



Revista de Psicología

ISSN: 0716-8039

ISSN: 0719-0581

Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales

Yañez Medina, Cristian Alejandro; Capella Sepúlveda, Claudia
Construcción de identidad personal en niños y niñas aymara residentes en Chile
Revista de Psicología, vol. 30, núm. 2, 2021, Julio-Diciembre, pp. 54-70
Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales

DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.60644>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26469945005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Construcción de identidad personal en niños y niñas aymara en Chile Construction of Personal Identity in Native Aymara Boys and Girls in Chile

Cristian Alejandro Yañez Medina^a & Claudia Milena Capella Sepúlveda^b

^aUniversidad de Santiago, Santiago, Chile

^bUniversidad de Chile, Santiago, Chile

Este trabajo buscó conocer la construcción de identidad personal en niños y niñas pertenecientes al pueblo originario aymara que viven en el altiplano del norte de Chile. El diseño de investigación fue cualitativo, utilizando el procedimiento dibujo-relato y adoptando una estrategia narrativa para el análisis de datos. Los participantes del estudio fueron diez niños y niñas de 5 a 9 años de edad residentes en la comuna altiplánica de Putre. Como resultados se observó la presencia de las tres dimensiones de la identidad personal planteadas desde el constructivismo: unidad del sí mismo, integración del sí mismo e integración con los otros, observándose transversalmente elementos de la cultura aymara en estas. El entorno andino fue una cuarta dimensión, emergiendo como un eje articulador. Se discute la complementariedad de los aspectos culturales y evolutivos en la construcción de identidad personal en los niños y niñas aymara, implicando un enfoque para pensar la identidad personal que considere lo actual de la cosmovisión e historia del pueblo aymara, y las particularidades de la identidad infantil.

Palabras clave: aymara, infancia, identidad personal, entorno andino, cultura.

This work sought to understand the construction of personal identity in boys and girls belonging to the indigenous Aymara people who live in the altiplano of the northern Chile. The research design was qualitative, using the story-drawing procedure and adopting a narrative strategy for data analysis. The study participants were ten boys and girls from 5 to 9 years old, residing in the highland commune of Putre. Results show the presence of the three dimensions of personal identity raised from constructivism: unity of the self, integration of the self, and integration with others; elements of Aymara culture were observed cross-sectionally in these. The Andean environment was a fourth dimension, emerging as an articulating axis. The complementarity of the cultural and evolutionary aspects in the construction of personal identity in Aymara boys and girls is discussed, implying an approach to think about personal identity that considers the present moment of the worldview and history of the Aymara people, and the particularities of children's identity.

Keywords: Aymara, childhood, personal identity, Andean environment, culture.

Agradecimientos: El autor principal agradece a Conicyt para la Beca de Magíster en Chile, 2012.

Contacto: C. Yañez. Avenida Ecuador 3650, tercer piso, Estación Central, Santiago, Chile. Correo electrónico: cristian.alejandroym@gmail.com

Cómo citar: Yañez Medina, C. A. & Capella Sepúlveda, C. M. (2021). Construcción de identidad personal en niños y niñas aymara en Chile. *Revista de Psicología*, 30(2), 1-17.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.60644>

Introducción

Las trayectorias y dinámicas de los procesos psicológicos individuales se han visto modificadas por los procesos sociohistóricos de las comunidades (Packer, 2019), como los fenómenos de industrialización y globalización que viven los distintos países. El escenario homogeneizador consecuente levanta conceptos como diversidad cultural, interculturalidad, para pensar una nueva forma de relación de las naciones con lo diferente (Albó, 2010; Costa Fernandez, Guerraoui, Sturm, & Reveyard-Coulon, 2020). Resulta restringido pensar a niños y niñas (en adelante, niños) como actores ajenos a los efectos de la historia y los procesos socioculturales de los que son parte. Lo mismo sucede con observarlos desde la pasividad y la romantización de la infancia liberada y monocultural propuesta por el pensamiento hegemónico colonial sobre la infancia, subyacente a la globalización actual. Este estudio considera un enfoque sensible a la diversidad y particularidad de mundos sociales de donde provienen los niños, donde la cultura y la historia situada tiene un rol trascendental para entender las infancias híbridas y globalizadas (Liebel, 2019; Packer, 2019; Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015).

Sobre lo étnico, un ámbito de lo cultural, el censo de Chile de 2017 describe el 12,8% de pertenencia poblacional a alguno de los pueblos originarios. La segunda mayoría (7,17%) corresponde al pueblo aymara, y de ellos el 8% son niños de 5 a 9 años. Se localizan mayormente en la Región de Arica y Parinacota, particularmente, en la provincia de Parinacota (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017).

La provincia de Parinacota se asienta en el piso ecológico correspondiente a la precordillera y cordillera andina (macrozona andina), y su capital es el pueblo de Putre. Putre es la comuna con mayor cantidad de habitantes (2.765), con mejor accesibilidad desde la urbe más próxima (Arica) y tiene instituciones públicas, como una posta rural, un liceo técnico profesional, un banco y un regimiento, entre otros. Pero también mantiene características ecológicas de la zona andina rural, como la presencia de campos donde se realiza actividad agroganadera, cerros con cruces en sus cimas (calvarios) donde se realizan tradiciones locales, iglesias de estilo andino colonial y montañas que lo rodean a 3.650 mts sobre el nivel del

mar (Luque, 2020).

Pasando a antecedentes de investigaciones chilenas sobre los pueblos originarios y disciplinas de las ciencias sociales, son escasos los reportes desde la psicología clínica. Entre algunos de estos, destacan estudios con escolares aymaras y no aymaras urbanizados, relacionando el proceso migratorio precordillera-costa en la Región de Arica y Parinacota con las estrategias de afrontamiento (Caqueo-Urizar et al., 2014); y con adolescentes aymara urbanizados, describiendo el efecto de la resiliencia sobre la asociación entre identidad étnica y satisfacción con la vida (Caqueo-Urizar, Flores, Mena-Chamorro, Urzúa, & Irrázaval, 2020). Otros trabajos, en adultos y abarcando también grupos de la macrozona andina de Perú y Bolivia, estudiaron las creencias psicosociales en pacientes aymara con esquizofrenia y sus cuidadores (Caqueo-Urizar, Breslau, & Gilman, 2015) y la calidad de vida (Caqueo-Urizar, Alessandrini, & Boyer, 2017). En adultos mayores se estudió el funcionamiento de una escala breve para evaluar depresión en indígenas (aymaras y mapuches) y no indígenas (Gallardo-Peralta, Rodríguez-Blázquez, Ayala-García, & Forjaz, 2020). Estos trabajos han considerado una perspectiva cuantitativa para caracterizar al pueblo aymara, en variables psicológicas y psicopatológicas, utilizando constructos teóricos y dispositivos posiblemente poco cercanos a su realidad histórica y actual, pudiendo dificultar la comprensión psicológica desetnocentrada de un grupo culturalmente distinto (Costa Fernandez et al., 2020).

El pueblo aymara corresponde a un grupo étnico-cultural. Las características principales de su cosmovisión son establecer un vínculo interpersonal con la madre tierra (Pachamama), vivenciándola como un actor social más, con quien se comunican, respetan, protegen e integran a la experiencia. Esta se registra en el nivel universal (cielo y el cosmos), terrenal (naturaleza observable) y subsuelo (interior de la tierra). La temporalidad es cíclica (pachakuti), implicando un retorno de los hechos y vivencias que facilita comprender la causa de las experiencias actuales, organizando la vida. Los otros miembros de la cultura, jilatanaka y kullakanaka, son hermanos y hermanas de tiempo y espacio, hijos de la Pachamama y por ello se entablan vínculos de reciprocidad, ayni, con los otros miembros de la comu-

nidad y la familia, velando por el trato y transacciones justas, para salvaguardar el equilibrio y armonía (Alanoca, Apaza, Quenta, & Cutipa, 2019; Gallardo-Peralta et al., 2020; Luque, 2020).

Como datos históricos relevantes, el pueblo aymara posee más de 5.000 años de historia. Su asentamiento inicial se ubica en la macrorregión altiplánica andina entre los países de Perú, Bolivia y Chile, comprendiendo en este último, las regiones de Arica y Parinacota, y Tarapacá (Albó C., 2000; Luque, 2020; Mazal et al., 1991). La conquista de América y la dominación española del territorio inicia la época colonial del pueblo aymara durante el siglo XVI (Mazal et al., 1991) y durante los siglos XVII y XVIII tiene lugar la occidentalización, evangelizándose su territorio y cultura, reubicando, reduciendo y desarticulando sus integrantes en los tres países donde actualmente se asientan (Albó C., 2000; Mazal et al., 1991). En los siglos XIX y XX ocurre el cambio de las fronteras de los tres países, como consecuencia de la Guerra del Pacífico. Los nacionalismos instalados en los territorios fronterizos en disputa, principalmente en Chile, repercutieron en la identidad de los aymaras que van quedando, buscando deshacerse de esta, cambiando los apellidos, dejando de usar el lenguaje y buscando asimilarse a la nueva nación, lo que fue acelerado por el Estado chileno particularmente en la zona de Arica y Parinacota (Gundermann, Vergara del Solar, & González, 2019). Otro hito significativo en Chile es la migración desde las zonas andinas hacia los valles costeros (desde 1950 hasta la actualidad) por la explosión de la activación económica y el desarrollo urbano, junto con la ampliación de los límites de los valles en Arica. Las familias jóvenes emigran al ver que la oferta educativa para sus hijos es limitada en sus comunidades andinas, pero mantienen el vínculo con estas, retornando frecuentemente por motivos sociales, económicos o festivo-religiosos. Sin embargo, el cambio de espacio físico genera cambios también en cómo se declaran a sí mismos, siendo más propenso a nominarse aymaras en las comunidades andinas y a perder esa identidad totalmente en los valles bajos (González, Gundermann, & Hidalgo, 2014). Las dictaduras de fines del siglo XX, sobre todo la chilena, vuelven a dañar de forma sustantiva la identidad aymara (Albó C., 2000; Chamorro Pérez, 2017; González, 2020), manteniendo el control geopolítico

y social de la población indígena de la zona, en tiempos de tensión con Perú y Bolivia por el centenario de la Guerra del Pacífico, aumentando la militarización de la cordillera andina, municipalizando el espacio andino a través del refuerzo de las escuelas y aumentando la impronta nacionalista (Gundermann et al., 2019).

Sin embargo, ante los choques culturales y grupos que buscaban una nueva dominación, surgieron movimientos reivindicativos desde lo aymara a finales del siglo XX, perdurando hasta hoy (Albó C., 2000; González, 2020). El hito histórico apela al reposicionamiento de los pueblos originarios, su cultura y cosmovisión, teniendo en Chile efectos importantes a nivel educativo en los niños del altiplano y en la mantención de las tradiciones vernaculares en los territorios transfronterizos aymara, como en Arica y Putre (Chamorro Pérez, 2017; Luque, 2020; Mondaca, Sánchez, & Bustos, 2020). Son parte de los efectos institucionales y políticos de la Ley 19.253 promulgada en octubre de 1993 en el Chile posdictadura, en cuya formulación dialogaron líderes, intelectuales y algunos dirigentes aymara con agentes gubernamentales (Gundermann, 2018).

Pasando a la temática de la identidad, esta ha sido abordada con diversos focos y marcos teóricos. Sobre los grupos étnicos, algunos conceptos mencionados son: la identidad social (Rivero & Costalat Founeau, 2016); identidad étnica (Roth & Villegas, 2015; Szulc, 2015; Cardoso & Bonomo, 2019); identidad cultural de los pueblos originarios (Albó, 2010); y la identidad personal, que incorpora el aspecto étnico/racial, la comunidad y las narrativas personales en un constructo más amplio sobre el sí mismo. La mirada constructivista destaca el papel de los otros, como la cultura y grupos sociales, en la identidad, definida esta como un proceso de construcción activa por el sujeto (Guidano & Piatigorsky, 1994; Sepúlveda, 2020). Pertenecer a un pueblo originario suma en esta línea argumentativa. Este será el enfoque de la identidad personal que se trabajará en este estudio y se comenta a continuación.

La construcción de identidad es un proceso que transcurre a lo largo de la vida, iniciándose en la temprana infancia (Erikson, 1971; Guidano & Piatigorsky 1994; Sepúlveda, 2020; Valenzuela, 2012), sin embargo, su estudio se ha enfocado en niños mayores de 8 años y en aspectos como el

sí mismo, la autoestima y el autoconcepto (Ayca, Crispin, & Parkers, 2011; Cabrera et al., 2001; Tatlow-Golden & Guerin, 2010). La identidad personal en niños pequeños pertenecientes a los pueblos originarios ha sido un campo poco explorado desde la psicología.

La identidad personal es un proceso activo de construcción de la estructura personal. Da al sí el sentido de mismidad y continuidad a lo largo del tiempo, incorporando el ambiente y a los demás en su construcción (Sepúlveda, 2020). La identidad personal tendría tres dimensiones principales de acuerdo con Sepúlveda (2020):

- Unidad del sí mismo: reconocimiento del sujeto como un ser único y diferente. Único al identificar características psicológicas, corporales, valóricas u otras que aporten a delimitar su particularidad. Diferente al reconocer al otro como igual o semejante y también como un componente del sí mismo al estar incorporado en las relaciones interpersonales importantes.
- Integración del sí mismo: reconocimiento del presente, pasado y futuro acontecido en la trayectoria vital del sujeto a modo de experiencias personales significativas. Implica su organización a modo de historia personal donde se incorporan los roles que cumple el sujeto en los diferentes grupos nucleares que trazan la trayectoria vital, como el familiar, social y/o cultural, entre otros.
- Integración con los otros: reconocimiento y despliegue de la acción personal desde los otros, a través de incorporarlos como parte de sí mismo en los vínculos. Implica la pertenencia a diversos tipos de grupos humanos que permite al sujeto situarse en la realidad, actuar en ella e interactuar con los otros que la componen desde su propia subjetividad.

Dentro de los trabajos que enfatizan la mirada aymara, Condore (2004) se acercó al vínculo entre la cosmovisión y la construcción del sí mismo en adultos mayores residentes en Putre. Usar el idioma, participar en actividades laborales, tradiciones y valores culturales aymara conforman significados que construyen su identidad. También tener un marcado sentido de pertenencia a la comunidad y a la colectividad más que al individualismo. Con adolescentes y adultos jóvenes aymara, Cabrera et al. (2001) estudiaron la conformación de la autoestima e identidad, y el efecto de la occidentalización, siendo esta última mínima, primando los aspectos de su propia cul-

tura. Nuevamente el comunitarismo es central, implicando reciprocidad y complementariedad en las relaciones grupales. En estos trabajos, adoptar una óptica cualitativa permitió enlazar la cosmovisión aymara y la identidad, considerando la vivencia de los sujetos; esta es la estrategia adoptada en este estudio.

La pregunta que guía esta investigación es ¿cómo es la construcción de identidad personal en niños de 5 a 9 años pertenecientes al pueblo originario aymara, residentes en la comuna de Putre?

Método

El enfoque del estudio es cualitativo, utilizando un paradigma fenomenológico, asumiendo una realidad construida y dependiente de los significados que los sujetos asocian a ella, sostenidos por un contexto y experiencia específicos (Patias & Hohendorff, 2019).

Participantes

Niños pertenecientes al pueblo originario aymara residentes en Putre. Se inscribió en esta zona por criterios de accesibilidad geográfica a la localidad, la presencia de mayor población aymara y por representar el periodo histórico actual, conviviendo elementos de la institucionalidad aymara y occidental (Luque, 2020).

El muestreo fue intencional. Los criterios de inclusión fueron: edad entre los 5 a 9 años; escolarización desde preescolar (kínder) a primaria (hasta cuarto año); residencia en Putre desde el nacimiento o desde al menos los dos años; y la declaración de pertenencia aymara, efectuada por los tutores al responder el consentimiento informado.

Los participantes que conformaron la muestra asistían al Liceo Técnico Profesional Granaderos de Putre, establecimiento municipal y el único de la provincia que presenta matrícula preescolar, educación básica (primaria) y media (secundaria). De la correspondencia entre edad y curso que rige actualmente en la escolarización chilena, se estimó que entre kínder a cuarto año básico se encontraría el rango etario a estudiar, accediendo a estos cursos para llegar a los participantes que conformarían la muestra final. Se desarrolló la actividad con 37 participantes autorizados. Se seleccionaron diez casos para el análisis en pro-

fundidad, los cuales fueron representativos según el criterio de saturación orientado a la exhaustividad, la relevancia y la novedad teórica de la in-

formación que estos exhibían (Patias & Hohendorff, 2019). Todos los participantes tenían apellido(s) de origen aymara (ver tabla 1).

Tabla 1

Caracterización de los participantes que constituyen la muestra final

Nombre ficticio	Género	Edad	Curso
Valeria	Femenino	5	Kínder
Jason	Masculino	5	Kínder
Alison	Femenino	6	1°
Mauricio	Masculino	6	1°
Claudia	Femenino	7	1°
Raúl	Masculino	7	2°
Margarita	Femenino	8	3°
Kevin	Masculino	8	3°
Alejandro	Femenino	9	3°
Eloísa	Masculino	9	3°

Instrumento de recolección de datos

La técnica utilizada fue el dibujo con relato, consistente en solicitar un dibujo y una narración asociada. En investigación cualitativa se usó con niños en edad escolar por Tatlow-Golden y Guerrin (2010) para estudiar el autoconcepto. También fue utilizada por Cardoso y Bonomo (2019) para investigar la identidad étnica en niños gitanos de la misma edad residentes en Espírito Santo, Brasil. Rivera (2020) utilizó el dibujo con niños aymara de la provincia de Parinacota, incluyendo Putre, para conocer la percepción espacial desde el enfoque de la geografía cultural, siendo un antecedente importante de la viabilidad del dibujo como técnica para este estudio, contemplando el contexto sociocultural actual de la macrozona andina en el norte de Chile, donde la escuela y el currículum nacional hegemónico está altamente presente (Gonzalez et al., 2014; Gundermann, 2018), y en ello, el dispositivo del dibujo. Por ser un contexto híbrido, en que los encuentros socioculturales e históricos (hegemónico y originario) se hacen explícitos, permitiría la investigación de la infancia originaria actual desde este dispositivo (Liebel, 2019).

En esta investigación se utilizaron tres dibujos. 1) El sí mismo en el pasado, presente y futuro. La consigna fue “dibújate a ti mismo como eras antes, como eres ahora y cómo serás cuando más grande”. 2) El sí mismo en el entorno, con el cual se pretendió explorar la representación del ambiente y la relación del niño con este. La con-

signa fue “dibújate a ti mismo en Putre”. 3) El dibujo de los otros significativos. La consigna fue “dibuja a quienes tú más quieres”. Estas consignas fueron construidas para captar los elementos buscados en esta investigación, pero sin circunscribirlos a un tema en específico para el análisis. La generalidad de estas permitió acceder a la mirada más particular del niño, dando lo central para que construyera gráficamente su propio concepto y representación, tanto de él/ella mismo/a, como de los otros importantes y de Putre.

La fase relato prosiguió a la producción gráfica. El investigador promovió la narrativa verbal, invitando al niño a que comentara lo dibujado después de cada dibujo, utilizando frases como “cuéntame de qué se trata tu dibujo”, “¿qué dibujaste?”. Se profundizó gradualmente en los contenidos que aparecieron en el relato y en el dibujo, buscando enriquecer la información generada y aproximándose lo más cerca posible a las experiencias relacionadas con la identidad personal. Los dibujos y consignas fueron puntos de arranque para que el niño desplegara una narrativa personal libre y no circunscrita necesariamente al material gráfico producido. Con todo, esta técnica fue seleccionada para que fuera cercana a rescatar experiencias de los niños aymara, desde los propios recursos infantiles.

Procedimiento

La aplicación de la técnica fue en el Liceo Granaderos durante la jornada escolar, en una

sala acondicionada para los fines del estudio y donde se trabajó individualmente con cada niño. Previo a la aplicación, se les explicó el carácter del estudio y se consultó verbalmente por su voluntad para participar; se obtuvo consentimiento de los tutores y autorización del Liceo. Los aspectos éticos fueron aprobados por una comisión de profesores del Magíster en Psicología Clínica Infantojuvenil de la Universidad de Chile.

Estrategia utilizada en el análisis de los datos

Se utilizó el análisis narrativo. Es pertinente considerando el ámbito intersubjetivo en que está el narrador, construyendo narrativas personales alusivas a su identidad, donde el contexto social y cultural es indisociable (Capella, 2013). Este se centró en la perspectiva temática. Consistió en la descripción de aquello que se está narrando, es decir, los contenidos y significados que se despliegan. Los dibujos se procesaron a partir del análisis narrativo visual. Consistió en considerar lo que está diciendo el dibujo, es decir, un foco principal de significados que transmite la imagen y se sostiene en elementos de contexto del mismo dibujo que ayudan a construir una narrativa visual. Se considera lo dibujado, pero también otros elementos, como incluir colores, la secuencia y espontaneidad, tamaños, borrados de lo dibujado, entre otros que aporten a construir significados visuales (Capella et al., 2015). El relato se procesó a partir del análisis narrativo verbal. Considera los significados que proporciona el texto en un proceso de análisis y síntesis orientado a construir unidades de significado que compartan sentidos similares y cada vez sean más integradoras. El foco específico fueron todos los contenidos observados en la narrativa sobre personas, experiencias u otros aspectos que surjan (Capella, 2013). La operación principal que guio el análisis fue la integración del análisis del material verbal con el visual. Se consideró el caso completo, más que cada material por separado. No obstante, también se consideraron los datos que aparecieron solo en el dibujo o solo en el relato verbal, ya que lo que a veces un niño no expresa mediante la palabra, puede expresarlo a través de su dibujo. O contrariamente, el dibujo puede ser muy escaso de significados, desde el punto de vista del adulto investigador, hasta que al preguntarle puede emerger el sentido en las propias palabras del niño sobre lo que graficó (Capella et al., 2015).

Se analizó cada caso (dibujo y relato) por separado y luego se efectuó un barrido intercaso, buscando densificar el material emergente y levantar unidades narrativas temáticas. No se recurrió a categorías previas, pero en el caso de visualizarse aspectos coincidentes con el desarrollo teórico se consideraron como unidades temáticas.

La reflexividad como garantía de calidad en este estudio (Patias & Hohendorff, 2019) consideró el origen cultural de los investigadores y este se planteó como un encuentro entre la cultura occidental, con la psicología y sus teorías, y la reconstrucción histórica de la cosmovisión aymara. Implicó regular su influencia en el rol investigativo y cumplir las operaciones descritas. Una estrategia fue incorporar a dos investigadoras externas al trabajo de campo, quienes confirmaron la atingencia de la técnica de recolección de datos y un pilotaje inicial de la misma, con el paradigma y la pregunta de investigación.

Resultados

Se observaron cinco unidades narrativas: unidad del sí mismo, integración del sí mismo, integración con los otros, elementos del pueblo originario aymara y el entorno como eje articulador de la identidad personal. Las tres primeras corresponden a las unidades teóricas descritas previamente sobre la identidad personal. Luego se incorpora lo cultural que guía su construcción. La última fue una unidad emergente como un componente significativo en el proceso de construcción de identidad. Se ejemplificarán los resultados obtenidos con viñetas verbales y/o visuales.

El sí mismo: haciendo y en mi cuerpo

La unidad del sí mismo se observó representada por la acción, las características del propio cuerpo y los gustos personales. Es decir, por las actividades cotidianas realizadas habitualmente, por su caracterización física y por sus preferencias (de actividades, pasatiempos, intereses).

[Cuéntame de ti] Me gusta mi pelo, porque mi mamá siempre le gusta mi pelo, a mi hermana le gusta . . . mi pelo es café, también me lo cuidó mucho (Margarita, 8 años).

Sobre las acciones, apareció como narrativa complementaria algunas relacionadas con la cul-

tura aymara local como cooperar para hacer la watia (preparación culinaria tradicional y ceremonial aymara), definiendo desde esos ámbitos su identidad en el hacer. Sobre los gustos personales, aparece el jugar, estar en la escuela y “pastear”, es decir, pastorear ganado andino (Gallardo-Peralta et al., 2020).

En la figura 1, el significado visual alude al sí mismo dentro de un ambiente andino rural familiar. Se ve en la casa y un contexto que incorpora la vegetación (el campo) donde se iría a pastear,

diferenciado por los colores. Lo andino rural se ve al añadir nieve cordillerana (no pintar) al cerro con vegetación. La representación del sí mismo incorpora el gorro de estilo rural para la protección del sol al ir al campo. Se complementa con la narrativa verbal, emergiendo la presencia de los abuelos como los encargados del ganado, siendo una actividad compartida familiarmente con la cual el niño significa su participación desde la acción.



Figura 1. Raúl 7 años: dibujo del sí mismo en el entorno.

Tengo sombrero porque ahí voy al campo. Cuando no hay clases voy en la mañana poh. Y en la tarde igual hay un poco de sol cuando salimos. Estoy cerca de mi casa. Yo vivo un poco más arriba, cerca del banco. Por ahí mi abuelo va al campo, y va a los cerros. Mi abuelito... tiene ovejas, mi hermano tiene igual, yo también, mi mamá no tiene. Estos son los cerros. También hay pasto en los cerros, yo con mi tío voy al cerro y ahí vamos a pastear, a veces vamos a Chuca . . . es un cerro alto (Raúl, 7 años).

Integración del sí mismo: el devenir de la escolarización y del crecimiento

La temporalidad del sí mismo la otorgan las experiencias de la escolarización y el paso del tiempo en el crecer, hilando desde ambas la concepción de presente, pasado y futuro, e indicando la continuidad de las experiencias personales en una temporalidad lineal y progresiva. Por el lado del crecimiento, las narrativas se orientaron a describir el paso de la edad en términos de años y principalmente a través de la sucesión de estados corporales siendo “chiquito/a” para señalar al pasado; posteriormente “ser más grande”, para

referirse a la actualidad; y luego ser mucho más grande y más alto/a para aludir al futuro. Por el lado de la trayectoria escolar, el pasado se ubicó en las experiencias aludidas al jardín infantil Pachamama; el presente con las experiencias asociadas al curso actual dentro del Liceo Granaderos; y el futuro a cursar estudios superiores o trabajar en una carrera profesional, es decir, una concepción de futuro donde se continúa en un sistema de instrucción académica formal.

Cuando tenía cuatro años me hacían hacer las tareas igual, allá, en la escuela Pachamama. . . . Que estaba en la sala cuna y jugaba con los juguetes y algunas veces salíamos al patio a andar y resfarnos en el resfalin. . . . Las que están acá son mis amigas, pero la G [nombre de otra niña] no más faltó porque esa es mi amiga más mejor. A la G yo la conocí en el Pachamama Cuando sea grande voy a trabajar en Arica . . . en, este, en la posta, donde están las enfermeras (Valeria, 5 años).

La integración con los otros: mi familia, los animales, a través de pastear

Fue la unidad donde mayor diversidad de narrativas se observaron. En primer lugar, destaca la referencia a la familia como los otros significativos que gratifican necesidades, cuidan y entregan afecto, teniendo una valoración principalmente positiva. Los aspectos negativos fueron significados en sanciones al no obedecer a los adultos, apareciendo en pocos casos. Los familiares aparecen en roles laborales dentro de la familia y en roles afectivos. La madre es quien principalmente gratifica las necesidades infantiles y además es significada como trabajadora. El padre es significado como proveedor y trabajador de un modo más definido y también como transmisor de afecto, pero de forma menos intensa que la madre. Los abuelos también son vistos como gratificadores de necesidades afectivas, viviendo en Putre y dedicados a actividades laborales agrícolas. Los hermanos son otros con quienes se comparten actividades lúdicas, con más o menos conflictos.

En segundo lugar, se observó el pastear como el medio donde se propicia la integración con los otros significativos, siendo un espacio narrativo donde se desencadenan una serie de interacciones involucrando a otras personas y a animales, construyendo vínculos y representaciones de los otros.

Los significados describen la actividad ganadera desde el arrear y el movimiento de los animales, el cuidado del ganado para su preservación y las ganancias económicas fruto de la actividad. Adquiere características interactivas al hacerlo siempre con los otros, siendo agradable participar en esta y hacerlo en compañía. Se menciona en relatos de juegos, anécdotas u otras experiencias cotidianas en este espacio (ver viñeta anterior de Raúl, 7 años).

En tercer lugar, aparecen como otros significativos los animales del entorno andino, implicando animales domésticos, de la fauna andina local y relacionados con el pastear y que ayudan a ejecutar la acción, como perros que pastorean; y el ganado, principalmente bovino, caprino o camélido, siendo este último más representativo del entorno andino. Las significaciones atribuidas a todos fueron positivas, incorporando la representación de necesidades y otros aspectos humanos, como el cuidado y respeto por ellos. También se significó a los animales según sus características físicas, su rol y participación en el pastear, algunos de ellos cooperando junto con el/la niño/a y sus familiares.

En cuarto lugar, los compañeros de la escuela con quienes se comparte son identificados a partir de las relaciones de afecto y de las diversas experiencias que establecen con el/la niño/a, observándose diferentes significaciones, de valoración positiva, relacionadas a sus virtudes y acciones que pueden ejecutar bien, como jugar; y negativa, aludiendo a efectuar malas acciones con los demás o con él/ella directamente.

En quinto lugar, las deidades, símbolos y tradiciones propios de la cultura aymara aparecen como otro significativo con quienes se establecen relaciones de reciprocidad, en mayor o menor grado. A modo de ejemplo, la Pachamama es una otra a quien cuidar y respetar, ya que provee de condiciones que propician el bienestar del niño/a, su familia y del pueblo. Por otro lado, la virgen que se venera en la festividad de la Cruz de Mayo es una otra a quien hay que mostrar devoción y adoración, ya que el no hacerlo implica un castigo. El grado de reciprocidad varió en relación con el símbolo, es decir, existieron casos donde un mismo símbolo fue significado desde la reciprocidad, mientras que en otros, fue significado con menos reciprocidad y mayor temor reverencial.

. . . Y a veces mi mamá, celebra con el jugo, nos da Pachamama . . . sí, pa' que coma . . . La Pachamama es la tierra [¿y por qué hace eso tu mamá?] porque quiere que Pachamama crezca más juerte, pa' que cuide todo el pueblo, y pa' que lo cuide a los otros. Y a veces el otro día los otros saludamos, y dejamos los diositos allá arriba [alude a los calvarios], y a veces, lo llevamos una fruta pa' él, pa' diosito pa' que coma, allá arriba [¿y por qué será importante hacerlo?] porque Pachamama siempre tiene hambre, y siempre hay que darle comida, y mi mamá lo hace por el bien de Pachamama (Claudia, 7 años).

La cultura aymara transmitida por mi mamá, mis abuelos y la escuela

Las dimensiones de la identidad personal se vieron atravesadas por componentes de la cultura aymara. La madre, los abuelos y la escuela son quienes entregan los componentes culturales que integran a la construcción de identidad. En experiencias como participar en bailes folclóricos panandinos en la escuela –como el tinku, tobas, sayá–; en festividades costumbristas y religiosas, como la Cruz de Mayo, la Virgen de Asunta, el Día de los Muertos; en tradiciones más vernaculares aymara como la pawa (mesa ceremonial), la siembra de la papa y participar de la danza asociada, pachallampe (Luque, 2020).

Sí, me gusta bailar. Tinku, morenada. Eso me gusta [¿y dónde bailas?] en la escuela (Alison, 6 años).

Y aquí hay un baile que se llama pachallampe, igual es de la cosecha, porque siempre tienen que estar así la mano, y cada uno tiene que poner una papa . . . sí, me gusta hacerlo, lo hace los agüelitos, todos (Alejandro, 9 años).

Por otro lado, experiencias asociadas a la figura materna fueron los recuerdos de ser cargado/a en el awayu o manta tricolor aymara (Luque, 2020), cuando era más pequeño/a; el hilado de la lana; y conocer la preparación de alimentos tradicionales aymara (ver viñeta anterior de Claudia, 7 años). En torno a los abuelos, se relacionaron las experiencias de conocer y participar en actividades agroganaderas andinas, identificándolos como los que saben y guían la actividad. Y sobre la

escuela, se halló como el contexto principal donde transcurren las experiencias y aprendizaje formal relacionado a la cultura aymara, a partir de la asignatura lengua aymara.

La tía E [profesora de lengua aymara] nos pide hacer trabajos [...] solo sé contar los números en aymara... maya, paya, kimsa, pusi, phisqha, suxta, paqallau, kimsaqallqu, llatunka, tunka [...] ¿en tu casa hablan aymara?] no, mi mamá no sabe cómo se dice agüelo y agüela en aymara. Yo sí. Se dice jach'atata y jach'amama (Mauricio, 6 años).

La alusión a ser aymara emergió, de forma indirecta, en las experiencias cotidianas narradas, es decir, participar de actividades ganaderas rural-andinas, de las fiestas religiosas locales, relacionada con las danzas y conocimiento de estas en la escuela, y conocer los lugares de la geografía andina-aymara actual (Putre, localidades de la provincia de Parinacota y algunas localidades de Bolivia). Indirecto se refiere a vivir lo Aymara como parte de su cotidianidad más que definirse directamente como tal.

Me gusta vivir en Putre, me gusta ir a Sajama [territorio Boliviano limítrofe con la provincia de Parinacota], Sajama es lejos de aquí, pero cuando voy a Sajama mi abuelito está ahí, me gusta ver los llamos, entonces jui a pastear con mi agüelita allá para ayudarlo [Oye, ¿y qué es pastear?] Solo tienes que silbar [silba] y después todos corren y se van allá lejos, el abuelito los deja lejos de aquí, y entonces los deja allá, si se degüelven sigue ta pasteando . . . solo voy a pastear, me gusta ir a pastear, entonces voy a pastear (Jason, 5 años).

En cambio, desde la descripción más directa, la capacidad de hablar el idioma aymara es el componente central que define el serlo o no serlo. Así, la profesora de lengua aymara y los familiares que hablan aymara (principalmente abuelos y tíos) son aymaras porque pueden hablarlo. Mientras que, por ejemplo, sus padres o ellos mismos no lo son porque no lo hablan.

Como narrativas complementarias, se observó el ser aymara por vivir en una localidad llamada aymara, la transmisión vertical (ser aymara porque la madre es aymara) y significarlo como una

religión (ser aymara por participar en una iglesia aymara).

. . . Sí, porque un niño nació allá en el pueblo de aymara, entonces habla Aymara [¿y tú eres aymara?] no, porque nací en Arica (Margarita, 8 años).

[Luego de explicar la pawa como tradición aymara, ¿Y a ti te gusta eso?] mmm . . . Yo no conocía eso, me han dicho mis profesores [¿y en tu casa no lo hacen, no lo sabían?] no, no hacen, nosotros somos de otra iglesia, de evangélica (Eloísa, 9 años).

El entorno andino como eje articulador de la identidad personal

Articula las tres unidades de la identidad. Se encontró al estar todas las narrativas asociadas con el entorno de Putre y/o de otras localidades del altiplano, transcurriendo allí todas las experiencias significativas. Se apreció una valoración positiva al entorno andino, incorporándose a través de las narrativas visuales y verbales.

Me gusta que Putre tenga todo . . . tiene *bioloteca*, Injuv y Conaf [oficinas gubernamentales], y un lugar pa' que ayude a los animales [...¿Y qué otros lugares conoces?] Arica, Caquena, Visviri, Parinacota... eh, y conozco el lago Catacontani, y el lago Chungará [¿y qué hay en el paisaje de Visviri?] Mucha cultura [¿cómo así?] porque siempre en Visviri hay gentes y con animales (Kevin, 8 años).

En las viñetas visuales también se observó la valoración positiva hacia el entorno. En los niños más pequeños se representó en el dibujo del entorno solo la imagen del sí mismo y posteriormente al incorporar una casa (ver figura 2). Si bien no se graficaron más elementos del ambiente andino, se incorporan colores vivos. Estos elementos sí aparecen entre los 7 y 8 años, siendo más completos (cerros, cruces y banderas chilenas en los calvarios, el río que atraviesa Putre), pero continúa el vínculo del sí mismo con la casa y sin colores (ver figura 3). Finalmente los niños mayores representan de manera más directa y significativa el entorno del pueblo andino y al niño inmerso en este (ver figura 4).

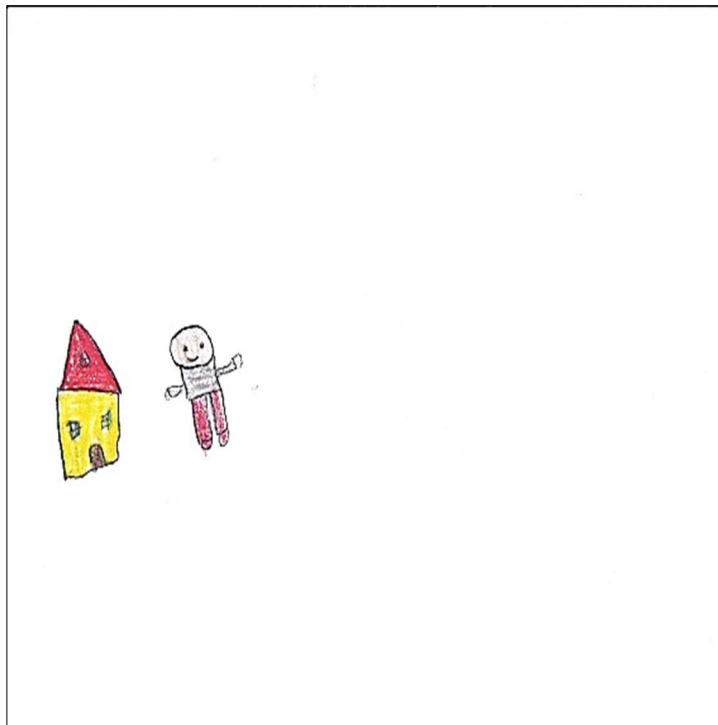


Figura 2. Mauricio 6 años: dibujo del sí mismo en el entorno.

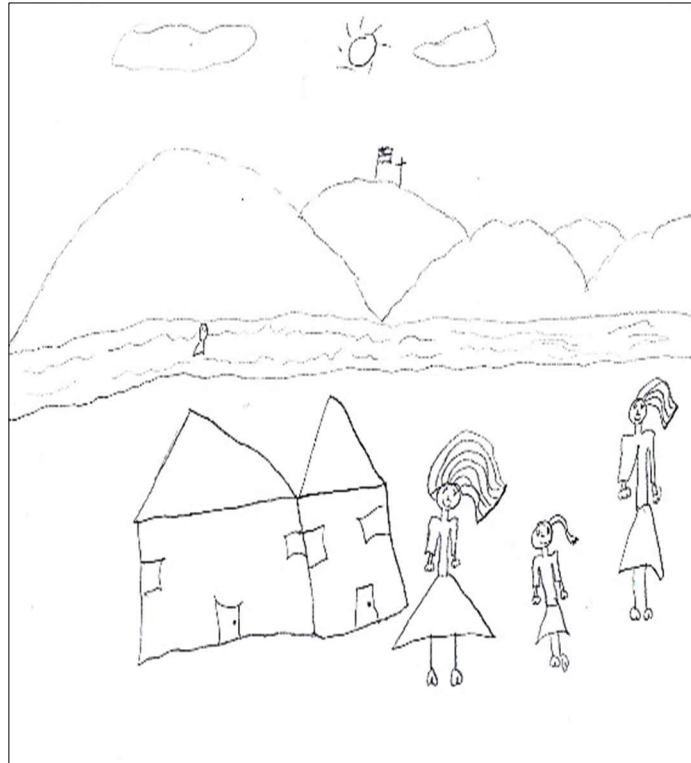


Figura 3. Margarita, 8 años: dibujo del sí mismo en el entorno.



Figura 4. Alejandro, 9 años: dibujo del sí mismo en el entorno.

El contexto no andino también fue valorado favorablemente, siendo Arica referida por todos los niños. Se valora las oportunidades y características que brinda la urbanización, en la parte recreacional, mayores accesos a bienes y servicios, el vínculo con familiares viviendo allí, y por sus propias características ambientales (costa). Existieron narrativas diversas, donde se valoraba positivamente Putre y negativamente Arica, y otras donde no era totalmente clara la preferencia.

En otras, se visualizaba el futuro en Arica, estudiando, pero regresando a Putre para visitar, conservando las experiencias que el entorno andino ha provisto a la construcción de la identidad, pese a la lejanía. Esta última se observó en la siguiente viñeta (ver figura 5), agregando el borrado en la representación del sí mismo en el futuro y agregando un palo de pastoreo, además de reforzarse a nivel verbal.

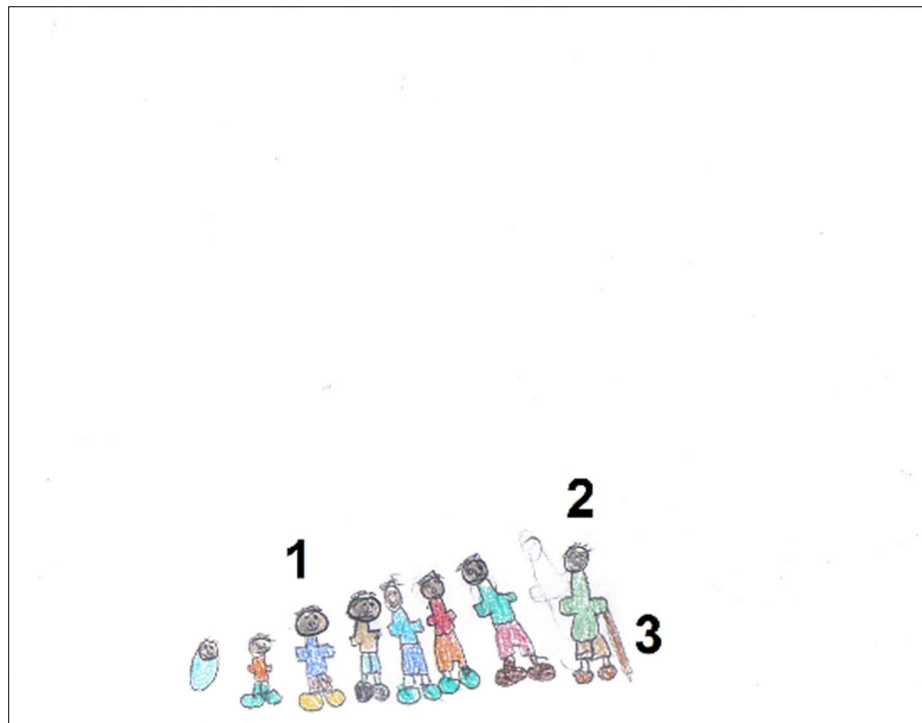


Figura 5. Alejandro, 9 años: dibujo del sí mismo en el pasado, presente y futuro.

Mi mamá siempre iba a pastear conmigo, y a veces me, yo caminaba y después me llevaba cargando [¿y en qué te cargaba?] en awayu, sí, me cargaba y me llevaba por allá [1] eso era cuando yo estaba así, de cinco años [2] aquí estoy en cuarto medio, después a la universidad [¿qué es esto(3)?] un palo [¿y por qué un palo?] porque, creo que cuando sea ahí, tal vez mi mamá va a ir de nuevo a pastear. Y yo voy a ir a pastear con ella.

Conclusión y discusión

Se concluye que la construcción de identidad de los niños aymara residentes en Putre presenta

las tres dimensiones de la identidad personal (Sepúlveda, 2020), comprendiéndose sus significados desde lo evolutivo (Valenzuela, 2012) y lo cultural (Alanoca et al., 2019; Albó C., 2000; Mazal et al., 1991) complementariamente. Aspectos identitarios del pueblo aymara también fueron transversales al proceso, implicando que las dimensiones se encuentran inmersas por símbolos y narrativas de lo aymara, que se reproducen y promueven el arraigo a la localidad y la cultura (Choque & Pizarro, 2013), generado de una manera particular en la infancia. Además, presenta una fuerte presencia y significación del entorno, emergiendo como una narrativa adicional a la construcción de identidad personal.

Los elementos evolutivos observados refieren a la identidad narrada desde la acción y las representaciones concretas (Valenzuela, 2012), la permanencia de objeto y la percepción lineal del tiempo (Piaget, 1996) y la importancia del núcleo familiar como figuras significativas para la transmisión del afecto (Erikson, 1971; Sepúlveda, 2020). La escolarización y educación occidental obligatoria en la precordillera andina y en Putre (Condore, 2004; Mondaca et al., 2020) podría ser un factor que promueva la adquisición de los aspectos evolutivos observados (Roth & Villegas, 2015).

Sobre los aspectos culturales, la identidad del pueblo aymara es integrada por los niños usando más elementos simbólicos: la significación positiva de las danzas y músicas andinas; pastear con sus abuelos; la experiencia del hilado de la lana por sus madres; y el contacto con sus productos, como los awayus, en que sus hermanos o ellos mismos fueron cargados, construyen la narrativa personal de lo aymara en la acción y con el cuerpo, como lo planteado por Chamorro Pérez (2017) sobre la performance de las danzas andinas. Igual sentido guardan las experiencias de participación en las tradiciones locales y en actividades más originarias y con menor nivel de sincretismo católico-aymara, como la preparación de la watia, participar de la ceremonia ritual de la pawa o del pachallampe. Este último ha sido descrito como un acto ceremonial que reúne a la comunidad y familia andina (Choque & Pizarro, 2013; Luque, 2020), sin embargo, los niños lo significan como una danza con características ceremoniales, es decir, desde la acción performativa (Chamorro Pérez, 2017).

En esta narrativa no se diferencia claramente que estas acciones tienen que ver con lo aymara, pero podría ocurrir en un nivel de representación mental más abstracta (Piaget, 1996). En otras palabras, los procesos de pensamiento propician que se tomen e identifiquen como cotidianos, sin embargo, en los niños mayores está en desarrollo la diferenciación de las representaciones (Valenzuela, 2012), comenzando a significarlas como cultura del paisaje, las tradiciones, lo típico del lugar. Además, estas representaciones de acción y de los símbolos aymara, corresponden a objetos externos y distintos del yo, requiriendo la permanencia y constancia para poder integrarse a la identidad personal (Piaget, 1996; Valenzuela,

2012), predominando en los niños mayores. Así, el desarrollo del aparato mental otorga significaciones diferenciales: los niños más pequeños viven lo aymara y los mayores se aproximan a significaciones más conscientes del serlo. Incluso en la narrativa de ser aymara, donde lo predominante fue significarlo por saber hablar el idioma o vivir en una localidad llamada aymara. Al ser vinculado con lo concreto y sensorial, es más directo de integrar, pero no se logra diferenciar como una acción con la cual el niño se identifique (Valenzuela, 2012). Aquello deriva en significaciones distintas para niños mayores y menores, pero siempre propias de lo infantil, a diferencia de las narrativas adultas sobre lo aymara, como las encontradas por Condore (2004).

La fuerza del entorno observada en las narrativas conlleva que en este operen todos los procesos psicológicos que definen el quién soy, quiénes son los otros y la noción de historia personal. Así, el arraigo al lugar de origen parte como una construcción en la persona, al igual que las tres dimensiones centrales, para luego ampliarse al grupo que se encuentra en ese lugar, hallando la pertenencia y luego identificándose (Choque & Pizarro, 2013; González, 2020). El pastear, el relacionarme con mi familia, la escuela, los lugares que conozco con su geografía, nacer en Arica, vivir en Putre, irse de Putre para luego volver, confluyen en el lugar geográfico donde están. La cercanía con la urbe permite la diferenciación e integración del entorno andino como un ecosistema valorado positivamente desde el punto de vista ecológico y también psicológico, al arraigarse las narrativas de la identidad personal en un entorno asentado en un piso ecológico determinado. Es relevante, ya que un hecho concreto es la inminente migración a la urbanidad (Caqueo-Úrizar et al., 2014; González, 2020; González et al., 2014). Conlleva la tensión entre desaymarizarse o conservar la aymarización (Albó C., 2000; Alvarado Urbina & Zapata Sepúlveda, 2020; Rivero & Costalt Founeau, 2016), que también implica una actualización de narrativas personales de las que el entorno forma parte (González et al., 2014). En Arica se ejecutan políticas de rescate y visibilización de las formas de expresión cultural (Chamorro Pérez, 2017) y étnica (Caqueo-Úrizar et al., 2020), siendo plausible pensar que en los símbolos entregados hay una oportunidad para realizar dicha actualización, reconstruyendo cons-

tantemente el “de dónde soy”, a través de representar la imagen del entorno con su diversidad de componentes, narraciones y significados que también forman parte de la identidad personal.

Desde los hallazgos del estudio hacia la cosmovisión y reconstrucción histórica del pueblo aymara, destacan las narrativas sobre la escuela andina y la asignatura de lengua aymara, donde los niños aymara en Putre tienen un primer acercamiento al aprendizaje del idioma, pero también de la cultura y memoria aymara (Mondaca et al., 2020). Albó C. (2000) plantea el idioma como un elemento que reúne a los aymaras separados en las tres naciones, siendo central para la reconstrucción de su identidad como pueblo originario. Reconocer el idioma, entonces, propiciaría en los niños aymara de Putre el desarrollo de la identidad del pueblo originario, ayudando a que se diferencien y reconozcan como parte de este. También aportan en este sentido el encuentro con aspectos simbólico-culturales, como la danza, las tradiciones locales y otros de la cosmovisión andina más ancestral y menos occidentalizada que entregaría la escuela (Alvarado Urbina & Zapata Sepúlveda, 2020).

Otro punto es la presencia de la confusión identitaria (Albó C., 2000; Mazal et al., 1991). Se observa en el caso en que se significa —y rechaza— ser aymara por pertenecer a la religión evangélica. Es coherente con lo planteado sobre la influencia de las iglesias evangélicas como instituciones que promovieron la chilenización del territorio (Albó C., 2000) y, con ello, valorar la propiedad privada por sobre la comunitaria (González, 2020) desencadenando un choque identitario (Mazal et al., 1991).

La cosmovisión aymara implica la valorización de los antepasados como fuerza y motor de lo que se es ahora y por la transmisión de prácticas sociales y propias de lo aymara (Alanoca et al., 2020; Carrasco G., 2020; Chamorro Pérez, 2017). De ahí las representaciones de los niños mayores, valorando a los abuelos más allá de brindar afecto, sino como transmisores activos de narrativas aymaras (Carrasco G., 2020; Gallardo-Peralta et al., 2020).

También destaca la percepción de roles asociados al trabajo tanto en el padre como en la madre. La participación de los niños y niñas en las actividades agrícolas y ganaderas familiares, relacionándolas a una actividad productiva de la

unidad familiar, instala un aspecto que se incorpora a su identidad sobre lo aymara en torno al trabajo, variando con lo planteado para esta etapa dentro del ciclo vital aymara, en que las actividades agroganaderas serían más identificadas por los niños que por las niñas aymara (Carrasco G., 2020).

Otros aspectos relacionados con el ciclo vital, cosmovisión y reconstrucción histórica no fueron encontrados, como el ritual del corte de pelo, la identificación del hogar como vivo y presente a través de las deidades familiares, la importancia del carnaval como instancia de reunión y reciprocidad comunal, así como la representación de los achachilas (espíritu de los antepasados) viviendo en los cerros (Alanoca et al., 2019; Carrasco G., 2020; Choque & Pizarro, 2013; Mazal et al., 1991). Pero podría hipotetizarse que son representaciones que un niño mayor, un joven o un adulto podrían narrar sobre su identidad personal y su pueblo originario.

En otros estudios con niños pertenecientes a minorías étnicas, se han encontrado resultados similares sobre la valorización de la lengua originaria y la participación en las costumbres como modo de generar pertenencia identitaria y cultural (Cardoso & Bonomo, 2019; Fernández & Alarcón, 2020). También se ha observado el rol del desarrollo cognitivo para organizar preferencias, percepciones e identificaciones con el pueblo originario, siendo más explícita la pertenencia en los niños mayores que los menores (Roth & Villegas, 2015). Igualmente destaca la influencia de la escuela occidental como organizadora de la identificación con la cultura y pueblo originario, siendo un elemento en común los choques identitarios por la religión occidental de sus pares, indígenas o no (Szulc, 2015).

Sobre las limitaciones del estudio, el dibujo sigue siendo un dispositivo occidental y se hace necesario pensar en otras técnicas para recoger narrativas infantiles más depuradas donde la cosmovisión u otros aspectos culturales se hagan más explícitos, como a través de la etnografía, o métodos de observación participante (Vergara et al., 2015) o naturalística (Packer, 2019). Igualmente, la localidad en que se desarrolló el estudio, al ser la capital provincial, tendría más influencia occidental y de instituciones chilenas a diferencia de localidades más remotas de la provincia, como Visviri o Parinacota (Luque, 2020).

Cobra interés estudiar las diferencias de presentación del fenómeno en niños aymara asentados en estas.

Este estudio aporta en brindar una aproximación psicológica a la situación actual del pueblo aymara, donde lo occidental y lo chileno ha tenido un influjo innegable en su historia y cosmovisión, distando de lo que era hace 5000 años atrás (Albó C., 2000; González, 2020; González et al., 2014; Gundermann, 2018; Luque, 2020; Mazal et al., 1991). Por otro lado, es un acercamiento a lo cultural por sobre lo ya establecido en la psicología infantil occidental a través de comprender el desarrollo de los niños como intervalos de la vida de sujetos, organizados en procesos y en conjunción de dimensiones y componentes, como la identidad personal, y en que lo cultural es parte del funcionamiento psicológico (Costa Fernández et al., 2020; Liebel, 2019; Packer, 2019). El acceso desde prácticas familiares y comunitarias a conocimientos prácticos de las culturas originarias se ven amenazados por la expansión de nuevos medios digitales y de las escuelas, trayendo consigo una homogeneización del ser niño, que responde a la hegemonía imperante de una infancia exitosa con base en la acumulación material, propiciando lógicas de desigualdad brutal que socava las identidades (Liebel, 2019). Así como los conquistadores se apropiaron y desarticularon la forma de vida de los aymaras, la hegemonía neoliberal de los países del norte coloniza las infancias al establecer un discurso homogeneizador. Sin embargo, los hallazgos de este estudio, como la valoración e integración a su identidad de dichas prácticas originarias, como el pastear, y la presencia significativa de los animales en sus vidas, con interacciones con base en la reciprocidad y el respeto, tensionan el proyecto de infancia eurocéntrica imperial. En este sentido, la investigación decolonial en infancias invita a subrayar los cambios económicos y culturales producto de la globalización, en toda disciplina, siendo fundamental hacerlo en psicología, al servicio por mucho tiempo del ideario hegemónico a partir de las perspectivas clásicas de la psicología del desarrollo (Liebel, 2019).

Con todo, las implicancias que surgen desde la psicología para pensar un ámbito de la infancia aymara también aportan a la reconstrucción histórica de la nación aymara, en aras de la recupera-

ción y rescate ancestral de un pueblo originario que se asentó en lo que hoy es el norte de Chile.

Referencias

- Alanoca, V., Apaza, J., Quenta, R., & Cutipa, G. (2019). Los valores de la cultura aymara en la construcción de la personalidad. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado de la UNA Puno*, 8(1), 884-894.
Recuperado de <https://bit.ly/305GpYq>
- Albó C., X. (2000). Aymaras entre Bolivia, Perú y Chile. *Estudios atacameños*, 19, 43-91.
<https://doi.org/g8mf>
- Albó, X. (2010). *Inclusión y la construcción de actitudes interculturales en tiempos de transformación*. La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia.
Recuperado de <https://bit.ly/3ouqSul>
- Alvarado Urbina, A. & Zapata Sepúlveda, P. (2020). Niñez aymara a ojos de quienes les educan: percepciones sobre multiculturalidad en escuelas de Arica, Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(13), 159-176.
<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4292722>
- Ayca, M., Crispin, E., & Parkers, M. (2011). *Impacto de un programa de intervención, basado en psicología positiva, inteligencia emocional y habilidades sociales, sobre satisfacción vital, autoestima y convivencia escolar, en adolescentes de ascendencia aymara*. (Memoria para optar al grado de Licenciado en Psicología), Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.
- Cabrera, M., Castro, L., Erber, S., Godoy, L., Leal, F., Velis, D., & Von Nordenflycht, E. (2001). Autoestima en escolares aymaras: bases para una evaluación culturalmente pertinente. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(4), 575-588.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128.
Recuperado de <https://bit.ly/3ovEjKN>
- Capella, C., Rodríguez, L., Aguila, D., Dussert, D., Lama, X., Gutierrez, C., & Beiza, G. (2015). Storied images of psychotherapeutic change: Approaching children's voices through drawings. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 18(2), 141-151.
<http://dx.doi.org/10.4081/ripppo.2015.188>
- Caqueo-Urizar, A., Alessandrini, M., & Boyer, L. (2017). Quality of life in Aymara patients with schizophrenia in the central-southern Andes. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.qlap>

- Caqueo-Urizar, A., Breslau, J., & Gilman, S. E. (2015). Beliefs about the causes of schizophrenia among Aymara and non-Aymara patients and their primary caregivers in the Central-Southern Andes. *The International Journal of Social Psychiatry*, 61(1), 82-91.
<http://dx.doi.org/10.1177/0020764014544768>
- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Mena-Chamorro, P., Urzúa, A. & Irrázaval, M. (2020). Ethnic identity and life satisfaction in indigenous adolescents: the mediating role of resilience. *Children and Youth Services Review*, 120, 105812.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105812>
- Caqueo-Urizar, A., Urzúa, A., Ferrer, R., Pereda, N., Villena, C., & Irrázaval, M. (2014). Afrontamiento y etnia: estrategias en niños y niñas aymara. *Terapia psicológica*, 32(2), 79-86.
<https://doi.org/g8mh>
- Cardoso, G. K. A. & Bonomo, M. (2019). Infância Calin: socialização étnica e identidade social entre crianças ciganas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39(n.spe), 67-84.
<http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003222651>
- Carrasco G., A. M. (2020). Diferencias de género a través del curso de la vida entre los aymaras del norte de Chile. *Interciencia*, 45(3), 124-131.
Recuperado de <https://bit.ly/3du4vz6>
- Chamorro Pérez, A. (2017). Imagen y experiencia: el carnaval de Arica como autorrepresentación festiva. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 49(1), 121-132.
<https://doi.org/g8mn>
- Choque, C. & Pizarro, E. (2013). Identidades, continuidades y rupturas en el culto al agua y a los cerros en Socoroma, una comunidad andina de los altos de Arica. *Estudios atacameños*, 45, 55-74.
<https://doi.org/g8mp>
- Condore, G. (2004). *Aproximación al concepto de sí mismo desde la perspectiva de los adultos mayores aymara en la Comuna de Putre, Provincia de Parinacota*. (Memoria para optar al grado de Licenciado en Psicología), Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.
- Costa Fernandez, E., Guerraoui, Z., Sturm, G. & Reveyard-Coulon, O. (2020). L'apport de la psychologie interculturelle aux démarches d'évaluation projective en clinique et en recherche. *Psychologie Clinique et Projective*, 27(1), 35-54.
Recuperado de <https://bit.ly/3y2CRme>
- Erikson, E. H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, F. & Alarcón, A. M. (2020). Prácticas y creencias de enseñanza y estimulación del lenguaje desde la cultura mapuche en niños y niñas rurales en la Región de La Araucanía. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(1), 27-33.
<http://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i1.1003>
- Gallardo-Peralta, L. P., Rodríguez-Blázquez, C., Ayala-García, A., & Forjaz, M. J. (2020). Multi-ethnic validation of 15-item Geriatric Depression Scale in Chile. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33, 7.
<http://dx.doi.org/10.1186/s41155-020-00146-9>
- González, J. (2020). Estado nacional y etnicidad aymara en el extremo norte de Chile. Trayectoria de una compleja negociación. *Territorios y Regionalismos*, 1.
Recuperado de <https://bit.ly/3EVOMF6>
- González, H., Gundermann, H., & Hidalgo, J. (2014). Comunidad indígena y construcción histórica del espacio entre los aymara del norte de Chile. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 233-246.
<https://doi.org/g879>
- Guidano, V. F. & Piatigorsky, J. (1994). *El sí-mismo en proceso: hacia una terapia cognitiva posracionalista*. Barcelona, España: Paidós.
- Gundermann, H. (2018). Los pueblos originarios del norte de Chile y el Estado. *Diálogo Andino*, 55, 93-109.
<https://doi.org/g88b>
- Gundermann, H., Vergara del Solar, J., & González, H. (2019). Relatos de violencia y muerte indígena en la frontera andina del norte de Chile (siglo xx). *Diálogo Andino*, (60), 97-113.
<https://doi.org/g88c>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *Censo 2017: Población que se considera perteneciente a un pueblo originario por nombre del pueblo originario, según región y grupo de edad*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Liebel, M. (2019). Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial. *Autoctonía*, 3(2), 97-110.
<https://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.134>
- Luque, M. (2020). Fiesta patronal de Putre: forma de compartir en familia. *Atenea*, (521), 155-169.
<http://dx.doi.org/10.29393/at521-10fmla10010>
- Mazal, M., Robles, R., Maurer, E., Albó, X., & Miliá, B. (1991). *Rostros indios de Dios*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Mondaca, C., Sánchez, E., & Bustos, R. (2020). La importancia de la construcción de la memoria histórica aymara en estudiantes de educación primaria desde un enfoque curricular intercultural bilingüe crítico en el norte de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(157).
<https://dx.doi.org/10.14507/epaa.28.4731>
- Packer, M. J. (2019). Psicología cultural: introducción y visión general. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 232-246.
<https://doi.org/g88d>

- Patias, N. D. & Hohendorff, J. V. (2019). Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. *Psicologia em Estudo*, 24. <http://dx.doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.43536>
- Piaget, J. (1996). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño imagen y representación* (J. Gutiérrez, trad). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, V. (2020). *La educación como dispositivo de reespacialización. El caso aymara en Arica*. (Seminario de título para optar al grado de Licenciatura en Geografía). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Rivero, E. & Costalat Founeau, A. M. (2016). Identidad paceña. Configuraciones de la identidad aymara, mestiza y paceña. Caso Margarita. *Revista de Investigación Psicológica*, (15), 11-43. Recuperado de <https://bit.ly/3dM3JO6>
- Roth, E. & Villegas, C. (2015). Preferencias étnicas: entendiendo el desarrollo de la identidad en niños bolivianos. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana San Pablo*, 13(1), 54-75. Recuperado de <https://bit.ly/3DNIRR2>
- Sepúlveda, M. G. (2020). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. (2da ed.) Santiago, Chile: Mediterráneo Ltda.
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica*, 33(35), 235-253. Recuperado de <https://bit.ly/3dNoVTN>
- Tatlow-Golden, M. & Guérin, S. (2010). "My favourite things to do" and "My Favourite People": Exploring salient aspects of children's self-concept. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 17(4), 545-562. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568210364667>
- Valenzuela, C. (2012). *Concepto piagetano de identidad en el proceso de psicoterapia constructivista evolutiva en niños*. (Tesis de Magister). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/gjsj86>

Fecha de recepción: 31 de diciembre de 2020

Fecha de recepción de revisión 1: 29 de enero de 2021

Fecha de recepción de revisión 2: 13 de julio de 2021

Fecha de aceptación: 12 de agosto de 2021