y Huancayo, las ciudades más cercanas a Huantán, todos decidieron dibujar Lima. Como argumenté anteriormente, en su vida cotidiana, los chicos hablan positivamente sobre sus experiencias ciudadanas. Antes de comenzar con el dibujo de la ciudad, Alejandro me contó sobre su preferencia por el espacio urbano: “Porque en Lima sales a la calle con tu familia y acá sales nomás al colegio y luego estás solo. Pero en Huancayo salía con mi familia, feliz iba, y cuando vine a Huantán triste estaba”. Sin embargo, cuando los estudiantes comenzaron a representar la ciudad, comenzó a surgir otro tipo de

representación que no estaba muy presente en esas conversaciones y valoraciones.

Figura 22: Dibujo Alejandro ciudad. Fuente: archivo personal

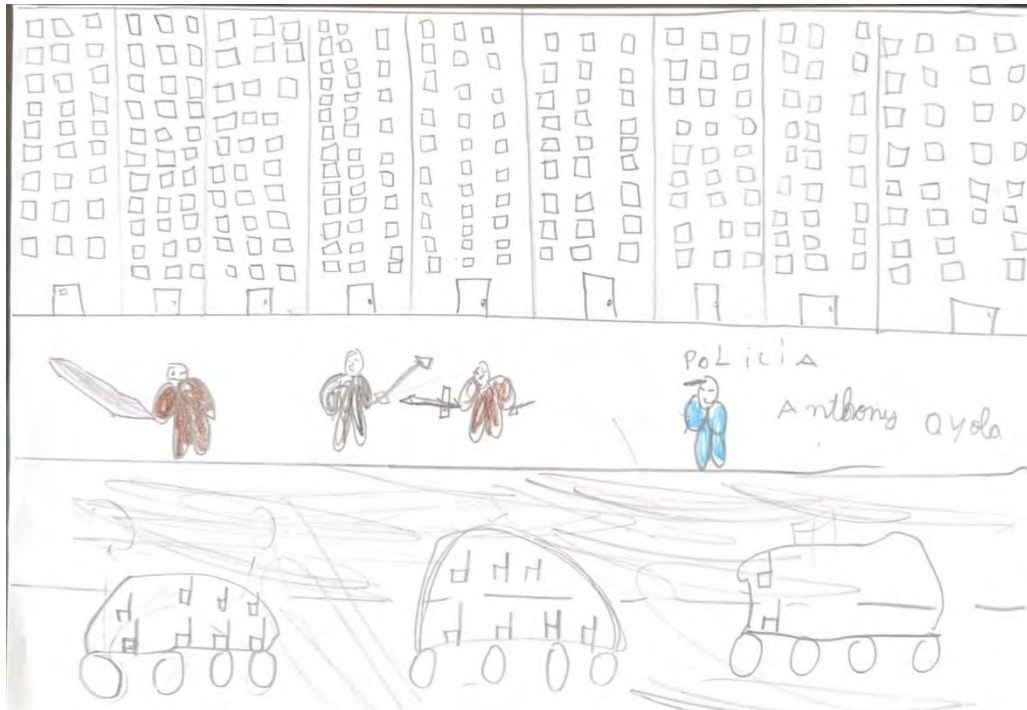


Figura 23: Dibujo Carmen ciudad. Fuente: archivo personal



Figura 24: Dibujo Sebastián ciudad. Fuente: archivo personal



A diferencia de sus dibujos de Huantán, donde se privilegió la representación de la geografía, ninguno de los alumnos ilustró elementos paisajísticos, como los cerros o el mar. La excepción a este patrón fue Rosa, quien realizó un dibujo distinto al de sus compañeros. Ella dibujó los cerros de Lima, incluyendo las escaleras y hasta una imagen de la virgen en la cima. Es probable que Rosa, hija de Octavia, haya representado Lima de esa manera debido a que nació y creció en la ciudad, y se mudó a Huantán recientemente durante la pandemia. Los demás alumnos excluyeron elementos geográficos representativos de la ciudad y comenzaron dibujando la pista y los edificios. En varios de los dibujos, estos edificios ocupan gran parte del espacio, como en el caso de Alejandro, donde el paisaje urbano prevalece sobre el cielo. Otros elementos comunes que surgieron en las representaciones urbanas de los alumnos son los carros (que incluye dibujos de taxis y micros), semáforos y el caso de dos alumnas que dibujaron tiendas.

Figura 25. Dibujo Rosa ciudad. Fuente: archivo personal





Si bien los dibujos de las dos alumnas nos permiten ver la dimensión de entretenimiento, diversión y consumo que exploramos previamente, llama la atención que los demás dibujos no representarán aquellos temas de los que los estudiantes hablan en su vida cotidiana, como lo son precisamente las tiendas, el cine, el zoológico, el estadio, entre otros. En la mayoría de los dibujos emergen otro tipo de elementos que representan la violencia. Por ejemplo, cuatro alumnos dibujaron situaciones de robo, otros cuatro dibujaron a las personas de la ciudad llevando armas o pistolas, tres estudiantes dibujaron una ambulancia, y dos dibujaron a policías. Además, un alumno dibujó a una persona siendo atropellada, otro graficó el miedo al Covid-19 y en el dibujo de Carmen, se ve la contaminación de la ciudad.

Es cierto que no todos los alumnos representaron todas las formas de violencia en un solo dibujo<sup>10</sup>, pero podemos concluir que hubo una presencia recurrente de varios aspectos violentos de la ciudad. Los niños representaron a las

---

<sup>10</sup> Sebastián fue uno de los alumnos que sí representó muchas formas de violencia en el mismo dibujo. Progresivamente, fue construyendo una historia para explicarme lo que había dibujado: “Aquí esta mi tío pidiendo un taxi para ir a su taller y aquí está el corona virus (...) Ay. Un ladrón que le roba, eso voy a hacer. En las noticias vi. Ahí esta mi tío, le han disparado en la cabeza. Primero, mi tío estaba vivo, estaba pidiendo taxi. Luego viene el ratero, lo mata. Mi tío está en el suelo sangrando, viene el otro grita “ayuda” y viene el policía y está disparado, pero no va a morir. ¡Falta algo! La ambulancia”.

personas llevando a cabo estas acciones. Por ejemplo, sus ciudadanos tienen cuchillos (dibujo de Alejandro), cometen robos (dibujo de Sebastián), o son atropellados (dibujo de Manuel). Cuando le pregunté a Felipe cómo son las personas de la ciudad me respondió “voy a dibujar unas personas cruzando la carretera”, aludiendo precisamente a esa dimensión de las acciones propias de la ciudad. Respecto a los marcadores en la apariencia de los ciudadanos, en comparación con sus dibujos de los huantanenses, podemos ver que los niños dibujaron a las personas de la ciudad en una escala más reducida, lo que resulta en un menor nivel de detalle en sus representaciones. De igual forma, notamos que las personas ciudadanas son representadas con pantalones, polos y zapatos, y, en ese sentido, no parecen ser tan distintos a los de Huantán.

Después de que los niños terminaron sus dos dibujos, les pregunté cuáles eran las diferencias entre los habitantes de la ciudad y los habitantes de Huantán. Como se puede observar en las siguientes transcripciones, las respuestas de los niños siguieron una línea parecida.

D: ¿Cuál es la diferencia entre **alguien** de Huantán y alguien de la ciudad?

M: En la ciudad hay tráfico, hay edificios, pero acá no hay. Acá hay chacra, hay pasto. Acá hay... esto.

Mi pregunta a Mateo se enfocaba específicamente en las diferencias entre las personas, sin embargo, su respuesta evita el tema al centrarse en la descripción de los elementos que hay y no hay en los espacios rurales y urbanos. Su respuesta es bastante dicotómica: la representación que hace de Huantán carece de elementos urbanos, como si solo existieran espacios de cultivo. Como afirmé anteriormente, aunque la constante circulación de personas entre los espacios rurales y urbanos contribuye a difuminar sus límites, la respuesta de Mateo parece reafirmar esos mismos límites, de manera simbólica. Veamos ahora las conversaciones con dos alumnos, Felipe y Alejandro.

D: Felipe ¿cuál es la diferencia entre las dos personas?

F: Que ese trabaja en la oficina, y el otro trabaja en la chacra.

D: ¿Y se visten igual?

F: Tal vez. Porque cuando yo fui a mi academia vi que algunos se vestían iguales. Yo encontré a mi gemelo en la ciudad, era un gemelo igual que yo.

D: ¿Cuál es la diferencia entre los dos dibujos?

A: Acá esta trabajando y acá esta.... Robando.

D: ¿Y las personas son iguales?

A: Este... este es más grande y este es más chiquito (*refiriéndose a la dimensión del dibujo*)

D: ¿En qué se diferencian el de Lima y el de Huantán?

A: Que él es trabajador (*el de Huantán*)... y él es... (*el de la ciudad*) Policía, que cuida a los demás.

En estos fragmentos, se evidencia que, para los niños, resulta más fácil conceptualizar la diferencia entre las dos personas a partir de las actividades que realizan. Mientras que los huantanenses se caracterizan por sus labores en la chacra y se les considera “trabajadores”<sup>11</sup>, la percepción del trabajo en la ciudad es distinta. Por un lado, Felipe tiene una representación más positiva al mencionar que los ciudadanos trabajan en oficinas; por otro lado, Alejandro tiene una visión más negativa al señalar que las personas de la ciudad se dedican al robo. Como se puede observar en los ejemplos presentados, los alumnos no hacen referencia a marcadores étnico-raciales que puedan reflejarse en la apariencia de las personas. De hecho, cuando le pregunto a Felipe si ambas personas se visten de la misma manera, él me cuenta que encontró a su “gemelo” en la ciudad, lo cual sugiere que puede haber niños exactamente iguales a él en el entorno urbano. Esto evidencia la difuminación de los límites en cuanto a la apariencia de las personas urbanas y rurales, lo que sugiere la posibilidad de que sean “equivalentes”.

Figura 26. Dibujos de Manuel de la ciudad. Fuente: archivo personal

---

<sup>11</sup> Este fragmento muy interesante también refleja el mismo patrón:

D: ¿Los huantanenses son como yo?

Niños: Noooo.

Alejandro: No son como tú profesora, porque tú no trabajas.

Sebastián: Siii, ella está trabajando.

Alejandro: Pero no trabajas en la chacra pues.



Después de la dinámica, cuando les hice preguntas que implicaban comparar los dos espacios y sus habitantes, la mayoría de los niños terminó diciendo que era mejor vivir en Huantán. Esto contrasta con la valoración inicial de Alejandro, cuando mencionaba que se sentía más feliz en Huancayo. Así, los niños destacaron que Huantán es un pueblo hermoso, donde se sienten libres y pueden respirar aire limpio.

Me he detenido especialmente en analizar el material que surgió de esta dinámica porque fue el momento más claro en el cual los niños comenzaron a articular progresivamente una perspectiva diferente de la ciudad. En la vida cotidiana de los estudiantes, la ciudad se presenta de forma positiva, ya que se trata del lugar en donde uno estudia para “ser alguien en la vida” y, además, se divierte, se enamora y consume. Sin embargo, esta actividad demostró que, junto a esta percepción, coexiste una dimensión negativa de los espacios urbanos. La influencia de los medios de comunicación, las conversaciones que escuchan y sus propias experiencias parecen estar moldeando su visión de la ciudad como un lugar peligroso e inseguro. Resulta interesante que esta representación no haya surgido tanto en su vida diaria, pero que sí haya aflorado en esta actividad en particular. Una posible explicación podría ser que, al realizar una actividad que les requería comparar los espacios rurales y urbanos, los

estudiantes decidieron construir una imagen romántica del entorno rural, mientras que, en contraste, representaron el entorno urbano como uno violento.

A modo de síntesis, el título de esta sección del capítulo, “¿Indio es aquel que vive en el campo?”, busca problematizar si es que los niños de la escuela primaria en Huantán se identifican en función de marcadores étnico-raciales que los clasifican como “indígenas”. A lo largo de esta sección, hemos analizado que, en primer lugar, la geografía juega un rol importante en la forma en que los estudiantes se identifican. Hemos visto que las categorías de “ciudad” y “campo” surgen con frecuencia en las interacciones cotidianas, y que los niños y niñas son muy conscientes de las diferentes valoraciones y atribuciones que se les asignan según el contexto, las cuales incorporan a través de los deseos que manifiestan.

En segundo lugar, la actividad de dibujo nos ha permitido comprender que las representaciones de los espacios rurales y urbanos a menudo se construyen de forma dicotómica. Siguiendo la línea argumentativa de Hall, la relación con “el Otro”, con su “afuera constitutivo”, configura la identidad en contextos de relaciones de poder. Aunque existe un continuum rural-urbano con circulación “ida” y “vuelta” donde lo “urbano” se proyecte en lo “rural” y lo “rural” se proyecta en lo “urbano”, los dibujos no necesariamente están reflejando esa continuidad. Por el contrario, los dibujos de Huantán excluyeron sus elementos urbanos, creando una imagen de campo que resulta romántica e idealizada. En contraste, en el espacio urbano, se priorizó la representación de los problemas de inseguridad, contaminación y delincuencia.

¿De qué maneras se conceptualizan las diferencias entre los habitantes de la “ciudad” y del “campo” en los dibujos? Por un lado, parece que los niños no hacen distinciones entre ambos, ya que tanto los huantanenses como los ciudadanos se ven físicamente parecidos y, en su mayoría, visten la misma ropa. Cuando Carmen dice que los huantanenses de la “nueva generación” usan su buzo, y Felipe me cuenta que encontró a su “gemelo” en la ciudad, parecen estar afirmando que hay una igualdad entre los ciudadanos y los campesinos “modernos”

de hoy, que no presentan marcadores étnico- raciales que los puedan clasificar en un lugar de inferioridad.

Por otro lado, al analizar las actividades y acciones que llevan a cabo, se pueden apreciar diferencias étnico- raciales que se definen en términos geográficos. Aunque los estudiantes no hayan representado ni mencionado explícitamente características étnico- raciales, la raza se incorpora al paisaje a través de la elección de tareas específicas que reflejan las diferencias entre las personas. Es importante destacar que estos marcadores étnico- raciales parecen estar más asociados con la categoría de "campesino" que con la de "indígena". La representación de un paisaje idílico, el trabajo en los campos de cultivo o la pesca prevalecen en el discurso de los habitantes de Huantán que se autodenominan "trabajadores", en contraste con los habitantes urbanos que carecen de tierras para labrar. Siguiendo el argumento de Orlove (1993) y Méndez (2000), las categorías geográficas se hacen presentes en los "campesinos" y los "ciudadinos" al englobar las diferentes labores tradicionalmente asociadas a cada uno de estos ámbitos.

Por último, tomando en consideración lo expuesto hasta ahora, podemos proponer que la geografía y la conceptualización de las diferencias a través de las diversas actividades económicas llevadas a cabo en cada área podrían ser una manera más accesible de abordar un tema tan estigmatizado como la identificación con categorías como "indio", "indígena" e incluso "campesino". A pesar de que los niños tienden a tener un razonamiento más concreto en comparación con los adultos, lo cual podría explicar en parte sus representaciones visuales, también hemos observado su capacidad para ocultar aquello que los estigmatiza o les causa dolor. Algunos ejemplos de esto son cuando Carmen menciona que no usa su manta o cuando Mateo evita responder a la pregunta sobre las diferencias entre los habitantes, haciendo referencia precisamente a la geografía<sup>12</sup>. En resumen, en esta sección, hemos visto cómo

---

<sup>12</sup> Pero también vimos algunos dibujos de Huantán en los cuales los aspectos étnico- raciales se expresaban en términos positivos. Sin embargo, a diferencia del capítulo cuatro, donde los símbolos locales surgían como una fuente de orgullo, en este caso, parecen estar más enmarcados en una representación idealizada de la experiencia campesina, como si perteneciera a un pasado distante ("premoderna").

los límites físicos entre los espacios rurales y urbanos se difuminan, pero los límites simbólicos encuentran nuevas formas de reconfigurarse. Esto nos permite comprender que los discursos y prácticas son inherentemente cambiantes y dinámicos, pues encuentran nuevas maneras de construir diferencias y alteridad según el contexto.

### **5.3. “Tratamos de no despertar en ellos esa curiosidad”: nociones de los niños sobre las jerarquías étnico-raciales**

En esta segunda sección, realizaré un análisis más profundo de las interpretaciones que los niños hacen sobre la discriminación. El propósito es comprender mejor qué elementos son asociados con la raza/etnicidad. Como expliqué previamente, durante la vida diaria en la escuela, no encontré muchos casos específicos en los que los estudiantes expresaran abiertamente sus valoraciones sobre su propia raza/etnicidad. Por esta razón, decidí llevar a cabo una dinámica en la que reflexionamos sobre un caso ficticio que creé basándome en las narraciones que los niños compartían sobre la ciudad en su día a día. Después de realizar una breve actividad de meditación y yoga para que pudiesen entrar en un estado más introspectivo, les entregué pequeños papeles con el siguiente texto impreso, que cada uno leyó en silencio:

*“Sulmy, una estudiante de 10 años, acaba de iniciar quinto grado en una nueva escuela en Lima. Su familia es de Ayacucho y se mudaron recientemente a la ciudad porque su papá consiguió un trabajo en el mercado. Ella estaba muy entusiasmada de mudarse: había escuchado que Lima era una ciudad grande, que podría ir de paseo a los parques e incluso visitaría el zoológico para conocer un montón de animales. Sin embargo, cuando llegó a la escuela, se puso triste porque las cosas no fueron como lo esperaba, ya que sus nuevos compañeros comenzaron a burlarse y apartarse de ella.”*

Cuando los chicos terminaron de leer el texto, sus caras cambiaron. Estaban serios y reflexivos, una actitud inusual en ellos. A partir del texto, se puede notar que el caso de Sulmy carece de una explicación sobre los sucesos ocurridos en su escuela. Esta falta de información generó que los niños comiencen a elaborar sus propias hipótesis acerca de lo que realmente sucedió. Ahora, analicemos

sus comentarios cuando les planteé las siguientes preguntas: “¿Qué creen que esta sucediendo en esta situación? ¿Por qué Sulmy se puso triste?”

Felipe: Que una niña que era nueva y sus compañeros se burlaban

Sebastián: Se burlaban porque era nueva

Mateo: Porque **viene de Ayacucho**

Alejandro: Porque no la conocían

Daniela: ¿Creen que de repente sus compañeros se burlaban porque era de Ayacucho?

*Algunos alumnos dicen que no. Otros se quedan callados.*

Felipe: Porque recién **conocía la ciudad**

Daniela: ¿Las chicas tienen alguna idea? ¿Lucía? ¿Carmen?

*Las chicas se quedan en silencio*

Felipe: No leyeron bien. ¿Leyeron o no leyeron?

Daniela: A ver, chicas. A ver Margarita

Margarita: Porque... venía de... **¿Ayacucho?**

Andrés: Porque era una **persona de la sierra**

Santiago: ¿Porque era **pobre**? ¿Porque era pobre?

Daniela: ¿Tú qué pensaste, Ana?

*Ana se queda callada.*

Felipe: Yo pensé que era... **yo pensé que era porque era rica**. Por eso le tenían envidia.

Daniela: De repente, tal vez le tenían envidia. A ver, ¿tú qué crees que pasó, Santiago?

Santiago: Porque era **humilde**

Alejandro: Yo profesora, **yo pensé que era inteligente**, y por eso le tenían envidia

Sebastián: O por ser nueva

Manuel: Le pueden haber insultado

Felipe: Le pueden haber dicho **“tu papá es pobre”**

Alejandro: **De repente era negra**. Por eso se burlaban de ella

Sebastián: Discriminaban sin razones diciendo **que era ratera**

Carmen: Porque su **padre trabajaba en el mercado**

A partir de este extracto, podemos observar que al principio, los niños no se aventuraron a ofrecer posibles explicaciones sobre los hechos. Se quedaron en una dimensión menos profunda al señalar que Sulmy era una niña nueva, pero sin elaborar en cuáles eran los elementos que la colocaban en una situación de vulnerabilidad frente a sus compañeros de Lima. Otro aspecto por destacar es que vemos que hay más intervenciones por parte de los chicos del salón. A pesar de mis intentos por fomentar su participación, notamos que a los chicos les resultó más sencillo que a ellas expresarse en esta dinámica, lo cual responde a un patrón sobre las diferencias de género que ya hemos explorado en los



capítulos previos. Incluso en el fragmento vemos que un alumno les pregunta si han leído o no han leído, cuestionando su capacidad de participar en la actividad.

La tercera respuesta sobre la situación de Sulmy se relaciona con el patrón que exploramos en la sección anterior: el lugar de origen (“Porque viene de Ayacucho”). La geografía desempeña un papel importante, ya que ser de la sierra puede provocar burlas por parte de los compañeros. Así, los niños demuestran ser conscientes de que el lugar de procedencia de una persona puede ser un factor de discriminación y no solo una fuente de orgullo. Lo interesante de sus respuestas es que primero enfatizan en el origen ayacuchano y luego parecen vincularlo con la pobreza (“humilde”; “pobre”). Al final del fragmento, esta idea se refuerza cuando mencionan que de repente su padre era pobre o trabajaba en el mercado, aludiendo también a una dimensión familiar. De esta manera, podemos entender que la geografía también se entrelaza y asocia con aspectos económicos. Vale la pena destacar que solo un alumno mencionó un elemento fenotípico al señalar que Sulmy era “negra” y otro hizo hincapié en el estereotipo común de asociar a los migrantes con la imagen de “ratero”.

Sin embargo, no todos los comentarios que surgen enfatizan en una dimensión negativa de la etnicidad. En el extracto, se observa que dos alumnos piensan lo contrario: creen que Sulmy es discriminada porque los demás le tienen envidia. Esto plantea implicaciones interesantes. Dentro de sus imaginarios, es posible que Sulmy tenga una posición más favorable o ventajosa en relación a los alumnos de la ciudad. Por un lado, Felipe sugiere que Sulmy podría ser “rica”, contradiciendo precisamente lo que sus compañeros mencionaron anteriormente sobre las personas de la sierra y la pobreza. Por otro lado, Alejandro comenta que Sulmy podría ser más inteligente que los alumnos de la escuela en Lima. Estos comentarios nos permiten ver que no hay una narrativa completamente homogénea entre los estudiantes. A pesar de que son solo dos ejemplos y no constituyen la mayoría de comentarios, podemos considerarlos como un contradiscurso, en el cual se reivindica que una persona de la sierra

puede tener una posición más ventajosa y, por lo tanto, ser objeto de riqueza y/o de envidia por parte de los estudiantes de la ciudad.

Sea a través de los comentarios del tipo más “negativos” o “positivos”, se puede notar que los niños sí tienen una noción muy clara de cómo se discrimina en el Perú, ya sea por motivos de procedencia, situación económica, características fenotípicas o habilidades. Después de que los alumnos terminaron de expresar sus razones sobre lo sucedido con Sulmy, intenté explorar por qué los alumnos de Lima la habrían tratado así, con el objetivo de comprender mejor el imaginario que tienen acerca de las causas de la discriminación.

Daniela: ¿Y por qué creen que los alumnos de Lima la discriminaban?

Andrés: ¡Porque ellos son ricos!

Sebastián: Se hacen creer que son... de clase

Daniela: ¿Qué es eso de tener clase?

Felipe: Que son millonarios

Manuel: Que son hijos de ricos

Andrés: Clase significa que es educado. Eso significa clase.

Las respuestas que dan los alumnos refuerzan el argumento anterior: las razones económicas tienen un papel significativo en sus imaginarios. A partir de este fragmento, queda implícito que se establece un “nosotros” versus un “ellos” basado en la clase social. Los estudiantes de Lima son considerados “ricos” y “millonarios”, y los asocian con un nivel socioeconómico alto. Sin embargo, también es interesante el uso de la palabra “educado” y su relación con el concepto de “clase”.

El uso de la categoría de “clase” no solo surgió en el marco de esta dinámica. A continuación, presento dos ejemplos de mi diario de campo que muestran cómo este discurso de la clase social es enunciado por los profesores y cómo los niños lo incorporan y conceptualizan en sus juegos.

*Diario de campo  
4 de abril de 2023*

*Hoy hay un almuerzo de integración con todos los profes de la escuela: comemos pollo frito, papás, ensalada y arroz. Cuando llego, me siento al lado del director, que se encuentra en la cabecera de la mesa. Él ya ha terminado de comer y comenta sobre la situación política del país. Habla sobre la coyuntura de los*

*huaycos y dice: "ahí he visto que a los pitucos de Punta Hermosa los atienden rapidito y a las demás zonas de Lima nada. Se ve que estamos divididos en dos clases: los ricos, que quieren mantener sus privilegios, y los pobres, que nadie hace nada por nosotros." Me da la impresión que los demás profesores coinciden con él.*

*Diario de campo  
31 de marzo*

*En el recreo, las chicas de segundo grado dicen que van a jugar a "La sirvienta". El juego consiste en que tres niñas se suben arriba de un muro y tienen que tratar mal a la niña que actúa de la sirvienta, que se queda abajo. En esta ocasión, Julieta hace del personaje. Las demás niñas simulan que le hablan feo, le hacen muecas y exigen que les limpie sus uniformes. Las observo con cierta distancia y no logro distinguir exactamente qué se dicen. El juego sucede entre risas de todas.*

El primer ejemplo muestra la comprensión de la desigualdad por parte de los profesores de Huantán. Según el director, en el Perú existen dos clases sociales: los "ricos", quienes reciben atención prioritaria durante emergencias como los huaycos y viven de espaldas a la población ("quieren mantener sus privilegios"), y los "pobres", que son ignorados y con los cuales el director se identifica al utilizar el pronombre "nosotros". A pesar de los esfuerzos por construir una imagen diferenciada en los alumnos y en la escuela que precisamente los aleje de la pobreza, se puede observar que los huantanenses se identifican con la clase de los "pobres" en contraposición a su opuesto, los "ricos".

En el segundo ejemplo, aunque se trata de un juego acordado entre todas las niñas y en el que Julieta, quien hace el papel de la sirvienta, participó riendo, muestra que las estudiantes entienden los problemas de clase. En el juego, la sirvienta es la encargada de limpiar los uniformes de las demás. No es solo simbólico que la sirvienta se encuentre debajo del muro mientras las demás niñas están arriba, estableciendo así una jerarquía espacial que probablemente refleja su conocimiento: aquellos en la posición superior (quienes tienen sirvientes), miran hacia abajo a los que los sirven. Ya desde una edad temprana (en este caso, los 6 o 7 años) los niños son conscientes de las dinámicas de

poder existentes en la sociedad y comprenden que el uso de un uniforme los sitúa en la parte superior de la "escalera social", mientras que lavar los uniformes de los demás los coloca en la parte inferior de dicha escala.

Hasta ahora, he argumentado que los niños no solo son conscientes de la desigualdad y la discriminación, sino que también son capaces de comprender por qué suceden estos problemas. A pesar de ello, la mayoría de los padres comparten la opinión de que sus hijos aún no lo entienden del todo debido a que no han experimentado personalmente esas situaciones. Desde sus perspectivas, la discriminación es un asunto propio de las ciudades y consideran que los niños todavía son demasiado pequeños para desenvolverse en este entorno, lo cual resulta paradójico porque priorizan enviarlos a la ciudad para que asistan a las academias de estudio. Tal es el caso de la señora Celestina, la abuela y cuidadora principal de Alejandro, quien se fue a Huancayo todo el verano pasado:

"Hay discriminación. Claro, pues. Todo ese problema. Debido a ese problema lo que hay yo ya no quiero ir (*a la ciudad*). Y también no quiero que mi niño que vaya pero tiene que ir un poco más grande ya cuando él se da cuenta. Porque así chiquito sabrá en el colegio cuántas cosas, bullying acá mismo hay. Y en la ciudad, mucho peor pues."

De acuerdo a la perspectiva de la mayoría de padres, no se deben abordar los temas de discriminación con los niños porque ellos aún no son conscientes de las jerarquías étnico-raciales. En las entrevistas que realicé con sus profesores, ellos compartieron esta misma idea. Como señalan los profesores Javier y Raúl, los niños son "inocentes", "tienen otro pensamiento", y no se les debe "despertar esa curiosidad".

"No se nota mucho (*la discriminación*) (...) Pero no, no, ellos son inocentes, de repente ese tema se puede notar más en lo que es secundaria, ahí tienen otro pensamiento, ahí dicen "qué feo", no, no, en cambio en primaria no tienen ese pensamiento todavía (...) En primaria

de repente no tanto como secundaria, ahh, saben poco pero... mmm... no lo van a exagerar ¿no? Saben de repente que uno es blanco, uno es mestizo, uno es moreno, pero no le dan ese... ese calificativo de que uno es menos y el otro es más.” (Javier)

“Bueno más que el racismo de repente nos preocupamos por el bullying, que es una situación mundial, es una situación que no tiene edad, no tiene condición, puede suceder en cualquier contexto, no solo en la ciudad ¿no?, puede ser también en la sierra, en la selva. En esta situación no hemos visto lo que es el racismo, mmm tratamos de repente de... a la edad que ellos tienen tratamos de no despertar en ellos esa curiosidad ¿no?” (Raúl).

Los ejemplos presentados a lo largo de este capítulo demuestran que los niños no solo saben que en el Perú “unos son menos y otros son más”, sino que también son conscientes de los atributos asociados a cada uno de estos “grupos”. Aunque los calificativos de “indígenas”, “indios” o “serranos” no hayan surgido en este trabajo de campo, esto no niega el hecho de que los niños conozcan sus significados e implicancias, lo cual podría explicar por qué no se están identificando así. Además, al plantearlo en términos de “despertar esa curiosidad”, el profesor Raúl confirma que, desde la perspectiva de los adultos, los niños no tienen una comprensión inmediata de las jerarquías étnico-raciales.

Siguiendo este razonamiento, dado que la discriminación étnico-racial no parece tener un impacto significativo en la vida diaria de Huantán, se le otorga menos importancia al abordarla tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Varios padres mencionaron que reconocen la existencia de la discriminación, pero que personalmente no la han experimentado. Por ejemplo, el señor José comentó: “En el Perú hay bastante discriminación. Yo no la he vivido, pero he escuchado a mis compañeros hablar de ello”. De manera similar, la señora Leonor expresó: “No, yo no. No he experimentado eso”. Por su parte, el señor Amancio va aún más allá al afirmar que la discriminación es un problema que ya ha sido superado

en

el

Perú:

A: "Bueno, ya no existe ya eso. Bueno personalmente, ya no existe eso. Porque según los derechos humanos todos somos iguales pues (*se ríe*).

D: "Claro, pero una cosa es lo que puede decir la ley y otra cosa es lo que puede pasar en la realidad."

A: "Claro, personalmente por eso le digo, conmigo no hay discriminación, no hay. Todos somos iguales. Bueno, todos somos iguales y tenemos diferentes habilidades."

Para la mayoría de los padres, la discriminación étnico-racial es un problema que no les afecta: sea porque consideran que "ya no existe" o porque creen que concierne a "otros compañeros". A partir de las seis entrevistas realizadas con los padres y madres, pude notar una relación entre esta creencia y el nivel de exposición a la vida urbana. Aquellos pocos padres que mencionaron que la discriminación es un problema serio y que ellos mismos la han experimentado son precisamente aquellos que han residido en la ciudad durante varios años. Por ejemplo, la señora Octavia mencionó que ella sí habla con sus hijos sobre estos problemas debido a lo que vivió en la ciudad:

"Sí, sí les hablo bastante a ellos. Lo que es la discriminación y el racismo y cuál es lo que tú miras, no me gusta que hagas eso, y ellos saben. Saben bastante. Le hablo bastante de todo a ellos. Le hablo como dicen una blusa ancha abierta, como dicen, todo. A ellos les hablo de todito. Ya mis hijos saben de todo, por qué una mujer fabrica un hijo, por dónde da luz la mujer, ellos saben de todo, de todo su mente abren".

Por último, pocos padres se refirieron al rol perjudicial de las redes sociales: estas pueden ser herramientas que exponen a los niños a la discriminación étnico-racial. La señora Beatriz expresó así lo que su hija Ana le cuenta: "pero ella me dice: "no mami, nosotros miramos", a veces ella mira en el internet, mira el Face, ahí esta. Bueno ella dice: "no, es feo mami que alguien te discrimine, que alguien te diga así, así, así"."

A pesar de que los padres y los profesores generalmente evitan discutir estos temas, los ejemplos presentados en la presente sección revelan que los niños

comprenden rápidamente las jerarquías étnico-raciales y encuentran explicaciones para las desigualdades en nuestro país. Estas desigualdades son interpretadas en términos de diferencias socio-económicas y la división en dos clases: “los ricos” y los “pobres”. Nuevamente, esta diferenciación tiene una dimensión geográfica, ya que los niños entienden que “los ricos” residen en la ciudad, mientras que “los pobres” provienen de las áreas rurales. De esta forma, podemos postular que los factores socio-económicos, la división de clases y la variable geográfica se entrelazan y, como resultado, ocultan en cierta medida la dimensión étnico-racial, debido a que la raza y la etnicidad parecen traducirse en estos términos.

Si bien los niños no experimentan necesariamente la discriminación étnico-racial en su propia escuela<sup>13</sup>, las respuestas que dieron en el marco de la dinámica de la reflexión reflejan su conciencia de que podrían enfrentar situaciones similares a la de Sulmy, la niña ayacuchana que sufrió discriminación debido a su origen serrano. Ya sea por vergüenza, incomodidad o estigma (o por una combinación de estas razones), los niños no nombran categorías étnicamente marcadas para identificarse. Esta actitud parece estar en línea con un patrón más amplio de las sociedades andinas contemporáneas del Perú, donde no es muy común encontrar prácticas y narrativas que reivindiquen la identidad indígena como una forma de autodenominación positiva.

En resumen, a lo largo de este capítulo hemos explorado aspectos diversos relacionados con lo étnico-racial. ¿Qué podemos decir al respecto? En primer lugar, los adultos perciben que los problemas de desigualdad y discriminación no forman parte del mundo infantil. No obstante, los niños demuestran tener ideas claras sobre las relaciones sociales. En segundo lugar, desarrollé ejemplos que muestran cómo lo étnico-racial se traduce en términos de geografía y factores económicos. Por un lado, los niños asocian las actividades agropecuarias tradicionales con la identificación huantanense rural, utilizando la categoría endógena de “trabajadores”. Por otro lado, también lo relacionan con

---

<sup>13</sup> Esto no quiere decir que en la escuela no hayan problemas de bullying. A partir de lo que pude observar, los casos de bullying eran principalmente por contextura (principalmente por “gordura”) y por género.

la división de clases sociales de "ricos" y "pobres", y se clasifican en este último grupo. En tercer lugar, los niños experimentan una constante circulación entre las zonas urbanas y rurales. Aunque los límites entre ambos espacios, con sus respectivos habitantes, son cada vez más difusos, las prácticas cotidianas de los niños suelen valorar positivamente la ciudad como un ideal de progreso, superación y entretenimiento. Aunque también internalizan valoraciones negativas provenientes de los medios de comunicación, las redes sociales, los testimonios de otras personas y, en algunos casos, de sus propias experiencias, no suelen establecerse como la narrativa hegemónica sobre los espacios urbanos.

Tomando en cuenta los hallazgos presentados en los capítulos anteriores, podemos argumentar que los niños huantanenses evitan asociarse con marcadores étnico-raciales que los estigmaticen. Sin embargo, esta conclusión no debería llevarnos a pensar que ellos y ellas se avergüenzan de lo propio. Como demostré en el cuarto capítulo, para los niños no solo es más sencillo reconocer e interpretar sus símbolos locales frente a los nacionales, sino que también lo hacen con orgullo. Así, existe un fuerte sentido de identificación y afecto hacia su comunidad de origen, que además busca ser reforzado por sus profesores en sus prácticas de enseñanza.

Por lo tanto, parecen encontrarse en una posición intermedia, en una zona gris de negociación. Por un lado, no se reivindica lo étnico-racial y buscan distanciarse de marcadores y categorías devaluadas. Los huantanenses quieren sentirse igual de peruanos que los demás ciudadanos, reconociendo que existen diferencias en términos de riqueza, urbanización y ruralidad, pero no conceptualizan estas distinciones en términos étnico-raciales. Por otro lado, muestran un fuerte compromiso con su comunidad local. Reconocen sus diferencias y las valoran, buscando que sean reivindicadas en el ámbito escolar y en la continuidad de sus tradiciones comunales. En resumen, se busca construir un sentido de pertenencia con raíces fuertes que se anclen en la localidad, pero evitando el uso de categorías marcadas que puedan llevar al estigma.



## **6. Conclusiones**

En este último capítulo, busco relacionar los hallazgos de mi trabajo de campo con las diferentes ideas teóricas expuestas en el estado de la cuestión y el marco teórico. En la primera parte, retomo la dimensión del “sentido de pertenencia nacional” y argumento que los huantanenses construyen su sentido de pertenencia a través de la narrativa de “superación a través de la educación”. Recupero las características de este discurso para concluir algunas de sus implicancias. En la segunda parte, me centro en la dimensión de la identificación étnico-racial. Postulo que los niños aprenden a identificarse de dos formas que parecen ser paradójicas: sienten orgullo por su localidad pero silencian los marcadores étnico-raciales que los estigmatizan. Finalmente, en la tercera parte, analizo cómo los conceptos de “sentido de pertenencia nacional” e “identificación étnico-racial” se intersectan y negocian. Concluyo que el paso por la escuela no tiene un valor único, y que los niños tienen agencia para comprender y abordar temas que aparentemente pertenecen al mundo de los adultos.

### **La apuesta por la escuela. ¿Cómo se construye el sentido de pertenencia nacional?**

Los estudios realizados por las antropólogas argentinas Padawer y Enriz (2015) y Novarro (2013) resaltaron que las actitudes sobre los procesos educativos varían de comunidad en comunidad. ¿Cómo se refleja esta actitud en el caso de la escuela de Huantán? Las investigaciones de Degregori (1986), Ansión (1989) y Montoya (1990) a finales de los 80s documentaron los cambios que se produjeron en las comunidades rurales del Perú a medida que se insertaba esta institución. Sus estudios concluyeron que las actitudes de los campesinos y campesinas eran ambivalentes, pues coexistían emociones positivas (optimismo hacia un mejor futuro) como negativas (desconfianza y preocupación por la pérdida de tradiciones y costumbres). Aproximadamente treinta años después, los aspectos negativos parecen haber desaparecido, en el

caso concreto de Huantán. Ya no hay una falta de confianza en la escuela, sino más bien un sólido respaldo hacia esta institución.

Al participar en la vida cotidiana de la comunidad (y también en las entrevistas que realicé con padres, madres y profesores), surgió de manera frecuente la narrativa de superación a través de la educación. No solo encontré este discurso en la escuela, sino también en otros espacios como los hogares, las instituciones comunitarias e inclusive en otros ámbitos sociales como las iglesias. Por ejemplo, en una oportunidad fui invitada a una de las Iglesias Evangélicas de Huantán, donde el pastor resaltaba la vocación y la relevancia de la educación para progresar. Mencionaba que los niños y jóvenes podrían convertirse en profesionales gracias a su propio esfuerzo, el apoyo de sus familias y la ayuda de Dios.

La apuesta que realizan las familias huantanenses se refuerza en el ámbito escolar. En el tercer capítulo de esta investigación, argumenté que los profesores consolidan un curriculum oculto que refleja esta narrativa a través de sus prácticas de enseñanza y los mecanismos de disciplina que imponen. Por un lado, los docentes fomentan una apariencia uniforme entre los estudiantes, creando así una imagen “moderna” de la escuela que se asemeje a la “realidad” de las escuelas urbanas y se distinga de la supuesta “precariedad” de las escuelas rurales. Por otro lado, la noción de disciplina que promueven está vinculada con el rigor, la autoridad y la violencia, ya que consideran que estos elementos son necesarios para formar íntegramente a los alumnos y prepararlos para ser ciudadanos responsables en el futuro. Este curriculum oculto comenzó a hacerse evidente para mí cuando, en mi rol de “profesora”, otros docentes me enseñaron cómo gritarles a los alumnos para mantener el orden en el aula, antes incluso de abordar estrategias pedagógicas. Esto revela las prioridades que se están estableciendo en el proceso educativo.

La narrativa de apostar por la escuela suele estar asociada a un ideal urbano ya que, para estudiar y convertirse en profesional, es necesario trasladarse a la ciudad. Durante las entrevistas a profundidad que realicé con

padres y madres, ellos mencionaban que priorizan dentro de sus gastos familiares enviar a sus hijos desde una edad temprana a las academias en Cañete o Huancayo para que nivelen su desempeño académico. La mayoría de familias tienen la intención (e incluso algunos tienen planes más concretos), de mudarse a la ciudad para que sus hijos puedan cursar la secundaria, pues piensan que ahí hay una mejor calidad educativa. De hecho, hay muchas familias que ya viven separadas porque sus hijos mayores estudian la secundaria o la universidad en alguna ciudad.

En el quinto capítulo, reconstruí las perspectivas diferentes que tienen los niños y los padres sobre la ciudad. En una cita que presenté, Octavia, una madre de familia, mencionaba que en Huantán se siente encerrada porque no tiene dónde salir a pasear los fines de semana. Quisiera retomar brevemente este caso para concluir el argumento de manera más consistente. Más que un encierro literal, Octavia nos está hablando de un encierro simbólico sobre la trayectoria de vida. Ella expresa su preocupación por quedarse “encerrada” en este valle y que sus hijos se dediquen a las tradicionales actividades agropecuarias huantanenses. De acuerdo a su punto de vista, la ciudad representa la posibilidad de salir adelante, de “ser alguien en la vida”. Sin embargo, en esa misma entrevista, Octavia también me contó que su experiencia en Lima había sido muy difícil. A los 17 años, trabajó como empleada doméstica y quedó embarazada al año siguiente. Luego, enfrentó discriminación por parte de sus compañeras de trabajo en Gamarra. Por último, fue estafada al pagar un servicio educativo privado de pésima calidad educativa para su hija mayor. A pesar de estas dificultades -de las cuales los niños son conscientes no solo por sus experiencias personales y familiares sino también por la influencia de los medios de comunicación- la prioridad para Octavia sigue siendo la ciudad.

Hemos visto que la narrativa de superación personal a través de la educación es hegemónica, pero existe un discurso que la interpela. Un sábado por la mañana, el director Víctor llevó a un grupo de jóvenes profesores a pescar lejos del pueblo de Huantán. Yo estuve entre los presentes: pescamos truchas y luego fuimos a una casa para cocinarlas. Esta casa, completamente descuidada,

pertenece a las primas del director, quienes migraron a Italia y Estados Unidos en búsqueda de mejores oportunidades. Mientras cocinábamos, Víctor hablaba de lo lindo que es el campo y criticaba la fealdad de la ciudad diciendo que hay contaminación, humedad y suciedad. En un momento de la conversación, Víctor comentó que no todos los niños deberían ser profesionales porque sino el campo se queda vacío y sin nadie que lo trabaje. “Como esta casa, ¿no, Daniela?”, me dice. Es verdad. La casa y sus cultivos estaban completamente descuidados. Giulia, una joven profesora y madre, respondió: “¿pero qué mamá no quiere que su hijo sea profesional?”

La preocupación planteada por Víctor apunta a una realidad innegable: a medida que la población huantanense accede a educación superior, suelen establecerse en la ciudad y no vuelven a sus comunidades de origen. En Huantán, los profesionales no pueden ser comuneros, lo cual se extiende a los profesores de la escuela, ya que no están registrados en el padrón. Dado que los profesionales no pueden ser comuneros, existe una menor motivación para su regreso. Parece haber una incompatibilidad entre la identidad de “profesional” y la identidad de “comunero”, siendo esta última arraigada en actividades y preocupaciones más relacionadas con la agricultura y ganadería. Así, a medida que las personas avanzan en el sistema educativo, parecen perder su identidad huantanense.

En conclusión, la apuesta por la escuela realizada por los profesores, los padres e incluso las autoridades comunales es muy grande. ¿Qué es lo que están apostando? Están invirtiendo en el progreso de sus familias mediante el valor que les genera el tránsito de sus hijos a través de las instituciones educativas. La forma en que se hace referencia a este deseo como “ser alguien en la vida” refleja que el valor de una persona se relaciona con si está educada o no. De manera implícita, este discurso sugiere que aquellos que permanecen en Huantán dedicándose a actividades tradicionales no serían considerados como “alguien en la vida”. Entonces, esto parece implicar que no tienen un lugar “digno” en la sociedad.

Solo hace falta mirar el periódico para notar que los niveles de confianza de los peruanos en otras instituciones económicas y políticas son muy bajos. Esta apuesta por la escuela se esclarece cuando también comparamos sus niveles de confianza con los que los peruanos depositan en otras instituciones. De hecho, según un estudio titulado “Jóvenes en Perú 2021” la escuela ocupa el segundo lugar con un 30,8%, justo después de la familia con un 54,9% donde los jóvenes consideran que se dicen las cosas más importantes (Ames y Villegas, 2021, p. 35). Así, en esta primera parte de la discusión y las conclusiones, hemos visto que los huantanenses construyen su sentido de pertenencia a través de la narrativa hegemónica de “superación a través de la educación”. En su centro, este discurso parece plantear que el valor de una persona está en función a su educación y que, por ello, hay una incompatibilidad entre la identidad de “profesional” y “comunero/campesino”.

### **Entre el estigma étnico-racial y el orgullo local. ¿Cómo se construye la etnicidad y la identificación étnico-racial?**

En la revisión del estado de la cuestión de esta investigación, presenté un debate sobre la emergencia de una ciudadanía indígena en América Latina. García (2005), Czarny (2006), Webb y Radcliffe (2015) tienen una mirada más positiva al respecto. En el caso específico de Perú, García sostiene que el reconocimiento de la etnicidad quechua adquiere un carácter más moderno, inclusivo y progresista en el escenario de la comunidad política peruana, en sintonía con los movimientos indígenas a nivel mundial. Sin embargo, el caso de estudio de Huantán presentado en esta investigación parece estar más cercano a las ideas de Canessa (2012). Para el caso boliviano, el autor plantea que no se da una "ciudadanía indígena" entendida como una identificación basada en la inclusión de diferencias culturales y marcadores étnico-raciales. El caso huantanense es similar, pues los estudiantes no se auto-identifican como indígenas debido al estigma asociado a esta categoría. En otras palabras, son conscientes de que pueden ser identificados de esa manera por otros, y que eso los coloca en una posición vulnerable.

Frente a este contexto, Canessa argumenta que la homogeneización cultural surge como un ideal de progreso, de salir adelante. Dicha homogenización se relaciona con la búsqueda de igualdad, la cual se manifiesta principalmente en la gran importancia que se le otorga a la educación como medio para progresar y “salir” de la pobreza. Como señala Salas (2012), la educación formal (en español) es invocada históricamente como la herramienta principal para hacer posible la cruzada contra “lo pre-moderno”. Por esta razón, la categoría de “superarse” de los peruanos se suele vincular con la educación como una manera de afirmar que “somos iguales en tanto somos educados”. Según lo que observé en el caso de Huantán, señalé que hay una búsqueda de igualdad, que se evidencia, por ejemplo, en el valor asignado a los uniformes y en la inversión de la infraestructura escolar para evitar que sea percibida como precaria. La representación gráfica de los huantanenses y los ciudadanos que realizaron los niños en sus dibujos también nos permitió ver que, en su mayoría, los estudiantes no conceptualizan diferencias en sus apariencias y formas de vestir.

A pesar de que los estados latinoamericanos poscoloniales otorgan la condición de “ciudadanía” a todos sus integrantes, en la práctica, para los peruanos rurales que viven bajo la sombra de estigmas étnico-raciales, estos atributos tienen que conquistarse nuevamente a cada paso (Salomon, 2001). Esto explica la búsqueda de igualdad de los huantanenses, que a menudo se manifiesta a través de formas de homogeneización cultural. Según Wallerstein (2005), la ciudadanía es un concepto paradójico que incluye y excluye a la vez. En este caso, los huantanenses evitan ser etiquetados como “indígenas” para no ser excluidos de la comunidad política más amplia. Ya desde una edad temprana, los niños y niñas son conscientes de que para ser tratados como iguales tienen que ser percibidos como tales.

En contraste con otros países de la región (como Bolivia o Ecuador), en los Andes peruanos no se suele plantear una demanda o reivindicación basada en aspectos étnico-raciales. Identificarse desde la perspectiva de "autenticidad

indígena" implica asumir una premodernidad extrema, razón por la cual la mayoría de los peruanos no se autodenominan puramente indígenas. Ante la imposibilidad de encajar en los ideales "indígena" o "blanco", optan por considerarse mestizos, ya que esta categoría indexa un mayor nivel de educación y se asocia con una superioridad moral (Salas, 2012). En síntesis, siguiendo la perspectiva de Canessa, podemos comprender que existe una escisión en el Perú entre la búsqueda de reconocimiento étnico-racial, que se expresa a nivel de conferencias internacionales y la visión oficial del Estado, y los deseos de la población en las comunidades, las cuales históricamente han sido construidas desde la perspectiva del "otro".

En esta investigación no hemos encontrado evidencia de lo que se menciona en la literatura revisada como parte del estado de la cuestión: que los profesores "racializan" a sus alumnos (Luykx, 1999; Canessa, 2012). Por el contrario, según lo observado en sus discursos, la intención de los docentes es promover una identificación local que pueda inculcar el orgullo hacia su pueblo. Los profesores no parecen establecer distancias étnico-raciales al considerarse a sí mismos como más "mestizos". Más bien, buscan construir una cercanía con sus alumnos, tratándose como miembros de un mismo grupo y localidad. Sin embargo, esta identificación local se basa en el orgullo de ciertas costumbres, tradiciones e historias que no se posicionan ni autodenominan como "indígenas".

El deseo de promover lo local nos lleva a notar que, aunque actualmente no esté emergiendo una ciudadanía indígena, no se excluye la posibilidad de sentir orgullo por lo propio. En primer lugar, al observar las prácticas de enseñanza de los profesores, se aprecia un esfuerzo positivo por contextualizar los materiales según la realidad local, con el fin de que los niños se sientan más identificados. Dicho enfoque no siempre se refleja en todas sus prácticas de enseñanza debido a que las estrategias pedagógicas utilizadas no necesariamente generan un aprendizaje significativo en los alumnos, pero es importante que exista una intención compartida por parte de los profesores de promover el valor de lo local. Como mencioné al desarrollar el perfil de los profesores, esto probablemente se debe a que la mitad de ellos son

huantanenses, mientras que el resto proviene de la provincia de Yauyos, lo que indica que todos comparten códigos culturales similares.

En segundo lugar, al analizar los resultados de las actividades de Dibujo, Actuación y Carta, se pudo observar que los niños realizan representaciones positivas de su comunidad. Usualmente posicionan la “geografía” como un motivo de orgullo. Por ejemplo, al examinar sus dibujos sobre el entorno rural huantanense que resaltaba sus hermosos paisajes, o al describir su pueblo y las actividades agropecuarias que realizan en las cartas. Además, las actuaciones demostraron que los estudiantes conocen y valoran sus símbolos locales, sobre todo aquellos que conciernen la historia y las tradiciones culturales, como las fiestas. Si bien muchas de estas representaciones se realizaron desde una mirada romantizada, de igual modo, nos permiten apreciar que los niños también afirman una visión positiva de su localidad.

En tercer lugar, a pesar de las expectativas de que los niños se conviertan en profesionales y deban trasladarse a la ciudad para tener éxito en la vida, el ejemplo de vida que presencian diariamente por parte de sus profesores les enseña algo diferente. El hecho de que sus docentes elijan vivir en su comunidad de origen y mantener su estilo de vida rural les permite reafirmar su identidad geográfica. Optar por lo rural puede considerarse una forma de reivindicar los aspectos étnico-raciales, aunque sea bajo un nombre diferente y más aceptado. Entonces, las elecciones que los profesores hacen y su deseo de permanecer en la localidad rural pueden interpretarse como una muestra de orgullo por su propia comunidad.

Estas tres formas de fomentar el orgullo local demuestran que, si bien los habitantes de Huantan puedan ser considerados “diferentes” por este apego a su comunidad de origen, esta percepción se suele asumir de manera positiva por parte de los profesores y los estudiantes. En resumen, hemos observado que los dos tipos de actores tienen la capacidad de promover la identificación local y también de invisibilizar los aspectos étnico-raciales. Esto revela la existencia de marcos más amplios de agencia para reivindicar la identidad local, pero, al



mismo tiempo, también se mantiene un orden social histórico que invisibiliza la identificación étnico-racial en las sociedades andinas peruanas. En las conclusiones presentadas en esta segunda parte, el debate planteado arroja ciertas respuestas, aunque principalmente nos deja preguntas acerca de la dificultad de definir quiénes son los peruanos “rurales” (Salomon, 2001).

### **Imaginar un lugar. ¿Cómo se negocian ambas dimensiones?**

Hasta el momento, he argumentado que los huantanenses depositan sus esperanzas en la educación, la cual les otorga un sentido de pertenencia dentro de la nación al posicionarse como iguales frente a otros peruanos. Esta construcción del sentido de pertenencia no implica una reivindicación en términos de raza-etnicidad. Por el contrario, los procesos educativos generan una homogeneización que los distingue de la pobreza y reafirma su igualdad. Pero, simultáneamente, los huantanenses sienten orgullo por lo propio. En el transcurso de esta discusión, he desarrollado ejemplos que permiten apreciar cómo los huantanenses reconocen y valoran sus símbolos locales, construyendo así un sentido de pertenencia que también se manifiesta a través de su localidad.

Según el argumento de Veronique Benei (2005), las sociedades poscoloniales se caracterizan por las múltiples formas de afiliación política, religiosa y/o étnica de sus miembros, quienes intentan ajustarse a un ideal de nación homogénea. Pero como siempre se trata de un ideal, surgen una serie de reacciones diversas: malentendidos, traducciones fallidas e inclusive resistencias. En el caso examinado, observamos que tanto los profesores como los alumnos se disciplinan a sí mismos a través de las jerarquías étnico-raciales que han interiorizado e interiorizan. Esto conduce a una redefinición de sus marcadores étnico-raciales en términos de geografía y elementos económicos. Mediante una denominación distinta que es más socialmente aceptada, la identificación se redefine en términos de la localidad, generando que los huantanenses puedan imaginarse como parte de la comunidad nacional más amplia.

Por otro lado, al seguir los aportes de Anderson (1993), hemos observado que la concepción de la nación implica encontrar elementos comunes y dejar de lado las diferencias. En esta tesis, hemos constatado que en el caso peruano no solo existe una escasez de elementos compartidos que nos unan a todos, sino que, en el contexto escolar, varios de estos elementos se enseñan de tal manera que no generan un aprendizaje significativo en los estudiantes. Cuando las prácticas de enseñanza se enfocan en tareas mecánicas de memorización, la ausencia de la reflexión o de la construcción de un vínculo personal o afectivo dificulta la adquisición de conocimientos significativos en los niños. Esto podría justificar en cierta medida por qué los niños muestran un mayor reconocimiento y aprecio hacia sus símbolos locales, así como también explicar por qué el sentido de pertenencia nacional se está construyendo mediante enfoques alternativos, como la narrativa de la educación para la superación personal.

En esta tesis, también se ha evidenciado que los niños captan de manera muy intuitiva las jerarquías étnico-raciales. Aunque no necesariamente hayan experimentado directamente la discriminación, ellos y ellas son muy conscientes de su posición dentro de estas estructuras. Son los adultos quienes asumen que, debido a su corta edad, los niños aún no tienen significaciones importantes por ofrecer sobre la vida social y sus comunidades. Por ello, considero fundamental destacar que los niños comprenden todo, por lo que es preferible optar siempre por el diálogo y la enseñanza de estos problemas (evidentemente, de una manera apropiada para su edad). Creo que esto no solo hace que el proceso de aprender sea menos doloroso, sino que también les brinda mejores herramientas para no reproducir dichas jerarquías y saber cómo defenderse en caso de enfrentarse a ellas en algún momento de sus vidas.

¿Por qué esta tesis se trata de imaginar un lugar? Escogí utilizar estas palabras porque se relacionan con la forma en que los profesores y los estudiantes se clasifican y sitúan dentro de la nación peruana y su comunidad local. Ahora bien, no se trata únicamente de que los niños tengan una sola ubicación fija y estática, sino que pueden coexistir diversas ubicaciones que

cambian y se reinventan. En este caso, por un lado, la apuesta por la escuela y el discurso de “superación a través de educación” les enseña a los niños que su identidad se define en función de su profesión y ocupación. Como hemos observado, se les inculca la idea de que no es socialmente valorado permanecer en las actividades agropecuarias tradicionales de Huantan, ya que deben aspirar a “ser mejores que sus padres y abuelos”. No obstante, por otro lado, también se les enseña a sentir orgullo por su historia, tradiciones y costumbres desde la perspectiva de una identidad local campesina. Esto se evidencia en los esfuerzos de los profesores por adaptar el material educativo o de recopilar leyendas propias; se observa en las representaciones de los niños sobre su pueblo que construyen con alegría y optimismo.

La comprensión de que existen múltiples ubicaciones permite trascender las posturas dicotómicas de "escuela" versus "comunidad" que señaló Czarny (1995). La postura "escuela" sostiene que este espacio tiene la misión de formar ciudadanos homogéneos en términos culturales y lingüísticos y se guía por la noción de “igualdad”. La postura “comunidad” destaca cómo la asistencia a la escuela, al ser percibida como "ajena" a la vida de las comunidades, puede propiciar la aculturación y la destrucción de las identificaciones culturales y lingüísticas. Los hallazgos de esta tesis nos ayudan a superar esta dicotomía, ya que evidencian la existencia de reclamos que enfatizan en la noción de “igualdad”, pero que, al mismo tiempo, buscan asumir su “diferencia” al reivindicar una identificación arraigada en la localidad. El paso por la escuela no tiene, y tampoco debe tener, un valor único.

## 7. Referencias Bibliográficas

- Ames, P. (1999). *El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas*. En: Tanaka, M. (comp) *El poder visto desde abajo: educación, democracia y ciudadanía en espacios locales*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima
- Ames, P. (2010). La educación y el desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios. SEPIA, XVIII, 19-106. Recuperado de <https://sepia.org.pe/publicaciones/peru-el-problema-agrario-en-debate-sepia-xiii-cusco-2009/>.
- Ames, P. (2017). *La diversidad en la escuela: aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos*. CISEPA. Lima.
- Ames, P. & Rojas, V. (2012). "Podemos aprender mejor": la educación vista por los niños. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, P., & Villegas, M. (2021). Importancia de la educación para la juventud peruana. En P. Ames & M. Villegas (Eds.), *Jóvenes en Perú 2021* (Capítulo 2, pp. 33-67). Lima, Perú: Fundación SM.
- Ames, P., & Crisóstomo, M. (2019). Formas de prevención y atención de la violencia contra los niños y niñas en zonas rurales: Revisión comparada y estudio de caso en Huancavelica, Perú. Recuperado de <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1153/Patricia-Ames-Mercedes-Crisostomo-Formas-prevencion-violencia-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-zonas>
- Ames, P. (2013). *Entre el rigor y el cariño: infancia y violencia en comunidades andinas* (1era ed.). Lima, Peru: Instituto de Estudios Peruanos.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México. Fondo de Cultura Económica
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Benei, V. (2005). *Manufacturing citizenship: Education and nationalism in Europa, South Asia and China*. Routledge.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2003). Beyond "identity." En *Ethnicity without groups*. Harvard College.
- Ansi3n, J. (1989). *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina.
- Ansi3n, J., & Tubino, F. (2007). *Educación en ciudadanía intercultural Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/906/539.%20Educar%20en%20ciudadan%C3%ADa%20intercultural.%20Experiencias%20y%20retos%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20estudiantes%20universitarios%20ind%C3%ADgenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arregui, P. y Cueto, S. (1998). *Educación ciudadana, democracia y participación*. Lima: GRADE.
- Beherán, M. (2009) *Niños, niñas y jóvenes bolivianos y bolivianas en la ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar*

- Bourdieu, P y J. Passeron. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Barcelona: Editorial Laia, 2a. ed.
- Cánepa, G. (2002). Poéticas y políticas de identidad: el debate por la autenticidad y la creación de diferencias étnicas y locales. *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Cánepa, G., & Lamas, L. (2020). *Épicas del neoliberalismo: subjetividades emprendedoras y ciudadanías precarias en el Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Cánepa, G., & Lossio, F. (2019). *La nación celebrada: marca país y ciudadanías en disputa*. Lima, Perú: Universidad del Pacífico y Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Canessa, A. (2012) *Intimate Indigenities: Race, Sex and History in the Small Spaces of Andean Life*. Duke University Press. Londres.
- Czarny, G. (2007) Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación entre comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34) 921-950.
- Czarny, G. (1995). *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV- IPN, Universidad de Colima (CD-ROM).
- Czarny, G. (1997). "Los maestros como constructores de interculturalidad en una escuela pública de la ciudad de México", en M. Bertely y A. Robles (coords.), *Indígenas en la escuela*, México: COMIE.
- Czarny, G. (2006a). "Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares", en M. Bertely (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*, México: CIESAS. Publicaciones de la Casa Chata.
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación, (2013). En [https://www.cverdad.org.pe/ifinal/pdf/TOMO%20V/SECCION%20TERCERA-Los%20Escenarios%20de%20la%20violencia%20\(continuacion\)/2.%20HISTORIAS%20REPRESENTATIVAS%20DE%20LA%20VIOLENCIA/2.1%20EI%20PCP-SL%20EN%20EL%20CAMPO%20AYACUCHANO.pdf](https://www.cverdad.org.pe/ifinal/pdf/TOMO%20V/SECCION%20TERCERA-Los%20Escenarios%20de%20la%20violencia%20(continuacion)/2.%20HISTORIAS%20REPRESENTATIVAS%20DE%20LA%20VIOLENCIA/2.1%20EI%20PCP-SL%20EN%20EL%20CAMPO%20AYACUCHANO.pdf)
- Degregori, C. (1986). *Del Mito del Inkari al Mito del Progreso. Migración y Cambios culturales*. IEP.
- De la Cadena, M. (2004). *Formaciones de Indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Envión.
- Diez, A. (2014). *Cambios en la ruralidad y en las estrategias de vida en el mundo rural. Una relectura de las antiguas y nuevas definiciones*. En: Perú el problema agrario en debate. *Sepia XV*. Lima: Sepia – Oxfam, 19-75. Recuperado de <https://sepia.org.pe/wp>
- García, María Elena. 2005. *Making Indigenous Citizens: Identity, Development and Multicultural Activism in Peru*. Stanford: Stanford University Press.

- Gaufberg EH, Batalden M, Sands R, Bell SK. The hidden curriculum: what can we learn from third-year medical student narrative reflections? *Acad Med.* 2010; 85(11):1709-16.
- Hall, S. (1996). "Introduction: Who Needs 'Identity'?" Pp. 1-17 in *Questions of Cultural Identity*, ed. Stuart Hall and Paul D. Gay. London: Sage Publicatio
- Hunt, B. (2004). *La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse. ¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades.* GRADE.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). Perú, perfil sociodemográfico: Informe nacional. Censos Nacionales 2017. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1539/](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2020). Encuesta Nacional de Hogares: Condiciones de Vida en el Perú, 2020 [Informe]. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/condiciones-de-vida-ene-feb-mar2020.pdf].
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2021). Encuesta Demográfica y de Salud Familiar. ENDES 2021. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1838/](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1838/)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2021). Evolución de la pobreza monetaria 2010-2021 (ENAHO 2021). Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/pobreza2021/Pobreza2021.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/pobreza2021/Pobreza2021.pdf)
- Jackson, P. W. (1968). *Vida en las aulas.* Madrid: Ediciones Morata.
- Lazar, S. (2010). Schooling and Critical Citizenship: Pedagogies of Political Agency in El Alto, Bolivia. *Anthropology & Education Quarterly*, 41, (2),181-205. <https://www.jstor.org/stable/40732219>
- López Jiménez, S. (1997). Ciudadanos reales e imaginarios: concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú. Instituto de Diálogo y Propuestas.
- Luykx, A. (1999). *The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia.* Suny Press.
- Martinez, L. (2011) Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: "no se animan a contar". Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. En: *Niños indígenas y migrantes: experiencias formativas y procesos de identificación.* Ed. Biblos.
- Méndez, C. (2000). Incas sí, indios no: Apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú. IEP.
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de Educación Básica. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). ESCALE [Plataforma en línea]. Recuperado de <https://escale.minedu.gob.pe/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). ESCALE [Plataforma en línea]. Recuperado de <https://escale.minedu.gob.pe/>

- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17 (530), 459-483
- Novaro, G. (2011). Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? In: NOVARO, Gabriela (Coord.). La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011, pp. 179-203.
- Oliart, P. (1996). *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente en primaria*. Documento de trabajo. GRADE.
- Orlove, B. (1993). Putting Race in Its Place: Order in Colonial and Postcolonial Peruvian Geography. *Social Research*, 60(2), 301-336.
- Rojas O, Alberto. (2012). "Currículum oculto" En medicina: una reflexión docente. *Revista médica de Chile*, 140 (9), 1213-1217.
- Salas, G. (2012). *Negotiating Evangelicalism and New Age Tourism Through Quechua Ontologies in Cuzco, Peru* [Tesis doctoral, Universidad de Michigan, Doctor en Filosofía (Antropología)].
- Salomon, F. (2001). *Una etnohistoria poco étnica: Nociones de lo autóctono en una comunidad campesina peruana*. Saberes y Razones, *Desacatos*, 7, 65-84.
- Suárez F, Díaz E. La formación ética de los estudiantes de medicina: la brecha entre el currículo formal y el currículo oculto. *Acta Bioética* 2007. URL: <http://www.scielo.cl/scielo.php.pid>.
- Trapnell y Zavala, V. (2013)
- Padawer, A. y G. Novaro (2013) Identificaciones étnico Nacionales y procesos de legitimación del Saber en Grupos Indígenas y Migrantes en Argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 3, (1), 10-38.
- Padawer, A. y Rodríguez, L. (2015) Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino *Revista Cuicuilco*. 62,
- Padawer, A. y Enriz, N. (2009) *Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní*
- Pillaca, G. (2016) Cultura, neoliberalismo y educación : la construcción de la subjetividad desde los textos escolares de nivel secundario (periodo 2008-2012 y 2012-2016. Maestría de Lingüística, PUCP.
- Portocarrero, G., & Oliart, P. (2021). *El Perú desde la escuela* (2da ed.). Universidad del Pacífico. <http://dx.doi.org/10.21678/978-9972-57-478-8> (Trabajo original publicado 1989)
- Quijano, A. (2014). Raza, etnia y razón en Mariátegui: cuestiones abiertas. Lima: Ediciones Socialistas.
- Tanaka, M. (1999) El Poder Visto desde Abajo. Democracia, Educación y ciudadanía en espacios locales. IEP.
- Theidon, K. (2004). Entre prójimos. El conflicto armado interno y la política de reconciliación en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Introducción. Leer: Cap. 3 (Estrés postraumático: ¿una categoría exportable), Cap. 4 (Una fenomenología de las violencias) y Cap. 6 (Los males del campo).
- Torres Santomé, J. (1994). El currículum oculto. Madrid: Ediciones Morata

- Uccelli, F. (1999) *Familias campesinas: educación y democracia en el sur andino*.
- Valdivia, N. (2011). El uso de categorías étnico/raciales en censos y encuestas en el Perú: balance y aportes para una discusión. GRADE. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/ddt60.pdf>
- Webb, A. (2013). Negotiating optimum distinctiveness: Cognitive tendencies toward primordialism among Mapuche youth. *Ethnic and Racial Studies*, 36(12), 2055–2074.
- Webb, A. (2015). Indigenous schooling grants in Chile: The impacts of an integrationist affirmative action policy among Mapuche pupils. *Race, Ethnicity and Education*, 18(3), 419–441.
- Webb, A., & Radcliffe, S. (2013). Mapuche demands during educational reform, the penguin revolution and the Chilean winter of discontent, special issue: Ethnicity, nationalism, and education. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 319–341.
- Webb, A., & Radcliffe, S. (2015). Whiteness geographies and education inequalities in southern Chile. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 129–148.









## 8. Anexos

### 8.1. Guía de Actividad Reflexión - ¿Qué es la discriminación? ¿Qué es la identidad étnica?

Consigna: Movemos las carpetas en un círculo y liberamos el espacio del medio del salón para sentarnos en un círculo. Comenzamos haciendo algunos ejercicios de yoga y meditación para calmarnos. Luego, reparto papelitos con el texto impreso y los estudiantes se toman un tiempo para leerlo en silencio. Cuando terminan todos, yo leo el texto en voz alta.

#### **Texto:**

“Sulmy, una estudiante de 10 años, acaba de iniciar quinto grado en una nueva escuela en Lima. Su familia es de Ayacucho y se mudaron recientemente a la ciudad porque su papá consiguió un trabajo en el mercado. Ella estaba muy entusiasmada de mudarse: había escuchado que Lima era una ciudad grande, que podría ir de paseo a los parques e incluso visitaría el zoológico para conocer un montón de animales. Sin embargo, cuando llegó a la escuela, se puso triste porque las cosas no fueron como lo esperaba, ya que sus nuevos compañeros comenzaron a burlarse y apartarse de ella.”

#### Guía de preguntas utilizada

1. ¿Qué está pasando en esta situación? ¿Por qué creen que los compañeros de Sulmy se burlaban de ella?
2. ¿Alguna vez han escuchado la palabra “racismo”? ¿Qué es el racismo?
3. ¿En el Perú hay diferentes razas? ¿Cuáles son las razas del Perú?  
¿Cómo son?
4. ¿En nuestro pueblo hay racismo y/o discriminación?
5. ¿En el Perú hay racismo y/o discriminación?
6. ¿Alguna vez han experimentado alguna experiencia parecida? ¿Cómo fue?
7. ¿Han escuchado alguna vez el término de identidad étnica? ¿Qué creen que puede significar?
8. ¿En el Perú hay varias culturas o una sola cultura?
9. ¿De qué cultura forman parte ustedes? ¿Cómo es su cultura?

10. ¿Todos los ciudadanos en el Perú somos tratados de igual forma? ¿Por qué sí o por qué no?

11. ¿Dónde han escuchado o aprendido sobre estos temas

## 8.2. Guía de entrevista a profundidad profesores

Nº 1

### GUÍA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

#### DOCENTES PERUANOS EN ESCUELA PRIMARIA EN HUANTÁN

**Duración:** 1 hora y media

**Objetivos:**

- Comprender la **experiencia de crianza del docente** e identificar sus **motivaciones** (o su falta de motivaciones) para ejercer su profesión.
- Identificar sus visiones, narrativas e imaginarios sobre el **sentido de pertenencia nacional y la identificación étnica**, así como sus discursos acerca de cómo **plasmarnos en el salón de clases**.
- Conocer la percepción del docente sobre el **sistema educativo nacional**.

Hola, mi nombre es Daniela De Las Casas y soy estudiante de Antropología de último año en la PUCP. Actualmente, me encuentro realizando una investigación para mi tesis acerca de cómo se construyen y negocian los sentidos de pertenencia nacional y la identificación étnica en esta escuela primaria en Huantán.

Esta es una investigación sin fines de lucro; lo conversado será confidencial, y no será utilizado en ninguna empresa o institución estatal. En este sentido, no hay respuestas correctas ni incorrectas, y si en algún momento alguna pregunta le hace sentir incómodo o preferiría no responderla, podemos pasar a la siguiente. Siempre agradecemos la confianza y la apertura, ya que eso nos permite entender mejor las trayectorias y experiencias de los docentes que dedican su tiempo a mejorar la educación en el Perú.

Para comenzar esta conversación, quisiera saber si cuento con su consentimiento informado para realizar y grabar la entrevista.

#### 1. Datos generales del entrevistado

Nombre y apellido, edad, sexo y carrera/especialidad que estudió

#### 2. Crianza & motivaciones para dedicarse a la educación

- ¿Dónde nació? ¿En qué lugar se crió?

- ¿Cómo describiría su crianza? ¿Con quiénes vivía?
- ¿Con qué soñaba cuando era niño/a? ¿Qué se imaginaba que sería de grande y por qué?
- ¿Cómo así llegó a la docencia? ¿Por qué decidió ser profesor?
- ¿Cree que su crianza influyó en esta decisión? ¿Cómo cree que influyó/ no influyó?
- ¿Tenía alguna angustia o preocupación al escoger dedicarse a la docencia? Sí es que sí, ¿cuáles eran?
- ¿Hace cuánto tiempo trabaja en esta institución educativa? ¿Me podría contar un poco sobre su trayectoria profesional?

### 3. Sentido de pertenencia nacional e identificación étnica

- ¿Cuál es su visión personal sobre la identidad huantáina? ¿Cómo describiría a alguien de Huantán? ¿Y a alguien de la provincia de Yauyos?
- ¿Cuál es su visión personal sobre los ciudadanos peruanos? ¿Cómo describiría a alguien del Perú?
- ¿Se aborda en la escuela el tema de la diversidad de culturas en el Perú? ¿De la identidad étnica? ¿De qué formas? (Si es que surge, preguntar específicamente sobre los siguientes temas: costumbres, raza, racismo y discriminación).
- ¿Alguna vez ha tenido problemas de racismo/discriminación en la escuela? ¿Me podría contar sobre esta experiencia?
- ¿Cómo cree que se le debería de enseñar a los niños sobre su identidad huantáina, yauyina y peruana? ¿Y cómo lo hace usted en la práctica?
- A nivel de escuela, ¿existen formas previamente acordadas entre todos los docentes para enseñar estos temas? ¿O cada docente tiene la libertad de enseñar como le sea más conveniente?
- ¿Cree que existen diferencias en las enseñanzas sobre estos temas entre docentes yauyinos y docentes que vienen de otro lado? ¿De qué maneras ha notado estas diferencias?
- ¿Cuentan con material educativo por parte del Ministerio para abordar estos temas? ¿Cómo es el material? ¿Qué beneficios y/o problemas encuentra?
- Si es que elaboran su propio material: ¿de qué manera elaboran el material? ¿Qué criterios toman en consideración?

### 4. Problemáticas de la educación

- A nivel personal, ¿cuáles son los principales problemas o dificultades que tiene con los alumnos? ¿Y como profesor desempeñándose en el aula?

- ¿Cuál es su perspectiva sobre la disciplina?
- ¿Cree que hoy en día los niños y niñas sienten mucha presión en sus estudios? ¿Por qué sí/no?
- ¿Siente que su trabajo como docente es valorado a nivel de la comunidad / nacional?
- ¿Quiénes cree que son los agentes que más apoyan a la educación en el Perú? (Pensar a nivel comunitario, estatal, padres de familia, docentes).
- ¿Cree que el Estado peruano apoya a la educación en el Perú? ¿De qué formas sí/no? ¿Considera que este apoyo es suficiente? ¿Por qué sí/no?
- A nivel país, ¿cuáles cree que son los principales problemas que afrontamos? Tanto a nivel educativo como no educativo.
- ¿Cómo cree que se podrían solucionar estos problemas en la escuela primaria en la cual enseña?

