

PREFERENCIAS ÉTNICAS: ENTENDIENDO EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD EN NIÑOS BOLIVIANOS

Eric Roth¹ y Carla Villegas
Universidad Católica Boliviana

Resumen

El propósito del presente estudio fue analizar la evolución de las preferencias étnicas en niños de nivel preescolar y escolar en contextos sociales multiculturales y explorar sus características y particularidades. Se buscó en primera instancia, verificar si las preferencias étnicas de los niños en edad preescolar seguían el mismo patrón verificado por estudios llevados a cabo en otras latitudes. En segundo lugar, se exploró las variaciones de dichas preferencias en función de la edad, el género, la etnicidad y la residencia de los participantes. Los resultados muestran claramente que las preferencias de los niños bolivianos de la muestra que se encuentran entre los 3 y los 9 años de edad siguen de una manera general los patrones observados en otros países. Las preferencias expresadas antes de los 7 años mostraron un escaso desarrollo de la identidad étnica de niños tanto de origen aimara como no aimara. Esta deficiencia pareció reducirse a medida que los niños aumentaban su edad; las variables género, etnicidad y residencia por sí mismas no afectaron las preferencias infantiles a menos que se encuentren mediadas por la edad. Los resultados dejan entrever también la importancia de las variables cognitivas en el desarrollo de la identidad étnica.

Palabras clave: Preferencias étnicas, identidad étnica.

Abstract

The purpose of the present study was to analyze the evolution of the ethnic preferences of preschool and school children in multicultural social contexts, and explore its characteristics. Our aim, in the first instance, was to verify if ethnic preferences of the sample followed the same pattern verified in studies carried out in other latitudes. Second, we explored variations of these preferences based on age, gender, ethnicity and the residence of the participants. The results showed clearly that the preferences of Bolivian children between the 3 and 9 years old followed the same patterns observed in other countries. The preferences before age 7 showed a lower ethnic identity development of Aimara children as well as non Aimara children. This lack of identity seems to reduce when children get older; the gender, ethnicity and residence variables did not affect the children's preferences unless it is mediated by age. The results also suggested the importance of cognitive variables in the development of ethnic identity.

Key words: ethnic preferences, ethnic identity.

Bolivia es un país que presenta una composición étnica plural. En su territorio habitan treinta y tres grupos étnicos diferentes, aunque son dos --los aimaras y quechuas-- los que

¹¹ eroth@ucb.edu.bo

por número y posición social ejercen mayor influencia cultural. Este pluralismo que ha sido objeto de minuciosos análisis antropológicos, históricos, sociológicos y políticos (ver Albó, 2005, Albó, 1999, Toranzo, 1993, UNESCO, 1997 y Barragán, 1990), ha sido escasamente abordado desde una perspectiva psicológica, dejando incompleta la información acerca del proceso y mecanismos a través de los cuales se adquiere el sentido de pertenencia étnica en sociedades plurales como la boliviana.

El problema planteado por la *identidad del yo* y sus repercusiones en la comprensión del comportamiento humano ha preocupado a la psicología desde hace mucho tiempo. Este interés ha quedado reflejado en los escritos pioneros de Cooley (1902), Mead (1934) y Sullivan (1953). Desde entonces, la reflexión sobre la identidad como objeto de la psicología se situó en el contexto de los fenómenos socioculturales, entendiéndose dicho aspecto como un proceso en sí mismo en lugar de un “algo” que se tiene o no se tiene. Se trata pues de un proceso interpersonal forjado a través de la experiencia social.

Entender la identidad como parte del proceso social (interpersonal) supone que cuando llevamos a cabo juicios evaluativos acerca de nosotros mismos, lo hacemos como consecuencia de la influencia de los otros, a la manera de una imagen reflejada del colectivo al que pertenecemos. En otras palabras, nos vemos a nosotros mismos desde la perspectiva de los otros con cuyos roles, actitudes o comportamientos nos identificamos (Sampson, 1976).

Por lo tanto, si la identidad constituye un proceso que destaca las relaciones sociales, entonces su evolución dependerá también del proceso de socialización del individuo. Es de esperarse que el proceso de identidad evolucione con la edad y con la calidad y cantidad de las interacciones del individuo con el entorno social y cultural, lo que enriquecerá también el desarrollo cognitivo personal (Quintana, 1998)

Un segundo elemento no menos importante aportado por Tajfel (1978), que complementa la noción de identidad como proceso social es la *comparabilidad*. Dicho concepto señala que si bien la identidad social se construye en la medida en que la persona se percibe a sí misma como miembro de un grupo social (la pertenencia), resulta imprescindible la *comparación* que la persona suele hacer entre su grupo de pertenencia con cuyos atributos se identifica y otro ajeno que exhibe patrones diferentes. Esta noción se desprende de la llamada *teoría de la comparación*, postulada originalmente por Festinger (1954). Es un hecho que la persona se forma un criterio con respecto a sí mismo, a sus propias creencias, opiniones, expresiones culturales, etc., cuando puede contrastarlas con un criterio ajeno. De esta manera, las discrepancias pueden fortalecer así como debilitar el proceso de identidad personal.

Según Tajfel, la comparabilidad afecta también la identidad grupal cuando la contrastación se hace entre dos grupos diferentes y fortalece o debilita la identidad personal cuando la valoración que se hace de sí mismo, refleja la que realiza del grupo al que pertenece (Alvarado y Garrido, 2003). Así como la identidad se nutre de las relaciones sociales, aquella determina también la dinámica de las relaciones intergrupales. Por ejemplo, la excesiva protección del endogrupo y la discriminación del exogrupo pueden concebirse como expresiones para proteger o consolidar la identidad y no siempre, como señalaban

Sherif y Sherif, (1953) y Sherif y Cols, (1961), son consecuencias del conflicto de intereses entre grupos humanos antagónicos.

En esta misma línea Markus (2008) reclama la necesidad de formular un modelo que permita entender el desarrollo de la etnicidad más allá de consideraciones puramente individuales, incluyendo elementos que reflejen tanto aspectos del contexto como antecedentes socioculturales. Este nuevo modelo debería abordar la etnicidad como categoría histórica que incluya apreciaciones desde dentro como desde fuera del propio grupo.

En tercer lugar, la formación de la identidad recibe insumos de las características de la organización social y política de la sociedad y sus elementos constitutivos. La noción de identidad cobra una dimensión más que relevante en el contexto de la sociedad boliviana, debido precisamente a su carácter de plural, entendiéndola como aquella en la convive un amplio número de grupos humanos que exhiben características disímiles, aunque compartiendo contextos políticos y sociales más o menos comunes (Brooks, 2002). En el marco de sociedades plurales como la nuestra es probable que la consolidación de la identidad social exhiba formas y mecanismos particulares dependiendo de cómo se configure este carácter plural de nuestra organización socio-cultural nacional.

Estas tres consideraciones son aplicables para la comprensión del proceso de la *identidad étnica* como construcción conceptual compleja y multidimensional que supone elementos socio cognitivos (auto categorización), emocionales (apego y sentido de pertenencia), y valores que soportan patrones culturales (lenguaje, vestido, religión, etc.) (Phinney, 1990; Phinney y Ong, 2007). La identidad étnica implica nociones tales como grupo étnico, etnicidad, auto identificación y preferencias étnicas.

Entenderemos por grupo étnico, el conglomerado humano que comparte ciertas características culturales, diferenciándose a su vez de otros grupos que no las exhiben (Smith, 2002). Todo grupo étnico se fundamenta en la *eticidad* que según Phinney (1990) representa objetivamente la pertenencia al grupo por el solo hecho de haber nacido *en su seno*. La *identidad étnica*, en cambio, constituye una expresión subjetiva de pertenencia; se da cuando alguien se percibe como miembro del grupo independientemente de su etnicidad.

La identidad étnica se expresa tanto a través de la *auto-identificación* cuando se acepta abiertamente el reconocimiento de la propia pertenencia, como por medio de las *preferencias étnicas*, como cuando aún sin expresarlo abiertamente, se muestra simpatía o rechazo por algún atributo que constituye rasgo reconocible del grupo étnico. El *auto-reconocimiento* es también un elemento relevante.

Demás está señalar que la auto-identificación no es una vía adecuada para conocer la identidad étnica de los niños y que por ello se ha optado por explorar las preferencias y el auto-reconocimiento como alternativa aceptables. Entonces, debido a que nuestro interés recae, en la presente investigación, en la identidad estudiada a través de las preferencias étnicas en niños en edad pre-escolar o que se encuentran cursando los primeros años del

ciclo primario, nos situaremos con algo más de detenimiento en este tema, señalando los aspectos más destacables en la evolución de su investigación.

Es importante señalar que las llamadas preferencias étnicas constituyen un primer estadio en el estudio de la identidad étnica y que por lo mismo, ésta no puede ser reducida a la expresión de aquellas. Algunos autores (Cross, 1991, Smith, 2002) ven ciertas inconsistencias conceptuales cuando no se distingue claramente entre los procesos de identidad personal y social. Tajfel (1984) señala que mientras la identidad personal se deriva de las comparaciones interpersonales que descubren la naturaleza del uno mismo, la identidad social, en cambio, surge cuando el individuo, al descubrir elementos en común con el grupo, se hace parte de él. De esta manera, si se trata de un grupo étnico, estamos frente a un proceso de identificación étnica. Por lo tanto, la consolidación de la identidad étnica se dará cuando el grupo étnico en cuestión establece elementos de diferenciación con respecto a otros grupos étnicos; en otras palabras, la identidad étnica surge de las comparaciones interétnicas.

Como puede verse, la preferencia étnica de un niño en sus primeros años de escolarización constituye un rudimento de la identidad étnica, pero al mismo tiempo un indicador valioso de su desarrollo. Con el tiempo, los niños que hasta ahora se encuentran bajo la influencia de sus padres, asistirán a la escuela y alternarán con sus pares, diversificando de esta manera, las influencias sociales a las que se encuentran expuestos, e iniciarán el proceso de identificación y diferenciación (Branch y Newcombe, 1986), que consolidará su sentido de pertenencia a un grupo determinado, cualquiera que sea éste, desarrollándose identidad de género, étnica, nacional, etc.

Una de las tendencias más conocidas que dio pie al estudio sistemático de las preferencias étnicas, hacia mediados del siglo pasado, fue inaugurada por los esposos Clark (Kenneth Clark y Mummy Clark, 1939, 1940), junto a otros investigadores, tendencia hoy en día identificada como el *pro-white-bias* (Smith, 2002).

Los ya clásicos y muy conocidos estudios desarrollados bajo el paraguas del *pro-white bias* reportaron, una serie de bullados resultados acerca de la preferencia étnica de niños y niñas estadounidenses de entre 3 y 7 años, tanto de origen afroamericano como blanco - europeo, que asistían a escuelas que sufrían segregación étnica. Los resultados señalaron de manera invariable para unos y otros, una clara tendencia a preferir modelos, fotografías o muñecos de piel clara y a rechazar consistentemente aquellos de piel oscura. Estos resultados preliminares fueron respaldados por otros estudiosos de la época como Lewis y Biber (1951), Morland (1962, 1966) Greenwald y Oppenheim (1968) y Porter (1971), sugiriéndose que los niños investigados de origen negro, podrían manifestar ambivalencia hacia su propio origen étnico.

La metodología y los procedimientos utilizados en tales experimentos supusieron que los niños participantes debían escoger forzosamente entre dos muñecas (una con rasgos físicos afroamericanos y otra con rasgos claramente europeos), aquella que luciera más linda, de mejor color de piel, de mejor color de cabello, aquella que era considerada más buena o con la que preferirían jugar. Otros estudios incorporaron en lugar de muñecas, fotografías o láminas conteniendo figuras de niños o adultos de distinto origen étnico. Los estudios

probaron las preferencias étnicas variando sistemáticamente ciertos estímulos (rasgos o características) de las muñecas y manteniendo constante otros.

En base a estos resultados (las preferencias por los rasgos ajenos a su propia identidad), los autores concluyeron que los niños expuestos a mayor segregación experimentaban odio evidente por su propio origen étnico.

No obstante, estudios posteriores (Gregor y McPherson, 1966; Hrabá y Grant, 1970), utilizando la misma metodología que Clark y Clark, aunque con algunas variantes, encontraron en niños negros y blancos de ambos sexos, señales claras de preferencias etnocéntricas pero con marcadas diferencias de orientación entre géneros. Algún tiempo después Moore (1976), reportó no encontrar diferencias significativas entre las preferencias de niños negros por modelos blancos o negros, aunque observó mayor preferencia de los niños varones por los modelos blancos. Moore interpretó los hallazgos divergentes con los descubrimientos iniciales de los esposos Clark como el producto natural del clima sociocultural acaecido en los Estados Unidos a partir de la década de los setenta, período en que la sociedad estadounidense experimenta el despertar del sentido de identidad étnica y el orgullo de pertenencia en su población afro descendiente.

En esta línea, Cross (1991), señaló que el *pro-white-bias es una expresión* más frecuente en las investigaciones realizadas entre 1939 y 1960, mientras que los resultados obtenidos a partir de fines de los sesenta y principios de los 70 --período de efervescencia de las luchas por los derechos civiles del *Black Power--*, apuntan más al etnocentrismo. Similares conclusiones fueron reportadas por Smith, (2002). Esta autora señala que el *pro-white-bias* en lugar de ser concebida como la expresión de un desajuste emocional, podría entenderse como una forma de afrontar el estigma social.

Explicaciones adicionales que dan cuenta de la temprana preferencia por rasgos y detalles ajenos al propio origen étnico, fueron proporcionadas por Quintana (1998) y Aboud (1993). Estos autores conceden que el efecto “*pro-white bias*” se encuentre en su nivel más alto durante el período preescolar (en edades comprendidas entre los 4 y 5 años). Claramente, los estudios transculturales llevados a cabo en países con poblaciones mayoritariamente negras confirmaron esta tendencia preferencial pro-blanco y anti-negro (Gopaul-McNicol, 1995). La evidencia señala también resultados similares en estudios llevados a cabo con niños de otros orígenes étnicos como latinos, asiáticos o nativos americanos). Sin embargo, las preferencias por el propio origen étnico parecen ganar terreno a medida que los niños estudiados aumentan de edad y a medida que avanzan en su escolaridad. Al mismo tiempo los niños blancos diversifican también sus preferencias con respeto a rasgos y características de otros grupos étnicos no blancos, demostrándose que las preferencias centradas en lo blanco tienden a reducirse con la edad.

Estos resultados nos sugieren la necesidad de buscar nuevas respuestas en el proceso de desarrollo infantil, presumiblemente en la evolución de los procesos cognitivos de los niños durante este período de su vida. Sin embargo, la investigación reciente sobre las relaciones entre las habilidades cognitivas y la identidad étnica señala que el desarrollo de esta última no puede ser únicamente atribuida a factores cognitivos (Ocampo, Knight, y Bernal, 1997) o como algo que se adquiere en una etapa del desarrollo, sino como se dijo anteriormente,

como el resultado de un complejo proceso de construcción social (Pnevmatikos, Geka, y Divane, 2010). En todo caso, la literatura reciente, como señalan Phinney y otros, concibe la identidad étnica como un constructo multidimensional en el que contribuyen elementos relacionales (comparaciones intra y entre grupos), socio cognitivos (la auto identificación), componentes emocionales (sentido de pertenencia y apego), y valores y comportamientos (lenguaje, lugar de residencia, vestido y otras prácticas) (Phinney, 1990; Phinney y Ong, 2007).

El propósito de la presente investigación fue analizar la evolución de las preferencias étnicas en niños de nivel preescolar y escolar en contextos sociales multiculturales y explorar sus características y particularidades. Se buscó en primera instancia, verificar si las preferencias étnicas de los niños en edad preescolar seguían el mismo patrón verificado por estudios llevados a cabo por otros autores y en otras latitudes. En segundo lugar, interesaba conocer las variaciones de dichas preferencias a medida que los niños aumentaban de edad. Interesaba asimismo verificar los cambios en sus preferencias dependiendo del sexo de los participantes. En tercer lugar, el estudio buscó comparar las preferencias étnicas de los niños y niñas con orígenes étnicos claramente diferenciados. Para ello, se contrastó las respuestas de niños con residencia urbana de extracción aimara y se las comparó con la ofrecida por niños de extracción no aimara. En cuarto lugar, se comparó las preferencias étnicas expresadas por niños aimaras residentes en el área rural con niños de origen aimara y no aimara, residentes de áreas urbanas.

Por lo tanto, las hipótesis que el estudio buscó poner a prueba fueron las siguientes:

H1: Los niños de origen aimara y no aimara de entre 3 y 7 años de edad expresarán predominantemente preferencias por las características distintivas europeas, sobre los rasgos que caracterizan la etnia aimara.

H2: En el entendido de que las preferencias étnicas constituyen una expresión del desarrollo cognitivo del individuo, podríamos esperar que dichas respuestas expresadas por niños/niñas originarios por los rasgos distintivos de la etnia aimara vayan incrementándose paulatinamente a partir de los 6 años, mostrando finalmente posiciones claramente diferenciadas con respecto a los niños de extracción no aimara, independientemente del sexo.

H3: Los niños menores de 7 años con residencia rural expresarán mayor preferencia por los rasgos y propiedades étnicas europeas, no diferenciándose de los niños urbanos. Dichas preferencias se expresan independientemente del sexo.

H4: Los niños mayores de 7 años con residencia rural expresarán preferencias más definidas por los rasgos y propiedades étnicas aimaras, diferenciándose de los niños rurales de edades por debajo de los 7 años y de los niños urbanos en general. Dichas preferencias se expresan independientemente del sexo de los participantes.

H5: El auto-reconocimiento de la propia identidad se acentuará con la edad. Los niños de 7 y más años de origen aimara, darán mayores muestras de reconocer sus propias características étnicas y diferenciarlas de las de otros niños de origen no aimara.

Método

Muestra y Participantes. Se trabajó con una muestra intencionada, conformada por 112 niños de ambos sexos (63 niñas, 56.2% y 49 niños, 43.8%) cuyas edades fluctuaron entre los 3 y los 9 años de edad, con una media = 5.5 y una DE = 1.643. Todos los participantes formaban parte del sistema escolar en los niveles de pre-escolar y primeros años de primaria; 69 de ellos (61.6%) provenían de instituciones educativas públicas y 43 (38.4%) de escuelas privadas. La muestra estaba conformada a su vez, por 88 niños con residencia urbana (78.6%) y por 24 niños rurales (21.4%). Finalmente, del total de participantes, 52 niños y niñas fueron identificados como originarios, descendientes de grupos aimaras² (46.4%), mientras que 60 (53.6%) fueron considerados no originarios (mestizos o de origen europeo). Todos los niños fueron entrevistados en ambientes acondicionados para el estudio ofrecidos en las diferentes escuelas.

Materiales. Los materiales que sirvieron de estímulo para suscitar la respuesta de preferencia étnica de la muestra eran muñecos que variaban en su apariencia física (sexo y color de piel) y en su vestimenta (ropa originaria y europea), y láminas coloreadas que reproducían rostros de personas cuyos rasgos mostraban su procedencia europea o indígena. Las características del sistema de medida eran muy parecidas a la utilizada en estudios previos similares.

- a) Muñeca Indígena originaria: Vistiendo una manta como accesorio superior y una pollera como accesorio inferior, peinada con trenzas, sombrero típico y calza abarcas. Piel notoriamente morena y ojos oscuros. La muñeca reproducía exactamente una niña aimara originaria.
- b) Muñeca no originaria Europea: Llevando vestido infantil como accesorio inferior y polera/blusa como superior y calza zapatos comunes. Peina pelo corto claro, de piel notoriamente blanca y ojos claros. La muñeca reproducía exactamente una niña ciudadana de origen europeo.
- c) Muñeco Indígena Originario: Vistiendo pantalón negro, camisa, chaleco de aguayo, abarcas y lluchu³ en la cabeza. Piel notoriamente morena y ojos oscuros. El muñeco reproducía exactamente un niño aimara originario.
- d) Muñeco no originario Europeo: Vestía polera, pantalón y zapatos sin especificación especial. Piel notoriamente blanca y ojos claros. El muñeco reproducía exactamente un niño ciudadano de origen europeo.

La entrevista con niñas era siempre conducida con muñecas, sin embargo, para el intercambio con niños, se empleó invariablemente muñecos varones.

Medidas. Las preferencias étnicas de la muestra fueron medidas a través del número de elecciones que cada niño o niña hacía del muñeco o muñeca correspondiente, en respuesta a las preguntas formuladas por el experimentador. Las muñecas fueron presentadas en

² Esta información fue adquirida de los registros proporcionados por las diferentes unidades académicas, a partir de la constatación de que en las familias de los niños se habla el idioma nativo.

³ Vocablo aimara que designa un gorro de lana característico, parte de la indumentaria originaria del varón indígena.

pares: una originaria y una no originaria y cada presentación debió ir invariablemente acompañada con una de las siguientes preguntas, la mitad de ellas exponiendo adjetivos positivos y la otra mitad adjetivos negativos:

- ¿Cuál es la cholita/o ó indiecita/o?
- ¿Cuál no es la cholita/o ó indiecita/o?
- ¿Con qué muñeca/o te gustaría jugar más?
- ¿Qué muñeca/o es más linda?
- ¿Qué muñeca/o es más tonta?
- ¿Qué muñeca/o es más buena?
- ¿Qué muñeca/o es más sucia?
- ¿Qué muñeca/o se parece a ti?
- ¿Qué muñeca/o es más fea?
- ¿Qué muñeca/o es más inteligente?
- ¿Qué muñeca/o es más mala?
- ¿Qué muñeca/o es más limpia?
- ¿Con qué muñeca/o no te gustaría jugar?
- ¿Qué muñeca/o no se parece a ti?

Cada sesión con un niño/niña supuso dos series de siete presentaciones del material, acompañando a cada una de ellas con una de las preguntas señaladas; esto supuso que cada niño o niña fue interrogado dos veces en el curso de la sesión. El experimentador alternó aleatoriamente la posición en la que se presentan los estímulos. Un asistente se encargó de registrar la respuesta del niño/niña en una hoja de registro, que permitió conocer su nombre, edad, nombre de la institución educativa, grado escolar, su origen étnico y la respuesta de preferencia ante la pregunta correspondiente.

Procedimiento. El trabajo de toma de datos se guió rigurosamente con la ayuda de un protocolo que señalaba a detalle, todos y cada uno de los pasos que debían darse desde el primer contacto con la escuela, sus autoridades y los niños de la muestra. Antes de iniciar cada sesión y habiéndose permitido a los niños familiarizarse con los investigadores, se ofreció la siguiente instrucción: “Hoy vamos a jugar un juego especial. Yo te voy a mostrar unas muñecas y tú me vas a decir cómo son. Estamos listos? Empecemos....”

Decisiones de Análisis. Debido a que la medida utilizada para cuantificar la respuesta de preferencia era de tipo discreta, dicotómica y nominal, el análisis de los datos resultantes empleó la Chi cuadrado con fines de comparación cuantitativa. Las correlaciones fueron practicadas con la ayuda de las pruebas Phi y V de Cramer.

Resultados

Dada la corta edad de la muestra, había la sospecha que los niños que la integraban podrían estar respondiendo azarosamente a las preguntas del experimentador a pesar de alterarse aleatoriamente la presentación de los estímulos. Con el fin de descartar la supuesta labilidad de la respuesta, tal como se mencionó anteriormente, se dispuso la situación de prueba de tal manera que cada pregunta fuera hecha dos veces a cada niño en intervalos

que iban de unas horas hasta más de un día. Posteriormente se procedió a calcular la correlación entre las respuestas de elección suscitadas en la primera y la segunda aplicación de los estímulos. Los resultados de la correlación se muestran en la Tabla 1. Adviértase que el pre-test y el pos-test arrojaron para cada estímulo, correlaciones altas y significativas tanto con la Phi como con la V de Cramer, ofreciéndose una mayor certeza de la consistencia de la respuesta de los niños que participaron en el estudio.

Tabla 1. Valores de correlación obtenidos entre la primera y segunda aplicaciones de las preguntas formuladas a la muestra de niños

Preguntas	Phi	V de Cramer	p
¿Con qué muñeca/o te gustaría jugar más?	.590	.417	.000
¿Qué muñeca/o es más linda?	.415	.415	.000
¿Qué muñeca/o es más tonta?	.561	.397	.000
¿Qué muñeca/o es más buena?	.604	.604	.000
¿Qué muñeca/o es más sucia?	.934	.660	.000
¿Qué muñeca/o es más fea?	.813	.575	.000
¿Qué muñeca/o es más inteligente?	.467	.467	.000
¿Qué muñeca/o es más mala?	.593	.593	.000
¿Qué muñeca/o es más limpia?	.371	.262	.004
¿Con qué muñeca/o no te gustaría jugar?	.901	.773	.000
¿Qué muñeca/o se parece a ti?	.713	.504	.000
¿Qué muñeca/o no se parece a ti?	.389	.389	.000

Debido a que el presente estudio buscaba determinar la orientación de las preferencias de niños entre los 3 y los 9 años influida por el género, su edad, etnicidad y residencia, presentaremos los datos obtenidos, clasificados en las categorías correspondientes, y sometidos a comparación estadística pertinente. Con el propósito de ofrecer un panorama general de las preferencias, separamos en primera instancia todas las respuestas de elección por los atributos positivos (muñeca preferida para jugar, la más linda, buena, inteligente y limpia) y negativos (muñeca no preferido para jugar, tonta, sucia, fea y mala) del estímulo (muñeca o muñeco) y los analizamos por separado, asumiendo que las connotaciones de elegir por lo positivo podrían diferir de las respuestas forzadas por los atributos negativos.

Etnicidad y preferencias étnicas. La Tabla 2 muestra claramente que los niños de origen aimara (originarios) consultados, independientemente de su edad, género y lugar de residencia, prefirieron los muñecos o muñecas con rasgos y vestimenta europeos. El 57.4 por ciento de todas las respuestas de preferencia por los atributos positivos de tales estímulos, se orientaron hacia lo no originario. En el caso de los niños mestizos o de origen europeo, la preferencia por lo no originario fue aún más acentuada (66.2 %). La diferencia entre niños originarios que prefieren estímulos no originarios y niños originarios que eligieron estímulos originarios resultó altamente significativa ($\chi^2 = 16.84$, $p = .000$), en favor de los primeros.

Tabla 2. Distribución porcentual de las preferencias étnicas de la muestra y resultados de la X^2 ante atributos positivos y negativos del estímulo, según su origen étnico (datos de preferencia acumulados)

Atributos Positivos	Origen Étnico		X^2
	Originario	No originario	
Elige Originario	108(42.6%)	101 (33.8%)	16.84*
Elige No originario	145 (57.4%)	197 (66.2%)	
Atributos Negativos			
Elige Originario	153(60.9%)	197 (66.2%)	1.56 **
Elige No originario	98 (39.1%)	101 (33.8%)	

* p = .000

** p = n/s

Asimismo, los niños de origen mestizo o europeo que prefirieron estímulos no originarios (66.2%) y los que manifestaron su preferencia por estímulos originarios (33.8%) difirieron grandemente ($x^2 = 61.8$, $p = .000$) en favor de los primeros. Este mismo grupo de niños prefirió mayoritariamente asignar propiedades negativas a los estímulos originarios (66.2%).

Género y preferencia étnica. Si bien, como se desprende de la información detallada en la tabla 2, la tendencia a preferir los estímulos no originarios se presenta claramente entre niños de origen aimara y no aimara, la incorporación de la variable género, matiza esta primera información. A pesar de no haberse registrado diferencias significativas entre las preferencias de varones y mujeres, la Tabla 3 informa que los niños varones de origen aimara eligieron mayoritariamente los estímulos no aimaras adjudicándoles atributos positivos o favorables. Asimismo, estos niños señalaron reiteradamente los muñecos originarios cuando se debía personalizar los defectos. Las diferencias entre niños varones de origen aimara que prefirieron estímulos no originarios sobre los originarios, considerando atributos positivos y negativos, resultó ser estadísticamente significativa ($X^2 = 16.50$, $p = .000$), en favor de los primeros. Algo similar ocurrió con los niños varones mestizos o de origen europeo: su preferencia por los estímulos no originarios en lo positivo y de los estímulos originarios por lo negativo, dejó al descubierto diferencias importantes en sus preferencias ($X^2 = 13.08$, $p = .000$).

Por el contrario, es interesante advertir que las niñas de origen étnico aimara no mostraron diferencias estadísticamente relevantes ($X^2 = 3.21$, $p = .073$) a la hora de elegir estímulos no originarios u originarios para asignarles atributos positivos o negativos. Así, niños y niñas aimaras tienen preferencias diferentes cuando se tiene que elegir entre muñecos originarios y no originarios. Las niñas de origen mestizo o europeo muestran, en cambio, tendencias muy claras en favor de los estímulos no originarios y rechazo a los originarios ($X^2 = 51.98$, $p = .000$), tal como se evidencia en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución porcentual de las preferencias étnicas de la muestra y resultados de la X^2 ante atributos positivos y negativos del estímulo, según género (datos de preferencia acumulados)

Atributos	Sexo/Etnicidad	Eligen No originario	Eligen originario	X^2
Positivos	Varones Originarios	72 (60.0%)	48 (40.0%)	16.50*
Negativos	Varones Originarios	41 (33.8%)	80 (66.2%)	
Positivos	Mujeres Originarias	73 (54.8%)	60 (45.2%)	3.21**
Negativos	Mujeres Originarias	57 (43.8%)	73 (56.2%)	
Positivos	Varones No Originarios	72 (60.0%)	48 (40.0%)	13.08*
Negativos	Varones No Originarios	44 (36.6%)	76 (63.4%)	
Positivos	Mujeres No Originarias	125 (54.8%)	60 (45.2%)	51.98*
Negativos	Mujeres No Originarias	57 (43.8%)	73 (56.2%)	

* $p = .000$

** $p = n/s$

Residencia y Preferencias étnicas. En Bolivia, residir en el área rural supone por lo general, tener una vinculación directa con alguna de las más de treinta etnias originarias que pueblan el país, y en La Paz concretamente, los habitantes rurales son principalmente de origen aimara. Por lo tanto, incorporar en la muestra una proporción de residentes urbanos asegura la participación en el estudio de niños aimaras.

En la Tabla 4 que compara las preferencias de los niños urbanos y rurales, se puede advertir el mismo patrón verificado ya en el análisis de las otras variables incorporadas en la investigación: si bien los niños urbanos y rurales no difieren en sus preferencias ($X^2 = .16$, $p = .68$), ambos tienden a elegir los muñecos de apariencia europea sobre la indígena para asignar atributos positivos y los muñecos originarios para atribuirles defectos. Estas diferencias (que destacan las preferencias de los estímulos con rasgos europeos con respecto a los que prefieren rasgos originarios) si fueron estadísticamente significativas ($X^2 = 52.3$, $p = .000$ para el grupo urbano y $X^2 = 21.6$, $p = .000$ para el grupo rural).

Tabla 4. Distribución porcentual de las preferencias étnicas de la muestra ante atributos positivos y negativos del estímulo, según área de residencia (datos de preferencia acumulados)

Atributos	Preferencia	RESIDENCIA	
		Urbana	Rural
Positivos	Elige originario	168 (38.9%)	41 (34.2%)
	Elige no originario	263 (61.1%)	79 (65.8%)
	Total	431 (100.0%)	120 (100.0%)
Negativos	Elige originario	273 (63.6%)	77 (64.2%)
	Elige no originario	156 (36.4%)	43 (35.8%)
	Total	429 (100.0%)	120 (100.0%)

Edad y Preferencia étnica. Con el propósito de analizar la influencia de la edad en las preferencias étnicas, la muestra de niños y niñas fue dividida en dos grupos etareos: de 3 a 6 años y de 7 a 9 años, asumiendo que en ambos períodos operan una serie de procesos psicológicos distintos que facilitan o interfieren el surgimiento de la preferencia étnica. Así, la primera etapa (3-6 años), se caracteriza por la preeminencia de un pensamiento más bien centrado en sí mismo y caracterizado por la unidireccionalidad cognitiva y la

influencia, orientación y retroalimentación exclusiva de los padres y familiares próximos. Este período coincide con la etapa pre-operacional postulada por Piaget y sus colegas (Piaget, 1929, 1932, Piaget e Inhelder, 1947, Phillips, 1969). La segunda etapa determinada por el período 7-9 años, inicia aproximadamente con el proceso de escolarización del niño, circunstancia que imprime a su pensamiento y relaciones sociales una nueva tónica. Este es el tiempo en el que los niños empiezan a desarrollar competencias cognitivas tales como separar, combinar, diferenciar, igualar, ordenar según categorías o clases, agrupar, etc., todas consideradas insumo básico para asumir preferencia por alguna propiedad, característica o condición social, cultural o étnica.

Tabla 5. Distribución porcentual de las preferencias étnicas de la muestra ante atributos positivos y negativos del estímulo, según edad (datos de preferencia acumulados)

Etnicidad	EDAD		X ²
	3 - 6	7 - 9	
Atributos Positivos			
Elige Originario	136 (34.9%)	73 (45.1%)	4.96*
Elige No Originario	253 (65.1%)	89 (54.9%)	
Total	389 (100.0%)	162 (100.0%)	
Atributos Negativos			
Elige Originario	250 (64.4%)	100 (62.1%)	0.27**
Elige No Originario	138 (35.6%)	61 (37.9%)	
Total	388 (100.0%)	161(100.0%)	

* p = .026

** p = n/s

La tabla 5 confirma que las preferencias étnicas se afectan con la edad. Los niños con edades entre 3 y 6 años por lo general tendieron a acumular una mayor cantidad de elecciones de preferencia, sobre atributos positivos, para los muñecos y muñecas no originarios, que los que se encuentran entre los 7 y los 9 años de edad. Asimismo, los atributos positivos, escasos para los estímulos originarios en el grupo de niños menores, aumenta de manera significativa en el grupo de los mayores. La Chi cuadrado señala estas diferencias como estadísticamente significativas ($X^2 = 4.96$, $p = .02$).

En el caso de los atributos negativos, se advierte también un leve desplazamiento de las elecciones de lo originario hacia lo no originario, lo que hace pensar que la ecuanimidad del juicio acerca de las diferencias étnicas se acentúa a medida que el niño crece. No obstante, la diferencia entre ambos grupos no resultó ser estadísticamente significativa ($X^2 = .27$, $p = .06$).

Es interesante advertir que independientemente de la edad, las respuestas de preferencia son diferentes dependiendo de si se fuerza una selección en base a un atributo positivo o negativo. La respuesta de los niños en ambos grupos etareos es claramente más cauta al asignar propiedades negativas a los muñecos.

La edad puede también modular la influencia de otras variables para determinar la preferencia étnica de los niños. Este es el caso de la variable residencia la que según vimos, por sí misma no afecta la elección de los niños; sin embargo, al compararlos por su edad, manteniendo la residencia constante, ambos grupos empezaron a diferenciarse, con los niños mayores aumentando la proporción de sus preferencias por los estímulos (y atributos

positivos) con características aimaras de 35.1% a 47.7% y reduciendo sus elecciones por los muñecos de apariencia europea (de 64.9% en el grupo de 3-6 años a 52.3% en el de 7-9 años). Esta diferencia obtuvo una $X^2 = 6.12$, significativa al .01. No obstante, cuando el ejercicio se realiza con atributos negativos, persiste la igualdad de los grupos (ver tabla 6).

Tabla 6. Distribución porcentual de las preferencias étnicas de la muestra ante atributos positivos y negativos del estímulo, según edad y residencia (datos de preferencia acumulados)

Preferencia	RESIDENCIA		X ²
	Urbano 3-6 años	Urbano 7-9 años	
Atributos Positivos			
Elige originario	105 (35.1%)	63 (47.7%)	6.12*
Elige no originario	194 (64.9%)	69 (52.3%)	
Total	299 (100.0%)	132 (100.0%)	
Atributos Negativos			
Elige originario	192 (64.4%)	81 (61.8%)	0.27**
Elige no originario	106 (35.6%)	50 (38.2%)	
Total	298 (100.0%)	131 (100.0%)	
* p = .01			
** p = n/s			
Preferencia	Rural 3-6 años	Rural 7-9 años	X ²
Atributos Positivos			
Elige originario	31 (34.4%)	10 (33.3%)	.01**
Elige no originario	59 (65.6%)	20 (66.6%)	
Total	90 (100.0%)	30 (100.0%)	
Atributos Negativos			
Elige originario	58 (64.4%)	19 (63.3%)	.01**
Elige no originario	32 (35.6%)	11 (36.7%)	
Total	90 (100.0%)	30 (100.0%)	
** p = n/s			

En el caso de los residentes rurales en cambio, la edad no pareció influir en las preferencias infantiles de la manera que lo hizo en la muestra urbana, manteniéndose el patrón de respuesta habitual. Es probable que la explicación del efecto diferencial de la edad advertido en las muestras urbana y rural se deba a ciertas características que definen la naturaleza de ambos contextos. El ámbito urbano, sobre todo en el occidente boliviano, se caracteriza por su pluralidad sociocultural; es decir, un niño que habita en la ciudad tiene muchas más oportunidades de interactuar con otros niños iguales y diferentes, creándose de esta manera una experiencia más rica de lo plural. En sociedades pluriculturales como las urbanas es totalmente plausible que los niños y niñas encuentren otros grupos ajenos al propio, personas, prácticas y símbolos con los cuales identificarse aceptando sus valores en tanto gozan de prestigio social. En los contextos rurales, por el contrario, dicha pluralidad no existe o es mucho menor, por lo que las relaciones sociales de los niños se encuentran limitadas al endogrupo. Por lo tanto, parecería razonable asumir que el aumento de la edad estos niños no necesariamente trae consigo una mejor calidad de las relaciones intergrupales con los consiguientes beneficios cognitivos. Recuérdese que hemos postulado que la adquisición de ciertas competencias cognitivas como el manejar similitudes y diferencias, separar categorías o generalizar al interior de una categoría, etc., se facilitan por la práctica social o la dinámica interpersonal (o intergrupar), que evoluciona

con la edad. Entonces si se postula una relación entre la preferencia étnica con la edad es porque asumimos que a mayor edad, se incrementan la cantidad y calidad de contactos sociales, lo que permite operaciones cognitivas de apreciación de las diferencias y similitudes entre las características étnicas y culturales de los propios niños lo que les permitiría darse cuenta de los valores inherentes de lo plural.

Finalmente, si incorporamos la variable etnicidad, asociada con edad, ésta pierde influencia sobre las preferencias. Es decir si un análisis simple entre grupo étnico y preferencias, mostró diferenciación de las elecciones, cuando se compararon grupos étnicos de niños aimaras que eligen muñecos europeos, con los mismos niños eligiendo estímulos originarios, las diferencias tienden a diluirse. Ello significa que los niños del grupo de mayores con clara etnicidad aimara reducen sus elecciones preferenciales por los estímulos de apariencia europea.

Reconocimiento de la propia etnicidad. Una de las primeras señales de la estructuración de la identidad étnica en los niños es el reconocimiento de la propia identidad a partir de la identificación de similitudes y diferencias propias con las ajenas. Esto probablemente se logra, como lo insinuáramos anteriormente, a partir de la adquisición de destrezas o competencias cognitivas debido al aumento de la cantidad y calidad de interacciones sociales de los niños con sus iguales y también con sus diferentes, naturalmente determinado por el desarrollo. En el presente estudio, el reconocimiento de la propia identidad fue medido preguntando a la muestra: “¿Qué muñeca o muñeco se parece a ti?”.

Resulta evidente que el simple hecho de ser parte de un grupo étnico no determina necesariamente el reconocimiento de la propia identidad. Las comparaciones de respuestas de preferencia de niños miembros de un grupo étnico reconocido con niños sin adscripción étnica alguna, no mostraron diferencias relevantes de preferencia ($X^2 = 1.67$, $p = .135$). Sin embargo, comparando niños de diferentes edades (3-6 / 7-9 años), considerando su origen étnico, es posible demostrar que a mayor edad el niño originario aumenta sus respuestas de auto-reconocimiento a través de elecciones de estímulos étnicos originarios y disminuye claramente sus preferencias por muñecos no originarios. Algo similar ocurre con los niños no originarios.

Tabla 7. Distribución porcentual de las preferencias étnicas de la muestra a la pregunta “¿Se parece a ti?” ante estímulos originarios y no originarios, según edad y etnicidad (datos de preferencia acumulados)

Etnicidad	EDAD		Total	X ²
	3 - 6	7 - 9		
Originario elige originario	14 (45.2%)	17 (54.8%)	31 (100.0%)	3.37*
Originario elige no originario	13 (72.2%)	5 (27.0%)	18 (100.0%)	
No originario elige originario	22 (73.3%)	8 (26.7%)	30 (100.0%)	4.48**
No originario elige no originario	28 (96.6%)	1 (3.4%)	29 (100.0%)	

* $p = .061$

** $p = .003$

La Tabla 7, resume la información cuantitativa de la relación descrita. Nótese que las elecciones de los niños aimaras de muñecos originarios (auto-reconocimiento) aumentan

en casi en diez puntos porcentuales en el grupo de 7-9 años y que las elecciones en favor de los no originarios se reducen de 72.2% a 27.0% en el mismo grupo etareo ($X^2 = 3.37$, $p = .06$). En el caso de los niños no aimaras, a mayor edad, tienden a también a centrar sus elecciones en los muñecos que comparten sus características étnicas ($X^2 = 4.48$, $p = .003$).

Discusión.

Los resultados del presente estudio sobre preferencias étnicas de niños entre 3 y 9 años de edad, obligan a reflexionar sobre varios aspectos. En primer lugar, cabe preguntarnos si el análisis de las preferencias étnicas ofrece algunas luces sobre el desarrollo de la identidad étnica en la primera infancia. Ciertamente, la corta edad de la muestra deja pocas opciones metodológicas para explorar su formación inicial y desarrollo posterior, por lo que el registro del primer impulso de predilección ante uno de dos estímulos claramente diferentes puede reflejar de manera confiable su orientación o preferencia. Si dicha elección se realiza reiteradamente en la misma dirección, habría razones para pensar que esta preferencia señala una tendencia que muestra simpatías, apegos y afinidades hacia un grupo étnico en particular, muy parecidos a la identidad.

Vale la pena señalar, sin embargo, que las diferencias de respuesta halladas entre los atributos positivos y negativos del estímulo señalarían que a los niños les resulta más fácil adjudicar a un estímulo, un atributo positivo que uno negativo. La razón de ello podría ser un simple condicionamiento social que se forma por la condena sistemática a señalar los defectos de las personas. Por lo tanto, no parecería recomendable que en futuros estudios se base el análisis de las preferencias en la elección de atributos negativos por la carga emocional que puede contener dicha elección. Todo parecería indicar, por lo tanto, que resulta razonable postular las preferencias para estudiar las primeras expresiones de la identidad étnica en niños de escolaridad temprana. Sin embargo, es necesario establecer con cierta claridad cómo podemos identificar la presencia de la identidad en este período inicial de la vida de las personas. En el presente estudio vimos que bajo ciertas circunstancias los niños que comparten una etnicidad concreta, son capaces de diferenciar sus preferencias. De esta manera, cuando sus elecciones preferenciales ante estímulos con rasgos indígenas y aquellas realizadas a estímulos de tipo europeo no diferían de manera significativa, asumíamos la falta de estructuración de la identidad. Por el contrario, cuando el niño o niña exhiben preferencias consistentes por los muñecos con los que comparten características físicas (destacando sus atributos favorables y rechazando o asignando los desfavorables a los muñecos “diferentes”), entonces deberíamos aceptar la existencia de rudimentos de identidad étnica.

Desde esta perspectiva, los resultados muestran que entre los 3 y los 6 años no fue posible encontrar señales consistentes de identidad étnica. Los niños y niñas en esta edad prefieren sistemáticamente los muñecos con rasgos europeos y rechazan los indígenas, independientemente de su origen étnico, su género y el lugar de su residencia. Entre los 7 y 9 años, esta tendencia aparenta modificarse levemente. Las nítidas preferencias registradas en el grupo más joven, se vuelven más difusas; es decir, las diferencias entre preferencias por muñecos europeos e indígenas dejan de ser significativas. Estos resultados indicarían que la identidad étnica empieza a estructurarse recién durante este período.

Algunos autores (Pnevmatikos, Geka y Divane, 2010) señalan que la identidad étnica puede estar presente incluso desde los 4 años de edad. Estos autores afirmaron tal cosa, a partir de una investigación llevada a cabo con una muestra de niños gitanos residentes en Grecia. Es posible que cuando grupos minoritarios muy cerrados coexisten con otros mayoritarios dominantes, puedan desarrollar elementos de identidad étnica más temprano que cuando el grupo étnico vive en el contexto de sociedades plurales. La razón de ello podría ser que en sociedades relativamente homogéneas donde el grupo étnico minoritario destaca nítidamente en un contexto sociocultural único y dominante, la consolidación de una identidad fuerte puede significar una estrategia de supervivencia cultural. De ahí que la adopción temprana de la identidad puede suponer una rápida impronta con el endogrupo fruto de una escasa y/o conflictiva interacción con el exogrupo. En sociedades plurales como la nuestra, en cambio, donde en lugar de un único contraste social es posible encontrar un mosaico de expresiones culturales, y donde la definición del grupo dominante es confusa, las posibilidades de interacción intergrupala son de lejos mayores, complicando las distinciones radicales. En estas condiciones la identificación de características comunes y diferentes puede demorarse a causa de la existencia de un espectro mayor y más complejo de características culturales. El resultado puede ser entonces el desarrollo tardío de la identidad étnica.

Otra señal que parece pertinente para formarse un juicio acerca del desarrollo de la identidad étnica en la infancia tiene que ver con el reconocimiento de las propias características. Cuando se suscita una elección sobre la base de una similitud percibida (o deseada) provocada por la pregunta: “¿Qué muñeca o muñeco se parece a ti?”, la preferencia asume algo así como un reconocimiento de sí mismo en el otro o un auto-reconocimiento, también muy cercano a la auto-identificación. En otras palabras, el auto-reconocimiento reflejaría cómo el niño se ve a sí mismo o cómo *preferiría* verse.

Los resultados obtenidos en el presente estudio muestran que los niños de origen aimara más pequeños no manifiestan señales claras de reconocimiento de las propias características culturales cuando se comparan con los muñecos que sirven de estímulo para la elección. Sin embargo, en el grupo de niños y niñas mayores (7-9 años), fue posible advertir un claro incremento de elecciones coincidentes (entre las características del muñeco y las propias), confirmándose la relevancia de la edad en la determinación de cambios en favor de la identidad étnica.

Una segunda reflexión debe acompañar a los resultados que muestran de manera general y reiterada, la preferencia de los niños y niñas de la muestra por los estímulos no originarios; es decir, por los muñecos y muñecas de apariencia no indígena. Esta tendencia ciertamente general, presente abundantemente en la literatura psicológica, llama la atención por su consistencia, independientemente del origen étnico, del género, la residencia y otras condiciones de los niños pequeños. Por ejemplo, varios autores, a partir de los primeros reportes de Clark y Clark (1939, 1940), han documentado estas preferencias en diferentes grupos étnicos. Aboud (1984, 1987, 1988) ha demostrado que en Estados Unidos, los niños preescolares en general, independientemente de su origen étnico, demuestran mejores actitudes hacia otros niños con piel más clara, en comparación con niños mayores, y que la actitud de niños afroamericanos hacia “lo blanco” tiende a ser mayor durante el período preescolar. Asimismo, la investigación transcultural en sociedades de poblaciones

mayoritariamente morenas reportaron preferencia por el color blanco de la piel y rechazo a lo moreno (véase Gopaul-McNicol, 1995). Resultados similares fueron dados a conocer con niños de otros grupos étnicos: latinoamericanos (Smith, 1995), asiáticos, y nativo americanos. Es interesante advertir, sin embargo, que la mayoría de los autores aceptan el hecho que esta tendencia disminuye paulatinamente con la edad (Aboud, 1993). Los resultados del presente estudio se encuentran en esta misma línea y replican la tendencia a preferir los rasgos europeos sobre los indígenas con señales claras de revertirse dicha preferencia a medida que los niños aumentan de edad.

Este fenómeno ha intentado explicarse desde diferentes perspectivas. Así, la serie de estudios iniciales sobre preferencias étnicas conocida como el “*pro-white bias*” (Clark & Clark, 1939; Horowitz, 1939), interpretó estos resultados como un indicador del desajuste emocional y baja autoestima de los grupos minoritarios y como una expresión de la negación del propio origen debido a la frustración y la vergüenza, dando lugar a la hipótesis del “auto odio” (Smith, 2002). Una mirada menos simplista puso en consideración la posibilidad de que esta tendencia de diferenciación de las características étnicas sea producto de la influencia familiar, sin embargo, la evidencia empírica no pareció sustentar este planteamiento (Branch y Newcombe, 1980, 1986a).

Más recientemente William y Edwards (1970) y Williams y Morland, (1976), intentaron una nueva hipótesis sobre las preferencias sesgadas por la piel blanca. Estos autores sugieren que dichas preferencias se encuentra influenciada por las tendencias de la cultura, es decir, con la forma en que las instituciones sociales moldean sus gustos, preferencias e intereses. Para nadie es desconocido el hecho que los niños, más que nadie en nuestras sociedades, son presa fácil de los mensajes que subrepticamente filtran las consuetudinarias pautas familiares cotidianas, los medios de comunicación, los libros de cuentos, los comics y otros medios que se encuentran próximos al niño y que lo acompañan durante su desarrollo inicial, transmitiéndole sus valores prevalentes. Dichos mensajes asociaron desde siempre y lo siguen haciendo: lo blanco y lo brillante se encuentran íntimamente asociados a la pureza, la bondad y la virtud, mientras que lo negro y lo oscuro, lo opaco generalmente acompañan cualquier representación de lo malo, lo tenebroso o lo temible. Las hadas bondadosas son siempre brillantes y níveas, mientras que las brujas abominables y otros personajes maléficos que pueblan la vida de los niños, son siempre representadas con vestimentas oscuras. Ciertamente es difícil encontrar en las colecciones de comics o en los *cartoons* de la televisión, superhéroes de color o con apariencia indígena. No debemos olvidar que los niños de corta edad son fundamentalmente perceptuales y que sus operaciones cognitivas se basan principalmente en las apariencias de las cosas, en formas y colores. Por lo tanto, es de esperar que los niños traspasen sus preferencias por lo blanco lo brillante, lo inmaculado a las personas de tez clara y sus temores o desconfianzas a las personas de apariencia menos blanca (Quintana, 1998). Estas suposiciones lograron cierto respaldo en las investigaciones de Boswell y Williams (1975) que demostraron que es posible predecir las preferencias hacia las personas, a partir de las preferencias por ciertos colores. Si bien estos resultados dan cuanta de la posible relación entre la actitud al color y la preferencia por ciertos rasgos personales, estas preferencias no necesariamente pueden ser consideradas raciales o étnicas, son tan solo actitudes hacia el color como lo demostrara Hirschfeld, (1995).

Con la constatación de que la edad es una variable que juega un rol influyente en las preferencias étnicas de los niños por debajo de los 7 años, la investigación reciente apunta cada vez más hacia el desarrollo cognitivo como pieza clave para la explicación del desarrollo de la identidad étnica en los niños pequeños. En esta dirección, los aportes reflexivos de Quintana (1998) son relevantes. Aquí son importantes los siguientes elementos de juicio. Primero, la preeminencia perceptual de los niños, es decir su tendencia a establecer diferencias o similitudes sobre la base de elementos periféricos (color de la piel o tipo de vestido) y su incapacidad para trascender el pensamiento dicotómico les obliga a formarse una idea con una base visual y a emitir juicios excluyentes acerca de un mismo objeto. Segundo, debido a una evidente falta de madurez cognitiva, dichos juicios son fácilmente generalizables a todos los objetos que lucen similares. Tercero, es evidente que en el caso de los niños pequeños, no existe una relación consistente entre el juicio con base perceptual hecho hacia un objeto y el comportamiento que expresa hacia dicho objeto. Porter (1971) reportó que un niño con rasgos europeos que había expresado prejuicio contra otros de color, después de la entrevista se puso a jugar desprejuiciadamente con un compañero Negro. Cuarto, si bien es evidente —y el presente estudio así lo confirma— que los propios niños de origen indígena expresan preferencias por rasgos diferentes a los suyos, contrariamente a lo expresado por la tendencia del *pro-white bias*, existe poca o ninguna evidencia que dichas preferencias se encuentren acompañadas de baja autoestima, vergüenza o frustración (véase Spencer, 1984). Quinto, es evidente que las preferencias iniciales que los niños expresan por las personas y grupos y sus características, es un claro reflejo de las influencias culturales dominantes que imponen un sistema de valores arbitrario y en ocasiones ideologizado.

En resumen, lo que se dio en llamar “sesgo étnico” en los niños de educación inicial, no es otra cosa que la imposibilidad de éstos por separar consideraciones o atributos de una persona o grupo de sus características perceptuales o periféricas. Por lo tanto, dicho sesgo declina a medida que el niño empieza a ser capaz de realizar operaciones cognitivas de mayor complejidad que le permitan diferenciar, relacionar, igualar, generalizar, etc., trascendiendo la simple apariencia física de las personas. De esta manera, no se debe asumir que las expresiones de preferencia realizadas tempranamente por los niños supongan necesariamente juicios racistas o excluyentes, son simples reflejos de su sistema cognitivo en desarrollo.

Finalmente, un tercer punto de discusión surge dada la importancia del multiculturalismo en Bolivia. Es muy probable que en el seno de las sociedades plurales, el desarrollo de la identidad étnica se exprese de una manera particularmente diferente al que se da en las más homogéneas. Ciertamente, es de esperar que los procesos de identificación social, étnica o nacional difieran en los individuos o grupos dependiendo de las formas de estructuración de nuestra sociedad plural. Ya vimos en los resultados del presente estudio que muy probablemente la estructuración sociocultural plural de nuestros centros urbanos (La Paz en particular), puede contribuir a dar un giro en los resultados debido a la calidad de relaciones sociales que es capaz de permitir.

Por otro lado, es también probable que el desarrollo de la identidad endogrupal en los grupos marginalizados encuentre mayores dificultades expresadas en algunas formas de rechazo de las propias características o en la valoración de las ajenas. Esto puede ser otro

tipo de respuesta cognitiva natural a la exclusión de las formas concretas y simbólicas que caracterizan su vida sociocultural que debería estudiarse con cierto detalle. Berry (2011) reconoce al menos dos formas en que las sociedades plurales incorporan a las instituciones socioculturales; una en la que los grupos dominantes las mantienen en la periferia de las decisiones sociales, económicas y políticas, y otra que les otorga un papel protagónico integrándose al contexto nacional. Bolivia se encuentra en proceso de transición entre estos dos modelos sugeridos por Berry: de la pluralidad marginalizada a la pluralidad etno-cultural integrada y protagónica. Es de esperar que este tránsito tenga un significado particular en la identidad individual, social, étnica de los niños bolivianos.

Referencias

1. Aboud, F.E. (1984). Social and cognitive bases of ethnic identity constancy. *Journal of Genetic Psychology*, 145, 217-230.
2. Aboud, F.E. (1987). The development of ethnic self identification and attitudes. En J.S. Phinney y Rotheram (Eds.). *Children's ethnic socialization* (pp. 32-55). Newbury Park: Sage.
3. Aboud, F.E. (1988). *Children and prejudice*. Cambridge: Basil Blackwell.
4. Aboud, F.E. (1993). The developmental psychology of racial prejudice. *Transcultural Psychiatric Research Review*, 30, 229 - 242.
5. Albó, X. (2005). *Ciudadanía Étnico - Cultural en Bolivia*. La Paz: Cuadernos CIPCA
6. Albó, X. (1999). Diversidad cultural, étnica y lingüística. En Fernando Campero (Ed). *Bolivia en el siglo XX*. La Paz: Harvard Club de Bolivia, pp. 451-482.
7. Alvarado, J.L. y Garrido, A. (2003). *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw Hill.
8. Barragán, R. (1990). *Espacio urbano y dinámica étnica. La Paz en el siglo XIX*. La Paz: Instituto de Historia Social Boliviana.
9. Berry, J.W. (2011). Papers on Social Representations, 20, 2.1-2.21
10. [<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>]
11. Boswell, D.A. y Williams, J.E. (1975). Correlates of race and color bias among preschool children. *Psychological Reports*, 36, 147-154.
12. Branch, C. W. y Newbomb, N. (1980). Racial attitudes of black preschoolers as related to parental civil rights activism. *Merril-Palmer Quarterly*, 26, 425-428.
13. Branch, C.W., y Newcombe, N. (1986). Race related socialization, motivation and academic achievement: A longitudinal and cross-sectional study. *Child Development*, 57, 712-721.
14. Branch, C.W., y Newcombe, N. (1986a). Racial Attitude Development among Young Black Children as a Function of Parental Attitudes: A Longitudinal and Cross-sectional Study. *Child Development*, 57, 712-721.
15. Brooks, S. (2002). *The challenge of cultural pluralism*. Westport: Praeger

16. Clark, K. y Clark, M. (1939). Segregation as a factor in the racial identification of Negro preschool children. *Journal of Experimental Education*, 8, 161-163.
17. Clark, K. y Clark, M. (1940). Skin color as a factor in racial identification and preferences in Negro children. *Journal of Negro Education*, 19,341-350.
18. Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.
19. Cross, W. (1991). *Shades of Black: Diversity in African-American identity*. Philadelphia: Temple University Press.
20. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 2, 117-140.
21. Gopaul-McNicol, S. (1995). A cross-cultural examination of racial identity and racial preference of preschool children in the West Indies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 14, 1-152.
22. Gregor, A. y McPherson, D. (1966). Racial attitudes among white and Negro children in a deep-south standard metropolitan área. *Journal of Social Psychology*, 68, 95-106.
23. Greenwald, H. y Oppenheim, D. (1968). Reported magnitude of self-misidentification among Negro children – Artifact? *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 49-52.
24. Hirschfeld, L.A. (1995). Do children have a theory of race? *Cognition*, 54, 209-252.
25. Horowitz, R. (1939). Racial aspects of self-identification in nursery school children. *Journal of Social Psychology*, 7, 91-99.
26. Hraba, J., y Grant, G. (1970). Black is beautiful: A reexamination of racial preference and identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 398-402.
27. Lewis, B. y Biber, C. (1951). Reactions of Negro children toward Negro and White teachers. *Journal of Experimental Education*, 20, 97-104.
28. Markus (2008). Pride, Prejudice, and Ambivalence: Toward a Unified Theory of Race and Ethnicity, *American Psychologist*, November, p. 651-670.
29. Mead, G.H. (1934). *The social psychology of George Herbert Mead*. A. Strauss (Ed). Chicago: University of Chicago Press.
30. Morland, J. (1962). Racial acceptance and preference of nursery school children in a southern city. *Merril-Palmer Quart. Behavior and Development*, 8, 271-280.
31. Morland, J. (1966). Comparison of race awareness in northern and southern children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26, 22-31.
32. Moore, C.L. (1976). The racial preference and attitude of pre-school black children. *The Journal of Genetic Psychology*, 129, 37-44.
33. Ocampo, K. A., Knight, G. P., & Bernal, M. E. (1997).The development of cognitive abilities and social identities in children: The case of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 479–500.

34. Phillips, J.L. (1969). *The origins of intellect, Piaget's Theory*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
35. Phinney, J.S. (1990). Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
36. Phinney, J. S., y Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counselling Psychology*, 54, 271-281.
37. Piaget, J. (1929). *The child conception of the world*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
38. Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
39. Piaget, J., e Inhelder, B. (1947). Diagnosis of mental operations and theory of intelligence. *American Journal of mental deficiency*, 51, 3, 401-406.
40. Pnevmatikos, D., Geka, M. and Divane, M. (2010). The emergence, structure and development of ethnic identity during childhood: The case of Roma identity. *International Journal of Psychology*, 2010, 45, 435-442
41. Porter, J.D. (1971). *Black Child, White Child*. Cambridge: Harvard University Press.
42. Quintana, S.M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 27-45.
43. Sampson, E.G. (1976). *Social Psychology and Contemporary Society*. New York: Willey.
44. Sherif, M. y Sherif, C.W. (1953). *Groups in Harmony and tension*. New York: Harper & Row.
45. Sherif, M., Harvey, O.J., White, B. J., Hood, W.R. y Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The rober's cave experiment*. Norman, Oklahoma: University of Oklahma.
46. Smith, V. (1995). "El proceso de construcción de la identidad y su vinculación con la identidad étnica: un estudio psicogenético con niños y niñas entre los 9 y los 11 años de la zona urbana de Limón". *Tesis de Licenciatura*. Universidad de Costa Rica.
47. Smith, V. (2002). Aportes a la comprensión de la identidad étnica en niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios. *Ciencias Sociales*, 96, 71-82.
48. Spencer, M.B. (1984). Black children's race awareness, racial attitudes and self-concept: a reinterpretation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 433-441.
49. Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. H.S. Perry y M.L. Gawel (Eds). New York: Norton.
50. Tajfel, H.(1978). The psychological structure of intergroup behavior. En H. Tjfel (Ed). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of*

- intergroup relations*. European Monographs in Social Psychology, 14. London: Academic Press.
51. Tajfel, H. (1984). *Grupos Humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
 52. Toranzo, C. (1993). *Lo pluri-multi o el reino de la diversidad*. La Paz: ILDIS.
 53. UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Madrid: Ediciones UNESCO y Fundación Santa María.
 54. William J.E., y Edwards, C.E. (1970). An exploratory of the modification of color concepts and racial attitudes in preschool children. *Child Development*, 40, 737-750.
 55. William J.E., y Morland, J.K. (1976). *Race, color and the young child*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Artículo recibido en: 14/10/2014
Manejado por:
Editor jefe Ajayu
Aceptado en: 3/11/2014
No existen conflictos de intereses