



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Antropología

## **Memoria para optar al título de Antropóloga Social**

### **TĀ'AKU POKI** **Cambio y Continuidad en las Estrategias** **de Crianza Rapa Nui:**

**Un acercamiento a la transmisión en**  
**diferencia**

Camila Alejandra Zurob Dreckmann  
Profesora Guía: Michelle Sadler Spencer

## Agradecimientos

*Ha sido un largo proceso y hay muchas personas que han contribuido a la creación de esta tesis, con grandes y pequeños empujones, que finalmente dan al presente texto la forma que tiene hoy día. Comienzo por el principio, y le debo un largo agradecimiento a mi familia; en especial a mi padre, Ricardo, y a mi madre, Lilian, quienes con sus propias estrategias, tendientes a la continuidad pero cruzadas por el cambio, me criaron a mí. Gracias a todos ustedes por su constante apoyo, por su amor incondicional, y por recordarme –demasiado a menudo- que yo era capaz de cerrar este proceso.*

*También agradezco aquí, a la Fer, la Colomba y la Chandi, por la amistad (y eso es infinito).*

*Y para continuar con las personas que viven en tierras continentales, quisiera agradecer al profesor Rolf Foerster, por la revisión de algunas partes de este texto y por su interés en mi trabajo; al profesor Luis Campos por su orientación en momentos cruciales del desarrollo de esta tesis, a Michelle Sadler por guiarme en la escritura de este documento y muy especialmente a mis amigas y compañeras, Isabel Pemjean y Paula Hernández, por su apoyo y su disposición ilimitada a cooperar en múltiples maneras. Asimismo, a mis otras compañeras de antropología, junto a quienes aprendí a investigar: a Susana Cortés y Carla Pinochet, muchas gracias por sus constantes estímulos, por los comentarios y los procesos compartidos.*

*Luego, agradezco a mi familia isleña, Hereveri Tuki: por haberme acogido, y por todo lo que me han enseñado, y me siguen enseñando, día a día. Gracias por el apoyo y la ayuda constante, por abrirme un espacio, y por ‘criarme’, a su manera.*

*Al Benja; le agradezco su cariño, sus historias, sus constantes palabras de aliento, y la fuerza que me ha dado día a día para finalizar de la mejor manera posible, este proceso de aprendizaje.*

*A todos los que me ayudaron en Rapa Nui, por su acogida, por su apertura, y por las increíbles historias que compartieron conmigo. Quisiera agradecer a Isabel Chávez Haoa, a Blanca Pont Hill, a Isabel Veri-veri, a Ana Bella Haoa, a Federico Paté, a Armando Ika Nahoe, a Alberto Tepihe Hotu, a Francisco Haoa Pakomio, a Marcos Rapu Tuki, a Lynn Rapu Tuki, a Manuel Hereveri Tepihe, a Blanca Teao, a Kerematina Tepano Haoa, a María Rosario Tuki Hey, a Lucía Riroroko Tuki, a Victoria Hereveri Tuki, a Francisca Haoa Hey, a Silvana Tuki, a Blanca Tuki Teao, a Francisco Ika Melín y a Jhonny Hager Tuki. Gracias a todos, por haber creado conmigo, el conocimiento que se expone en esta tesis.*

*Agradezco a todas aquellas personas ligadas al trabajo con niños y niñas en la comunidad, que día a día, se entregan a la ardua labor formativa: a Blanca Tuki Tepano, a Virginia Haoa Cardinali, a la hermana Ana Valenzuela, a Lilian González Nualart, a Andrés Muñoz del colegio San Sebastián de Akivi, a las tías del hogar de menores, y a la asistente social de la misma institución.*

*Agradezco también la ayuda de la gente de la biblioteca William Mulloy, especialmente a Lilian López y a Valeska Chávez que fueron muy amables en cooperar con mi revisión bibliográfica. Así también, a Fátima Hotus Hey, por facilitarme la revisión de los libros de la biblioteca municipal. Quisiera manifestar mi agradecimiento también a Ema Tuki Ika, Elsa Iobana Paté Pont, Sandra Pavéz y Priscilla Riroroko por sus pequeños y grandes aportes. Finalmente, agradezco a Jimena Ramírez, por su amable disposición a cooperar, por la revisión de algunas partes de la tesis, y por su amistad.*

*Muchísimas gracias a todos y todas ustedes.*

### He Māuru-uru

*Ko haŋa 'ā au mo māuru-uru ki te mahiŋo o Rapa Nui i hā'ū'ū mai ai mo haka mao i te aŋa nei, hai re'o o raūa.*

*He rae, he māuru-uru atu au ki to'oku matua haŋai o Rapa Nui: ko Uti ararua ko Tiare; e ki to'oku ŋā ta'ina ena, ko Suvi, ko Topi, ko Freddy e ko Tiko; 'o te kōrua kokohu mai, hapa'o mai, haka ma'a mai, 'e haŋai mai i a au.... Takō'a ki te hua'ai Hereveri rahi rā'a, o te mataki mai i te korua 'ōpani, e i te korua mahatu ki a au. Ka reka 'avai kōrua.*

*Ki a koe, e Benja e; ko topa mai 'ā te mana'u mo maururu atu i te kona nei hai mahatu i tu'u haŋa, tu'u hokorua mai, 'e i tu'u pūai va'ai mai pau rō te mahana mo haka mao i te aŋa nei.*

*Pe ira 'ā, ko haŋa ana au mo māuru-uru, ki te nu'u 'ata pa'ari, i hā'ū'ū mai ai: ki a Nua Blanca Pont, ki a Mama Isa, ki a Ana Bella, 'e ki a Isabera honko. Tako'a ki a kua Koro; Koro Kutu, Koro Mana Ika 'e ko Koro Alberto Tepihe. Ki a kōrua ta'atoa, he māuru-uru atu hai mahatu o te haka'ite mai i te 'a'amu o te kōrua noho iŋa e riki riki nō 'ā... Maururu tako'a ki te ŋāŋata e ki te ŋā vi'e nei, ko Kere Tepano, ko Lucía Riroroko, ko Fátima Hotu, ko María Rosario Tuki, ko Blanca Teao, ko Perao Haoa, ko Seto, ko Marcos Rapu e ki to'ona ta'ina, ko Lynn. Ko te tau i te kōrua maramarama: māuru-uru te kōrua 'ite va'ai mai, 'e i te mataki mai i te kōrua mahatu. Tako'a, he māuru-uru atu au ki te tama 'apī he matu'a 'apī o rapanui, ko Negra Haoa, ko Suvi, ko Siri Tuki, ko Ranka Tuki Teao, ko Johnny Hager, 'e ko Pancho Ika. Ko te nehe-nehe ō i te kōrua ŋā poki e tama mai ena i Rapa Nui. Māuru-uru hai mahatu ki a kōrua ta'atoa.*

*Ko haŋa 'ā au mo māuru-uru tako'a ki te maori hapī e rua o Rapa Nui 'o te pu'a mai i te rima ki te aŋa nei, 'a rāua ko Blanca Tuki Tepano e ko Viki Haoa Cardinali: ko te tau i te kōrua aŋa, aŋa hōhonu mo te henua nei ko Rapa Nui, māuru-uru.*

*Mo haka mao, he māuru-uru atu au ki te nu'u ta'atoa haka 'ite mai i te rāua 'a'amu, 'e o te va'ai mai i te rāua 'ite, he 'ono o Rapa Nui. Te 'a'amu a' kōrua i va'ai mai ai, ko kai tahi 'ā au, mo hā'ū'ū, mo ma'u i te kōrua ŋā poki a mu'a. Māuru-uru ki te pukuraŋa o te kaiŋa.*

# Índice

## Agradecimientos

### He Māuru-uru

<b>1.0 Presentación</b>	<b>1</b>
1.1 <u>La Reproducción de la Cultura</u> .....	3
1.2 <u>El Aprendizaje de la Cultura</u> .....	5
<b>2.0 Problematización</b>	<b>9</b>
La Estrategia Familiar al paso de las generaciones	
2.1 <u>Problema de estudio</u> .....	10
2.2 <u>Objetivos</u> .....	11
2.2.1 <u>Objetivos Generales</u> .....	11
2.2.2 <u>Objetivos Específicos</u> .....	11
<b>3.0 Aproximación Teórica al Campo de Estudio</b>	<b>11</b>
3.1 <u>La Transformación de la Cultura</u> .....	12
3.2 <u>La Perpetuación de la Cultura</u> .....	17
<b>4.0 Marco Metodológico</b>	<b>23</b>
4.1 <u>Acercamiento Etnográfico</u> .....	24
4.2 <u>Situarse en el terreno: la observación</u> .....	25
4.3 <u>Replanteamiento de objetivos: flexibilidad</u> de la etnografía.....	26
4.4 <u>Definición de técnicas: el registro etnográfico</u> .....	27
a) la <i>entrevista exploratoria</i>	28
b) la <i>entrevista abierta o en profundidad</i>	28
c) la <i>entrevista ‘estructurada’ o focalizada</i>	29
4.5 <u>Definición de actores relevantes: elección de informantes</u> .....	29
4.6 <u>Muestra</u> .....	32
4.6.1 <i>Criterios éticos</i>	32
4.7 <u>Plan de análisis</u> .....	33

<b>5.0 Contextualización</b>	<b>35</b>
5.1 <u>El desembarco</u> .....	36
5.2 <u>La amenaza exterior: muerte y renacimiento de Rapa Nui</u> .....	38
5.3 <u>La misión</u> .....	39
5.4 <u>Anexión: Chile y Rapa Nui</u> .....	41
5.5 <u>Colonialismo: Chile en Rapa Nui</u> .....	43
5.6 <u>Crianza a la antigua</u> .....	46
5.6.1 Los niños y niñas de antes	47
<b>6.0 Rapport</b>	<b>51</b>
6.1 <u>Los Informantes</u> .....	53
<b>7.0 Análisis</b>	<b>57</b>
7.1 <u>La Familia Rapa Nui</u> .....	57
7.1.1 Apellidos y Parentesco	57
7.1.2 Territorio y Residencia	59
7.1.3 Comunidad y Familia	66
7.1.4 Formando una familia: viejas y nuevas costumbres	68
7.1.5 El Aprendizaje de la Familia	75
7.2. <u>La Crianza en Rapa Nui: <i>te haŋai iŋa o te ŋāpoki</i></u>	78
7.2.1 <i>Haŋai (i te poki)</i> como crianza	78
7.2.2 <i>Haŋai (i te kai)</i> como alimentación	87
7.3. <u>Estrategias de crianza rapanui</u>	91
7.3.1 <u>La lengua. El primer aprendizaje</u> .....	93
7.3.1.1 Los Adultos Mayores: la lengua nativa	94
7.3.1.2 Los Adultos: la segunda lengua	98
7.3.1.3 Los Jóvenes: el bilingüismo	102
7.3.1.4 Sincretismo lingüístico y bilingüismo: El rol de la educación familiar	105

7.3.2 <u>La disciplina: lo que es no, es no</u> .....	109
7.3.2.1 Los Adultos Mayores: el sistema vertical	109
7.3.2.2 Los Adultos: con sangre entra la letra	113
7.3.2.3 Los Jóvenes: el peso de la transición	118
7.3.2.4 El rol parental en la enseñanza de límites	124
7.3.3. <u>El trabajo. Lo necesario para la subsistencia</u> .....	129
7.3.3.1 Los Adultos Mayores: lo colectivo	130
7.3.3.2 Los Adultos: la vida sacrificada	136
7.3.3.3 Los Jóvenes: la ‘vida fácil’	141
7.3.3.4 El rol familiar en la formación para el trabajo	146
<b>8.0. Conclusiones</b>	<b>151</b>
8.1 <u>Familia y Sociedad: de lo global a lo local</u> .....	151
8.2 <u>Cambio, continuidad y reivindicación</u> .....	155
8.3 <u>La Transmisión en Diferencia</u> .....	159
<b>9.0. Bibliografía</b>	<b>162</b>
<b>10.0 Anexos</b>	<b>169</b>
- Anexo N° 1: Pauta de observación	169
- Anexo N° 2: Cuadro Muestral	171
- Anexo N° 3: Listado de códigos por generación.	172
- Anexo N° 4: Título Provisorio Armada J. B. Hereveri Hey	175

## **TĀ'AKU POKI**

# **Cambio y Continuidad en las Estrategias de Crianza Rapa Nui: Un acercamiento a la transmisión en diferencia**

### **1.0 Presentación**

A continuación, se presenta el resultado de un estudio exploratorio de carácter cualitativo sobre las prácticas y los discursos que articulan 'estrategias de crianza' de niños y niñas en la familia rapanui, en la experiencia de tres generaciones diferentes. A través de estas experiencias, hemos querido indagar en los cambios y en las continuidades que se manifiestan en el paso generacional, y dar cuenta de aquello que está orientando dichos cambios, con el propósito de aproximar una interpretación respecto de la relevancia que adquiere la educación familiar para la comprensión del proceso de adaptación cultural que vive hoy la familia rapanui.

En primer lugar, nos propusimos aportar a la creación de una plataforma documental para la comprensión de estos medios de transmisión, y propiciar así la revaloración de los criterios educativos arraigados en las familias isleñas. En segundo lugar, nos interesamos por comprender cómo dichos criterios se articulan en un modo particular de educación, en el ámbito familiar; y luego, apostamos a una interpretación respecto de la relevancia que tienen estos procesos de transmisión en un contexto mayor de transformación cultural. Nos situamos así, en el ámbito de la enseñanza informal, que pone en circulación continua ciertos discursos, prácticas y significaciones que apoyan la construcción de roles ligados a las pautas culturales de crianza.

Esta tesis, es el resultado de un extenso proceso de análisis realizado en base al registro obtenido en terreno, en Rapa Nui, entre el mes de marzo del año 2006 y abril del 2007. Ahí, se llevó a cabo una etnografía enfocada al trabajo con padres y madres pertenecientes al pueblo rapanui, que abrieron sus puertas y sus historias, permitiendo así, el desarrollo del presente texto.

Para comenzar, nos acercamos brevemente a la realidad social de Isla de Pascua y delineamos nuestro interés por el ámbito educacional en el que nos situamos, con el objeto de introducir la problematización que orienta la presente búsqueda.

En la aproximación teórica al campo de estudio, encontraremos las discusiones que fundan la perspectiva antropológica que adoptamos respecto de los principales fenómenos aquí considerados, tales como la cultura, la crianza y el cambio en ellas. En este capítulo entonces, la intención es ahondar en las consideraciones teóricas que se encuentran en la base del desarrollo posterior.

Seguimos, en el capítulo 4.0, con la metodología de la investigación realizada, que pretende dejar en claro cuales fueron las estrategias de recopilación de la información en el terreno y porqué, por lo que se detalla el modo y las premisas que sustentan la recopilación de la información aquí trabajada. Luego, entramos a la contextualización, en un intento por retratar el escenario que rodea a los informantes y sus historias, que permita dar fluidez y una mayor profundidad histórica al análisis posterior. Con el interés de establecer un puente entre el contexto histórico y el examen del testimonio de los informantes, pasamos por el Rapport, en el que se relata el acceso al espacio etnográfico.

El análisis de los temas en estudio comienza con una entrada a la dimensión local de familia, así como al concepto local de crianza; que busca identificar sus principales características para el caso rapanui. Luego, la narración se estructura en torno a tres ejes que constituyeron los canales por medio de los cuales buscamos explorar el amplio campo de la educación familiar. Observaremos el proceso de la crianza a través de la experiencia de tres generaciones identificadas en la comunidad, partiendo por la enseñanza de la lengua en cuanto aprendizaje iniciático; luego, la imposición de límites en los niños y niñas; y finalmente los medios necesarios para la subsistencia que se busca transmitirles.

A modo de conclusión, recapitulamos lo recorrido a lo largo de la tesis bajo una mirada más amplia del proceso de transformación social y familiar que se vive actualmente en Rapa Nui, y lo que ello implica al nivel de la crianza infantil; con el objeto de evidenciar los hallazgos y las ventanas que se abren desde la perspectiva empleada en la presente investigación.



## 1.1 La Reproducción de la Cultura

*“La raza está siendo rápida y seguramente borrada de la faz de la tierra: no hay esperanza para ellos en el futuro, que se ve lúgubre y desolado como la isla misma. Es una cosa triste de contemplar, el inevitable perecimiento de unas gentes pacientes e indefensas, sin enemigos, pero que carecen asimismo de amigos capaces y dispuestos a rescatarlos de su destino deplorable. Sólo una cosa puede salvarlos – la emigración de la cruel tierra que ellos llaman la suya”.*

*“Rapa Nui: A Doomed People”  
Chambers Journal, IV series, octubre 1869*

Si en algún momento se pensó que las culturas aborígenes habrían de quedar en el recuerdo, hoy es fácil darse cuenta que aquello fue sólo un error. Teñidas las miradas de un profundo y aun inconsciente etnocentrismo, y orientadas por el más riguroso evolucionismo; los augurios de los hijos de la modernidad nos habrían de enseñar que las predicciones del futuro hablan mejor sobre el presente de quien lo hace, que sobre lo que ocurrirá. Así, si le corresponde a la ciencia ficción elucubrar sobre lo que pasará mañana; a los científicos sociales nos queda la tarea de develar los procesos que constituyen hoy la cultura de nosotros, o la cultura de los otros.

En este caso, se trata de la historia de otros. Se trata de los rapanui<sup>1</sup>, un grupo cultural que habita lo que conocemos como “Isla de Pascua”; la única isla polinésica reclamada por un país latinoamericano. Llamada Rapa Nui por sus habitantes; esta isla ubicada en el Pacífico sur, es la extensión de tierra más aislada del mundo, encontrándose a 1930 kilómetros al este de su vecino más próximo, la pequeña Isla de Pitcairn. De las costas de Chile, país al cual fue anexada en 1888, se encuentra a 3860 kms. al Oeste.

Lo que ahí sucede tiene ya más de quince siglos de profundidad histórica y tan sólo tres de ellos, los últimos, han estado marcados por un contacto más o menos periódico con extranjeros. De estos tres siglos, menos de uno y medio ha pasado desde que esta Isla fuera anexada al territorio chileno. Es más: son sólo cuarenta y dos años desde que sus habitantes son considerados ciudadanos de la República de Chile, y en ese corto lapso de tiempo, esta Isla ha visto cambiar rápidamente los modos de vida que sustenta. Todo el proceso de contacto y modernización que ha sido impulsado desde entonces, conlleva profundas transformaciones, y hoy, esta cultura encuentra que sus caminos han sido invadidos por nuevas costumbres y nuevas expectativas. Se trata pues, de un proceso

---

<sup>1</sup> En el presente escrito, utilizaré Rapa Nui, separado y con mayúsculas para referirme a la Isla de Pascua en cuanto extensión de tierra; rapanui, con minúsculas y junto, para referirme a las personas, y hablaré de “lengua rapanui” para distinguir el lenguaje de las personas.

que no es sólo tecnología y capitalización, que no es sólo la pavimentación de las calles, ni es simplemente la introducción de un televisor al espacio común... es un proceso continuo de efectos aun incalculables que se asienta en los espacios íntimos de la cultura; la familia, el trabajo, la muerte, el hogar, la cuna de los recién nacidos. Las prácticas de antaño van siendo reemplazadas, o resignificadas a la luz de los nuevos contextos, y es así, que todo cambia. Pero los rapanui manifiestan, a pesar de todo, un fuerte sentido de pertenencia que se resiste a dejar sus diferencias a un lado, por lo que las siguen construyendo, y –me atrevo a decir- cada vez con mayor conciencia.

En medio del cambio, interesa recalcar que la cultura rapanui se sigue reproduciendo, y lo ha hecho, en efecto, con bastante rapidez: los 4.647 rapanui que contó el Censo del 2002 (INE), repartidos entre su isla y los cinco continentes, provienen de tan sólo 111 personas que pudieron contarse en 1877, y que aun sobrevivían a las enfermedades, las redadas esclavistas y otros infortunios resultados del contacto con extranjeros. Y es así que hoy en día, nos encontramos con una sociedad en la que los ancianos aun recuerdan el pasado, los adultos lo actualizan y los niños elaboran sus propias interpretaciones de lo que ha de ser el futuro; todo lo cual puede verse enmarcado en el proceso de enculturación a través del cual estos últimos asimilan valores, comportamientos, actitudes, habilidades y destrezas para desenvolverse con propiedad en el contexto social en que les toca vivir (Robins, 2003: 15).

La transmisión cultural que se vive en Rapa Nui hace siglos, está constantemente adaptándose a condiciones sociales e históricas cambiantes. En este sentido, reconocemos la existencia de una continuidad en la reproducción de la cultura, a la vez que nos interesamos por comprender cómo el cambio, la ruptura, y los nuevos escenarios se van incorporando en el discurso y en las prácticas que se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje constituido en el amplio fenómeno de la crianza. Con tal objeto, nos enfocamos aquí en la construcción cultural de los roles sociales que lo intervienen; a saber, los roles de padres y madres, de hijos e hijas, que son creados de manera dicotómica, y pueden tener diversos grados de congruencia; pero que en definitiva, van siendo representados, reproducidos y recreados en el comportamiento de adultos y niños, generación tras generación. Todo lo anterior, desemboca entonces en un proceso, que en su calidad de tal, incorpora elementos estructurales y contingentes, o bien, incorpora la contingencia a lo estructural, en el sentido de Sahlins (1997), poniendo de relieve los mecanismos de adaptación que una cultura, Rapa Nui, despliega en el actual escenario global.

## 2.2 El Aprendizaje de la Cultura: Desafíos de Ayer y Hoy

Entendemos aquí que el aprendizaje de la cultura es educación, lo que equivale a decir, que entendemos la educación como el aprendizaje de la cultura; y no se trata sólo de jugar con palabras, sino de apuntar hacia una consideración amplia de este proceso. En esta línea, seguimos a Margaret Mead -una de las precursoras de los estudios transculturales sobre educación- quien la define como

*El proceso cultural, la forma en que cada ser humano recién nacido, y que nace con una potencialidad de aprendizaje mayor que cualquier otro mamífero, es transformado en un miembro de una sociedad humana específica, compartiendo con otros miembros, una cultura humana específica.*

(1942-43: 633)

Esta perspectiva nos permite integrar a diversos agentes e instancias al proceso educacional, en un intento por desmarcarlo de la vía formal como ámbito exclusivo, lo que se ha convertido en una tendencia propia de nuestra cultura occidental.

Llegados a este punto, será de importancia aclarar que para el presente estudio, nos enfocamos en las expresiones informales de la educación, es decir, aquellos actos educativos inmersos en actividades de la vida cotidiana, específicamente aquellas que ocurren dentro de la familia, donde se integra el aprendizaje de los saberes tácitos de la vida cultural<sup>2</sup>. Indagaremos pues, en lo que se conoce comúnmente bajo el nombre de 'crianza', considerando que las prácticas y los discursos que la constituyen, se articulan de modo tal, que hacen posible hablar de una verdadera 'educación familiar'. No obstante, la situación que se vive actualmente en materias de instrucción formal en nuestro país y en la Isla nos interesa, por cuanto genera el contexto en el cual se inserta la presente investigación. Asimismo, le otorga un valor práctico, pues la intención ha sido la de avanzar en la búsqueda de una plataforma válida para la implementación de estrategias de educación intercultural más comprensivas, y mejor arraigadas en la realidad local, para lo cual una mirada atenta a lo que se vive en la enseñanza familiar resulta de fundamental importancia.

Y es que es un hecho que, cada vez más, las instituciones se llevan el peso de lo que entendemos por educación, desplazando paulatinamente el rol socializador de la familia

---

<sup>2</sup> Aunque en este caso consideraremos el aprendizaje informal asociado al contexto familiar, es necesario recordar que puede integrar otros agentes e instancias educativas (los medios de comunicación, los pares, etc.). No está estructurado en objetivos didácticos, duración ni soporte y no conduce a una certificación (The Encyclopaedia of Informal Education).

hacia la escuela, el jardín infantil y la sala cuna; como instancia 'planificada para el aprendizaje'. Probablemente esto no sea aun suficiente para neutralizar la influencia de la educación familiar en las personas, pero podemos asegurar que introducirá cambios en la manera de comprender el carácter del proceso de crianza. En este momento, nos interesa destacar que la identificación que se hace de la educación con la instancia formal no es menor, pues lo que está orientando los contenidos y los métodos de la enseñanza pierde su relación directa con el entorno que la sustenta, y pasa a ser guiada por los lineamientos de un Estado, que en el caso de nuestro país, aplica un modelo de enseñanza uniforme para sus 4.329 kilómetros longitudinales, de infinita variabilidad cultural, étnica y geográfica. Y así sucede también, por otros 3.800 kilómetros hacia el oeste, pues la educación en Rapa Nui mantiene iguales líneas directrices, que en general, acentúan una tradición 'occidentalizada', de fuerte orientación nacional; marcada por contenidos estandarizados que recalcan el carácter controlado de las formas coercitivas del Estado Nación.

Pero desde la perspectiva de la crianza, no sucede así: cada comunidad, pueblo, o ciudad soporta formas diversas de enseñanza familiar, así como diversos serán los valores en que dicha educación se apoye, los objetivos que persiga en la formación del niño o la niña, y los medios que utilice para lograrlo. Y ello dependerá de la etnia, el territorio, la religión, e incluso de la clase social a la cual cada familia se adscriba. Nos preguntamos entonces; y esto, ¿qué implica? Pues bien, implica la existencia de la variabilidad cultural, que en último término se traduce en la reproducción de una demanda heterogénea ante una oferta educativa -formal- homogénea, que prolonga y agudiza las asimetrías de origen, de modo que las diferencias de clase o étnicas terminan atentando contra 'la anhelada equidad' (Hopenhagen y Ottone, 2004: 112).

Frente a esto surgen iniciativas interesantes, como es el caso de la educación intercultural bilingüe, que se propone "contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de niñas y niños en contextos de diversidad cultural y lingüística" (Orientaciones PEIB, 2005). En nuestro país, la aplicación de programas de educación intercultural es aun incipiente, y se topan con que en el mejor de los casos, actúa como un instrumento de traducción de una cultura a la otra, resaltando ciertas características del mundo indígena. Se favorece así, la construcción de la imagen de un "indio permitido" (Hale, 2004) que aparece caricaturizado en los libros escolares, vestido de atuendos pasados de moda y adoptando un estereotipo de cultura, que cada vez más se restringe al ámbito de lo recreativo y lo artístico. Opera así un nuevo modelo de 'lo civilizado' que acompaña la

actitud estatal por cuanto busca generar gobernabilidad, a través de la implementación de 'proyectos de desarrollo con identidad', que en definitiva crean, o recrean, una identidad étnica entendida como una forma de ciudadanía (Zúñiga y Morawietz 2005). Con todo, más que un reconocimiento sensible de las diferencias, se apunta a la incorporación de la demanda indígena a la plataforma nacional, para lo cual se crean nuevas imágenes del 'ser indígena', que se supone son 'rescatadas' de un pasado en vías de ser enterrado. Pero, lejos de conservar la significación que alguna vez tuvieron en la vida social, son resignificadas en el nuevo contexto como un "valor agregado", o un "capital social" que las minorías étnicas pueden y deben aprovechar, gracias al advenimiento de las políticas de discriminación positiva.

Así pues, Rapa Nui no escapa a las realidades recién descritas. En este momento, la Isla cuenta con tres escuelas, una de ellas es municipal -el Liceo Lorenzo Baeza Vega, el más antiguo- mientras las otras dos son particulares subvencionadas o de 'financiamiento compartido'. Se trata del Colegio San Sebastián de Akivi, y el Colegio Católico Padre Eugène Eyraud. De estas tres instituciones escolares, sólo la escuela municipal cuenta con un programa diferenciado de educación intercultural, el "Programa de inmersión en Lengua Rapanui"<sup>3</sup>, el que demuestra importantes avances en el fortalecimiento de la identidad étnica de los alumnos/as, y asimismo, en la enseñanza de la lengua nativa. Por su parte, el colegio San Sebastián y el Colegio Católico han favorecido la creación de talleres relacionados con la cultura local, en los que se enseña la lengua, la danza y la música. Estas últimas dos escuelas son de reciente formación: la primera comenzó como un jardín infantil y se amplió a la básica durante el año 2003 por la inquietud de algunos padres ante los bajos rendimientos que reportaba el liceo municipal. El Colegio Católico, inaugurado el 2006, parece responder a una extensión de dicha inquietud al tema religioso. Hoy día, sólo el liceo tiene cuarto medio, y desde ahí, los jóvenes generalmente viajan a universidades o institutos del continente, o al extranjero.

Hasta el momento, el proceso escolar de enseñanza y aprendizaje mantiene una baja calidad académica en términos continentales, y la materia que se pasa en las salas de clase del liceo, generalmente está atrasada con respecto a los planes y programas oficiales. La aparición de alternativas en el contexto isleño ha puesto de manifiesto esta situación, y quienes han sido trasladados al Colegio Católico asisten a clases

---

<sup>3</sup> Se trata de uno de los programas de educación intercultural de mayor impacto en el país, por cuanto a los niños se les imparte todo el conocimiento (con excepción de cuatro horas semanales) en lengua rapanui. Fruto de la iniciativa de algunos profesores y profesoras de la escuela, y en particular de Virginia Haoa, al momento de realizar esta investigación el programa atendía a niños y niñas entre primero y cuarto básico.

recuperativas para tomar el ritmo de sus compañeros/as. A pesar de todo, pareciera ser que la enseñanza que ofrece la escuela estaría muy desvalorada, lo que puede responder en parte al hecho de que para los rapanui no es difícil conseguir la entrada a las carreras y universidades de su elección: los jóvenes disponen de ciertas ventajas para el acceso a diferentes niveles de estudios formales, incluyendo a universidades extranjeras (Nueva Zelanda, Francia y Hawai). De este modo, los mecanismos de presión del sistema educacional (en este caso, la prueba de selección universitaria) no se aplican para el caso presente. Finalmente, nos encontramos con jóvenes desadaptados en espacios que desconocen y que los desconocen, y un consecuente índice de fracaso universitario altísimo<sup>4</sup>.

Con todo, la política estatal ha estado enfocada a la concesión de facilidades: existe una amplia oferta de becas y 'cupos especiales' exclusivamente para rapanui, lo que incluso les separa de lo que puedan obtener otras etnias, u otros grupos socialmente desfavorecidos. Cabe la pregunta respecto del beneficio resultante de este tipo de políticas y la orientación a la que responden. En este caso, se considera que el mecanismo pretende acelerar el proceso de asimilación, lo que de todos modos no resulta suficiente, mientras las promesas no cumplidas de la escolaridad como pasaporte hacia el éxito económico son paulatinamente incorporadas por la comunidad rapanui.

Pues bien, dado que nos encontramos ante un proceso en curso, donde cada vez son más los y las jóvenes que llegan al continente con la expectativa de completar estudios técnicos o profesionales, el dilema que enfrentan estas comunidades plantea un importante desafío a la educación, que es trabajar para lograr una "fusión de horizontes", y dar con modelos culturales alternativos de desarrollo infantil y socialización que sean mutuamente inteligibles (Gadamer, 1975 cit. en Serpell, 1996: 131). En esa línea, nos abocamos a la descripción de los mecanismos de transmisión que existen en Rapa Nui; y con el interés de dar interpretaciones posibles a los cambios y continuidades que ellos manifiestan en el tiempo, analizamos el lugar que toman hoy las estrategias de crianza en el proceso de adaptación cultural a nuevos contextos sociales e históricos. Finalmente, en el intento de hacer algún aporte en el ámbito educativo, creemos que nuestra atención debe ir más allá de la búsqueda de contenidos culturales que agregar a los ya repletos planes y programas escolares, de modo que acá, nos interesa comprender el proceso que atraviesa la educación, entendiéndola en el presente caso, como el aprendizaje de la cultura.

---

<sup>4</sup> Este tema fue desarrollado en el marco del seminario de tesis, que dio lugar a un artículo sobre: "El hogar estudiantil pascuense 'Hare Rapa Nui' de Viña del Mar; la educación mediada por la emigración" (Zurob 2009)

## 2.0 **Problematización:** La estrategia familiar al paso de las generaciones

Así es que en el presente estudio nos detenemos en la crianza, en cuanto espacio de transmisión de saberes y significados, donde se articula la construcción cultural de roles parentales y concepciones de la niñez particulares. Respecto de los roles parentales, entenderemos que ellos bien pueden ser desempeñados por los progenitores como por otras personas, pero que siempre buscan orientar el comportamiento de los niños y niñas hacia una conducta particular, que se considera ideal o correcta en el contexto sociocultural dentro del cual se inserta la acción. En este sentido, es que hablamos de ‘padres’ y de ‘madres’.

Las concepciones de niñez, entendemos que se refieren a actitudes y disposiciones que se espera de niños y niñas, que según ‘se cree’, son parte de su naturaleza; y dan pie a la aplicación de una estrategia de crianza determinada. Por niños y niñas, entendemos que hablamos de ellos en su “rol de hijo” y en su “rol de hija”, de acuerdo al carácter complementario, en el sentido de Goodenough<sup>5</sup> (1965), con el que se constituyen estas identidades; y por tanto se consideran en relación con un cierto “padre o madre”, sea la filiación real o ficticia. Por otra parte, su condición de ‘niñez’ se considera sin referencia a una estricta delimitación etárea, por cuanto comprendemos que tratamos con un proceso que comienza en el nacimiento de una persona y dura toda la vida, aunque se expresa con mayor fuerza durante la infancia. De acuerdo a los lineamientos de Sename (2004), ésta ocurre entre los 0 y los 14 años de vida, lo que se asemeja –como veremos- a los criterios rapanui, sin perjuicio de que sobre ella se mantengan imaginarios diferentes. Es importante considerar además, que trataremos con personas maduras, que comparten sus experiencias parentales, pero también, sus recuerdos de infancia, los cuales en general, se refieren a situaciones ocurridas después de los 5 y antes de los 14 años, siendo esta última la entrada a edades consideradas ya ‘maduras’ en las generaciones mayores, mientras hoy, más bien define el comienzo de la adolescencia.

Hablamos pues, de “estrategias”, en la medida en que los roles parentales que operan irán aparejados de una cierta imagen de la niñez, y se encaminan en último término a la formación del sujeto, entendido como sujeto cultural; es decir, un sujeto que es formado con referencia a un cierto modelo de cultura. Ello no implica, sin embargo, la consideración de la estrategia como acción calculada y racionalmente planificada. Más bien, nos referimos a la noción de estrategia en el sentido en que lo propone Bourdieu,

---

<sup>5</sup> Goodenough habla de ‘identidades complementarias o gramaticales’, en el sentido de ser mutuamente inteligibles, lo que fácilmente puede ser asociado al caso presente, de padres/madres, hijas e hijos.

por cuanto se trata de: “acciones objetivamente orientadas hacia fines, que bien pueden no ser los fines subjetivamente buscados” (1990: 119).

Por medio de la crianza se comunican una infinidad de prácticas, saberes, discursos, ideologías y significados de muchas áreas de la vida social, por lo que resulta importante aclarar que en este embrollado conjunto de construcciones culturales que en ella se despliegan, nosotros distinguimos específicamente el espacio en el que existe comunicación respecto de la crianza en cuanto práctica social. Se trata así de reconocer los saberes que se acumulan en torno a ella, entendiendo que en su conjunto, ellos fundan los significados y sentidos que portan los sujetos respecto de las prácticas que la constituyen, otorgándole densidad a las representaciones sociales que los sujetos sostienen y cuyos diversos contenidos transmiten. Estas representaciones sociales, son entendidas como construcciones simbólicas que se crean y se recrean en el curso de las interacciones (Moscovici, 1979), por tanto reflejan la experiencia colectiva y añaden a la biografía de cada individuo el conocimiento generado por la sociedad, en cuanto producto vivencial de la larga asociación espacial y temporal de un grupo humano (Durkheim, 1968; cit. en Bartolomé, 1997: 43). Así se formulan estos saberes, de los cuales tomamos en este caso aquellos que dan pie a la construcción de los roles parentales que realizan los jóvenes y adultos, articulados en cada caso de acuerdo a diferentes dimensiones de su propia experiencia: vivencias, creencias y aspiraciones particulares, que conjugarán lo individual con lo colectivo, mediante un proceso continuo de transmisión (Muñoz 1997:14).

Luego, y en un intento por comprender el modo en que se reposiciona el rol de la enseñanza familiar en los nuevos contextos, nos interesa analizar como las formas de transmisión que se sustentan en el presente, apoyan –o no- un proceso social que incorpora paulatinamente a la comunidad isleña en un escenario mundial, constituyendo así, parte de un amplio mecanismo de adaptación cultural.

## 2.1 Problema de estudio

¿Como han cambiado las estrategias familiares de crianza rapanui, consideradas en tres generaciones de hombres y mujeres de la etnia, y que está orientando dichos cambios?
---



## 2.2 Objetivos

### 2.2.1 Objetivo general:

Indagar en los cambios que manifiestan las estrategias de crianza rapanui a través de la experiencia de tres generaciones de hombres y mujeres de la etnia; analizando el rol que adquiere la educación familiar en el contexto actual.

### 2.2.2 Objetivos específicos:

- a. Identificar las estrategias familiares de crianza que operan para cada una de las tres generaciones consideradas.
- b. Dar cuenta de las expresiones de cambio y continuidad entre las estrategias de crianza familiares distinguidas para cada una de las tres generaciones, analizando aquello que está orientando las diferencias identificadas.
- c. Analizar el rol que adquiere la educación familiar en el contexto actual.

## **3.0 Aproximación Teórica al Campo de Estudio**

A continuación entraremos a precisar nuestra perspectiva teórica de los conceptos que utilizamos en la interpretación de los fenómenos considerados. Comenzamos con el abordaje antropológico del contacto cultural desde el filtro de la ‘aculturación’ y su relación con una cierta perspectiva de la cultura; con la intención de aclarar la noción del cambio que aquí se emplea en la consideración de realidades culturales. Asimismo, revisaremos brevemente aquello que condiciona nuestra perspectiva del cambio, dado el actual contexto global y la renovada diferenciación de identidades étnicas que ahí se configura.

Luego, nos detenemos en la crianza y en la noción antropológica de ‘endoculturación’, la intervención de los roles sociales en dicho fenómeno –así como su naturaleza genérica- y a partir de ahí, la configuración de lo que podemos llamar ‘estrategias de crianza familiares’ en diferentes momentos históricos de un grupo cultural.

### 3.1 La Transformación de la Cultura

En 1928, Margaret Mead publica “Adolescencia y Cultura en Samoa. Un estudio psicológico de la juventud primitiva para la civilización occidental”, y tres años después “Creciendo en Nueva Guinea. Un estudio comparativo sobre la educación primitiva”<sup>6</sup>. Su aproximación al ámbito educacional en culturas no occidentales será un punto de partida visible para muchos estudios posteriores sobre educación en otras ‘culturas primitivas’. En aquel entonces, se pensaba que las culturas que los antropólogos como Mead visitaban estaban muy lejos de la influencia occidental, por lo que se les atribuía un ‘estado primigenio de pureza’ que otorgaba una cierta validez ‘objetiva’ a la etnografía, o más bien, a la concepción de cultura, esencialmente entendida, como un ‘todo cerrado y distinto’. Así, Mead escribiría sobre el pueblo de Ta’u –donde estaba planeando hacer un trabajo de campo- que “las influencias extranjeras que distorsionarían la cultura nativa son mínimas” (Mead s/f; cit. en Robins 2003:14). Sin embargo, poco faltaba para que los temas de estudio derivados del contacto entre dos o más sociedades diferentes, empezaran a cobrar relevancia en el ámbito antropológico, y más lentamente, en otras ciencias sociales. Ya en 1935, tenemos una definición -desarrollada por Linton, Redfield y Herskovits para el subcomité del Consejo de Investigación de las Ciencias Sociales<sup>7</sup>- de ‘aculturación’, la cual;

*Comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en un contacto continuo y directo, con cambios subsecuentes en los patrones culturales originales de cualquiera de ambos grupos.*

(Herskovits 1958: 10; cit. en Robins 2003: 14)

Esta conceptualización del contacto entre dos culturas pareciera alejarse de la visión según la cual la aculturación es siempre una pérdida sistemática de rasgos culturales, y sin embargo, hablar de ‘patrones culturales originales’ nos acerca peligrosamente a una casi institucionalizada mal interpretación de la partícula ‘a’ de la aculturación, que remite hacia un modelo en el cual las culturas en contacto pierden lo que las caracterizó, y por tanto -se podría deducir de este enredo de falsas suposiciones- ‘pierden su cultura’. Aparte del sesgo esencialista que sospechamos de este acercamiento, resulta que los nuevos escenarios –y en particular el que aquí nos interesa- no permitirían ser explicados a partir del modelo de la aculturación, por cuanto, a pesar de la intensidad de

---

<sup>6</sup> Originalmente publicados en esos años como “Coming of Age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization” (1928), y “Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education” (1930), respectivamente.

<sup>7</sup> ‘Social Science Research Council’.

de los procesos globalizadores que apuntan hacia una ‘mundialización de la cultura’; en el sentido contrario observamos una ‘culturalización del mundo’ que brota de luchas y demandas indígenas, que en definitiva implican la construcción de identidades étnicas distintivas, y nos indican una continuidad inédita de la diferencia cultural, que sobrevive a pesar de las cambiantes condiciones sociales e históricas. En este sentido coincidimos con Cuché, quien nos dice que -aun cuando conozca formas y grados muy diversos- el cambio y la aculturación son procesos que afectan a toda cultura en situación de contacto cultural, e implica procesos de desestructuración, deconstrucción y luego de reestructuración; lo que vendría a ser en realidad, el principio de evolución de cualquier sistema cultural (Cuché 2004 cit. en Gavilán et. al 2006: 8). Es por ello, que será necesario acercarse a los cambios culturales como un fenómeno de carácter universal, lo cual nos lleva a formular preguntas y posibles respuestas respecto del interés que parecen despertar hoy –en ciertos contextos- los procesos de diferenciación étnica. Así, apuntar hacia la comprensión de la relevancia que adquieren los procesos de contacto y cambio cultural, implica considerar que –más que realidades globales- se trata de enunciados que toman valores diversos de acuerdo al tiempo y al espacio que los sustenta.

Pero antes de ahondar en esto, debemos reconocer que el modo en que comprendamos el sentido del cambio dependerá en gran medida de la perspectiva que adoptemos ante la cultura. En el caso de Mead y sus contemporáneos, las teorías, tanto psicológicas como antropológicas, en general estaban basadas en un paradigma behaviorista del individuo y por tanto, de la sociedad, con lo cual la mayoría de los asuntos humanos se comprendían como complejos de estímulos y reacciones conectadas. En esta línea, el estudio del desarrollo del carácter, buscará –curiosamente- “prescindir de las actitudes subjetivas de los individuos” (Mead 1939: 12). Pero entre los años 1955 y 1960, esta idea del hecho social fue confrontada, con lo que hubo un desplazamiento, en diferentes etapas, de las ciencias humanas y sociales hacia un nuevo paradigma que se conoció como ‘cognitivismo’. La cultura pasó de ser un conjunto de hábitos y comportamientos controlados por estímulos, a ser un conjunto de saberes y símbolos, con lo cual la mirada pasó de afuera del individuo, hacia adentro (D’Andrade 1984: 88). En un principio, el acento estuvo puesto en el conocimiento, como se expresa en la definición de Ward Goodenough, de acuerdo a quien:

*La cultura de una sociedad consiste en todo aquello que se conoce o cree con el fin de operar de una manera aceptable para sus miembros. La cultura no es un fenómeno material: no consiste en cosas, gente, conductas o emociones. Es más bien una*

*organización de todo eso. Es la forma de las cosas que la gente tiene en su mente, sus modelos de percibirlas, de relacionarlas o de interpretarlas.*

(Goodenough 1957: 167)

El giro es notable por cuanto la cultura pasa de ser un fenómeno eminentemente observable, a ser uno eminentemente 'interpretable'. En el presente estudio, de acuerdo con la definición formulada por Roy D'Andrade, asumiremos que al hablar de cultura, estamos tratando con "sistemas de significado aprendidos, comunicados por medio del lenguaje y otros sistemas simbólicos, que tienen funciones representativas, directivas y afectivas; y que son capaces de crear entidades culturales y sentidos de realidad particulares" (1984:116). Estos sistemas significantes actúan como canales de comunicación, permitiendo formas específicas de interacción social, y la transmisión en el tiempo de los mismos, configura lo que llamamos 'tradición cultural'.

Una vez internalizadas estas proposiciones en cuanto al carácter de la cultura, podemos comprender el cambio como la transformación en los sistemas de significados que los seres humanos utilizan para dar sentido a su propia representación del mundo, lo cual probable, aunque no obligatoriamente, se exprese en la variación de los sistemas de comportamiento asociados. Se nos plantea un dilema similar al del huevo y la gallina, pues en acuerdo con lo que plantea Marshall Sahlins, "los significados se revalorizan a medida que van realizándose en la práctica", lo cual "se desarrolla en la actividad creativa de los sujetos históricos". Y continúa:

*Pues, por una parte, la gente organiza sus proyectos y da significación a sus objetos a partir de los conocimientos existentes sobre el orden cultural. En esa medida, la cultura se produce históricamente en la acción. (...) Por otra parte, entonces, como las circunstancias contingentes de la acción no tienen porqué coincidir con la significación que algún grupo podría asignarles, los individuos reexaminan creativamente sus sistemas convencionales. Y en esa medida, la cultura se ve históricamente alterada en la acción.*

(Sahlins 1997:9)

Así, es en la acción humana donde se encuentra la dimensión estructural y la dimensión histórica; en cuya simultaneidad imperfecta, se da lugar a pequeños desplazamientos o reinterpretaciones que finalmente otorgan a la cultura su carácter esencialmente dinámico. Este proceso histórico, es lo que el autor llama "la revaloración funcional de las categorías", y lo que de aquí en adelante, nos servirá de modelo para la comprensión de los cambios que enfrentemos en el orden cultural. En este sentido, entendemos que se trata de un proceso permanente, pues los 'sistemas significantes' que conforman dicho orden, oscilarán continuamente entre los procesos antes referidos -de desestructuración,

deconstrucción y reconstrucción- de acuerdo a los diversos grados de plasticidad que el sujeto, así como la cultura humana, sea capaz de desplegar como mecanismo de adaptación a nuevas informaciones; sean éstas generadas al interior o al exterior del mismo grupo.

No se trata entonces, de algo nuevo, y nuevamente será Sahlins quien nos dirá que “los elementos dinámicos en juego –entre ellos, el enfrentamiento con un mundo externo que experimenta sus propias intenciones estrechas- siempre están presentes en la experiencia humana” (1997:10). Lo que si es más reciente, es la intensificación de esta tendencia histórica a la interrelación entre sociedades diversas, que ha llevado a la existencia de múltiples procesos de interacción económica, social, simbólica y política a escala global, difuminando las fronteras entre lo local y lo transnacional. Así, “lo que suele llamarse globalización, se presenta como un conjunto de procesos de homogeneización y, a la vez, de fraccionamiento articulado del mundo, que reordenan las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas” (García Canclini 1999).

En este contexto, los grupos culturales se ven atravesados por un flujo constante de lo ‘propio’ y lo ‘ajeno’, que a su vez se asocia a diferentes formas de poder político y económico que adquieren un carácter central en la comprensión del modo en que se incorporan las nuevas informaciones en cada caso. Frente al desafío que propone el ‘mundo de flujos’ en el que nos situamos, las localidades reaccionan elaborando sus propias estrategias: similar a la noción de la ‘actividad creativa’ de los sujetos históricos que menciona Sahlins, Appadurai propone considerar la ‘imaginación’, como el medio a través del cual “los individuos y grupos buscan anexar lo global en sus propias prácticas de lo moderno” (1996: 4).

Con todo, hoy ya no tratamos con culturas totalmente integradas, ni esencialmente formuladas, sino que tratamos en cambio con ‘bases culturales’ que se asocian a su vez a identidades étnicas específicas que de cierto modo son ‘generadas’ por el impacto de los procesos globalizadores, que posibilitan la reivindicación consciente y deliberada de la diferencia étnica. Aquí, establecemos una distinción que es de gran importancia para comprender las formas del contacto cultural hoy en día, a saber, entre ‘lo cultural’ y la configuración de ‘identidades étnicas’. Esta distinción, ha estado presente hace años en nuestra disciplina, y el antropólogo argentino Miguel Alberto Bartolomé viene a recordárnoslo: las categorías de identificación étnica pueden mantenerse inalterables en el tiempo, a pesar de que puedan cambiar los atributos que la definen. Así, vemos que

culturas que han sido sometidas a intensos procesos de cambio o de ‘descaracterización cultural’ en palabras de Bartolomé, siguen definiéndose en términos étnicos.

*La identidad puede entonces basarse en la cultura, pero no depende de un patrimonio exclusivo; inclusive las tradiciones culturales pueden inventarse, reconstruirse, apropiarse, etc., sin por ello dejar de constituir bases para formulaciones identitarias.*

(Bartolomé 1997: 75-77)

La cultura entonces, implica una dimensión civilizatoria, lo que contrasta con la construcción identitaria en términos de “una manifestación política de lo étnico”. De cierto modo, la cultura hace referencia a la perspectiva interna de un grupo humano y sus esquemas organizacionales, mientras la identidad refiere en primer lugar a un proceso relacional: “*La identidad manifestada como etnicidad posee una capacidad de definición contrastiva en la medida en que da que ser a diferentes actores sociales (...). La cultura (...) representa el hacer de esas identidades*” (Bartolomé 1997: 76).

En este sentido, la problemática que abordamos nos sitúa en primera instancia, en el plano de lo cultural, por cuanto nos interesamos en las prácticas y los discursos que articulan estrategias de acción en el espacio íntimo de la crianza familiar. Sin embargo, se trata del ‘hacer’ de un grupo de personas que, no por casualidad, se identifica colectivamente como rapanui, lo que implica la existencia de permanentes cruces entre ambas dimensiones, y a su vez, nos propone el desafío de reconocer aquellos reajustes al nivel de las significaciones que finalmente permiten la continuidad de las categorías de identificación. Pues en definitiva, diferentes pero relacionadas, la cultura otorga las bases para la configuración de una identidad étnica, lo que ocurre de maneras muy variables, y será el modo en que las formas culturales incidan en el proceso de identificación lo que le dará su carácter distintivo. Y lo que la experiencia indica, es que las formas culturales toman diversos valores a medida que varían los contextos sociales e históricos en los que nos situamos.

Habiendo repasado ya los modos en que comprendemos las formas del cambio en el plano de la cultura, será interesante entrar a continuación en aquellos mecanismos culturales que permiten, por otra parte, la continuidad. Este aspecto será observado desde el plano de la transmisión, donde entramos derechamente al ámbito educativo que implica la crianza de niños y niñas, por lo que será necesario establecer ciertos parámetros para la comprensión del tipo de fenómenos que abordamos.

### 3.2 La Perpetuación de la Cultura

En todos estos procesos, resulta inevitable considerar un aspecto primordial de la sobrevivencia de elementos culturales e identidades étnicas: se trata de la forma de perpetuación de la cultura en el tiempo, la cual se encuentra sujeta a la viabilidad de ciertas estrategias de transmisión por medio de las cuales la cultura ‘enseña’ sus sistemas de significado. Este énfasis en el aprendizaje de las proposiciones específicas de una cultura -al cual me he referido como parte del proceso de la ‘educación’ entendida en forma amplia- ha sido preferentemente tratado en la antropología como ‘endoculturación’ o ‘enculturación’. De acuerdo con uno de los acercamientos más antiguos a este fenómeno, se trata de un proceso que dura toda la vida –aunque se expresa con mayor fuerza durante la niñez- y da pie a la preservación de una cultura en el tiempo (Herskovits 1958 cit. en Robins 2003: 16). Dados los términos que se utilizan en la descripción de este proceso, y especialmente por el énfasis que se ha puesto en la cultura como conocimiento o sistemas de significado; es importante distinguir entre aprender una cultura, y ‘ser enculturado’. Si el aprendizaje de una cultura esta dado por la adquisición de sus proposiciones, ser enculturado, significa, además, internalizar tales proposiciones como creencias personales, lo que implica considerarlas no sólo verdaderas, sino también correctas (Spiro 1984: 36). En este sentido, aprender una cultura está más relacionado con el rol del etnógrafo que es de alguna manera socializado o ‘re-socializado’ en la cultura que investiga (Velasco & Díaz de Rada 1997: 26); mientras la enculturación es un proceso que comienza desde el nacimiento de un niño o niña en el seno de una cultura humana, y que se relaciona con la configuración de una identidad, individual y colectiva<sup>8</sup>.

Volviendo entonces a la identidad, o mejor dicho, al proceso mediante el cual el individuo se identifica, y por tanto puede ser considerado ‘parte de’ su cultura, tomamos nuevamente a Bartolomé para explicitar que

*Entre los complejos mecanismos psicosociales que contribuyen a desarrollar una identidad compartida destaca la afectividad, el afecto que despierta la presencia de otros con los cuales es posible identificarse en razón de considerarlos semejantes a nosotros mismos.*

(Bartolomé 1997: 47)

---

<sup>8</sup> Recordemos además que, según Berger y Luckmann; “La internalización se produce solo cuando se produce la identificación. El niño acepta los "roles" y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible” (1976).

Entonces, la identidad colectiva basa su eficacia en el componente afectivo, que liga a los seres humanos en un compromiso de lealtad moral hacia una comunidad, representada colectivamente en un universo simbólico y ético capaz de inducir ciertas prácticas concretas. Así, no es casualidad que el espacio de socialización primordial esté caracterizado por un alto componente emocional afectivo, el que otorga a estos aprendizajes iniciáticos una sólida firmeza en la estructura personal del individuo (Berger y Luckmann 1976: 128). En nuestra cultura, este primer espacio de transmisión es, idealmente, la familia nuclear; pero no puede suponerse a priori que es así en todas las culturas. Asimismo, lo que para nosotros podría ser 'la unidad social básica' –como se ha considerado a la familia- se dice que está compuesto de un padre, una madre, y las hijas y/o hijos que tuvieran. Sin embargo, sabemos que la composición de las familias ha demostrado ser infinitamente variable, así como son diversos también los grados de relevancia que ésta adquiere en cuanto espacio de transmisión, de acuerdo al contexto social e histórico en el cual se inserta. Es así, que tenemos numerosos ejemplos del presente y del pasado para hablar de familias nucleares, familias extensas y familias monoparentales, entre las cuales –a su vez- podrán privilegiarse espacios de transmisión formales, informales, colectivos y/o comunitarios<sup>9</sup>.

Y así como no puede concebirse una sola forma de familia, tampoco será apropiado pensar en una forma de transmisión 'correcta' para todos. Lo correcto, será entendido como la interiorización exitosa de los conocimientos que resulten necesarios para formar parte de una cultura según normas y creencias que son particulares a ella, lo que equivale a una definición del proceso de socialización. En una fase primaria, la socialización estaría enfocada a transmitir contenidos cognitivos -que varían de una sociedad a otra- pero que comprenden fundamentalmente el aprendizaje de la lengua y, por su intermedio, el de diversos esquemas motivacionales e interpretativos de la realidad así como los rudimentos del aparato legitimador de la validez de dichos esquemas (Berger y Luckmann 1976: 128). En este sentido, y en contra de la idea de una 'buena crianza', destacamos aquí la importancia de comprender la construcción que se hace tanto de los roles socializadores como de la expectativa que los niños y niñas recrean, de acuerdo a escenarios culturalmente específicos. Esta consideración es relevante, ya que a pesar de los avances alcanzados por estudiosos de la psicología infantil en el ámbito de la socialización, resulta ya común el hecho de que "los investigadores rara vez advierten que sus conclusiones puedan estar limitadas por las

---

<sup>9</sup> Para un ejemplo situado y cercano de concepciones de familia, ver "Familias en Chile; Rasgos históricos y significados actuales de los cambios"; de Ximena Valdés (2004). Para una visión de la educación comunal en sociedades colectivistas y el Kibbutzim en Israel, ver Howard J. Tolliver (1979).



características de los niños específicos que estudiaron (...). En cambio, ofrecen conclusiones poco calificadas y grandiosas del potencial de ‘el niño’ o ‘la niña’” (Hwang et. al 1996: 2. Traducción propia)<sup>10</sup>.

Aquí, hablaremos pues de la construcción cultural de roles parentales de los rapanui, los que en primera instancia serán personificados por madres y padres, pero también por tías, tíos, abuelos, padres adoptivos, hermanos mayores: en fin. Eso dependerá del contexto en el cual nos situemos, pero su carácter principal radica en que buscan orientar el comportamiento infantil hacia lo que se considera ‘ideal’ o ‘correcto’ en una situación dada. Estos roles encuentran su fundamento en ciertos ‘sistemas de creencias’ que darán sustento a las prácticas empleadas en la crianza. Las creencias han sido definidas como conocimiento en el sentido de que “el individuo sabe que lo que él (o ella) propugna es verdadero o probablemente verdadero, y la evidencia puede o puede no ser estimada necesaria; pero si se usa alguna evidencia, forma una base para la creencia, y no es la creencia en si misma” (Sigel y Kim 1996: 91). Así, y poniendo de relieve la especificidad cultural de los sistemas de significado que se crean a partir de dichas creencias, en la bibliografía se habla de ‘etno-teorías parentales’, las cuales se trabajan en el entendido de que:

*Todas las creencias y/o teorías que los padres tengan respecto de la socialización de sus niños están ancladas en un contexto cultural y funcionan con ciertos niveles de automaticidad o, en términos de Polanyi (1958) entendimiento tácito y conocimiento tácito. Cualquier otra etiqueta que se utilice para las creencias (e.g ideas, atribuciones o cogniciones), servirán a la función común de guiar el comportamiento y las acciones de los padres hacia los hijos (Goodnow & Collins, 1990; Harkness & Super, 1992; McGillicuddy & DeLisi, 1992; Miller, 1988).*

(Sigel & Kim 1996: 84)

Siguiendo esta línea, nos encontramos con que las teorías de parentalidad se basan a su vez en asunciones básicas o concepciones sobre los niños y las niñas, y los factores que influyen su ontogenia. Se habla en la literatura, principalmente norteamericana, de ‘imágenes’ de la niñez -concepciones, creencias e ideas- que a menudo se mantienen en forma implícita en vez de explícita, y que refieren a un modo particular de comprender la naturaleza infantil, así como los modos en que aprenden, o ‘deberían aprender’ niños y niñas, para desarrollarse ‘correctamente’. Así también, las imágenes son coherentes y resistentes entre individuos, sin perjuicio de que puedan variar entre diferentes grupos

---

<sup>10</sup> “Unfortunately, researchers seldom caution that their conclusions may be limited by the characteristics of the specific children they studied or by the particular methods and measures employed. Instead, they offer unqualified and more grandiose conclusions about the potential of ‘the child’” (Hwang et. al 1996: 2).

sociales, y ciertamente varían entre diferentes grupos culturales y épocas históricas (Hwang et. al, 1996: 2). En este sentido:

*Proponemos que los rasgos que los padres ven en sus hijos dependen en parte de la aparición de tales rasgos en sus niños, en parte de lo que esperan ver basados en su propia historia familiar y en parte del sistema de creencias predominante respecto de que tipo de rasgos son importantes para los niños en su cultura. (...) La coacción de rasgos son hechos por la tradición de una cultura, por las demandas puestas en los niños, y por las expectativas que una cultura tiene para el futuro de sus niños.*

(Kohnstamm et. al 1996: 29)

Una parte central de todo esto, está en comprender que las creencias, que constituyen la base para la construcción de roles parentales, están ancladas y resguardadas en un esquema de representaciones mentales que incluye afecto, intencionalidad y valor, y que en su totalidad guía las acciones parentales, por lo que funcionan como una fuente de influencia en el comportamiento (Sigel & Kim 1996: 85). Tenemos entonces, roles parentales –basados en sistemas de creencias- e imágenes de niñez, que se articulan en un espacio y un tiempo dados, constituyendo lo que aquí llamamos ‘estrategias de crianza’. Así, en la educación –en este caso familiar- se ponen en acción estas estrategias con una cierta intencionalidad, entendida no como meta o expectativa específica, sino más bien como un contexto del cual el niño o la niña esta destinado a participar.

En esta línea, nos apoyamos en la definición de estrategia que propone Bourdieu, en cuanto se aleja de la concepción propia de la teoría de la acción racional, evitando comprender al sujeto como un actor consciente que piensa el conjunto de posibilidades abstractas para prever sus ‘golpes’ con toda lucidez. Por el contrario, la coherencia de la estrategia, se podría decir, es una coherencia que se toma prestada del sistema de disposiciones del *habitus*, entendiendo que este último se refiere a un sentido práctico, no reflexivo, convertido en un principio más o menos estable de operaciones (Bourdieu 1990). Se trata pues, de una inclinación del sujeto a actuar a partir de ciertos saberes, sentimientos y preferencias; ‘acumuladas’ en experiencias anteriores, comprendiendo que el ‘ahora’ de la acción, es apenas un punto de división, donde se contiene, al mismo tiempo, una retención del pasado y una ‘protensión’, o anticipación del futuro. Esto último, que Bourdieu toma de la conciencia del tiempo de Husserl, nos ayuda a comprender que la estrategia no tiene necesidad de ser conscientemente elaborada, por cuanto los principios de producción del *habitus* permiten engendrar todas las conductas conforme a las reglas establecidas en un determinado campo (Martínez 2007: 37).

En definitiva, si se habla de estrategia, es porque el agente no es un simple ejecutor de las premisas ya determinadas en su estructura, que suprimiría al agente en cuanto tal: sino que más bien, el agente es productor, en cada situación, de una conducta. Las estrategias de crianza pondrán de relieve lo que se está privilegiando en la enseñanza de ciertos saberes por sobre otros a través de prácticas específicas, y las maneras en que estos saberes sean transmitidos, dependerán, a su vez, de concepciones muy específicas respecto de lo que son y deben ser, así como del modo en que aprenden, las niñas y los niños.

Y entrando así a lo que las estrategias transmiten, consideremos un aspecto que nos parece central, y que dice relación con el carácter eminentemente 'sexuado' de las estrategias de crianza, de modo que introducen –continuamente- diferencias entre los roles masculinos y femeninos que las diversas partes son llamadas a cumplir. Por ello, se hace necesario adoptar un enfoque que sea comprehensivo de los procesos de diferenciación genérica que ahí se establecen.

En este sentido, nos parece importante aclarar que partimos de la base de que la enseñanza de los roles de género constituye un elemento básico de la construcción cultural, que se aprende en la forma de prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano, en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres (Lamas 2000: 97). De este modo, y adoptando los lineamientos de la teoría de la construcción simbólica del género, la enseñanza del 'ser mujer' y del 'ser hombre' será a la vez un agente socializador y un principio estructurante de la sociedad, pero el modo en que ello ocurra, dependerá de las creencias de los padres de 'lo que tienen que ser', en un contexto específico, hombres y mujeres. Así mismo sucede con la personificación de 'roles parentales', de modo que en los hechos la neutralidad que esa expresión sugiere, no es verificable, y más bien, nos encontramos con que existen notorias diferencias entre los roles maternos y paternos, que a su vez, resultan de la identificación que cada persona hace con los roles familiarmente -y socialmente- conocidos.

Continuando con esto último, y con la intención de dar un cierre al marco teórico con el que abordamos nuestro campo de estudio, quisiéramos concluir con una aproximación al modo en que estas estrategias de crianza que hemos venido caracterizando, se constituyen. Pues bien, a nuestro parecer, ellas se fundan en la interacción de los 'padres' -o de quien sea que desempeñe roles parentales- con su medio, de manera que en su reproducción continua, al paso de las generaciones, las creencias a partir de las

cuales se desarrollen las prácticas y los discursos orientadores del proceso de socialización están continuamente integrando nuevas informaciones, y así, adaptándose. En este sentido, resulta interesante reflexionar sobre el modo en que los sistemas de creencias llegan a constituir teorías parentales en la mente de los individuos. Se confrontan a este respecto diversas visiones, y aquí estamos de acuerdo con la postura de Sara Harkness, quien nos hace ver que:

*En el enfoque psicológico, las ideas de los padres se ven como derivadas de la experiencia individual, que es asumida como “neutral” y a la cual se llega por un proceso científico de observación, comprobación, búsqueda de información y revisión. En el enfoque antropológico, en contraste, las ideas parentales son entendidas como un grupo de creencias compartidas que pueden ser absorbidas de manera “pre-empaquetada” y que en cualquier caso esta filtrado por una trama cultural, de creencias, valores y prácticas más generales. Un rasgo central de los sistemas de creencias parentales es sin embargo, que son, a la vez, construidos individualmente y culturalmente compartidos. Como tal, son el producto de la integración de una variedad de experiencias de un contexto cultural amplio y de la familia, de manera que van cambiando de forma dinámica en la interacción con tales experiencias, reflejando pues, de manera conjunta, la historia individual, y las disposiciones e ideas normativas de la cultura.*

(Harkness et. al 1996: 289)

Hablamos aquí de la articulación estratégica de diferentes dimensiones de la experiencia, que van conformando líneas directrices para el desenvolvimiento humano. Así, se trata de un ámbito de la vida en cultura que nos da una perspectiva privilegiada del cambio y de la continuidad, el cual se manifestará en la integración de prácticas y discursos que van, además, ‘criando niños y niñas’ en el proceso. En resumidas cuentas, el modo en que estas dimensiones experienciales se van integrando a las estrategias de crianza manifiesta el producto de una articulación operada por los sujetos respecto de sus propias vivencias, del modo en que perciben el contexto que viven, y la manera en que imaginan el futuro en el que vivirán sus hijos y sus hijas. Quizás sea posible entonces, dar con las orientaciones de sentido que subyacen a esta faceta central de los procesos de cambio, y así, acercarnos a los mecanismos de adaptación que las culturas despliegan, en su intento por perpetuarse –diferentes- a través del tiempo.

#### 4.0 Marco metodológico

Al emprender cualquier investigación, nos damos cuenta de que necesitaremos una serie de elementos que –según hemos aprendido– nos serán útiles a la hora de recabar información relevante para nuestros propósitos. Lápiz y papel en mano, la grabadora en el bolsillo; no se trata sólo de la materialidad de nuestro oficio, sino que en algún punto se tratará además de un modo de comprender nuestro trabajo y desde ahí, la posibilidad de aproximarnos a lo que llamamos ‘cultura’ en cada caso. Así, vamos comprendiendo cuales son las premisas que nos acompañan respecto del valor de la estrategia cualitativa, de lo que un estudio exploratorio puede significar o de la orientación de la perspectiva antropológica. Algunas de ellas se mantendrán a lo largo del proceso, otras cambiarán y otras quedarán en el camino; algunas encontrarán respuestas claras mientras otras seguirán abriendo interrogantes. Como se ha dicho, son cosas que se aprenden en la práctica. Con todo, resulta que al momento de escribir sobre la metodología que dio lugar a un texto como el presente, será importante aclarar cuales fueron los supuestos que acompañaron la producción del registro, y su posterior análisis, para hacer comprensibles las acciones que construyen el cuerpo de esta tesis.

En el presente estudio, la propuesta era indagar en las actitudes y prácticas observadas en la crianza de niños dentro de la familia rapanui, en cuanto proceso de transmisión de significados culturales. Se trata pues, de una investigación que ha sido pensada desde una metodología fundamentalmente **cualitativa**, la que -apelando a la lógica de lo ‘no cuantificable’- introduce una nueva comprensión del clásico “objeto de estudio”, y permite así una relación de sujeto a sujeto en interacción; la que en definitiva constituye la base de esta forma de construcción compartida del conocimiento. En esta línea, nos acercamos a la propuesta de Geertz, que posiciona a la antropología no como una “ciencia experimental en busca de leyes sino como una ciencia interpretativa en busca de significados” (1995: 20). Así pues, en cuanto ‘sistemas significantes’, la cultura no puede sólo ‘observarse’, en la búsqueda de actitudes y prácticas concretas; sino que también debe interpretarse, en la búsqueda de significado.

Si bien los estudios transculturales sobre parentalidad y niñez tienen una trayectoria considerable en otros lugares del mundo, particularmente desde la psicología cultural, en Rapa Nui las investigaciones realizadas en torno al ámbito educativo han privilegiado la dimensión formal de la educación, y/o mantienen un alto nivel de generalidad en sus indagaciones (Recasens 1982; Cristino et. al 1984; González 1984; Llaña y Alarcón, 1998 y 1998b). Es por ello que en el caso presente, la investigación se planteó como una de carácter **exploratorio**, en cuanto su principal objetivo fue dar una plataforma

documental a una temática que ha sido escasamente abordada en la región que consideramos, especialmente en lo que refiere a la perspectiva antropológica.

Y, si para Geertz la cultura es “la urdidumbre de significados que el hombre ha creado” (1995: 18), para nosotros: “el hombre se propone como el mejor instrumento para estudiar grupos humanos, o expresado menos retóricamente, la mejor estrategia para el análisis de grupos humanos es establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que los integran” (Velasco & Díaz de Rada 1997: 24). Desde esta perspectiva, esencialmente constructivista, el conocimiento del mundo es adquirido a través del involucramiento con él pues somos nosotros, como seres humanos, quienes construimos el significado de nuestras experiencias, sea individual o colectivamente. La interpretación se hace entonces, constitutiva de nuestra labor antropológica en la medida en que es también constitutiva del relato humano respecto de la realidad social. En definitiva, es el único medio que tenemos de “tornar inteligible la acción humana” (*Íbid*: 72), en particular aquella que es –en algún modo- diferente a la nuestra.

#### 4.1 Acercamiento etnográfico

*Estudiar el comportamiento o la mentalidad del hombre, sin tomar conciencia de porqué el hombre vive y en que reside su felicidad es, en mi opinión, desdeñar la recompensa más grande que podemos esperar obtener del estudio del hombre.*

(Malinowski 1993: 42)

Desde los tiempos de Malinowski, la situación ha cambiado considerablemente: ya no se trata de quedar aislados en medio del Pacífico entre hombres y mujeres semidesnudos que no entienden nuestro idioma, y mucho menos nuestras intenciones. Más bien, y menos mal, asistimos a una reinterpretación de la relación de sujeto a objeto que la antropología cultural del siglo recién pasado acostumbraba entablar, de modo que este ‘nuevo nativo’ al que nos aproximamos, puede que tenga un título profesional, que lea las etnografías clásicas sobre su región y que él mismo produzca información sobre la cultura de su pueblo. Incluso, puede que no viva en su comunidad de origen sino en el centro de una ajetreada ciudad. Y en este nuevo escenario, la etnografía es reconsiderada como un espacio de interacción, donde generalmente el investigador ingresa en una realidad social diversa a la suya la cual intenta conocer. Este giro en la comprensión del ‘objeto de estudio’ ha permitido a la antropología bajar de su trono imaginario, y aprender su lección más valiosa, que implica un serio reconocimiento: “Los grupos humanos que estudiamos son quienes ensanchan nuestro conocimiento. Son nuestros propios maestros. Para el antropólogo, el objeto de estudio se convierte en

sujeto docente” (Velasco y Díaz de Rada 1997: 72). Así, la etnografía se reconoce como un puente, o un ‘tránsito’, cuyo interés está significativamente orientado al diálogo entre sistemas diferentes (*Íbid*: 42).

Y aquí, bajo esta premisa, entré en el terreno, de modo que la etnografía constituyó el ‘proceso metodológico global’ (*Íbid*: 18) a partir del cual adquirieron un sentido particular las diferentes fases o procedimientos metodológicos ulteriores que en su marco se fueron sucediendo, con vistas a extraer y registrar información a cada paso más precisa. El trabajo de campo constituyó la ‘situación metodológica’ que me permitió acceder a la vida cotidiana de Rapa Nui. Ahí, comencé a vivir en carne propia lo que ha sido llamada la ‘auto-instrumentalización’ del investigador en el terreno, lo que ocurre casi por extensión de un ‘interés antropológico’ particular, a la vivencia de una realidad considerada como ‘campo de estudio’.

En adelante, pasaré a describir los pasos subsecuentes a los que me vi enfrentada durante mi etnografía en Rapa Nui. Si bien no fueron perfectamente cronológicos, puesto que algunos se traslapan y suceden simultáneamente, nos dan una idea bastante clara de las etapas que dieron lugar al ‘modelo metodológico’ que hoy reconozco en la trayectoria de la investigación.

#### 4.2 Situarse en el terreno: la observación

Al poner los pies en el terreno, la primera herramienta que usamos, o la que tenemos más a mano, es la observación. Se han distinguido diferentes tipos de observación, como sucede, por ejemplo, con aquella que se hace sin referirse al sujeto involucrado. Llamada observación directa o en algunos casos ‘externa’, supone unos presupuestos epistemológicos similares a las de un trabajo cuantitativo, en cuanto concibe al ser humano “como una función que relaciona con regularidad unas entradas o estímulos con unas salidas o respuestas” (Gutiérrez & Delgado 1999: 143). Ello implicaría decir que no es necesario considerar lo que ocurre ‘dentro’ de los sujetos que realizan una determinada práctica, puesto que como observadores externos somos suficientemente capaces de dar un sentido a sus acciones. Como los autores citados, con esto último no concuerdo, de modo que su uso exclusivo no podría haberme sido de utilidad. Sin embargo, me parece que la observación directa sí constituye un primer paso de importancia en el proceso etnográfico. Es a partir de ahí que comenzamos a elaborar dudas y cuestionamientos en nuestra cabeza, que comenzamos a asociar acciones y prácticas cotidianas, y finalmente, es la observación directa la que nos da una primera

pista para saber qué –y cómo- debemos preguntar. Así, cuando hablo de ‘prácticas’, me refiero a ellas en cuanto ‘acciones observables’, o de acuerdo a la cita siguiente;

*‘Práctica’ se refiere a lo que la gente hace, es decir, algo que puede ser objeto de observación por parte del investigador y de otras personas en el grupo social. Por tanto, las prácticas apelan a la observabilidad. Sin embargo, lo que está abierto a la observación no es la conducta en sentido conductista sino más bien la acción significativa, acción que está situada en un contexto y abierta a la interpretación.*

(Miller y Goodnow 1995: 6)

La posibilidad de observar algo es lo que finalmente permite interpretarla. En este sentido, esta técnica nos da una primera intuición del ‘régimen imaginario’ que organiza las formas de intersección entre hechos y discursos; pero al mismo tiempo, nos demuestra que su sentido “no se agota en la apariencia objetiva” (Canclini, 1995: 75). Desde aquí, entramos al terreno de la ‘observación participante’, a la que accedemos una vez que hemos reconocido un sistema al cual acercarnos, y con el cual convivir integradamente. En este momento, la observación se hace más compleja en la medida en que va integrando diversos textos y subtextos, que lentamente nos van dando las claves para decodificar una experiencia que nos es extraña, pero que- en la medida en que creemos que esta basada en la capacidad inherentemente humana de dar significado a las cosas- es posible comprender.

Ello no implica ‘convertirnos’ en uno de los sujetos a quienes nos acercamos, ni suponer que somos similares a ellos por participar de sus espacios de interacción. Tampoco implica que seamos capaces de determinar objetivamente el valor de los significados que atribuyen a su vida diaria. Más bien, nos da la posibilidad de observar y de observarnos considerando sus perspectivas; y eso ya es bastante decir. La búsqueda entonces apunta a participar del espacio de lo *intersubjetivo*, que se nos muestra como un recurso cotidiano para interpretar el significado de los elementos de la vida cultural y social. Es aquello que otorga a las colectividades, grupos sociales y/o culturas, un cierto ‘sentido de realidad’ desde el cual nos situamos, toda vez que, en palabras del ‘padre de la etnografía’, nuestra meta sea “llegar a captar el punto de vista del indígena, su posición ante la vida, comprender *su* visión de *su* mundo” (Malinowski 1993: 42).

#### 4.3 Replanteamiento de objetivos: *flexibilidad* de la etnografía

Una vez que estamos entonces, *en* el terreno, comienza el proceso de reconocimiento, donde incorporamos elementos de la vida cotidiana tales como la existencia de grupos sociales diferenciados en la comunidad, ciertos horarios, flujos de personas, espacios de



reunión, lenguajes formales e informales con contextos particulares de uso, y otras características específicas. Asimismo, y en referencia a un propósito particular, se hacen comprensibles los 'canales' por los que transitan los temas que son de nuestro interés, en la sociedad que observamos. Comenzamos pues, a entrar al 'espacio público' de la cultura, el que descubrimos internamente diverso; integrado por múltiples perspectivas en constante interacción.

Es probable que llegados a este momento del proceso etnográfico, el punto de vista que sosteníamos antes de empezar, se vea (al menos ligeramente) alterado. Generalmente, los objetivos que llevamos preparados desde nuestros escritorios se ven afectados por la incorporación de las circunstancias: quizás descubramos que nuestras interrogantes están mal formuladas, que los objetivos son inaplicables, o simplemente, que deban reordenarse para ser operativos. En definitiva, el fin será dotar a nuestra investigación de 'significatividad contextual', en orden de mantener nuestra cercanía a la realidad - intersubjetivamente entendida- que abordamos.

En mi caso, un primer ciclo del proceso etnográfico se cumplió cuando hube de reconsiderar mis objetivos y desde ahí, elaborar pautas que me permitiesen afinar mi observación y dar con los temas relevantes para mi propuesta de estudio. Esta posibilidad, de importancia central, es lo que le da a la etnografía su carácter 'flexible', por cuanto permite la integración de los resultados de nuestras observaciones, o de las conclusiones que se extraen de conversaciones casuales y cotidianas, con los propósitos personales de investigación. Es en aquellos momentos, cuando se opera el diálogo entre los dos mundos que la misma etnografía pone en contacto.

#### 4.4 Definición de técnicas: el registro etnográfico.

También la elección de las técnicas específicas a utilizar implica una mirada atenta al contexto donde nos hemos situado, en acorde a nuestros propios objetivos: en algunos casos la observación participante no será suficiente, mientras en otros será el único modo de participar de una experiencia colectiva. Asimismo, la posibilidad de usar entrevistas, grupos focales, o de recurrir a fuentes bibliográficas va a depender, nuevamente, de donde estamos y de que queremos.

Pues bien, durante mi trabajo de campo, utilicé tres técnicas de registro principales: en primer lugar, y como ya mencioné, la **observación**. Esta técnica se aplicó de modo exploratorio en una gran cantidad de situaciones diferentes, pero su aplicación más sistemática ocurrió principalmente en espacios públicos, es decir, aquellas interacciones

observables en la playa, la calle, las plazas, etc. Tratándose de lugares públicos, se observaron fundamentalmente interacciones con niños y niñas mayores de cuatro años pues los más pequeños suelen quedar en los espacios privados. A modo de anexo (Anexo N° 1), se incluye la pauta de observación que se utilizó en estas instancias. Se realizaron importantes observaciones al interior de la familia también, en particular en mi 'familia de residencia' y otras familias 'amigas'; además de aquellos contextos de entrevista que me permitieron atestiguar otras realidades familiares. Todo aquello que en estas situaciones se observa, queda registrado en **notas de campo** que ciertamente ayudan a otorgar fluidez a informaciones obtenidas de otros modos, así como a despertar preguntas a realizar en otros momentos.

En segundo lugar, entre las técnicas considero la **revisión bibliográfica de antecedentes** que corresponde a un estudio exploratorio como el presente, que cumple la función substancial de poner los resultados en perspectiva histórica, en particular cuando pretendemos develar, como es el caso, expresiones culturales de cambio y continuidad.

En tercer y último lugar, queda por nombrar la realización de **entrevistas**, las que me abrieron al espacio de lo discursivo, estableciéndose el puente entre aquellas acciones 'observables', y la aplicación de sentido que los mismos sujetos despliegan sobre ellas. Fueron todas registradas en grabaciones de audio con el previo consentimiento de los informantes; pero, como sabemos, la entrevista puede ser aplicada de varias formas, de las cuales yo usé:

- a) la **entrevista exploratoria**, como una forma de preparar el camino en la introducción de los temas propuestos por mi tesis, y de avanzar en la elaboración de pautas de entrevista pertinentes. A través de esta técnica me fue posible identificar, a grandes rasgos, los ejes temáticos de esta investigación, por cuanto los sujetos establecían asociaciones inmediatas entre aquellos temas y el proceso de crianza de niños/as en Rapa Nui, de modo que la pauta que derivó de estos acercamientos iniciales fue la que se usó en las entrevistas que se detallan a continuación. Por otra parte, la entrevista exploratoria tuvo un rol crucial en la identificación de 'estilos lingüísticos' particulares a las personas consideradas en la muestra, así como el tipo de lenguaje del cual debía yo valerme para ser comprendida. Esto es importante en el intento por hacer 'preguntas significativas', en particular considerando que se trata de personas cuya lengua madre, en la mayoría de los casos, es el idioma rapanui. Luego;
- b) la **entrevista abierta o en profundidad**, implica una profundización mayor de los temas considerados centrales en la crianza de niños, y es guiada por una pauta que

los va planteando conforme avanza la entrevista. Tratándose de una entrevista abierta, la pauta va de acuerdo a los propósitos de la investigación, al tiempo en que permite con total libertad la consideración de temas propuestos por el o la informante, de modo que busca más ser una ‘conversación’ mientras intenta alejarse del formato asimétrico del ‘investigador que hace preguntas e informante que responde’. Así fue que la pauta se enriqueció con nuevos conceptos y categorías susceptibles de análisis que fueron propuestas por los mismos informantes. Este tipo de entrevista me entregó una interpretación significativa de la experiencia del entrevistado respecto de lo realizado y lo realizable, de modo que: “no se sitúa en el campo puro de la conducta -el orden del hacer-, ni en el lugar puro de lo lingüístico –el orden del decir- sino en un campo intermedio en el que encuentra su pleno rendimiento metodológico; algo así como el *decir del hacer*” (Alonso 1999: 226-7). Por último, utilicé;

- c) la **entrevista ‘estructurada’ o focalizada**. Esta técnica, tiene un carácter más rígido que las anteriores, y está guiada por pautas más específicas. En mi caso, fueron de utilidad para las entrevistas realizadas a personas ligadas al ámbito de la crianza infantil, principalmente por su trabajo en el área educativa, de modo que las preguntas que debía hacerles estaban cuidadosamente pensadas de acuerdo a eso. Este tipo de interacción toma el formato de ‘entrevista a expertos’, lo cual implica una especificidad mayor en los temas conversados y, aunque no descarta las experiencias personales de los informantes, pone énfasis en sus conocimientos y conclusiones derivadas de prácticas profesionales antes que en sus actos expresivos o en los aspectos emotivos de su experiencia.

Todas estas formas de entrevista, fueron de utilidad en la medida en que me ayudaron a dar una continuidad pertinente entre hechos y discursos, y a corregir las inferencias precipitadas que obtuve por medio de la observación (Velasco y Díaz de Rada 1997: 34). Así también, las pautas utilizadas fueron cambiando y corrigiéndose a lo largo del proceso, en orden a dar con aquellas ‘preguntas significativas’ capaces de despertar a los informantes a la reflexión sobre las estrategias de crianza.

Sólo me quedaba saber con quién debía aplicar las técnicas, lo que pasaremos a revisar a continuación.

#### 4.5 Definición de actores relevantes: elección de *informantes*

Bien, estaba claro que mi universo de estudio estaba constituido por las familias rapanui, considerando ahí a padres, madres, hijas e hijos. En este amplio espectro, la muestra que corresponde a los que fueron finalmente entrevistados, respondió a diferentes

criterios, los cuales detallaré a continuación. En primer lugar, hablo aquí de personas identificadas como **'rapanui'**. De acuerdo al artículo 66 de la Ley Indígena de nuestro país, N° 19.253, "Son rapanui o pascuenses los miembros de la comunidad originaria de Isla de Pascua, y los provenientes de ella". En el caso de esta etnia, según es reconocida por la misma ley, la pertenencia se define exclusivamente por consanguinidad, quedando fuera aquellas personas que suscriban al artículo N° 2 de la ley en cuestión, letra c): "Los que mantengan rasgos culturales de alguna etnia indígena, entendiéndose por tales la práctica de formas de vida, costumbres o religión de estas etnias de un modo habitual o cuyo cónyuge sea indígena. En estos casos, será necesario, además, que se auto identifiquen como indígenas".

Se trata, diremos los antropólogos, de un criterio de **etnicidad**; y rápidamente nos damos cuenta de que existen, dentro de la sociedad rapanui, mecanismos específicos de asignación social de 'identidad'. Es así que comenzamos a diferenciar a aquellos hijos de padre y madre rapanui; a los que son hijos de madre o padre rapanui, y madre o padre extranjero o continental<sup>11</sup> (a quienes llamaremos 'mestizos'); y aquellos que –en cualquiera de las dos situaciones- han sido criados fuera de la Isla. Estas y otras formas particulares de asignación social de identidad se irán revelando a lo largo de mi investigación, pero aquí hemos de dejarlo hasta acá, por cuanto –fuera de sus aspectos generales- no constituyó un criterio de elección de informantes, sino más bien un aprendizaje logrado durante el trabajo con ellos. En este caso, lo que si fue requisito, es que se tratase de personas de padre y/o madre rapanui, y además, que hubiesen sido criados –al menos hasta los 12 años- por personas que también fuesen rapanui (dentro de las cuales, a su vez, consideramos a aquellos de padre y/o madre rapanui).

Desde aquí entonces, y dado que las condiciones de mi etnografía lo permitían, a partir de una visión de la sociedad rapanui como conjunto diferencié tres generaciones vivas, que me permitían representar el tránsito en las formas de crianza que se opera actualmente en Rapa Nui. Se trata de la generación de los adultos mayores, entre quienes incluí a todos aquellos mayores de sesenta años; la generación de los adultos, que va desde los 40 a las 59 años de edad; y por último, la generación joven, entre quienes consideré a los mayores de 25 y menores de 39. Si bien la delimitación **etérea**

---

<sup>11</sup> En Isla de Pascua, se habla de continentales, o 'conti', para referirse a todas aquellas personas de nacionalidad chilena que no tienen ascendencia rapanui, por línea paterna ni materna. En lengua rapanui, se suele llamar a estas personas 'tire', lo que vendría a ser una incorporación fonética a la lengua nativa de la palabra 'Chile'. De forma un poco más despectiva, se les refiere también como 'mauku', haciendo alusión al tratado de 1888. En el presente texto, se utilizarán los términos 'continental' o 'chileno/a' indistintamente, para referirse a estas personas.

puede parecer que responde a criterios más o menos arbitrarios, lo cierto es que fue definida de acuerdo a un intenso proceso de observación y en particular por las semejanzas que pueden recogerse de sus historias, en cuanto al contexto en el que se desarrolla cada generación. Así, resulta posible hipotetizar que fueron las generaciones ancianas quienes ‘criaron’ a las generaciones adultas que a su vez, ‘criaron’ a las generaciones jóvenes que hoy emprenden la tarea de la crianza. Por supuesto ello no resulta tan esquemático en la realidad, pero en el intento por dar con las expresiones de cambio y continuidad en las estrategias de crianza rapanui, me fue de gran ayuda definir cortes horizontales para luego establecer comparaciones transversales.

Luego, un criterio de importancia fue el de **género**, en el cual intenté equilibrar la cantidad de informantes mujeres con la cantidad de informantes hombres, aunque finalmente la muestra expresa una superioridad levemente mayor en la cantidad de informantes femeninos. Y es que, similar al caso de nuestra sociedad, resultó ser que en Rapa Nui generalmente se atribuye a las mujeres el rol central en la crianza de los niños, por lo que se optó por privilegiar –aunque no exclusivamente- las citas con mujeres. Además, en general eran ellas las que demostraban no sólo mayor disponibilidad de tiempo (puesto que la mayoría trabaja en sus casas) sino también, un mayor interés en responder a los temas propuestos.

Entremos a considerar el cuarto de mis criterios para la elección de informantes, el cual dice relación con las **experiencias de paternidad o maternidad**<sup>12</sup>. La idea era considerar a aquellas personas que ya hubiesen tenido la experiencia de ‘criar niños’, pues a pesar de que todos, de una u otra forma ‘han sido criados’ resulta que para los fines de la presente investigación, resultaba más completo el panorama que presentaban aquellos que ya hubiesen hecho –sea consciente o inconscientemente- la reflexión respecto de cómo transformar las creencias derivadas de su propia experiencia en ‘estrategias actualizadas de crianza’.

En un intento por mantener la representatividad, el quinto criterio considerado para la elección de informantes dice relación con la **familia de pertenencia**. En general, se intentó abarcar la mayor cantidad de familias posible, distinguibles en base a los 33 patronímicos existentes en la comunidad rapanui. Esto me pareció importante puesto que una vez en el terreno, me fue posible ver que existían algunos rasgos familiarmente acotados, y que a pesar de existir una idea de ‘comunidad rapanui’ en la Isla, la

---

<sup>12</sup> En la muestra se exceptúan dos casos que no tienen hijos/as reales, pero que, de acuerdo a la comprensión que aquí sostenemos de la ‘parentalidad’ en cuanto rol, integran perfectamente la muestra (ver apartado 3.0).

pertenencia a una u otra familia remarca importantes diferencias. Es necesario aclarar, sin embargo, que este criterio no fue posible seguirlo al pie de la letra, puesto que en la muestra final hay algunas familias que no fueron consideradas.

Y finalmente, queda por considerar un criterio que dio lugar a la elección de otros informantes, a los cuales más bien considero como ‘autoridades’ en el tema. Son personas que –independiente de si son o no padres, madres, hombres, adultas o ancianos- fueron abordadas por su **desempeño en actividades relativas a la crianza**, como sucede con el trabajo en el jardín infantil, las escuelas básicas, hogares de acogida, etc. A ellos, los he llamado “observadores de la crianza”, en cuanto se encuentran en continuo contacto con niños y niñas y sus respectivas familias, integrando así parte del grupo de expertos que inciden directa e indirectamente en las teorías que se manejan a nivel social sobre los niños/as y sobre los roles parentales.

#### 4.6 Muestra:

La investigación se ha realizado en la isla de Rapa Nui, que está ubicada frente a la localidad de Caldera, II región de Atacama, distante a 3860 kilómetros de la costa; en los 27° 09' de latitud sur y los 109° 27' de longitud oeste. Administrativamente, depende de la V región de Valparaíso, de la cual constituye la comuna y provincia de Isla de Pascua.

La **unidad de estudio** se conforma de la población rapanui que reside en dicha isla, que de acuerdo al censo del año 2002, se trata de aproximadamente 3700 personas (INE). De aquí, el **universo de estudio** estará constituido por las familias rapanui, considerando así a padres, madres, hijas e hijos. Finalmente, la **muestra** es de 30 personas, de las cuales 22 corresponden a entrevistas en profundidad a padres y madres; y 8 entrevistas focalizadas a los llamados ‘observadores de la crianza’. Exceptúo aquí todas aquellas entrevistas exploratorias e informales que me permitieron llegar, paulatinamente, a la pauta de entrevistas abiertas en profundidad que utilicé con la primera parte de la muestra aquí expuesta. A modo de anexo, se incluye el cuadro de composición de la muestra del presente estudio (ver Anexo N° 2).

##### 4.6.1 *Criterios éticos*

Para resguardar la intimidad del relato de los informantes, se han cambiado sus nombres y apellidos. Aun cuando todos fueron informados del tipo de estudio del cual estaban participando, y no manifestaron reparos en que se grabaran sus voces, ni en que se revelaran sus nombres y apellidos reales, no se hizo un documento de consentimiento informado pues se consideró finalmente que resultaba pertinente ocultar la identidad de

los informantes por el carácter personal y delicado de algunos testimonios, los cuales nos interesan por su contenido y significado; no por su forma ni apariencia.

Con el objetivo de facilitar al lector un rápido reconocimiento de la generación a la cual corresponde la cita que se expone, se usará el mismo apellido para identificar cada una de las tres generaciones. Así, los informantes de la generación mayor serán considerados ficticiamente dentro del patronímico 'Veri veri', mientras en la generación de los adultos y adultas serán todos de apellido 'Riroroko'. Finalmente, utilizamos el apellido 'Haoa' para identificar a los informantes de la generación de los y las jóvenes. Es importante aclarar, que estos tres patronímicos fueron escogidos al azar, sin referencia alguna a los caracteres de las familias que involucran. En algunos casos, las citas exponen los apellidos reales de los informantes, y sólo en aquellos casos en que son necesarios para comprender el sentido de la afirmación, éstos se han mantenido.

#### 4.7 Plan de Análisis

*“Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia”.*

(José Ortega y Gasset 1925)

Todas las técnicas aquí descritas, produjeron diferentes formas de información cualitativa, que fue siendo analizada durante todo el proceso de recolección de datos, pues es por medio de la interpretación de éstos, que se hace posible ahondar en aspectos que resulten significativos para el propio informante. De todos modos, es al final del proceso etnográfico cuando se enfrenta el análisis integrado del total de los datos recabados. Y una vez transcritas las entrevistas en profundidad realizadas en el proceso etnográfico, nos encontramos con lo que Huberman llama 'el intrínseco dilema de hacer investigación en ciencias sociales', pues el relato de la vida de las personas, es tan múltiple y al mismo tiempo, tan singular, que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento en que ponemos sobre él nuestras manos descriptivas y analíticas (1998: 225).

Pues bien, en el caso presente, y para lograr una revisión exhaustiva de las entrevistas, se utilizó el software de análisis cualitativo '**Atlas ti**', (versión 5.5), con el cual se agruparon las entrevistas de acuerdo al criterio generacional (ancianos/as; adultos/as y jóvenes), y se distinguió en cada grupo un total promedio de 33 códigos<sup>13</sup>. Por los temas a los cuales aludían, fue posible agrupar estos códigos en tres categorías principales dentro de la amplia gama de contenidos que se transmiten por medio de la crianza; a

---

<sup>13</sup> El listado de los códigos distinguidos en cada generación, y su correspondencia con cada una de los tres ejes temáticos, se encuentra adjunto, en el Anexo N° 3.

saber, la lengua, la disciplina y el trabajo, las que serán explicitadas en el análisis. Esto fue muy importante, pues a partir de la redundancia verificada para estos tres temas en todos los grupos etéreos, fue posible establecer comparaciones que nos permitieran reconocer la existencia de cambio y continuidad en el paso generacional. Luego, se extrajeron las categorías discursivas y experienciales que postulaban los informantes, desde su perspectiva de los procesos de cambio y continuidad que atraviesan –o han atravesado- cada uno de los ámbitos observados. Se enfatizó así en la generación inductiva de categorías, tanto temáticas como analíticas.

Para un estudio como el presente, los relatos producidos se trabajan en el entendido de que los fenómenos sociales constituyen ‘textos’, cuyo carácter significativo viene dado, en primera instancia, por la auto-interpretación –operada básicamente desde el acto de ‘recordar y olvidar’- que los sujetos narran en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Gorlier 2005). Llegado entonces el momento de plasmar los resultados de la investigación, se usó un ‘**análisis narrativo de contenido**’, que apunta hacia la narración de un argumento que torne significativos los datos, limitándose el análisis a los contenidos de los discursos, desdeñando a su vez la forma de expresarlos, sin perjuicio de que ello pueda, en ocasiones, aportar datos a la interpretación. En este sentido, es importante anotar que todas las entrevistas fueron realizadas íntegramente en español, aun cuando a veces los informantes usan expresiones en lengua rapanui, su idioma nativo. Las interacciones se dieron entonces, en lo que es su ‘segunda lengua’, en particular para las generaciones mayores, por lo que será posible ver en sus relatos un manejo más precario del idioma colono que el que encontraremos en las generaciones más jóvenes.

Del total de entrevistas realizadas, la mayoría de las citas fueron extraídas de los relatos de padres y madres de las tres generaciones consideradas; mientras las entrevistas estructuradas realizadas a expertos tuvieron un rol más bien orientador del análisis. Finalmente, como veremos, las experiencias fueron ordenadas en un sentido diacrónico, que nos permitiera dar cuenta de los cambios y continuidades como el resultado de un proceso secuencial que es, primordialmente, histórico.

Partamos pues, por contextualizar –en el tiempo y el espacio- el análisis posterior.



## 5.0 Contextualización

Hace más o menos seis mil años, en algún lugar del sureste asiático, los antepasados continentales de los actuales polinesios se lanzan a la aventura oceánica, viajando a las islas cercanas. Cuatro mil años de ensayo y error sobre el mar habrían criado hijos con el mismo espíritu nómada de sus lejanos abuelos, pero ahora con los conocimientos necesarios en navegación como para lanzarse a mar abierto y continuar la peregrinación más allá de lo que sus ojos podían ver con solidez. Es difícil imaginar qué buscaban; y más difícil aun será saber si tenían o no la certeza de que encontrarían tierra más allá del inmenso océano que se extendía ante ellos; pero por el momento, nos interesa destacar que de estos intrépidos navegantes habrían de nacer los afortunados colonos de las islas del Pacífico<sup>14</sup>. Así, situamos un punto de partida y una dirección: de oeste a este comienza la larga historia que aquí consideramos, la que hasta nuestros días sigue construyéndose. Y reconstruyéndose.

Rapa Nui, que es como llaman hoy sus habitantes a la Isla, a su gente y a su lengua, es un nombre relativamente moderno que contraponen a la exodenominación “*Isla de Pascua*”, y su derivado “pascuense”; términos que se han hecho sin embargo, muy conocidos en todo el mundo, en sus respectivas traducciones a los idiomas europeos (*Easter Island, Ile de Pâques, Paaschen Eyland, Osterinsel*). Lo cierto es que si en el tiempo de los primeros colonos se le dio algún nombre a la totalidad de la Isla, lo más probable es que en los mil doscientos años que pasaron en relativo aislamiento, tal denominación cayó en desuso, mientras fue reemplazada con nombres para cada bahía, cada cerro y cada volcán. Para los rapanui de antaño, tenía más sentido identificarse por la adscripción a un linaje determinado, que ocupaba una determinada parcela de la Isla (*Kaiŋa*<sup>15</sup>; la tierra), que con la totalidad del territorio isleño.

Los rapanui de hoy llaman a los antiguos “*matamu’a*”, palabra en lengua rapanui compuesta de dos partes, *mata*, que significa ojos, y *mu’a*; que podría ser una abreviación de la palabra *amua’a*, uno de los pocos términos que existen en la lengua rapanui para indicar distancia temporal. *Amua’a*, se refiere al pasado, a lo que pasó hace

---

<sup>14</sup> Estudios recientes de la Universidad de Barcelona que analizan las variaciones genéticas en la población de Isla de Pascua, refuerzan la reciente popularidad del modelo de poblamiento de la Polinesia que se ha llamado “*Voyaging Corridor*”, que postula un origen más antiguo al arriba consignado de seis mil años, y demográficamente más estable para los pre-polinésicos, que habrían comenzado sus viajes desde la región del sudeste asiático y de la Wallacea, antes de la llegada del Neolítico. Esto se contrapone a la hipótesis conocida como “*Express Train to Polinesia*” que postula un origen más tardío para las migraciones, desde lugares como Taiwán y las Filipinas (Ver P. Moral *et. al.*: 2006).

<sup>15</sup> La letra ŋ es parte del alfabeto rapanui, y representa una letra ng nasal. Su forma minúscula es ŋ, y forma mayúscula es Ŋ. Se pronuncia como la n que utilizamos en la palabra española ‘banco’.

mucho tiempo, considerando que en la versión rapanui, el pasado está frente a los ojos, y no detrás. En efecto, la expresión ‘*a mu’a*’ indica la posición ‘adelante’ (mientras *a’ tu’a* significa ‘hacia atrás’); por tanto, entendemos que ‘*matamu’a*’ designa a los ojos que miran hacia adelante, al pasado, a los que vieron lo que ya fue. Los *matamu’a* figuran en los relatos míticos, y son la fuente de inspiración para las representaciones que del pasado ocurren hoy día. La forma de vida que se desarrolló en sus tiempos, nos viene transmitida principalmente por medio de la historia oral: historias que fueron contadas incansablemente de generación en generación, sobre un pasado que se reactualizaba al presente en cada espacio de transmisión, y cuyo relato acarrearba algo del momento anterior al momento siguiente. También algo sabemos por intermedio de los mismos misioneros, y en particular por el extenso trabajo de recopilación que hiciera el Padre Sebastián Englert, un misionero capuchino que llegó a la Isla en 1935, y trabajó como misionero e investigador en ese lugar hasta el año 1969. Lo oral comenzó a ser escrito en nuevos idiomas, durante el siglo XX; y de la mano llegó el cambio y el olvido. Es así, que los relatos de los que disponemos hoy, vienen mediados por siglos de distancia, por eventos históricos que causaron grandes pérdidas de memoria, y en último término, por las traducciones a las que fueron sometidos. Se trata de una historia fragmentaria, que hasta hoy los rapanui nutren con las experiencias de misioneros, viajeros, arqueólogos, antropólogos e historiadores que aportan, cada uno, su mirada al intento por reconstruir las piezas sueltas del puzzle.

### 5.1 El Desembarco

El siempre evocado origen mítico del pueblo rapanui, recuerda al legendario rey *Hotu a’ Matu’a*, quien habría llegado a cargo de la expedición colonizadora. Hijo ilegítimo de un rey de *Hiva*, su tierra natal, *Hotu a’ Matu’a* y los suyos emprendieron el viaje ahuyentados por la amenaza del desastre natural, hacia lo que sería su tierra. En las embarcaciones que habrían de llevarles a desembarcar en la bahía de *Haija Rau* (actual *Anakena*), los colonos llevaban lo necesario para fundar un nuevo orden. El punzón, el hacha, el ñame (*Dioscorea alata*) o un brote de *taro* (*Colocasia esculenta*) –lo que McCall llama “el patrón polinésico básico” (1998: 3)- en las manos de aquellos hombres y mujeres, serían el embrión de una cultura de caracteres monumentales. Lo primero: la separación del terreno para la radicación de los colonos se atribuye a *Hotu a’ Matu’a* como una de sus primeras y más importantes acciones (Metraux 1936, Englert 1939, Hotus et. al 1988). De ahí en adelante, la tierra del *mata*; el *Kaija* -que también se traduce a matriz, útero- era tabú para todo aquel que no pudiera trazar su ascendencia patrilínea con el ancestro epónimo de los linajes agrupados: y hasta hoy, los guardianes

de las tierras, espíritus deambulantes de la Isla, conservan caprichosamente estas restricciones. La sociedad antigua se caracterizó así por mantener una fuerte territorialidad, que demarcaba divisiones específicas entre los diez clanes (*mata*) y sus linajes (*ure*), agrupados a su vez en dos grandes facciones: *Ko tu'u 'Aro o te Mata Nui*, y *Ko Tu'u Hotu Iti o te Mata Iti*. Dado que los recursos se repartían desigualmente en el territorio, el *Kaiŋa* daba al clan el fundamento de su existencia, en medio de un complejo sistema de intercambio definido por roles de reciprocidad familiar que se iban activando principalmente por matrimonio o adopción (Mccall 1976). Al interior de cada linaje, se distribuían en lo que podríamos considerar más propiamente 'familias', las que han sido llamadas *paerŋa* o *ivi* en otros casos, y que parecen indicar al grupo familiar extendido, de residencia patrilocal.

A medida que pasaron los años, las cosechas de los *Hotuiti* habrían aumentado su extensión, desplazando los bosques autóctonos cuya madera era utilizada para la construcción de canoas, casas, para leña y posiblemente para la elaboración del sistema de traslado de las enormes estatuas conocidas hoy como *moai* hacia sus respectivos *ahu*, o plataformas. El aumentado producto de las cosechas pudo haber permitido el crecimiento de la población<sup>16</sup>, y en años cercanos al 1400 de nuestra era, la economía rapanui habría sufrido desajustes que desembocarían en una hambruna general que motiva la crisis y el colapso del culto a los ancestros que representan los *moai*. Despojados estos últimos de su *mana* (poder), los antiguos habrían buscado la fuente más segura del *mana* en la relación directa con uno de sus antepasados originarios: el dios *Make Make* (Castro Flores 1996). Finalmente, el reordenamiento de esta cultura que conoció en medio del desastre el sabor de la carne humana, habría reinstaurado un ordenamiento sociopolítico regido por el resultado de la competencia del *tarŋata manu*, donde el atlético ganador proclamaba al patriarca de su linaje como el rey (*Ariki Mau*<sup>17</sup>) de toda la Isla hasta el próximo ciclo estacional, y de ese modo hubo una relativa estabilización de la economía local que duraría más o menos hasta el período en que comenzaron los contactos con navegantes europeos y americanos. El orden de los acontecimientos es en realidad un misterio; pero no es éste el tema de nuestra investigación; por lo que dejaremos hasta acá estas dudas para continuar con nuestra historia, manteniendo presente que hasta hoy, estas preguntas asaltan a todo aquel que deambula frente al monumental vestigio de la antigüedad en Rapa Nui.

---

<sup>16</sup> Según indican los estudios paleoecológicos, por el despeje del bosque se habría acelerado también la progresiva erosión del suelo y el decaimiento de su fertilidad. Por otra parte, la creciente escasez de maderas habría restringido la pesca a las orillas, llevando a una disminución en el suministro de proteínas (Flenley 1993).

<sup>17</sup> Las grandes autoridades locales eran llamadas "*Ariki*" por los rapanui, palabra que hoy en día se traduce comúnmente como "Rey". Los *Ariki* eran portadores de *mana*, el poder creador y destructor de la vida.

## 5.2 La amenaza exterior: muerte y renacimiento de Rapa Nui

Cierto día, un extraño punto aparece en el horizonte: el 5 de abril del año 1722 el navegante holandés Jacob Roggeveen y los suyos darían con esta pequeña isla, atraídos por la creencia en la mistificada “Tierra de Davis”, que había sido avistada por Edward Davis, un bucanero del siglo XVII. Por su parte, los rapanui en doce siglos no habían visto una embarcación como la europea acercarse a sus costas y aquel día de Pascua de Resurrección inauguraba una etapa nueva, de contactos e influencias externas. Pero aun habrían de ser visitas esporádicas por otro siglo y medio más: el contorno de esta isla sin nombre comenzaba lentamente a delinearse en los mapas y las cartas de navegación del mundo occidental, mientras en ella se abría un panorama global que modificaría profundamente su historia.

Cada encuentro entre europeos e indígenas fue diferente, pero en todos ellos, las visitas fueron breves: ninguna de las expediciones se quedó tanto como una semana. Pasada la tensión inicial, los blancos generalmente desembarcaban para reconocer el terreno y hacer notas de su flora, su ambiente, sus habitantes y su cultura. Para ellos, resultaban sorprendentes las estatuas gigantes, la liberalidad sexual de las mujeres, y la tendencia al robo de los hombres. En total, puede decirse que a los rapanui les quedó el interés por los bienes extranjeros, fueron infectados con enfermedades venéreas y aprendieron a temer y desconfiar del poder europeo manifestado en las armas de fuego; y su temor fue tristemente justificado a lo largo del siglo XIX.

En busca de los mal llamados “trabajadores libres” que alimentarían la expansiva economía peruana<sup>18</sup>, a mediados del siglo XIX, barcos esclavistas salieron a buscar hombres en el Pacífico: Isla de Pascua, la isla polinesia más cercana a las costas peruanas, fue un blanco primordial. Aunque es probable que el secuestro sistemático de isleños haya empezado antes, el golpe fatal fue en 1862. En diciembre de ese año alrededor de 8 naves llegaron a la Isla, y con una mezcla de engaños y violencia, se llevaron a varios cientos de isleños a los barcos, y luego a Perú. Aunque no existe seguridad en la cantidad de isleños secuestrados, las aproximaciones oscilan entre los 1000 y los 2000 individuos transportados a Perú durante la década de 1860 (Vergara 1939; Porteous 1981; Mccall 1996). En general se estima que el 90 por ciento de los

---

<sup>18</sup> La abolición de la esclavitud en Perú, llevó a la búsqueda de mano de obra en las islas del Pacífico; individuos que supuestamente serían ‘contratados’ para realizar trabajos agrícolas y servicio doméstico. De ese modo, lo que se transaría en la costa peruana serían los contratos y no las personas. Este artilugio permitió al irlandés Joseph Charles Byrne conseguir un permiso del Presidente de Perú, Ramón Castilla, para reclutar mano de obra polinésica (Mccall, cit en H. Fischer, 2001: 44).

rapanui secuestrados murió antes de pasar uno o dos años fuera de su isla. Para peor, los que lograron volver a la Isla, que al parecer eran menos de diez, llevaron consigo enfermedades para las que no tenían, los demás isleños, ninguna defensa; en particular la tuberculosis y la viruela. Se dio lugar a una epidemia que terminaría por disminuir la población rapanui a poco más de cien personas en 1877.

Una consecuencia un poco más feliz de estos trágicos acontecimientos, fue el nacimiento de un nombre común a la Isla y sus habitantes. La aparición del endónimo Rapa Nui en el registro histórico coincide con las fechas dramáticas de la captura de esclavos: es probable que –como resultado del contacto masivo de los rapanui con otras personas del Pacífico- hayan necesitado por primera vez de una autoidentificación entre los demás pueblos polinesios<sup>19</sup>. A principios de 1863, cuando uno de los barcos esclavistas venido del Perú, el Cora, llegó a Rapa luego de una primera incursión arrasante en Isla de Pascua, los rapanos se apoderaron del barco y lo forzaron a llegar a Tahiti. Los liberadores, le habrían transmitido a los rapanui prisioneros del buque el significado geográfico de su Isla en el contexto pan polinésico, llamándola Rapa Nui (extremo grande); resultando del viaje entre Rapa Iti (extremo pequeño) y Tahiti en febrero de 1863, la denominación doble de Rapa Nui y Rapa Iti, por comparación geográfica (Fischer 1993).

En definitiva, comenzaba a escribirse una historia diferente, una nueva etapa. Capturado el *Ariki Kai Makoi* y su único sucesor posible; la crisis a la que se enfrentaban los pocos sobrevivientes no podía ser resuelta por medio de prácticas rituales tradicionales, pues la ausencia del *Ariki* lo imposibilitaba (Castro Flores 1996). El colapso del sistema político indígena provocó un vacío de poder que sería luego aprovechado por nuevos personajes.

### 5.3 La Misión

Cinco meses después de la partida del último barco de esclavos, en enero de 1864, recalca en la Isla el Hermano Eugenio Eyraud, con la intención de instalar una misión Católica en Isla de Pascua. Este hombre, un francés de 43 años, hermano laico de la orden de los Sagrados Corazones de Picpus, llegó Biblia en mano a repartir la buena nueva entre los ‘salvajes’. Dos años más tarde, se sumaría el padre Hipólito Roussel, el

---

<sup>19</sup> De acuerdo a Fischer (1993), el nombre provendría de Rapa (también llamada Rapa Iti, es la isla principal de las llamadas Islas Bass, que constituyen el extremo sur de la Polinesia Francesa) como una denominación geográfica del rapano “afuera, en el extremo” (*rapa/lapa*), para designar la isla más alejada del grupo polinesio. En efecto, sólo el lenguaje rapano traduce “Rapa Nui” como “el extremo grande”, mientras en lengua rapanui solo puede entenderse como “brillo, brillante” o como “gran remo de madera (*Ao*)”.

Padre Gaspar Zumbohn y el Hermano Theodore Escolan. Además de enseñar la ‘palabra de Dios’, los misioneros introdujeron a los rapanui en la carpintería, la construcción de casas, el cultivo de especies nuevas; e incluso crearon una especie de hogar para niños y niñas huérfanas, que de acuerdo a sus cartas, eran:

*Bien numerosos acá (...): el Padre Roussel ya ha juntado varios de manera que estando hechas las casas, 45 muchachos entrarán bien pronto a la Pukuraña (nombre del establecimiento) y 39 niñas en otra. El Padre Roussel se encargará de éstas y yo tomé los jóvenes. ¡Qué contentos estamos y los niños también!*

(Zumbohn 1868: 3).

Literalmente, se convirtieron en ‘padres de la Isla’, de modo que fueron criando niños y niñas que sabían oraciones para ‘acercarse a Dios’ y ‘alejarse del Diablo’, del cual su pasado pagano habría estado imbuido. Dos meses después de la muerte de Eyraud en 1868, Zumbohn escribe un informe al Superior General de la Congregación de los Sagrados Corazones en Francia, en el cual indica que “todos los naturales de Isla de Pascua se han bautizado, (...) pidiéndolo a gritos” (Zumbohn 1868: 1).

En definitiva, además de introducirlos a ‘la religión de los blancos’; los primeros misioneros jugaron un papel fuertemente civilizatorio, con el sesgo que históricamente ello implica; introduciendo a los rapanui a formas de vida europeizadas (Porteous 1981). Y quizás hubieran tenido efectos más profundos, de no ser por la entrada en escena de un tristemente célebre personaje de la historia de Rapa Nui: el francés, “Jean Baptiste Onèzime Dutrou Bornier”. Apodado *Pito-pito* por los rapanui, Dutrou-Bornier atrajo hacia sí a punta de amenazas a una mujer rapanui de noble estirpe; *Ko Reto a’ Keruŋa*, de la tribu *Tupahotu*, con quién tuvo dos hijas: Caroline, y Harriette-Marthe. Proclamó Reina a su esposa y princesas a sus hijas. El mismo sería en adelante, “Su Majestad el señor Juan I, Rey de Isla de Pascua (...), un rey sumamente cristiano” (Carta de Dutrou-Bornier a François Cardella en Papeete, 1869; cit. en H. Fischer 2001: 71). Sin embargo, lo único más o menos cristiano que Pito-pito hizo durante sus años en la Isla, fue formar un pueblo al que llamó “Santa María de Rapa Nui”. A pesar de las buenas relaciones iniciales, no pasó mucho tiempo antes de que Bornier se diera cuenta que los misioneros serían un estorbo en su intento por tomar el control de la Isla y los isleños. Los católicos se oponían a que Bornier enviara a los rapanui a trabajar en las plantaciones de su socio comercial en Tahiti, John Brander, pues tenían planes de llevarlos a tierras misionales en el sur de Chile o en Mangareva.

Finalmente, en 1871, los religiosos abandonaron la Isla en compañía de algunos isleños. De acuerdo con la relación de Tepano Jaussen, obispo de Axieri y vicario apostólico de Oceanía occidental, quedan 175 rapanui en la Isla, a quienes Bornier no dejó subir al barco. Y aunque entre ellos quedaron catequistas nativos y el Padre Roussel volvía en cortas visitas a la Isla, ningún representante eclesiástico permanente llegaría a Rapa Nui hasta bien entrado el siglo XX (Porteous 1981: 14). Así es que, de lo que ocurrió después, sólo podemos imaginar lo peor: Pito-pito había quedado a sus anchas y ya nadie registraría para el entendimiento occidental sus crueles atropellos.

#### 5.4 Anexión: Chile y Rapa Nui

En aquellos tiempos, las grandes potencias interesadas en ampliar sus territorios ya habían comenzado a repartirse las islas del Pacífico. Por su parte, la joven República de Chile llevaba adelante una agresiva política expansionista, en la que la Armada conservaba un importante rol. Recién estrenado el 'heroísmo' de Arturo Prat, las guerras del Pacífico le reportaron al territorio chileno un crecimiento de tres de sus quince regiones actuales, de Copiapó hacia el norte; declarando legalmente suyo el territorio andino de Perú y el altiplano y la costa de Bolivia. Por esos mismos años, el gobierno daba fin a la ofensiva ocupación (o la eufemística pacificación) de la Araucanía y en 1883 comenzaba a implementar el sistema reduccional en los territorios mapuche al sur del Bío Bío. En ese contexto fue que, el 9 de septiembre de 1888 se concretó el hoy recordado "Acuerdo de Voluntades", entre el Capitán de Corbeta, don Policarpo Toro y los jefes rapanui. El documento, que fue escrito en español y traducido a lengua rapanui, decía:

*Los abajo firmantes jefes de la Isla de Pascua, declaramos ceder para siempre y sin reservas al gobierno de la República de Chile, la soberanía plena y entera de la citada isla, reservándonos al mismo tiempo nuestros títulos de jefes de que estamos investidos y que gozamos actualmente"*

(Acuerdo de voluntades: Proclamación 1888<sup>20</sup>).

Fuera de un par de frustrados intentos de colonización, la anexión a Chile no significó un gran cambio a las anteriores condiciones de vida de los isleños. Más bien, el Estado Chileno -que abandonó al capitán de corbeta a su suerte después de la anexión- inauguraba así un período en el cual su política con la Isla fue la de mantener intermediarios privados a los cuales se les daba el control total, como sucedió con la empresa anglo-francesa, Williamson, Balfour & Company, que tuvo arrendada la Isla hasta el año 1953 para la explotación de la industria ovejera. Así, a medida que se

---

<sup>20</sup> El documento que se conoce hoy de dicho acuerdo se encuentra adjunto al trabajo de Vergara (1939).

multiplicaban las ovejas, se reducían los espacios que a los rapanui les estaba permitido habitar; y el permanente abuso por parte de los administradores de la impúdicamente llamada 'Compañía Explotadora de Isla de Pascua' (CEDIP) marcó continuidad con los tiempos anteriores. Por esas fechas, se detecta la presencia de lepra en algunos habitantes de la Isla, probablemente introducida desde Tahiti en 1888. Ello da razones a las autoridades de la época para prohibir la salida de los rapanui de la Isla, de modo que se mantuvo confinados a los isleños hasta la segunda mitad del siglo XX<sup>21</sup>.

Antes de 1917, en la Isla no existía nada de lo que hoy consideramos como 'servicios públicos básicos', y muy pocos rapanui hablaban el español, de modo que su contacto con las autoridades que visitaban la Isla dependía de Juan Tepano, un isleño que llegó al continente donde hizo su servicio militar, y al volver a la Isla, tomó una posición de autoridad entre los suyos (Recasens et. al. 1984). Sin embargo, al parecer su posición la utilizaba en favor de la Compañía, informando a los comandantes de los buques de la Armada, que los administradores "se portaban bien y nadie tenía reclamos" (Estella, 1920: 156). Fue así que las condiciones bajo las cuales vivía la gente durante el tiempo de 'la Compañía' -como se conoce esta época de la historia isleña reciente- los provocaron a manifestar su descontento. De estas revueltas, la mejor documentada fue la rebelión de 1914, dado que en ese momento estaba en la Isla la expedición de la Sra. Katherine Scoresby Routledge, una mujer británica que había llegado a estudiar la cultura pre-cristiana de los isleños. Durante el levantamiento, ella tomó un rol activo en las negociaciones entre la administración de la Compañía y el pueblo rapanui, encabezado por María *Anata*<sup>22</sup>, a quien la inglesa reconoce como una 'sacerdotisa'. En todo caso, poco eco tuvieron las demandas de los rapanui, que habrían de vivir por otros cuarenta años 'en arriendo', hasta que se vence la concesión a la firma Williamson Balfour y Cía. y la Isla fue puesta en manos del Ministerio de Defensa, específicamente de la Subsecretaría de Marina. Este proceso fue acelerado -en gran medida- por las denuncias de una institución filantrópica centrada en Valparaíso, la Sociedad de Amigos de Isla de Pascua.

Durante este período, comienza a tomar fuerza el proceso de colonización chilena, con el apoyo de una de sus herramientas principales; la educación formal, que ingresa a la

---

<sup>21</sup> Se argüía que era peligroso que llegasen al continente a contagiar la lepra, pero esto parece haber sido para evitar la fuga de mano de obra esclava, y que tomasen conciencia de la situación en la que estaban, política que parece haber sido apoyada por la Iglesia Católica, en la persona del Padre Sebastián Englert (ver H. Fischer 2001: 171 en adelante).

<sup>22</sup> Para un análisis de este momento histórico cargado de simbolismo, ver la reciente publicación del historiador Nelson Castro Flores; "El diablo, Dios y la profetisa. Evangelización y milenarismo en Rapa Nui. 1864-1914" (2007).



vida cotidiana de los rapanui en la primera mitad del siglo XX. Si bien con escasa regularidad, los comienzos de este tipo de educación se pueden situar entre 1914 y 1934, cuando se organizó formalmente la Escuela Pública, bajo la Dirección Provincial de Instrucción Pública de Valparaíso (Recasens et. al: 1984)<sup>23</sup>. En la segunda mitad del siglo XX, bajo la administración de la Armada, la autoridad local estuvo concentrada en el Sub-delegado marítimo que estuviera de turno, lo cual muchas veces implicó serios abusos, en términos de trabajo forzado y otros múltiples castigos y prohibiciones. Por otra parte, será en estos años que los buques de la Armada que llevaban provisiones a la Isla comienzan a transportar a los primeros turistas, de manera que los rapanui comienzan a tomar contacto con personas continentales y extranjeras, principalmente de clases acomodadas.

De forma gradual, el mundo exterior comienza a abrirse para los rapanui, y dado que no tenían libertad para salir de la Isla, unos pocos emprenden viajes clandestinos, y otros se embarcan como polizontes en los buques de la Armada. El conocimiento del mundo fuera de la Isla, los hará tomar progresiva conciencia de la deprivación de derechos a la cual estaban sometidos, lo que finalmente llevó a un grupo de rapanui, encabezados por el profesor normalista Alfonso Rapu, a manifestarse ante el recién electo presidente, el Sr. Eduardo Frei Montalva (1964), exigiendo el respeto a sus derechos civiles. Esta rebelión motivó, en gran medida, que en 1966 se promulgase la llamada 'Ley Pascua' (N° 16.441) que crea el Departamento de Isla de Pascua, dependiente de la Provincia de Valparaíso, y oficializa entonces la integración de los rapanui a la ciudadanía nacional<sup>24</sup>.

### 5.5 Colonialismo: Chile en Rapanui

Fue así que, 76 años después de la anexión, los isleños pasan a considerarse ciudadanos chilenos. La Ley Pascua marcará un precedente para la relación que el gobierno chileno habría de entablar con la comunidad y el territorio isleño, de modo que en ella se establecen ciertas consideraciones excepcionales, en particular en lo que se refiere al cumplimiento de penas carcelarias y al pago de impuestos. Ello responde fundamentalmente al aislamiento geográfico, a la débil incorporación de los isleños a la cultura cívica del país y al escaso conocimiento, por parte de las autoridades chilenas, de la realidad local.

---

<sup>23</sup> La demanda de cursos por parte del alumnado aumenta en forma gradual, lo que determinaría que en 1953 se imparta hasta sexto básico; y en 1968, hasta octavo. No será hasta 1987 -cuando se crea el Liceo Lorenzo Baeza Vega- que comienza a tramitarse la extensión de los cursos hasta cuarto medio. Recién en 1989, los rapanui contarán con la posibilidad de cursar el grado máximo en tierra isleña.

<sup>24</sup> Para un análisis de este momento histórico, puede consultarse el trabajo de Alejandra Grifferos (1995); "La otra cara del Paraíso: comunidad, tradición y colonialismo en Rapa Nui".

De aquí en adelante, las formas de vida comienzan a cambiar aceleradamente, y los rapanui comienzan a ser parte de un proceso nacional modernizante que escasamente considera sus particularidades socioculturales. En ese intento, se concederán una serie de facilidades para subsidiar el proceso asimilatorio a una 'cultura nacional', entendida fundamentalmente como ciudadanía, cuya meta final será la integración indiferenciada del pueblo rapanui -así como de los demás pueblos originarios- al marco legal chileno.

Se ha sugerido que es a partir de la entrada de los gobiernos de la Concertación que comienza una nueva etapa en la relación del Estado y la comunidad isleña, donde el Estado decide modificar su actitud frente a la cuestión rapanui, en el contexto de la nueva ley indígena y los avances en la restitución de tierras (Andueza, 2000b). En efecto, el marco que abre la ley 19.253 es de importancia por cuanto transforma los modos de negociación que se establecen entre el gobierno y todos los pueblos originarios reconocidos por dicha ley. En el caso de Rapa Nui, es posible ver como la comunidad local desarrollará estrategias de empoderamiento que le permiten negociar con la autoridad estatal, gracias a la constitución de figuras políticas localmente legitimadas y a la asociación con personas específicas de la sociedad continental. De este modo, si bien en los últimos años se observan avances en la disposición del gobierno a negociar las decisiones que involucran a la Isla de Pascua, ello se debe en gran parte a la acción estratégica de los rapanui, que en el marco de condiciones sociales e históricas concretas han sabido aumentar paulatinamente su poder de negociación.

En las últimas décadas, el pueblo rapanui se ha ido apropiando de los espacios políticos isleños, desplazando a los colonizadores que históricamente habían controlado esos puestos (Andueza, 2000), proceso que se ha hecho conocido como "rapanuización" del espacio público, en la medida en que se favorece la posición rapanui en la política local. A modo de ejemplo, está el caso de la municipalidad, que ha permanecido en manos rapanui desde su constitución. Asimismo, la mayoría de los concejales locales han sido de la etnia, y la constitución, por medio de la ley indígena de una nueva institucionalidad elegida por votación exclusiva a los rapanui –la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua (Codeipa)- asegura la nueva tendencia. Por otra parte, la pertenencia a la etnia rapanui ha sido limitada exclusivamente al principio de consanguinidad, es decir, que al menos uno de los progenitores tenga origen rapanui; en virtud de una reforma a la ley indígena, que descarta, desde 1999, la 'adquisición' de la condición rapanui por matrimonio, así como la 'autoadscripción' a la etnia de quienes mantengan rasgos culturales rapanui. Esta especificación sólo aplica para este grupo indígena, y excluye

radicalmente a chilenos, chilenas u otros extranjeros de la posibilidad de obtener tenencia legal de tierras isleñas.

En definitiva, se trata de un proceso en curso que ya ha ganado suficientes batallas, y hoy, el pueblo rapanui encara un proceso de negociación con el Estado Chileno, para decidir el futuro de la administración isleña<sup>25</sup>. Es así que se expresa la posición de diálogo en la que se han situado los rapanui frente a Chile, de manera que se han gatillado procesos que –dentro de la oficialidad- les han dado la plataforma para la constitución de una verdadera demanda de autonomía política<sup>26</sup>.

Pero además de las condiciones políticas que han permitido un renovado proceso de adscripción étnica, existen también alicientes económicos que han contribuido a despertar una identificación positiva con los elementos culturales rapanui. Desde mediados del siglo XIX, la Isla de Pascua comenzará a hacerse mundialmente conocida, en gran medida por la publicación en Europa de los libros que relatan la expedición de Thor Heyerdahl en los años 50'. *Aku-aku* (Heyerdahl 1958), uno de sus libros más conocidos, pone gran acento en el valor de la herencia monumental del pasado antiguo, destacando el carácter enigmático de la Isla que él conoció. Tiempo después, con la inauguración de la ruta Santiago-Isla de Pascua de Lan Chile, las condiciones se dieron hacia el desarrollo de un turismo patrimonial, el que va a orientar el ajuste estructural de la economía isleña, a la vez que impactará fuertemente los procesos identitarios de los rapanui, que comenzarán a observarse a sí mismos/as a través del 'lente exotizante' del extranjero, modificando de diversos modos su sentido de pertenencia a la comunidad étnica.

Pero llegados a este punto, será el monto de detener la historia; pues mucho antes de aviones y turistas entran en escena nuestros informantes más antiguos: a mediados del siglo XX comienzan, las *nuas* y los *koros* de hoy, a construir sus nebulosos recuerdos de infancia... y justamente esa parte de la historia de esta isla, es la que luego nos dispondremos a contar<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Actualmente se encuentra en discusión un 'Estatuto Especial de Administración para Isla de Pascua', el cual apunta a la creación de un orden administrativo que considere las particularidades culturales y geográficas de Rapa Nui. Ver Zurob 2009.

<sup>26</sup> Al respecto, recomiendo ver documento de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato (2002).

<sup>27</sup> Para obtener una impresión más acabada de la historia isleña, existe una serie de trabajos específicos a dicha área, entre los cuales puede revisarse la versión del alemán Hermann Fischer (2001), de corte poscolonial, presenta un relato bien armado y una recopilación de fuentes aceptable. Para una investigación más acuciosa de fuentes primarias y secundarias, ver "Horizontes Sombríos y Luminosos" del español Jesús Conte Oliveros (1994); también "La Isla de Pascua. Dominación y Dominio" del abogado Víctor Vergara (1939), aunque bastante más antiguo, tiene una buena base documental. Finalmente, para un interesante análisis de la

## 5.6 Crianza a la antigua

Hoy, puede sorprendernos el hecho de que la costumbre rapanui de antaño haya quedado en el olvido; podemos comentar lo rápido que se han sucedido los cambios y que hacen del actual pueblo de Haŋa Roa un enclave cosmopolita en el medio del Pacífico, y maravillarnos de la exuberante vegetación de una isla que hace un siglo atrás carecía de árbol alguno. Pero desde que la Isla fuera descubierta a ojos occidentales ha pasado un poco más de un siglo y medio, mientras los rapanui ostentan en el aprendizaje de sus genes otros doce siglos -como mínimo- de existencia en Rapa Nui. Por ello, no es difícil imaginar que en todo ese tiempo, la cultura que se desarrollaba en la Isla vivió muchos cambios, a través de los cuales se vio enfrentada a la amenaza del desastre ecológico, al hambre, a la guerra... lecciones que nuestra cultura occidental aun no logra incorporar del todo.

Lo que sabemos de los *matamu'a*, probablemente corresponde a los últimos tiempos de la prehistoria rapanui: los recuerdos de ancianos y ancianas, las canciones, las historias, el trabajo de recopilación de personajes como Katherine Routledge (1914), Alfred Mètraux (1934) y por supuesto, del padre Sebastián Englert (1935-1968); provienen de una sociedad en tránsito que comienza la integración a un mundo de límites más amplios que los 166 km<sup>2</sup> que constituyó su universo. Y en ese momento, en que se gestaba la cultura que conocemos hoy; las viejas instituciones, las fronteras, las fiestas y las ceremonias ya habían perdido su espacio, pero aun no perdían del todo su sentido. Ancianos y ancianas aun lucían sus tatuajes; y niñas y niños aprendían las canciones que escuchaban cantar a sus padres. Pero ya los ojos miraban expectantes hacia la mar.

Por tanto, lo que aquí en adelante exponemos, es una visión sincrónica del ciclo vital de los rapanui en lo que se ha llamado los 'tiempos antiguos' -con sólo algunas referencias a la historia posterior- observada fundamentalmente de la perspectiva foránea. No debemos pues olvidar sus límites, que encierran hasta hoy el famoso "misterio de Rapa Nui"; pero será importante que atendiendo a los procesos históricos de larga duración en el sentido de Braudel (1958), no nos neguemos a la posibilidad de extraer de ahí algunas pistas para comprender lo que en la Isla sucede hoy en día. No pretendo esclarecer la línea de continuidad del pasado con el presente, pero sí creo que este rescate de los escasos registros que existen en torno al cuidado de los niños y niñas en el pasado, nos puede aportar en la comprensión de las formas de crianza actuales de los niños y las niñas rapanui.

---

protohistoria oficial isleña, recomiendo ver el trabajo de Nelson Castro Flores; "Misioneros y Milenaristas. Isla de Pascua 1864-1914" (1996).

### 5.6.1 Los niños y niñas de antes

A diferencia de hoy; la gestación, el nacimiento y el crecimiento de los infantes habrían estado antiguamente rodeados de una serie de rituales cuidadosamente pautados, y orientados a un correcto desenvolvimiento del niño o niña. Los tabúes, o llamados *tapu* en lengua nativa, constituían un corpus de prohibiciones e interdictos que regulaban varios aspectos de la cultura, y que así, mediaban el actuar humano con el poder divino, representado en la persona del rey, que velaba por su cumplimiento.

De acuerdo con Metraux, los niños o niñas siempre eran bien recibidos, de modo que resulta extraño escuchar hablar sobre el uso de prácticas abortivas o de embarazos no deseados. Independiente de la situación en que se encontrara la madre, el bebé siempre tendría una familia de la cual formar parte: pareciera ser que la delegación de la crianza es una práctica común desde antaño. Hipólito Roussel, misionero de fines del siglo XX, escribe: "...los niños adoptados eran puestos al mismo nivel que los legítimos, (...) merecedores del mismo cuidado y las mismas atenciones" (1890: 466; cit. en Metraux, 1936: 101). Cuarenta años después, Metraux establece que lo mismo es válido para su tiempo (*Íbid*). En la versión del sacerdote Bienvenido de Estella, en cambio, se trata de "regalos":

*Casi puede decirse que son pocas las casas donde no tienen un niño o niña de regalo, aunque haya hijos de sobra. Aun más; reciben de sus parientes o compadres tales regalos, y a la vez ellos regalan a otros, sus hijos, teniendo este intercambio por muy honroso.*

(1920: 59).

Durante el embarazo, se realizaban varias ceremonias, en las que tenían lugar una serie de intercambios entre la familia de la madre y la familia del padre. La que ha aparecido con mayor frecuencia en la bibliografía (Rapahaño, en Englert 1939; Metraux 1936), es la ceremonia del *umu ra'e*, que se realizaba durante la gestación del primer hijo (*atariki*), y que contemplaba la realización de dos curantos (*umu*); uno ofrecido por la familia del padre a la familia de la madre, y otro ofrecido por la familia de la madre a la familia del padre. Llamado *umu takapu moa kokoma* durante la gestación del segundo hijo o hija, el curanto se realizaba durante el quinto mes de embarazo, con el mayor cuidado, pues si entraba un ratón a husmear el curanto una vez abierto, el niño o la niña que estaba por nacer, moriría.

Una vez llegado el momento del parto, se calentaba una piedra en el fuego, que era luego envuelta en fibras y puesta bajo la parturienta para estimular la dilatación. La

posición que se tomaba era la de cuclillas, apoyada la mujer en el hombre u otra persona que le pasaba los brazos por debajo de las axilas y masajeaba su estómago con las dos manos cruzadas en la región del ombligo. Amigos y parientes cercanos acompañaban a la madre (*Íbid*: 102; De Estella 1920: 57). Una vez nacido el niño o la niña, intervenían otros personajes especializados, encargados de amarrar uno (*tanjata hahau pito*), y de cortar otro (*kope/vi'e nanani pito*), el cordón umbilical. A estas personas se les recompensaba con camotes y pollos, y al parecer, se consideraban de relevancia los sueños que ellas hubiesen tenido la noche anterior para el augurio del recién nacido.

Es muy probable que el cordón umbilical fuese depositado, junto con la placenta, de maneras rituales: de acuerdo con Metraux, era la abuela paterna la encargada de enterrarlo o lanzarlo al mar (1936: 103). De ahí en adelante, el lugar donde éste haya sido depositado pasaba a ser *tapu*, de modo que cualquiera que caminase sobre ese lugar arriesgaba contagiarse de una enfermedad que llaman *kino*, la cual, si es adquirida por trasgresión de prohibiciones consideradas sagradas, es incurable.

Después del nacimiento, se daba paso a nuevas fiestas, conocidas bajo el nombre de *te topaŋa* o *umu topa*. En ellas, la familia del padre ofrecía un regalo en alimentos a la familia de la madre. Al parecer, desde antiguo hubo una preferencia por los hijos hombres, pues se conserva el recuerdo de ciertos métodos que inducirían el sexo masculino para el bebé en gestación y al nacer una mujer, se pronunciaba una maldición para que el siguiente embarazo fuera el de un varón (Englert 1939: 194). Sin embargo, es factible que la condición femenina haya tomado un nuevo valor a fines del siglo XIX y durante la mayor parte del siglo XX, dado que las mujeres se encontraban en una situación de franca minoría demográfica ante los hombres (Gana 1870; Geiseler 1883).

Hasta los seis meses, a los infantes se les llamaba *pue-pue*, tiempo en el cual se acostumbraba practicar masajes (*tauromi*) al cuerpo del niño o niña, particularmente en los genitales. Luego pasa a ser un *poki tua huri* (o 'niño que se da vuelta': una probable alusión al acto infantil de 'gatear'). De aquí en adelante, los infantes habrían comenzado a ser incorporados paulatinamente en las labores cotidianas, femeninas o masculinas. A medida que iban creciendo, a los niños o niñas se les hacía una serie de regalos que, además de marcar etapas de crecimiento, iban activando lazos de parentesco, de modo que los infantes aprendían por medio de estos eventos rituales quienes eran sus tías, sus tíos y sus abuelos, y qué podrían esperar de ellos en el futuro. En las familias rapanui, el hijo primogénito (*atariki*, o "sombra del rey") ocupaba siempre una posición privilegiada, en oposición al último hijo (*hanu potu*), considerado "la última fuerza" de su

progenitor, de manera que un niño primogénito estaba rodeado de *tapu*. Su cabeza se consideraba sagrada y la madre debía ser muy cuidadosa en evitar agarrar comida sobre él, y cualquier alimento que tocara su cabeza debía ser descartado. Según los informantes de Metraux, recién cuando un niño estaba en edad de casarse, su cabeza dejaba de ser sagrada. Esto adquiere su sentido bajo el orden patrilineal que regía la herencia y la sucesión, de modo que el primer hijo era el depositario de los bienes y el rango de su padre, y además, era el encargado de velar por el cumplimiento de sus deseos, después de su muerte.

Se sabe poco sobre ritos de iniciación, puesto que tales ceremonias se habrían abandonado más de treinta años antes de que aparecieran los misioneros<sup>28</sup> (Metraux, 1936). Aun así, hay referencias a una ceremonia en la que los participantes, de 13 a 15 años, llamados *poki take* y *poki manu*, eran llevados hasta Motu Nui; un islote no muy distante de la Isla, donde vivían en cuevas separadas, hombres y mujeres, por tres meses. Sus padres les enviaban comida, ornamentos, capas y taparrabos de fibra de *mahute* (*Broussonettia papyrifera*) llamadas *hami mama*, a las que se pintaban figuras específicas con tierra de color, llamada *kiea*. Al cabo de los tres meses, en el caso de los hombres, se les rapaba la cabeza, y –guiados por los *tanata tapu manu*– se presentaban ante sus padres que les regalaban pollos. Luego se daba paso a los festines. A Metraux, le informaron que en el caso de las mujeres, eran llevadas a una piedra en el sitio ceremonial de *Oroŋo*, donde se paraban con las piernas abiertas, para que dos hombres, de los llamados *mata ŋarahū*, les examinaran la vulva. La informante de Routledge, llamada Viriamo, de muchos años, le cuenta que ella fue *poki manu* y que sus padres la llevaron al *Ahu Orohie* junto a sus tres hermanas. Decía que su madre llevó dos gallinas, una en cada mano, y que al llegar, la madre y las niñas se pararon derechas y los *maori* cantaron. En su caso, decía ella, no fueron a *Oroŋo* porque estaban en guerra.

En el crecimiento de niños y niñas, un momento importante parece haber sido el de los primeros tatuajes, que se realizaban entre los 8 y los 10 años. De acuerdo con la información que pudo obtener Walter Knoche de una anciana de 90 años que aun lucía sus tatuajes; los primeros, ciertas figuras antropomorfas que ella le señaló en la parte posterior de su tronco, marcaban el inicio de la vida sexual (1912). Por otra parte, hay una referencia de Metraux (1936: 132), a la existencia de una especie de escuela de cantores de la antigüedad, al frente de la cual la gente se reunía para escuchar las canciones y los *patau ta'u* (recitaciones) que estos niños/as aprendían. No queda muy

---

<sup>28</sup> Existen reportes no confirmados de misioneros que llegaron a la Isla a mediados del siglo XIX, pero recordemos que la primera visita registrada fue en 1863, del Hermano Eugène Eyraud (Porteous 1981: 14).

claro de donde obtuvo esta información, pero señala que las fundaciones de este recinto se encuentran cerca de los *ahu* de *Haña Rau*.

En cuanto a las formas que hacen referencia al disciplinamiento de niños y niñas, encontramos esta extraña referencia a los tiempos antiguos, en un libro de historias recopiladas por el Padre Sebastián Englert, en 1939:

*He matua por Mateo Veri Veri: En la vida antigua de las tribus de antaño, los niños solían obedecer a la voz de sus padres (...); consideraban a los padres como algo sagrado. Cuando no obedecía un hijo a su padre, éste le decía 'ponte en el suelo'. El hijo obedecía no más a la palabra del padre y se tendía en el suelo. El padre tomaba un palo largo y le daba golpes hasta que quedara medio muerto. Cuando ya pasaba la rabia del padre, lo soltaba diciéndole: 'ten cuidado de no volver a desobedecer a tu padre o a tu madre. ¡Si no obedeces te voy a azotar más fuerte con el palo!'. Cuando el padre había azotado a su hijo, éste obedecía y se portaba bien. Cuando un hijo era muy malo con su padre, éste le maldecía para que muriese. Tomaba tierra, la comía, y decía: '¡Maldito seas tú!'. Cuando comía así tierra, no duraba mucho el hijo, tenía que morir. También solía tomar un gallo y lo enterraba vivo, dejando fuera solamente la cabeza, diciendo las mismas palabras de maldición, ¡me'e kikino ho koe!*

Es difícil saber si este grado de violencia era –o no- común en los tiempos antiguos, pero de todas maneras, resulta interesante abrirse a la posibilidad de comprender la relación entre un padre, y sus hijos e hijas, de una manera totalmente diferente.

En fin, es evidente que los modos en los que se daba la crianza y el traspaso de conocimientos en la época antigua de Rapa Nui llegan a nosotros con escasa fluidez, por lo que sólo podemos hacernos de un panorama general del camino que recorrían los niños y las niñas en su paso a la adultez. Podemos preguntar, por ejemplo, si las ceremonias y agasajos eran en realidad un privilegio de algunos, quizás aquellos/as nacidas en ciertos linajes asociados a la nobleza de cada clan, o si era para todos ellos por igual. Y es que, considerando la rigurosa jerarquía social que los mismos autores aquí citados aseguran para los tiempos antiguos (Englert 1948, Metraux 1934, Mccall 1996), es posible que existieran, asimismo, ceremonias diferentes de acuerdo al camino que –según se esperaba- los niños y niñas debían recorrer. En cualquier caso, los ritos de intercambio entre familias figuran en la mayoría de los relatos recogidos a informantes isleños y aparecen con frecuencia en la literatura oral, en particular en los cantos llamados *ute*, por lo que es muy probable que la llegada de un niño o niña estableciera lazos de reciprocidad entre las familias de los progenitores.



Lo que si parece estar claro es que las diferentes etapas del crecimiento se encontraban cuidadosamente pautadas, de acuerdo a un sistema de creencias particular de lo que hoy llamamos, ampliamente, “educación”. Además, que este sistema de creencias habría empezado a incorporar nuevas informaciones durante el siglo XVIII que llevarán a los padres a criar a sus hijos de acuerdo a orientaciones completamente distintas. A pesar de ello, hasta hoy es posible identificar los resabios de la crianza antigua en las formas contemporáneas de enseñanza, de modo que -por ejemplo- los *atariki* (primogénitos) mantuvieron por un buen tiempo el estatus elevado entre sus hermanos/as, aunque probablemente el valor cultural de su predilección fuese distinto. Así también, hoy es común escuchar alusiones a los *tapu* que rodeaban a estos niños, y los cuidados que los padres y madres debían mantener con ellos, pero en muchos casos se les considera parte de un pensamiento supersticioso. Luego, prácticas como el entierro ritual del cordón umbilical y/o la placenta del recién nacido/a, se han retomado en las generaciones jóvenes como un medio de reivindicación y consecuente resignificación de lo que caracterizó su cultura ancestral.

Pues bien, con estos elementos a mano, nos adentramos ahora de lleno en la experiencia etnográfica, para ir descubriendo, poco a poco, lo que ha cambiado y lo que permanece, y así vamos dándole el cuerpo a la presente tesis.

## **6.0 Rapport**

Cuando llegué a Rapa Nui por primera vez con la idea de hacer una tesis ahí, hacían cuatro años desde mi última visita. En ese lapso de tiempo, pocas noticias recibí de la familia que me acogió en aquella oportunidad. Tiare, la madre de esta familia, trabajaba en artesanía por lo que me había despedido con el encargo de mandarle broches e hilos para su trabajo, y también envié alguna vez unos libros y revistas para Sofía, la segunda hija de cuatro, que mostraba gran fascinación por la lectura. Todo eso había sucedido sin mayor intercambio de palabras, más allá de alguna postal recibida, y algún viajero emisario de mis paquetitos en el intento por agradecer la hospitalidad. Así que esta vez, mucho tiempo había pasado: llegué ahora, como antes, sin previo aviso, y me presenté en el mismo patio, en la misma casa, con la esperanza de que aun me recordarían. Y fue cuando me senté junto a Tiare a hacer artesanías, igual que hace cuatro años atrás, que me di cuenta que mi esperanza llegaba a ser ingenua: no sólo me recordaba muy bien – como ella me iba contando al hilar pequeñas conchitas en largos collares- sino que hace tres días había soñado conmigo. Y ahí estaban los broches, los hilos que iban quedando,

las mostacillas que, poco a poco, se iban mezclando con los *pipi*, los *pure*<sup>29</sup>, formando collares que se irían a recorrer el mundo; y las manos, abiertas a recibirme.

Fue así que comencé a conocer, y a darme a conocer, en este espacio familiar, al cual llegaba nuevamente yo, una ‘chica del conti’, seis meses después -el cinco de abril del año dos mil seis- con la intención de hacer una investigación sobre crianza familiar en Rapa Nui. En un principio, me interesaban los mecanismos por medio de los cuales se transmitía conocimiento, en el intento por aprehender las técnicas pedagógicas que permitían la socialización ‘exitosa’ de las niñas y los niños. Pero poco a poco, esa intención inicial comenzó a transformarse, pues comprendí que llegar a distinguir los espacios de aprendizaje como tales, observarlos y reconocer ahí mecanismos o técnicas específicas de transmisión, era un largo y complejo trabajo; ya que no existía en la sociedad una identificación de tales situaciones en la vida cotidiana, que hiciera posible tematizarlo –por ejemplo- en una entrevista. Tampoco existía trabajo de investigación alguno en el área de crianza infantil, que me permitiese usarlo de plataforma básica hacia el tema que me interesaba y un paso previo se hacía necesario. Así que busqué referentes: la familia, fue un punto de partida crucial. Para mí, para mi tesis: un lugar para vivir. Un espacio en Haña Roa.

La Isla tiene lo que se llama un clima subtropical, que es en general húmedo, con poca oscilación térmica, mucho calor en verano y abundantes lluvias y fuertes vientos en invierno. Cuando llegué ahí, los calores veraniegos aun se hacían notar, pero comenzaban a dar paso a agradables vientos que levantaban un increíble olor a pasto humedecido. Recién comenzaba el año: después de los concurridos y espectaculares festivales de verano, los turistas continentales empezaban a dejar la Isla, los niños aparecían vestidos con uniformes escolares, y los últimos jóvenes estudiantes dejaban sus familias para volver a la ciudad, a continuar o a comenzar estudios secundarios o universitarios.

El pueblo de Haña Roa, donde vive la mayoría, pero no todos los habitantes de la Isla, es un pueblo relativamente pequeño. No más las calles principales tienen pavimento y aunque el uso de autos es cada vez más masivo, aun es frecuente ver personas que recorren el pueblo a caballo. También hay una gran cantidad de motos, de las que llaman especial atención las llamadas *cross*, que algunos jóvenes se preocupan de

---

<sup>29</sup> *Pipi* es un nombre más o menos genérico para las conchitas de una variedad de caracoles que se recolectan en los roqueríos isleños. *Pure*, en cambio, es un nombre común que refiere a un tipo de caracoles marinos más grandes, moluscos gastrópodos de la familia Cypraeidae, que se encuentran en todo el océano tropical y subtropical, en distintas variedades. En la Isla, se usan bastante en el trabajo de la artesanía.

hacer sonar lo más fuerte posible al transitar por las calles más concurridas. De acuerdo al censo del 2002, ahí viven 3.791 personas, de las cuales dos mil doscientas serían miembros de la etnia rapanui, quedando un número aproximado de 1.500 afuerinos, entre una mayoría de continentales chilenos y una cantidad menor de extranjeros (INE, 2002)<sup>30</sup>.

Comenzaron a sucederse los días, y yo los pasaba visitando viejos amigos y conocidos, entrando en calor con el ambiente insular. Había llegado hace menos de dos semanas, cuando recibí una oferta para hacer mi práctica profesional en la sede local de la Conadi<sup>31</sup>; y yo, por supuesto acepté. Esa oportunidad fue muy significativa para mí, ya que me permitió acercarme a la gente, y reconocer los problemas que podría tener en el intento. Fui reconociendo el espacio en el que estaba, y poco a poco, comprendí que no sólo debía yo acostumbrarme a un nuevo contexto, a un nuevo ritmo de vida, a reconocer caras todos los días, y a tantas otras cosas nuevas; sino que además, era importante que la comunidad isleña se acostumbrase a mí. A verme pasar, comprar mis verduras en la feria, el pan en el supermercado; y así también, a asociar mi cara con una familia en particular y un quehacer; de modo que al cabo de los primeros cuatro meses en terreno, comencé esta investigación.

### 6.1 Los Informantes

Durante la realización de mi práctica, me tocó participar de diversas actividades, y una de las primeras fue la de ayudar en la repartición de mil invitaciones alrededor del pueblo, en un auto arrendado con otros funcionarios de la Conadi, para invitar a la comunidad a un seminario sobre “Estatuto Especial y Administración de Tierras” en la Isla. También, realicé algunas bases de datos, sobre inscripciones electorales, postulaciones de proyectos, proyectos entregados y proyectos evaluados, tema –este último- sobre el que finalmente trabajé mi informe de práctica<sup>32</sup>. Y así fue que comenzó

---

<sup>30</sup> No creo que sea demasiado aventurado pensar que ya la cantidad de personas rapanui y no rapanui residentes se ha ido igualando, pues a partir de los datos censales de los últimos dos decenios, han aumentado más rápidamente las personas no rapanui residentes en la Isla que las personas rapanui, dando una tasa de crecimiento total del 35 por ciento. Otra cifra que ha ido aumentando aceleradamente, es la cantidad de turistas que llegan a la Isla cada año, de modo que en el 2002 se contaron a 22.649 turistas que pasaron por la Isla, y tres años después, el flujo turístico fue de un total de 46.320 personas, es decir, más del doble. Fuente: “Régimen de Residencia para Rapa Nui”; exposición realizada por Rodrigo Gómez y Ema Tuki en Seminario de Estatuto Especial de Administración para Isla de Pascua; mayo 2006.

<sup>31</sup> “Corporación Nacional de Desarrollo Indígena”.

<sup>32</sup> De este proceso resultó un estudio sobre el proceso de asignación y posterior evaluación de los proyectos entregados, desde la perspectiva de los beneficiarios; titulado “Estudio de Impacto de la Línea de Fomento de la economía rural y urbana Indígena. Un acercamiento al trabajo en Rapa Nui”. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Sede Isla de Pascua. Haña Roa (2006).

este largo proceso; de llegar a las casas, reconocer los 'barrios', los caminos, los nombres, los apellidos. Empezar a conocer a otras familias, aprender a hacer preguntas, y aceptar ser interrogada sobre mis intenciones por lo menos dos veces al día.

Por mi parte, también comencé a participar de la vida social, en gran parte gracias a los aprendizajes que iba logrando en la vida familiar. Ahí, aprendiendo a escuchar y entender otro idioma, a bailar, a cocinar, a trabajar el *mahute*, los collares, el matute; acostumbrarse a ver las redes, las lienzas, los anzuelos. Todo ello me significó armarme de referentes que me permitieron comunicarme mejor en el plano social, tal como si hubiera sido re-socializada yo misma. Así, fui descubriendo que para conocer la Isla, hay millones de caminos; y llegado el momento, yo fui haciendo el mío. Para entrar en contacto con los informantes, fui escogiendo diversas estrategias, más o menos intuitivas. Partí por gente cercana, con quienes vivía o a quienes había conocido en anteriores viajes, y por tanto con quienes tenía más confianza. Luego, aceptaba la ayuda de esas personas en la búsqueda por otros posibles informantes.

Las personas que en esta tesis cuentan su experiencia, las conocí de muchas maneras distintas. En primer lugar por 'la familia', que -por así decirlo- es cada día más grande; también por medio de los y las compañeras de trabajo en la Conadi; o por una conversación casual en la plaza... pero a todas ellas las conocí antes de hablarle sobre una posible entrevista. En general, en la Isla no es difícil conocer a gente, pues después de un tiempo, ya se empiezan a reconocer caras en todos lados: el almacén, el banco, el conjunto de baile, la esquina... sin embargo, para el caso de la generación de los adultos mayores la tarea era más difícil, pues no es muy común verles caminando por la calle, o en eventos sociales, de manera que cuando tuve la oportunidad de participar como voluntaria en el *Hare Koa Tiare*, el hogar de ancianos de la Isla, la tomé. Se trataba de integrar grupos que se turnan para dar, una vez a la semana, una once para los abuelos y abuelas, y donde además, se juegan bingos, se escucha música rapanui, y se da el espacio para varias otras actividades que se desarrollan durante el año. Esa experiencia, en gran parte, fue lo que me permitió conocer a la mayoría de los y las que en el presente estudio componen el grupo de los informantes mayores. A continuación veremos quienes son, de modo que comenzamos a familiarizarnos con los informantes, sus historias, sus tiempos, sus familias, sus realidades.

Entre las décadas de los cuarenta y los cincuenta del siglo pasado, nacen aquellas personas que consideramos parte de la generación de los adultos mayores en Rapa Nui. En lengua rapanui, se suele llamar *koro* y *nua*, respectivamente a hombres y mujeres mayores; en particular aquellas y aquellos que ya se han casado y que tienen su propia

descendencia. Si bien es un término que puede denotar parentesco (generalmente para abuelos, y abuelas), en realidad es bastante más flexible que eso. Y es que por ejemplo '*koro*' se trata de una expresión, que puede usar un niño con su padre en demostración de respeto, así como puede usarlo de modo cariñoso, el padre con su hijo. En general, son locuciones que se usan para hablar respetuosamente a las personas mayores, sean o no parte de la familia del hablante. Algo similar ocurre con la expresión '*korohu'a*', que se usa para referirse a hombres de edad, no necesariamente parientes, y del que se destaca su experiencia y su sabiduría. En la visión de Mccall, llamar a alguien así implica que se le responde como si fuera un pariente, y además, que se trata de personas que tienen un rol de autoridad en la comunidad. Luego, aclara que una persona no se 'autoadscribe' como *korohu'a*, y más bien, se trata de una designación que los otros le dan (Mccall 1976: 170). Esta expresión no tiene un equivalente femenino en lengua rapanui. Otros términos que también se utilizan para hablar de personas mayores, vienen de la influencia de los idiomas latinos, o de Tahiti y otras islas polinesias, de modo que muchos rapanui se refieren a sus abuelos y abuelas como '*papá ruau*' y '*mamá ruau*', lo que podría traducirse como 'papá viejo' y 'mamá vieja'. En la Isla, no se habla en realidad de 'adultos mayores', pero lo escogí como un término respetuoso para designar a la tercera edad, el cual me permito combinar con abuelos, abuelas y 'ancianas/os', luego de que a la mayoría de los informantes de esta generación, los conocí en el 'hogar de ancianos' que es el nombre en español de la casa de acogida que mencioné antes.

Todas las personas que acá cuentan su experiencia provienen de familias –entiéndase nucleares- distintas, a excepción de María Rosario y Francisco Veri veri, de sesenta, y sesenta y cuatro años respectivamente, que fueron entrevistados en conjunto y son marido y mujer. En esta generación, todos los informantes están -o estuvieron- casados al menos una vez, aunque por lo menos en dos casos, hoy ya se han separado o han enviudado. Todos menos uno, el señor Manuel Veri veri, han tenido hijos/as biológicas alguna vez. Aun así, todos han tenido la experiencia de criar a algún niño o niña a lo largo de su vida. Se trata pues de una generación que ha vivido bastante: épocas de tránsito, de cambio, de modernización, de 'proceso civilizatorio'; que según veremos, es un tema que está presente a lo largo y lo ancho de su discurso. Pero vamos por parte.

En la generación de los adultos, considerados como tal entre los cuarenta y los cincuenta y nueve años, nuevamente hay un solo caso de parentesco: esta vez se trata de dos hermanos. Entre la generación de adultos y la de jóvenes hay un padre y una hija, y posiblemente más de alguna tía, prima, sobrino en segundo grado y otras

combinaciones. Pero independiente de las asociaciones familiares, son todas personas que comparten más de algún espacio social y que se reconocen entre sí.

A diferencia de la generación mayor, en la cual muy pocos tienen un trabajo regular a sueldo, en la generación adulta nos encontramos con la situación contraria, pues la gran mayoría, excepto por un hombre y a una mujer, trabajan actualmente como empleados asalariados. Ello, claro está, responde a que se trata de diferentes momentos del ciclo vital, pero además, a que para cuando la generación intermedia se hizo 'adulta', la oferta laboral en la Isla había aumentado rápidamente, y así también, la integración de la mujer al trabajo asalariado. Ello implica que ya no estamos hablando de madres y dueñas de casa a tiempo completo, sino que además cumplen labores productivas, dentro o fuera del hogar. Las principales áreas de empleo, para ambos sexos, son el sector público y el turismo, actividad que se desarrolla generalmente como parte de una empresa familiar.

Finalmente, en la generación de los y las jóvenes -de veinticinco a treinta y nueve años en el caso de la presente muestra-, nos encontramos con los más recientes padres y madres de la comunidad isleña. En el caso de las mujeres, dos de ellas cumplen con trabajos de medio tiempo fuera de sus casas, y las otras dos, realizan labores ligadas al ámbito agrícola, lo que combinan con otras actividades productivas. Por su parte, entre los padres hay uno que trabaja como empleado regular a sueldo de una empresa privada, mientras el otro cumple labores esporádicas en tratos informales. Uno de ellos llegó, después de la adolescencia, a vivir a Suiza, desde donde regresó a la Isla hace poco más de tres años, con una familia mixta<sup>33</sup> en pleno crecimiento. A partir de la generación de los adultos hacia abajo, casi todos los y las informantes han vivido, por estudios u otras razones, fuera de la Isla en algún momento de su vida, sea en el continente; Santiago, Valparaíso, en el sur o, como en el caso recién citado, en Europa.

Así, se trata de tres generaciones diferentes, pero muy relacionadas, que iremos conociendo mejor a medida que avancemos con el relato. Y para comenzar con el análisis de la mejor manera, entraremos con algunos puntos fundamentales para la comprensión del concepto local de familia, por cuanto es este espacio -como hemos dicho- nuestro punto de partida.

---

<sup>33</sup> 'Familia mixta', hace referencia al hecho de esta formada por padres de diferente origen sociocultural.

## 7.0 Análisis

### 7.1 La Familia en Rapa Nui

Aquí, entramos al ámbito familiar de Rapa Nui, donde me he situado para analizar los cambios y continuidades que expresan las estrategias de crianza infantil. Nos proponemos, en este primer apartado, dar un marco contextual al análisis, pues resulta importante reconocer que se entiende por 'familia' en la Isla, para evitar caer en suposiciones erróneas sobre su naturaleza. Recordemos entonces, que será necesario observar la configuración familiar en un nuevo contexto, reparando en un modo particular de entender lo que una familia es y lo que implican cada uno de los roles y las relaciones que la conforman. Es así que antes de entrar a las formas de transmisión propiamente tal, haremos una primera parada en el espacio en el cual dicha transmisión tiene lugar.

#### 7.1.1 Apellidos y Parentesco

En lengua rapanui, 'familia' no tiene una traducción textual. En ocasiones, se usa la palabra *hua'ai*, aunque algunos han mencionado que esta palabra tiene un origen tahitiano, y que el equivalente rapanui de la acepción es el *ivi* (C. Hereveri, en Muñoz 2007: 37-8), que denotaría las familias nucleares y patrilocales de los antiguos *mata*. De todos modos, hoy se utiliza *hua'ai* para referirse más bien a la ascendencia, siempre considerada como 'descendencia de alguien', que por tanto se reconoce como el 'ancestro epónimo' de la estructura del parentesco en cuestión. También se usa el término compuesto *haka ara* para hablar de genealogía, que indica la línea de ascendencia de un ego, siempre orientada hacia un ancestro en particular, obviando las líneas colaterales de ancestros.

Antes de 1863, una persona recibía un nombre al nacer, al que se le agregaba el nombre de su padre que tomaba la forma de un 'apellido' (como sucede con *Hotu' a' Matu'a*; que indica a Hotu, hijo de Matua). Así, se formaban largas cadenas de hijos y más hijos de, que eran rastreadas por diferentes razones en diferentes momentos: la memoria genealógica en Rapa Nui, como en el resto de Polinesia, ha sido históricamente de gran relevancia, particularmente para los linajes reales que seleccionan "su camino hacia arriba, (...) hasta encontrar alguna conexión con una antigua línea gobernante" (Sahlins, 1997: 36). Incluso, esto puede asociarse al culto de los *moai*, las enormes estatuas de piedra que representarían a los ancestros epónimos de los linajes emparentados. Así, el énfasis habría estado puesto en la ascendencia más que en la descendencia, y en

ocasiones formales, las líneas ascendentes de una persona (su *haka ara*) eran recitadas en voz alta, hasta nombrar a un ancestro en común entre el invitado y el anfitrión de dicha ocasión.

Sin embargo, con las redadas esclavistas y la posterior acción civilizatoria de los misioneros capuchinos, se perdió mucho de esta memoria<sup>34</sup>, por lo que no es extraño que, cuando llegaron los misioneros católicos a Rapa Nui, el sistema de nominación se haya visto completamente alterado. Esto sucedió de manera que, en un primer momento, los nombres personales se transformaron en nombres de familia y luego, se introdujo el sistema legal español en el que un individuo toma el patronímico de su padre y en seguida el de su madre.

*Ika por mi papá y Nahoe por mi mamá... Ika, es pescado, porque mi bisabuelo... a él le gustó mucho estar pescando el pescado, por eso puso el antiguo, Ika. No sabía el apellido, pero sabía que mi abuelo, bisabuelo siempre salía a pescar, por eso puso Ika. Es bueno pa' nadar en el mar y pa' pescar...por eso puso Ika. El nombre Ika en ese tiempo.*

(Marcos Veri veri, 78 años<sup>35</sup>)

Así es que actualmente se reconocen treinta y tres patronímicos rapanui, por lo que uno podría decir que hay en la Isla 33 *hua'ai* diferentes, y que entre los 111 rapanui sobrevivientes de las calamidades del siglo XIX encontramos a los fundadores de los nuevos linajes; hoy, los ancestros comunes más antiguos de los *hua'ai* actuales (Mccall 1986). Sin embargo, todo depende del nivel de abstracción al que uno haga referencia, y aun si se pueden trazar las treinta y tres líneas hacia alguno de los fundadores de estas dinastías modernas, lo cierto es que con el paso del tiempo, las combinaciones posibles se han ido agotando al punto en que es muy difícil encontrar hoy por hoy a dos personas que no tengan algún ancestro en común con relativa cercanía. Es por ello que se dice en la Isla que "son todos parientes". En este sentido, si bien es cierto que los apellidos se han vuelto cada vez más importantes para la determinación del parentesco, no debemos pensar que se trata de un criterio absoluto, pues habrán otros factores que pueden ser muy importantes al momento de probar una relación de parentesco entre dos o más personas, lo cual dependerá en gran parte del motivo que tengan las personas involucradas para probar la existencia de dicha relación o no.

---

<sup>34</sup> En el caso hawaiano, por ejemplo, las genealogías reales eran registradas por personas expertas en la tradición, que estaban generalmente vinculados a los altos jefes (Sahlins 1997: 37; nota al pie). Si esto era así también en el ordenamiento de los *matamu'a*, resulta probable que el conocimiento de estos expertos, así como la importancia de su rol, muy probablemente ligada a la escritura *roŋo roŋo* que se desarrolló en Rapa Nui, se extinguiese producto de la crisis generada por los dramáticos sucesos de fines del siglo XIX.

<sup>35</sup> La edad de cada informante será especificada la primera vez que sean citados, y luego se indicará solamente el nombre. En el cuadro muestral anexado se especifican las edades de cada uno (Ver Anexo N° 2).



Así, podría decirse que se establecerán diferentes ‘cortes’ en la genealogía por diferentes razones. Además, si bien el hecho de compartir un apellido necesariamente implica algún grado de consanguinidad antes de seis o siete generaciones hacia atrás, esto es así para la gran mayoría de los apellidos rapanui, por lo que incluso puede haber mayor distancia entre dos personas con un mismo apellido -por ejemplo *Tuki* (el más numeroso en la isla)- que entre dos personas con apellidos diferentes; y eso, en su gran mayoría, los rapanui lo saben. A modo de ejemplo, una persona puede enarbolar el parentesco –ser parte de un mismo *hua'ai*- como un argumento válido en el intento por conseguir algo de otro pariente más influyente. Fuera de estas situaciones específicas, es natural que un *hua'ai*, en su forma más visible, se reúna para ciertas ocasiones tales como matrimonios, bautizos, funerales, curantos y así también para la celebración de la *Tapati*<sup>36</sup>; y en general, en ocasiones en las que se considere necesario poner en acción estas redes de cooperación familiar, algunas de las cuales tendrán mejor éxito que otras, dependiendo probablemente de la historia relacional de las personas en cuestión.

*¿Sabes tú como nosotros venía a trabajar por la [candidata a reina]? Por la Luci no más. Le pregunté a [mi hija]; -“la Tita va entrar a la reina hija”- -“No, nosotros no va a ir, como el Tío [padre de la candidata] no nos vio a nosotros cuando me echaron esa vez, no, nosotros va pal’ otro lado mamá”-. Yo le dije, -“pero, la sangre llora”-. Al ratito la Luci llegó pa’ arriba (...). Y abajo del árbol están todos nosotros, (...) la Luci le pidió: dijo [a mis hijas]: -“tu Tío no vino a pedir, yo venía a pedir, hasta a la Nua Blanca”-. A todos, y nosotros estamos así tomando once familiar, y llegó a agarrar todos la Luci, y nosotros vinimos pa’ acá [a trabajar por la candidata].*

(Blanca Veri veri, 67 años).

Entonces, es posible hablar de *hua'ai* para referirse a los lazos consanguíneos de los descendientes de un ancestro común. Sin embargo, hoy, la memoria genealógica ya no se conserva con la sistematicidad estructural, o ritual, de antaño; de manera que lo principal, lo que finalmente da realidad a estos lazos, es el reconocimiento que las personas hacen de ellos, para y por diferentes ocasiones.

---

<sup>36</sup> La *Tapati* es un festival de tipo costumbrista que se realiza todos los años, durante el verano, y que dura aproximadamente dos semanas. En dicha oportunidad, se presentan dos o más candidatas a reina, y en representación de ellas se realizan un sinnúmero de competencias, casi todas las cuales han sido inspiradas en antiguos deportes y/o conocimientos. Este festival, que se hace ‘oficialmente’ desde el año 1975, probablemente fue pensado como una forma de atraer y concentrar la demanda turística que por esos años comenzaba a tomar fuerza, ocho años después de la inauguración de la ruta ‘Santiago-Isla de Pascua’ de Lan Chile.

### 7.1.2 Territorio y Residencia

A principios de la década de los setenta, llega a la Isla el antropólogo australiano Grant Mccall, quien intenta comprender la organización social rapanui de ese momento, como el resultado de una continuidad con el pasado. Para ello, la 'sociedad rapanui' es observada a través de las reglas del parentesco que él distingue en las formas de relación entre los rapanui, y en segundo término, en la relación entre los rapanui y los afuerinos. Siendo una de las pocas investigaciones antropológicas de envergadura realizadas en torno al tema del parentesco y la familia en Rapa Nui, resulta de interés considerar aquí algunas de sus conclusiones.

En su tesis, Mccall indica que el *hua'ai* constituye "el resultado del acto de generación, y debe ser usado en términos de un referente específico", a quien se considera el 'ancestro epónimo' del *hua'ai* en cuestión (Mccall, 1976: 86). Ser parte de un *hua'ai* implica el uso de los recursos considerados comunes y compartidos por sus miembros (en particular la tierra), de modo que, para el autor, la forma de en que se definan sus límites va a depender de la disponibilidad o escasez del recurso en cuestión, por lo que el *hua'ai* sería una categoría de adscripción 'contextual' de los descendientes vivos de un ancestro común (*Ibid*: 92). Esto último es muy importante, pues en definitiva, la cercanía y la distancia no se refiere solamente a la relación genealógica, siendo la intimidad social un componente de importancia, de modo que la distinción entre un pariente cercano o distante depende hoy del comportamiento más que de la estructura. El énfasis de Mccall estará en la relación del *hua'ai* con su territorio, por cuanto es ahí donde "una continuidad en la organización del parentesco se hace más aparente" (*Ibid*: 85).

En definitiva, y como nos dice Mccall, lo más importante de un *hua'ai* en su sentido amplio, es que todo rapanui pertenece a uno (*Ibid*: 92); y es eso lo que aquí nos interesa, por cuanto se trata de una estructura del parentesco que hasta hoy tiene alguna incidencia en los modos y en los contenidos de la transmisión generacional. Más aun, es de interés aclarar el uso de los términos, pues en este caso, si bien el *hua'ai* mantiene un significado y un cierto grado de realidad en la sociedad rapanui actual, no nos sirve para indicar específicamente el espacio familiar de transmisión al cual haremos referencia en gran parte del análisis, pues no implica necesariamente una residencia común.

De las formas de residencia en el pasado de Rapa Nui, tenemos algunos testimonios, cuyas descripciones de los integrantes de una casa son de todos modos, poco concluyentes. Pues bien, al parecer vivían agrupados por linajes o familias extensas (*ivi*

o *paēŋa*), y las ‘casas’ (*hare paēŋa*<sup>37</sup>) albergaban a ‘muchas personas’ (Eyraud 1866). Ellas eran utilizadas para dormir o protegerse del mal tiempo, pero fuera de eso, acota Geiseler, las familias solían estar al frente de la casa, alrededor de la cocina (*umu*) (1883). Metraux señala un promedio de nueve personas por casa; lo que incluiría “abuelos, padres e hijos, hermanos con sus mujeres e hijos y frecuentemente alguna ‘visita’ que se queda ahí por una temporada” (1936: 97). Por otra parte, si bien la monogamia parece haber sido lo más frecuente, varios autores comentan que algunos hombres de estatus elevado (*taŋata honui*), o que contaban con los recursos para hacerlo, tenían o ‘podían tener’ más de una mujer y por tanto, más de una familia nuclear (Zumbohn 1868, Gana & Viaud 1872; Routledge 1917; Metraux 1936).

En todo caso, después de la influencia misional y de la drástica reducción demográfica de fines del siglo XIX, las familias se reagrupan en el pueblo, inaugurando nuevos patrones de residencia. Es así que, si atendemos el estudio de Mccall, veremos que los patrones de residencia de los rapanui durante el siglo pasado tienden definitivamente hacia una nuclearización del hogar (Mccall 1976: 114), de modo que si bien el *hua’ai*, como familia extensa constituye o puede constituir una realidad gravitante para un rapanui a lo largo de su vida, ello no se condice necesariamente con lo que comprendemos en términos del ‘hogar’. Es así que hoy, cuando hablamos de familia, en español, nos referimos en principio a su expresión nuclear, es decir, ella que está formada por una madre, y/o un padre; sus hijas e hijos, sean ellos biológicos o adoptivos. Desde esa base, será importante considerar que aun en la comunidad rapanui actual, se observa con suficiente normalidad la costumbre de tener ‘visitas’ en la casa por alguna temporada, las que suelen ser parientes que –por una u otra razón- lo necesitan. O a veces serán los propios hijos o hijas que se casan, o incluso tienen hijos, y siguen viviendo con sus padres por un tiempo, aunque en general se considera normal y correcto que cuando un (o una) joven se case, o encuentre una pareja estable, sea capaz de sustentar su propia casa<sup>38</sup>. Aquí entonces, también encontraremos referencias a la familia en su modo extenso, es decir, aquel que involucra a abuelos/as, tíos/as y

---

<sup>37</sup> *Hare paēŋa* es el nombre que reciben las antiguas viviendas de la Isla, y cuya forma asemeja la de un bote dado vuelta, por lo que también se les llama *hare vaka* (casa bote). *Hare* entonces significa casa y *paēŋa* se refiere, en este caso, a las piedras labradas que constituyen los cimientos, aun visibles, de estas antiguas estructuras. Estas piedras llevan en su cara superior una serie de agujeros en los que se introducían los postes de madera, que consistían probablemente en tallos de caña de azúcar (*Saccharum officinarum*) o de *Ti* (*Cordyline terminalis*).

<sup>38</sup> Si bien este tipo de presión tradicionalmente recae más sobre los hombres, hoy es muy común que sean las mujeres las que decidan independizarse de sus padres por cuenta propia, o bien, que se emparejan con un afuerino, de modo que deben ser ellas quienes aseguren un terreno a la futura familia. Esto último responde al hecho de que –de acuerdo con lo establecido por la Ley Indígena N°19.253 de nuestro país - las tierras isleñas que son entregadas a título individual son de exclusiva propiedad de los rapanui.

primos/as, pudiendo existir –o no- una residencia común<sup>39</sup>, lo que dependerá bastante del tiempo histórico al cual hagamos referencia.

*Lo que pasa es que en esa época, la familia de mi mamá más que nada, vivíamos muy unidos... vivíamos en aquella época cuatro hermanas de mi mamá, más sus respectivos maridos, sus hijos, entonces éramos una familia muy grande, éramos una familia linda también. Con la familia Tuki, o sea lo que pasa es que estaba la familia Hereveri, pero con sus casas más cerca, ponte donde yo vivo vivía mi tío... o sea, se disolvían para ir a dormir, pero el resto del trabajo era, el diario vivir, éramos todos juntos; más que nada primos, sobrinos.*

(Lucía Haoa, 34 años)

En la cita, Lucía nos retrata dos modos de vivir ‘en familia’: en el primer caso, se habla de una situación en la cual más de un núcleo familiar habita la misma casa. Para el caso de su familia paterna, en cambio, se habla de compartir un pedazo de tierra, en el cual ‘sus casas estaban más cerca’, de modo que a pesar de vivir en lares separados, la vida cotidiana se desarrollaba en conjunto. Es probable que la cohabitación de una familia extensa haya sido más común hace treinta años, cuando el dinero no adquiría la importancia que tiene hoy día, de manera que –como sucede en el caso de Lucía- la familia paterna podía aportar con los beneficios de la pesca, y la familia materna se preocupaba de dar lo suyo por medio de las labores agrícolas. Sin embargo, en gran medida por la entrada de divisas gracias al turismo, y la paulatina adaptación al sistema económico capitalista que se desprende del tutelaje ejercido por el gobierno chileno de las actividades en la Isla, se hace muy difícil ‘mantener’ (en términos monetarios) a un grupo cohabitacional de grandes proporciones; de modo que los nuevos recursos se han destinado a la construcción de casas separadas (Mccall 1976: 113). Ello ocurre, en primera instancia en los terrenos heredados del padre, o la madre. Si por alguna razón ello no sucede así, será quizás el padrino o la abuela quien traspase un pedazo a él o la joven en vías de independizarse; o bien, que sea beneficiado/a con algún terreno asignado por el proceso de restitución llevado a cabo por el Estado.

Y es que a fines del siglo XIX, cuando los rapanui llegaron a instalarse cerca de las misiones en Haña Roa, y luego, cuando fueron obligados a mantenerse dentro de ciertos límites en la costa sudeste por la Compañía, se fundaron nuevas relaciones entre las familias y su territorio, sin perjuicio de que ellas mantuviesen el recuerdo de sus antiguos lugares de pertenencia alrededor de la Isla.

---

<sup>39</sup> Recalco esto pues, tomando en cuenta que las entrevistas que dan lugar al presente análisis han sido realizadas íntegramente en español, habrá que tener presente que en el relato de los informantes, será ‘familia’ el término que se utilice para señalar, no sólo la familia nuclear, sino también otras dimensiones más inclusivas del parentesco.

*Las familias antes, no eran todas del pueblo; mi familia [Tuki] es de Vaihú, los Edmunds de Anakena, los Manutomatoma de Tonariki, un poco más arriba de Tonariki... yo conocí a ese viejo... él me decía -"Tú crees que esas pircas son de ahora, no... son ancestrales. Ahí con manavai hacían sus hare"<sup>40</sup>". Y los animales, todavía no llegaban las ovejas, después llegaron y ahí se vinieron pal' pueblo. Mi familia llegó allá donde [esta ahora] el hotel del Sergio Rapu.*

(Ana Riroroko, 58 años. Notas de Campo, sic.)

Así, cada nuevo linaje fue asociado a una nueva parte de la Isla, de modo que bajo la administración de la Armada de Chile, se hace entrega de los primeros títulos de propiedad, en forma de "Títulos Provisorios", para normalizar y reglamentar el uso del suelo de acuerdo a la ley estatal. En algunos casos, estos títulos se entregan sobre terrenos que se encontraban físicamente en soberanía rapanui, y en otros, se asignan terrenos que no se estaban utilizando, a cada nueva familia que se constituye. La mayoría de esas entregas se van realizando a favor de hombres, con contadas excepciones, como en el caso de aquellas mujeres viudas y con hijos/as a quienes se entrega el documento provisorio a nombre de la madre como jefa de familia, o bien, de sus hijos e hijas (ver Anexo N° 4). Luego, a medida que se sucedían las generaciones, las tierras fueron siendo heredadas de dos maneras diferentes. La primera es por vía escrita, de manera que el traspaso es realizado con la voluntad de los propietarios a favor de sus descendientes, y queda registrado en documentos de la misma Armada, o - posterior al año 1966- en documentos del Ministerio de Bienes Nacionales. La segunda es por la vía oral, que constituye la mayoría de los casos, y que ocurría de manera que los jefes de familia delegan en su hijo primogénito (*atariki*) la responsabilidad de repartir las tierras entre sus hermanos. Según el testimonio de los descendientes, la división de la herencia se hacía de acuerdo a la superficie y los deslindes territoriales determinados por el patriarca, antes de fallecer. La mayoría de las veces, esa voluntad narrada en vida es materializada por sus hijos mayores luego de su muerte ante lo que antiguamente era la Oficina de Tierras y Colonización (hoy Ministerio de Bienes Nacionales).

Es por ello que hoy existen numerosos terrenos en los que habitan por lo menos tres generaciones de una misma familia, que a su vez van construyendo nuevas casas –en el mismo terreno- al formar sus propias familias. *"Allá en el sector de Tahai. (...) Dentro de todo el sector que somos casi todos parientes acá po', la mayoría son parientes de mi papá"* (Silvana Haoa, 29 años). Si hace cincuenta años o más, lo natural era que la tierra

---

<sup>40</sup> Los *manavai* son estructuras de uso agrícola que con frecuencia se ubican en directa asociación a sitios habitacionales. Su función es proteger los cultivos del viento y la salinidad, y conservar la humedad (Budd y Vargas 2005).

fuese heredada a los hijos, puesto que se asumía que las mujeres vivirían en el terreno de sus maridos siguiendo la tendencia patrilocal; paulatinamente esta costumbre se ha ido asimilando a la ley chilena de la herencia, a la vez que ha ido cediendo a nuevos hábitos matrimoniales que se expresan en el fuerte aumento de parejas mixtas, y la disminución de los matrimonios celebrados por año en las últimas cuatro décadas, lo que implica un aumento en la constitución de hogares uniparentales, y asimismo, un aumento generalizado de la cantidad de hogares constituidos por año.

Hoy, a lo menos tres generaciones después de la primera entrega de títulos de propiedad, la presión sobre las tierras ha aumentado, así como también ha aumentado la presión de los rapanui sobre el Estado Chileno para que les restituya la totalidad de las tierras isleñas. Dado que todas ellas fueron inscritas a título fiscal<sup>41</sup>, la restitución se ha hecho una importante demanda del pueblo rapanui, y a su vez, su puesta en práctica<sup>42</sup> ha conllevado la desorganización de los patrones originales de residencia urbana. Por ello, a pesar de que aun es posible encontrar claras asociaciones de una familia y un territorio en el pueblo; es probable que cada día más, dicha relación se vaya desdibujando, o por lo menos, que vaya reconfigurando el patrón residencial de las familias rapanui. Este tema es en realidad muy amplio, por lo que no pretendo acá profundizar en él, y aprovecho de plantear en cambio su carácter central –tal como lo hizo McCall hace ya demasiado tiempo- a la hora de comprender el cambio y la continuidad en las relaciones de parentesco. En definitiva, nosotros nos quedaremos con esta idea de la asociación que existe y ha existido entre las familias y sus lugares de residencia, pues en efecto, a través de los informantes me fue posible constatar que esta asociación era de gran importancia años atrás. Aquellos de mayor edad, recalcaron repetidas veces el hecho de que antes, las familias se mantenían en sus ‘barrios’ o territorios, y que las ocasiones sociales –fuera de la misa dominical- eran poco comunes. *Claro que viven en rapanui pero en su barrio nosotros en nuestro barrio, nosotros acá y ellos están en el otro lado. Y yo ya explique en denantes que gente de este lado, no*

---

<sup>41</sup> En 1933, invocando el principio de adquisición de “*terra nullius*”, el fisco consolida legalmente la propiedad de las tierras de Rapa Nui registrándolas a su nombre en el Conservador de Bienes Raíces de Valparaíso. La publicación correspondiente en el diario se efectuó en la ciudad de Valparaíso, por lo que los rapanui se enteraron varios años después. Para el Estado Chileno, ello fue una manera de proteger las tierras isleñas ante la ambición de sus arrendatarios, mientras para los rapanui, ello se considera un acto de apropiación ilegal de tierras, que además contradice los términos del acuerdo de voluntades de 1888. Sobre este tema, recomiendo revisar el trabajo de Víctor Vergara, “Isla de Pascua: Dominación y Dominio” (1939).

<sup>42</sup> En el año 1979, se dicta el D.L. N° 2.885, instrumento que ha permitido que el Estado transfiera, a la fecha, aproximadamente el 13% de la superficie total de la Isla (2.152,05 hás.), porcentaje que se ha traducido en 902 títulos de dominio individuales. De la cifra total de títulos, el 9% se ha entregado durante el periodo 1990-2005, incluyendo en ella la denominada primera etapa de restitución de tierras a la etnia Rapa Nui, con la cesión de 252 títulos de dominio (MBN/ OF. PROV IPA/Julio 2008).

*viene a este lado* (María Rosario Veri veri, 60 años). Al interior de la familia entonces, ocurrían casi todas las actividades cotidianas.

*Mira. Terminando el colegio aquí la gente se va como hormigas a encuevarse por decir. No había eso de juntarse (...). Ahí vivíamos todos revueltos, con varios de la familia, ahí en toda la esquina, [donde ahora] está el... ¿cómo se llama? Hay un terreno donde vive un veterinario me parece; (...) ese terreno, ahí vivimos juntos nosotros, ahí saliendo del mercado esta el terreno de mi papá.*

(Manuel Veri veri, 70 años)

Esta valoración cultural del lugar de pertenencia, si bien ya no exige una mantención estricta de los límites -pues hoy existe gran libertad para moverse en la Isla-; sí puede verse rondando aun los terrenos familiares en el pueblo, por una parte, y mantiene, por otra, el recuerdo de los lugares alrededor de la Isla que son permitidos y aquellos considerados *tapu* para los miembros de una u otra familia. En el primer caso se trata de una actitud que puede observarse en las restricciones que se imponen a los niños/as en algunas ocasiones (de no pasar más allá de los límites del terreno familiar), y específicamente, en el cuidado que los mismos rapanui tienen con el hecho de 'llegar' a la casa de otra persona rapanui sin haber sido invitados. En efecto, más de alguna vez me pasó que algún acompañante se 'avergonzara' de entrar a la casa de otra persona a la cual yo había sido invitada, o por el contrario, que algún dueño o dueña de casa manifestara su rechazo al hecho de 'dejar pasar a cualquier persona' a su terreno. Probablemente hayan más razones que el puro celo territorial para explicar este tipo de comportamiento, sin embargo, creo que trasluce un cuidado poco común con el tema de los lugares propios, los que se consideran 'permitidos' y aquellos que no lo son.

En el segundo caso, se trata de algo que ya ha sido mencionado en la contextualización, y que generalmente se asocia a la ocurrencia de experiencias 'paranormales', en las que se manifiestan -de formas muy diferentes- los espíritus (los *aku aku*, o más recientemente, *varúa*) que guardan los antiguos *tapu* respecto de los límites territoriales. Estos territorios asocian a las actuales familias con los clanes de antaño y sus respectivos *Kaiŋa*, tal y como se ordenaban alrededor de la Isla. Si todos creen -o no- en la severidad de estos límites hoy, o si el actual recuerdo se condice realmente con la división territorial de la antigüedad, no es algo tan importante como el hecho de que es una realidad a la que se refiere con bastante frecuencia al momento de explicar sucesos 'anormales' que le ocurren a las personas cuando están fuera de sus lugares de pertenencia. Asimismo, hoy será un argumento de importancia al momento de solicitar la asignación de una parcela en alguna parte de la Isla, así como un motivo suficiente para rechazarla, si está en algún territorio prohibido para la persona en cuestión. De hecho,

aun se acepta como cierto que para revertir el daño, o conseguir el perdón de estos espíritus, lo mejor es ir al lugar del desafortunado encuentro, y recitar el propio *hakaraŋa* (o línea de ascendencia) hasta probar una relación consanguínea con algún ancestro que el orgulloso espíritu pueda reconocer, algo que no cualquiera puede hacer con tanta facilidad hoy en día. Así, se trata de una forma de respeto a un antiguo ordenamiento, que estos guardianes aun no se agotan en defender.

Todo esto nos lleva a pensar que la diferenciación de los terrenos familiares en Rapa Nui trae consigo una historia de larga data, que alimenta las demandas políticas de este pueblo sobre su territorio, y que además, hasta hoy se expresa en la relación de una familia con su espacio de pertenencia. Asimismo, esta relación se observa en los modos de comprender la propiedad, que transitan hoy, entre lo colectivo y lo privado, conforme a las disposiciones legales que hoy rigen en la Isla. Y más puede decirse al respecto, pues esta relación hace manifiesta una dimensión central del parentesco que continuamente convierte a amigos en parientes, o parientes en enemigos; lo que en definitiva, se expresa físicamente por medio de la inclusión y la exclusión territorial.

### 7.1.3 Comunidad y Familia

En nuestros días, es común escuchar a los rapanui, que pertenecen a una misma generación, tratarse entre ellos de ‘ere’. Esta denominación, que traducen como ‘hermano’ o ‘hermana’, probablemente proviene de esa palabra, y generalmente se utiliza cuando no hay una relación de parentesco cercana y/o conocida a la cual referirse, o alguna diferencia generacional que justifique el uso de expresiones apropiadas, como podría ser *koro*, o *nua*, o bien, *haŋu* o *vovo* (‘hijo’ o ‘hija’). De cierto modo, el uso de este término, nos remite a una comprensión de la sociedad rapanui como una sola familia, lo cual, a mi parecer, se enmarca dentro de una intención de diferenciación entre personas rapanui (considerando también a mestizas y mestizos) y aquellas que no lo son. Se convierte así en una manera de ‘reconocerse como hermanos’, en un contexto amplio del nosotros, ante los otros.

Si bien es cada vez más común escuchar referencias a la existencia de una ‘gran familia rapanui’, o al menos de una comunidad rapanui más o menos integrada, lo cierto es que entre las diferentes familias, y particularmente, entre *hua’ai*, existen fronteras bastante delimitadas. Y ello es así incluso en grupos cercanamente emparentados, como sucede en el caso de hermanastros y hermanastras –con una misma madre y diferentes padres; o vice-versa- que deciden diferenciarse adscribiendo a patronímicos diferentes, y por tanto, a *hua’ai* diferentes. Ello responde a una voluntad expresa de establecer límites, lo



que tiene su razón de ser en lo antes expresado, respecto de la comunidad de bienes del *hua'ai*; y generalmente responde a conflictos que tuvieron lugar entre los progenitores, o por el no reconocimiento, de parte de alguno de ellos, de su progenie. Así también, como expresa McCall, cuando alguien quiere llevar un cierto apellido, puede ser rechazado o aceptado por razones que no son simplemente el correcto establecimiento de la genealogía, sino por motivos de distancia o cercanía que no están determinados estructuralmente. Otros factores como la personalidad del aplicante, las políticas internas de los miembros del *hua'ai*, así como la naturaleza del recurso en cuestión; son decisivos para considerar o no a alguien como familiar (1967: 105).

Un ejemplo diferente de la distinción que existe entre familias, lo constituye el hecho de que los rapanui le atribuyen a los miembros de uno u otro *hua'ai*, características físicas y psicológicas distintivas, las que pueden venir del ancestro epónimo (y por tanto asociarse específicamente al patronímico) o de niveles de segmentación más bajos de la genealogía de un *hua'ai* que por alguna razón se hicieron conocidos (*Ibíd.*: 102).

*Bueno si tu le preguntas aquí a los rapanui, a mi gente, cómo es esa familia, te van a decir altiro, la gran mayoría de la gente - "mira, la familia tiene un buen corazón, siempre atendiendo a todo el mundo". Es eso. Y eso no me lo enseñaron a mi, sino que lo llevamos en la sangre nosotros. Es algo... pa' otras personas no lo entenderían, porque somos así, pero es una familia característica que tiene esa forma de ser no más. No cualquiera puede ser así.*

(Armando Riroroko, 44 años)

Aquí, vemos que si bien Armando habla de 'mi gente', refiriéndose a los rapanui en general, distingue entre ellos a su propia familia. No todas las familias patronímicas tienen caracteres distintivos, y en algunos casos hay familias que a pesar de compartir algún apellido, no son considerados 'dentro del mismo saco'. En todo caso, todo aquel que comparta un apellido con otra persona, es potencialmente portador de aquellos rasgos comunes. Lo interesante es que son aspectos que no se transmiten por medio de la enseñanza y el aprendizaje, sino que se consideran el resultado de la filiación genética, y por tanto pueden expresarse en cualquiera de los miembros de la familia en cuestión. "*Es la característica de los Teao que son bien así, cara de palo como le dicen*" (Fátima Riroroko, 56 años). Incluso, en buena parte de los casos se trata de caracteres atribuidos a la influencia de algún personaje extranjero que pasó a formar parte de la familia en cuestión. "*Apellido de Nahoe, no sé parece viene chino o china (...). No, mi mamá cosa sería, cosa sería mi mamá. El chino es cosa sería éste, mi abuela, mamá de mi mamá, igual. Y Juan Nahoe, igual*" (Marcos Veri veri).

Estos rasgos familiares, que puede ser desde ‘ser muy alto’, o ‘con el dedo torcido’ a ser ‘acogedor’ o ‘promiscuo’, nos ayudan a comprender la importancia que puede tener el hecho de pertenecer a una u otra familia, entendida como *hua'ai*, en el contexto actual. Pues, independiente de si son rasgos que han sido ‘reconocidos’ por los miembros de una familia como propios, o si han sido socialmente atribuidos (que hay de los dos), expresan la continuidad de un interés de diferenciación interna. Y más allá de tendencias innatas, también existen conocimientos propiamente tales, que se transmiten con exclusividad al interior de la familia. En este sentido, se reconoce, por una parte, la existencia de ‘estilos familiares de crianza’, de modo que “... *cada padre tienen su forma de enseñar también, y bueno si (...), lo educaron así, cada familia sabe, cada familia tiene un forma diferente*” (Ana Juanita Riroroko, 50 años). Y también, se reconoce la existencia de contenidos específicos de transmisión familiar:

*Eso es la otra parte que tienen, la gente de acá, en la familia; cada familia tiene su picada en el mar, entonces esta familia le enseña, obviamente a sus familiares, no les enseña a otras personas de otros lados, porque es un pensamiento que viene ancestralmente, de sobrevivencia. Y así uno va adquiriendo experiencia, y antes yo no sabía na' que por ejemplo donde yo estaba parado en la costa hay una picada de koiro, o de pescado. (...) Hoy en día yo digo “voy a tomar mis equipos, y voy a ir a tal parte y yo sé que va a haber un koiro ahí o un congrio, o koreha, o kotea; en tal pica' está”; y tu vas: está ahí. ¿Por qué? Porque son cosas que te enseñan desde chico.*

(Armando Riroroko)

En definitiva, se configuran canales exclusivos de transmisión del conocimiento que llegan a tener relevancia al nivel de la sobrevivencia, como se expresa en la última cita. Pues bien, aquí se trata de consignar la existencia de estas particularidades familiares, que pueden pensarse como el resultado de un interés, o una necesidad por diferenciarse en un espacio pequeño, pero que de todos modos, hoy pareciera que empieza a perder su importancia. Probablemente la diversificación étnica que ha tenido la sociedad isleña en el último siglo, ha incidido en esta costumbre, estimulándose justamente lo contrario: la importancia de reconocerse parte de la ‘gran familia rapanui’.

#### 7.1.4 Formando una familia: viejas y nuevas costumbres

Vamos entonces armando el contexto del presente análisis, para el cual ya hemos delineado las formas en que comprenderemos a la familia, y algunas de sus características principales. Ahora, entraremos en los modos en que se forma la familia, en la experiencia de nuestras tres generaciones. En este punto, ya se ven diferencias más claras entre una y otra generación, de modo que será importante ir agudizando el

ojo por esas discontinuidades. Es por ello, que comenzaremos de atrás para adelante, situándonos primero en el tiempo en que los adultos mayores de hoy, eran jóvenes en edad de casarse y formar su propia familia, más o menos, a mediados del siglo XX.

*Entonces ahí empezar pololeando con mi señora, y ahí senté ahí, y se casa, yo tenía 19 años. Empezar el año 55, primera hijo yo salió otra mujer.... Después primer hijo salió, el 55 nació, y después vivió con mi señora y tiene otro hijo, nació el año 56. 56 empezar el hijo, 56, 57, 58... ¡Uno al año! (ríe).*

(Marcos Veri veri)

Esta cita, proviene del único hombre que, siendo de la generación de adultos mayores de la muestra, asegura haberse casado a voluntad. Y es que, en la 'vida de antes', el matrimonio era el resultado de un trato, entre la familia del novio y de la novia.

*Y ustedes ¿cómo se conocieron?*

*- ¿Qué, nosotros? No nos conocimos na', no se conoció. Es que el día no más que llegó el papá de él y mi otro tío mío, mi abuelo no, mi otro tío; hablaron así, pum pum: este sábado se pidió la mano, al otro domingo o sábado se casó y listo. No se enamoró na' ni nada, aquí no lo conoce.*

(María Rosario Veri veri, 60 años).

Es probable que los hombres tuvieran un rol más activo que las mujeres en la elección de su futuro cónyuge, pero para ambos, la decisión familiar era la que primaba, y si un joven osaba ir en contra de la voluntad de sus padres, el camino no era nada fácil.

*No, porque, yo mismo hace, porque mi mamá no quiere, que casarse. No, se lleva a encerrar en cárcel a los 15 años por pololear po'. 15 días, pan y agua y ahí me sufrió, y mi tío me pegó con azotes, (...) yo le dijo: -"Tío no puede ser porque yo quiere po'"- me dijo -"No, porque tu mamá, tu papá no quiere"- . Era vida de antes. Se castiga y después ahí, se da cárcel. Entonces yo llamó a mi señora se fue pa' allá pa' hablarla, por si acaso quiere casarse, porque me sufrió yo. Me dijo, ahí en contacto los dos, entonces yo le dije a mi señora vaya a hablar con su tío pa' ir a hablarle al padre Sebastián. El padre Sebastián va ir a hablarle al capitán del barco de aquí la Armada, como administradores aquí, como gobernadores antes aquí, de la Armada. Después, llego ahí el padre, me salió de adentro de la cárcel (...). Entonces ahí me preguntó a mi -"que cosa usted quiere"- -"yo quiere casar"- . Me dijo -"conforme"- . Ahí salió yo de estar encerrado, llegó el comandante dijo, los cosacos van a ir a buscar a tí, a tu señora, vamos al civil, a la iglesia altiro, se casa toda máquina altiro. 19 años.*

(Marcos Veri veri)

Para ser exactos, en la generación mayor de informantes, hay tres hombres. Uno de ellos, el recién citado, se casó a voluntad, no sin serias dificultades, claro está. Otro, emigró hacia el continente donde formó una familia. Y el tercero, se casó a la usanza: el

matrimonio fue un arreglo. Pero en el caso de las mujeres, las cuatro fueron casadas por sus padres en contra de su voluntad. Sin excepción.

Esta costumbre se hace comprensible en la línea que seguimos, puesto que el matrimonio implicaba la alianza entre dos *hua'ai*, y el consiguiente uso común de los recursos para los descendientes de esta nueva unión. Por ello, el matrimonio de una hija o de un hijo podía ser de la mayor importancia para el futuro de una familia, de modo que se ponía especial atención en los 'medios' que la familia (generalmente del novio) pudiera ofrecer (generalmente a la novia), en términos de tierra y recursos, a la vez que se cuidaba evitar el matrimonio entre parientes cercanos. De todos modos, el énfasis estaba puesto en el nacimiento de los hijos, que –como vimos– estaba pautado por una serie de ceremonias de intercambio entre las familias de los progenitores. En los últimos tiempos, estos medios de intercambio que hemos considerado en un apartado anterior bajo el nombre de '*umu rae*' y '*umu takapu*', habrían sido conocidos con el nombre de '*ŋoŋoro moa*';

*Hay una cosa bonita también en aquellos tiempos: nos casamos los dos, yo tengo que dar noticia después cuando nazca mi primer hijo, yo tengo que criar pollos pa' tener hartos gallitos; pa' regalar a mi suegro, (...) y mi familia me va a traer el regalo, también. Sabe que yo le voy a regalar a mi suegro, por mi hijo mayor, por mi señora, ya, voy a regalar ese regalo, y mi familia me trae ojalá que sea gallo con... ¿ah? Yo le amarro de aquí hasta allá, yo le llamo a mi suegro, mi suegra que venga –"ahí está su regalo"-. Ya. Listo. Ellos se reparten. Ese es el ŋoŋoro moa que le llama, y el último que regaló ese, que yo lo vio ahí frente a la feria, al lado de allá donde el papá del Lito, Raimundo Tuki, le regaló a su suegro, Domingo Pakarati Raŋitaki.*

(Manuel Veri veri)

Probablemente en el momento en que los isleños desplazaron su atención de las relaciones interpersonales hacia el mundo que comenzaba a abrirse al exterior de la isla, dichas ceremonias dejaron de practicarse. De acuerdo con Mccall, la práctica del *ŋoŋoro moa* se abandonó en 1956, cuando se dejó de considerar como una actividad necesaria; y la reciprocidad y la redistribución comenzó a practicarse en espacios más privados, llevando las expresiones de afecto y respeto al trato cotidiano y privado, lejos de las festividades públicas (1976: 148). Por lo tanto, las formas de intercambio asociadas al nacimiento de los hijos de una pareja se abandonaron, mientras el interés se desplazó hacia el rito del matrimonio, de modo que se habría mantenido<sup>43</sup> la costumbre de 'decidir'

---

<sup>43</sup> Es difícil ser concluyentes respecto de este tema, pero sí existen referencias más antiguas a la costumbre de los arreglos 'matrimoniales', que han sido citadas por Katherine Routledge, y que ella desprende de la historia de *Viriama*, la mujer más anciana que vivía en el tiempo de su visita: "Cuando le preguntamos sobre su matrimonio, se ofendió tímidamente (...). Su primera unión fue una especie de arreglo; el marido, que también

los matrimonios de los hijos e hijas, por algún tiempo más. Es probable que esta práctica haya sido amparada por la Iglesia Católica, puesto que través de ella se consagraban los casamientos, por lo que era una forma de incentivar la aceptación del rito del matrimonio, y así también, de evitar el nacimiento de hijos ilegítimos. Estos casamientos generalmente ocurrían cuando ‘los novios’ eran aun muy jóvenes, de modo que en los libros de registro queda el testimonio de muchos matrimonios celebrados entre menores de edad, especialmente durante la primera mitad del siglo XX (Santa Coloma 2001: 233). Conozcamos ahora la historia de la Nua Elena:

*Cuando en eso, entra unas luces, guitarra, acordeón, canción, a la casa de mi padre (...). Le dije -“papá viene mucha gente para acá”-; pero ya sabía mi papá con mi mamá. Me dijo -“hija, toda esta familia, y ese joven viene a pedirte tu mano”-. Me quedé mirando mi mano... viene a pedirme la mano... “Hija, erua no vanaja: -que hay dos palabras no más- e’e e vovo e, e ina; ¿e’e e vovo e? [Si o no, hija ¿Si?]; Bravo. Maururu. Sin que uno dijera que si o que no. Maururu e vovo e; y ya está comprometida ya. Y después, mayo, marzo: en junio ya me casé sin conversar con el novio. Iba todo el grupo a la gobernación, detrás iba con un hermano. Me dijo: “no llore hermanita”. “Es que no quiero casarme”. “Mire hermana, es que el papá te eligió un joven pa’ que así tu tiene casa, tiene esto, tiene...”. -“Pero si ¡yo tengo casa allá donde la mamá! Tengo animal allá, tengo chancho, tengo caballo, tengo vaca, tengo gato: lo único que no tengo es perro, -le dije yo- y que no tengo ratón mío”-. “Eso es lo que quiere el papá”. Ya. (...) En la iglesia al otro día, el cura me dijo que si yo quería. Yo quedé mirando y se me corrían las lágrimas: -“Elena di que si, e’e, Elena”- decía el cura. Yo miraba al cura, y él dijo, “si ya”. Después al otro cura yo dije, “ustedes son traicioneros, porque no le dije si al padre Sebastián, pero como es partido de los Atan, los Pakarati, ¡les hizo si!”- [Me dijo].-“¿Y tú no te fuiste?”-, “porque me voy a ir porque me van a matar o no lo sé”-.*

(Elena Veri veri, 79 años).

Así de fuerte era la decisión de los padres, y así también, la influencia de los sacerdotes católicos en la vida cotidiana de los isleños. Pero avanzando un poco más en el tiempo, sucede que esta costumbre, poco a poco comenzó a ceder espacio a nuevas formas de comprender la relación conyugal, proceso que probablemente fue fuertemente influido por la apertura de la Isla al mundo y el aumento de la llegada de afuerinos, particularmente hombres solteros llegados a la Isla en comisión de servicio, una vez que el Estado Chileno (y sus ‘servicios públicos’) se hicieron presentes en suelo isleño. Así, cambiaron las costumbres y paulatinamente se fueron adoptando ideas modernas respecto –por ejemplo- del ‘amor de pareja’. Con todo, las personas que acá constituyen la generación adulta, se casaron “a voluntad”. Ello, puede deberse también a la

---

*pertenecía a [el linaje de] los Ureohei, le dio a su padre mucha comida, y si ella hubiera renunciado a aceptar la situación, habría sido golpeada (Routledge 1919: 227). Además, que “no hubo ceremonia de ningún tipo ni ropas nuevas ni fiesta; su padre, simplemente, la llevó a su nueva casa y la entregó” (Ibíd.: 111).*

reinterpretación que –a la luz de las nuevas informaciones- hicieron aquellos y aquellas que ‘sufrieron’ haber sido casados en contra de su voluntad. En definitiva, sucede que ya entre los informantes adultos, se considera normal y correcto que una persona se case por amor y no por otros motivos, de manera que no encontramos en esta generación ningún caso de matrimonio arreglado, aunque en todos los casos, menos uno, hubo matrimonio.

*Bueno me vine de Santiago, me casé, y yo le dije a mi mama, -“sabe mamá, yo no voy a volver más. Me voy a ir, (...) y me voy a casar”. (...) Antes, la mamá con el papá elige a tu marido, no tu, al que va a ser tu marido. Yo no va a dejar que me pasa eso, porque yo no estoy enamorado de él, que saco con ir a la iglesia y mentir “ay me gusta este hombre” y sabiendo yo, que a mí me gusta otro hombre. No, yo no acepto eso. Bueno, ese, yo creo que las mamás hacían eso, es para que su hija no lleguen a tener hijo natural, cuando se casan, llegue a tener hijos legítimos. Bueno hoy en día no es problema eso, de ser madre soltera.*

(Fátima Riroroko, 56 años).

Es así que hoy, para las y los jóvenes, la costumbre de arreglar los matrimonios, es sólo una antigua historia de los abuelos. Sin embargo, otro criterio que era de relevancia al momento de arreglar un matrimonio para un hijo o una hija, era –como expresé anteriormente- cuidar el tabú del incesto, lo que hasta hoy constituye un argumento válido por parte de los padres, o de la familia extensa en general, para desaprobando la unión de un hijo o una hija con otra persona isleña. De hecho, la regla indica que se considera incesto el caso de dos personas que por cualquiera de sus líneas parentales (uterinas o agnaticias), tenga un ancestro en común antes de las cinco generaciones hacia atrás.

Hasta hoy es posible apreciar esta regulación del incesto en relativa vigencia, pero ella hace muy difícil, para un joven o una joven rapanui, encontrar pareja dentro de la comunidad étnica, lo que los ha llevado –en muchos casos- a buscar pareja fuera de Rapa Nui. En efecto, Mccall va a concluir que la regla exogámica del *hua'ai* provendría de las prescripciones matrimoniales del agrupamiento más inclusivo del *mata*, que el *hua'ai* habría ‘heredado’, una vez que las condiciones hubieran llevado a la desarticulación y dramática reducción de los clanes de antaño (1976: 85). Ello explicaría la amplitud de esta prohibición para una población tan pequeña como la rapanui, pues incluso Mccall reconoce que ya para su tiempo la regla exogámica del *hua'ai* es irreal para muchos isleños, y es así que hoy es posible ver como esta regla ha ido permitiendo más y más excepciones.

*Pero en ese tiempo, sobre todo en familias, si es pariente, o lo que... por ejemplo yo no me puedo meterme con un primo, ni aunque sea tercer o cuarto grado, no se puede, no te permitía los padres, ni a palos. Tendrías que arrancarte a Santiago para vivir con ese primo; es un amor imposible. Pero ahora están casando los primos hermanos... cambió totalmente. Bueno, la juventud po', la juventud de ahora.*

(Fátima Riroroko)

Entonces, si bien es cierto que hoy existen casos de primos hermanos que están casados incluso en la generación adulta, también lo es que hay parejas que –por ser parientes cercanos- optaron por ‘irse a la mar’ para evitar el repudio de sus familiares; pues entablar una relación incestuosa en contra de la voluntad de los padres implica generalmente el corte de las relaciones con el *hua'ai*. En definitiva, es (o al menos era) un camino muy difícil de tomar, si consideramos que ello implica el fin –o por lo menos la limitación- de la participación en la comunidad de bienes y en las redes de cooperación mutua de la familia extendida.

En todo caso, como se dijo anteriormente, la principal consecuencia de esta dificultad de encontrar parejas isleñas, ha sido el aumento de las parejas mixtas, y por tanto, el de los ‘mestizos’ y ‘mestizas’ en la sociedad actual. Si bien hoy es muy poco probable encontrar un rapanui de ‘raza pura’ si eso se quisiese<sup>44</sup> (por lo cual podemos decir que son todos, en cierta medida, mestizos), hoy se llama rapanui a quienes tienen dos patronímicos reconocidos como rapanui (o sea, por parte de madre y padre), y mestizos, a quienes solo tienen uno (del padre o la madre). Pero lo cierto es que incluso entre los patronímicos que son considerados rapanui, hay algunos que son claramente extranjeros, y que sin embargo, han sido de cierto modo ‘adoptados’ como propios (como en el caso de los ‘*Edmunds*’, los ‘*Pont*’ y los ‘*Cardinali*’, apellidos que provienen de personajes que llegaron a la Isla en los tiempos de la Compañía). Así también, hay apellidos que, siendo fonéticamente rapanui, son el producto de la transformación de apellidos también extranjeros (como sucede con ‘*Nahoe*’, ‘*Hotu*’ y ‘*Tuki*’ por ejemplo). Y finalmente, hay otros apellidos que siendo fonéticamente españoles, son el resultado de una transformación de un apellido originalmente rapanui que fue ‘castellanizado’ en la inscripción al registro civil (como es el caso del nombre ‘*Chávez*’, que viene del original rapanui ‘*Teave*’).

---

<sup>44</sup> A principios de la década de 1930, los estudios del Dr. Israel Drapkin evidenciaron un alto grado de mestizaje en la población. En ese entonces, 159 de los 456 rapanui podían considerarse ‘nativos puros’; mientras el resto presentaba mezcla con sangre Americana, Británica, Chilena, China, Francesa, Alemana, Italiana, Tahitiana o de las Islas Tuamotu (Drapkin 1935). El primer número disminuye notablemente a partir de mediados del siglo XX, contándose en la década del 70', de acuerdo a Mccall, a menos de 60 personas de ascendencia exclusivamente rapanui (Mccall 1986).

En definitiva, desde los albores del siglo XX hasta hoy, la formación de las familias implica a personas no rapanui. Y es una tendencia que parece seguir en aumento: sabemos por los datos recabados por McCall, que ya a principios de los setenta sólo entre un cuarto y un tercio de los matrimonios ocurrían entre dos personas rapanui. Todo esto nos pone en un nuevo escenario, en el que se alteran las formas tradicionales de comprender la alianza matrimonial, por una parte, porque implica que ya no hay una familia rapanui de contraparte con la cual inaugurar lazos de reciprocidad, así como tampoco puede perpetuarse el patrón de residencia patrilocal tan común hace un par de décadas. Así también, el creciente mestizaje ha llevado a que, especialmente las mujeres pero también muchos hombres, hayan decidido migrar hacia las tierras de su cónyuge, fuera de la Isla.

Finalmente, queda por mencionar otro proceso que ha ocurrido al interior de las familias, desde mediados del siglo XX hasta hoy, a saber, el de la disminución de la cantidad de hijos e hijas promedio por casa. Es importante recordar aquí la baja demográfica de fines del siglo XIX, después de la cual la tasa de crecimiento de la población rapanui se aceleró notablemente, lo que en parte fue auxiliado por el proceso de mestizaje que se inicia en ese entonces. Después de los años 50', dicha tasa se desacelera, aunque mantiene su tendencia al alza; al tiempo en que comienza a aumentar con rapidez la cantidad de personas continentales residentes en la Isla. Estas variaciones en la tasa de crecimiento natural se evidencian en el caso de la presente muestra, de manera que el promedio de hermanos/as de los adultos mayores es de nueve, mientras el promedio de hijos/as baja abruptamente a cuatro. Luego, la generación adulta tiene un promedio de tres hijos o hijas, número que se mantiene en el caso de la generación de los jóvenes. Además de la recuperación demográfica, este proceso probablemente se alinea con un cambio paradigmático que viven muchas sociedades actuales que transitan desde un modo de vida rural a uno más urbanizado, en el cual los hijos y las hijas dejan de ser considerados como fuerza de trabajo, o como un futuro apoyo en los quehaceres del padre o la madre, y pasan a ser –en cambio- una fuente de gastos, por la ‘necesidad’ de brindarles salud y educación, entre otros (Santa Coloma 2001).

Así, nos situamos en una realidad marcada por los tránsitos, de lo antiguo a lo moderno y de lo local a lo global; y será este espacio en el cual nos estaremos moviendo continuamente a lo largo de esta tesis. Por supuesto, todos estos desplazamientos encuentran múltiples formas de ser comprendidos y muchas perspectivas desde donde ser observados; pero en nuestro caso, trataremos de orientar la mirada hacia lo que



sucede, en el contexto actual, con los procesos de transmisión que cada generación sustenta.

#### 7.1.5 El Aprendizaje de la Familia

Para finalizar esta primera parte del análisis, veremos ahora las principales maneras en las que el conocimiento asociado a la familia y al parentesco se transmite a los niños y niñas; pues en general, se considera importante y necesario que una persona rapanui sepa quienes son sus parientes cercanos, y quienes no lo son. Ya hemos visto que antiguamente esta información se transmitía por medio de la realización de ceremonias específicas, en las que el intercambio de bienes iba activando los lazos de parentesco de un grupo familiar con respecto a otro. Pero también sabemos que estas ceremonias han caído en desuso, lo que implica que el traspaso de contenidos ocurre hoy en espacios cotidianos; al interior y al exterior de la familia. Esto responde en parte al hecho de que el parentesco ha perdido su carácter central en la organización de la sociedad, y sin embargo, sigue siendo considerado; por un lado, porque da la posibilidad de reclamar los recursos compartidos de un *hua'ai* (especialmente en la generación de los adultos y los adultos mayores), y por otro, para evitar transgredir la prohibición del incesto.

En su tesis, Mccall señala tres formas principales por medio de las cuales los niños y niñas adquieren este tipo de conocimientos; a) el aprendizaje observacional; el cual se obtiene principalmente por ver quienes visitan habitualmente la casa propia, y a la casa de quienes, por lo general, sus padres los llevan. Así, Mccall recalca que los niños desde pequeños saben que en algunas casas les darán comida si lo piden, mientras en otras no; lo que en definitiva se relaciona con la posesión compartida de los recursos de la familia extensa. El segundo método, sería b) la provisión de información explícita por parte de los padres, y finalmente, c) las preguntas hechas por parte de los niños y niñas (o jóvenes) a 'expertos', que en definitiva serían las personas mayores, u otras personas reconocidas por haberse instruido en el tema (Mccall 1976: 98).

*Si, cuando mi mamá visitaba a mis abuelos, o a mis tías, nosotros íbamos (...) a pasear, a conocer, a jugar con los primos, y todas las tardes volvíamos a la casa. (...) Era primordial que supiera quien era la familia más cercana, de segundo y tercer grado. En la hora de almuerzo; (...) nos sentábamos juntos, todos, con respeto, y ahí mi papá sobre todo, decía que esta familia es esto, esto otro, y nosotros también preguntábamos.*

(Ana Juanita Riroroko, 50 años).

Estos tres métodos, si bien hoy aun tienen relevancia, no son suficientes ya para garantizar que existe un conocimiento generalizado de los grupos de parentesco que a

todos rodean. Y es que –en relación con las nuevas formas de residencia familiar- si antes los niños y niñas crecían en el seno de una familia extendida, que se encontraba en una permanente relación de intercambio de recursos y de trabajo cooperativo; hoy, se ha alterado ese panorama de modo que las familias se han ido separando en pequeños núcleos. Y todo ello, conlleva un desconocimiento de las relaciones de parentesco, pues, fuera de los lazos consanguíneos ‘activos’ de una persona con su familia ampliada, en la que existe una relación constante de dar y recibir entre primos, con algún tío, con cierta abuela o con algún padrino, es común que haya otras relaciones sanguíneas de las cuales no se tenga noticia, generalmente como el resultado de algún antiguo conflicto que nunca se solucionó. Otro motivo importante del desconocimiento de las relaciones de parentesco que ocurre hoy en día, será el tema del próximo capítulo, por lo que sólo lo mencionaremos acá: se trata de una arraigada costumbre, según la cual algunos niños y niñas son criados por personas diferentes de sus padres biológicos. En muchos casos, los apellidos que lleva el ‘niño criado’ serán los de sus padres sustitutos, e incluso, los niños o niñas criados fuera de su familia biológica pueden ser reconocidos con diversos apellidos a lo largo de su vida, con todo lo cual, la circulación de los apellidos se hace especialmente confusa.

*Hoy en día mis apellidos son Metri Haoa. Pero mi apellido hasta hoy en día, fue muy difícil, porque yo fui nacido de una familia que no reconoció, porque mi papá nos dejó a tres hijos sin reconocer, porque fue casado con una mujer antes de encontrar a mi mamá ...y me hace reír porque; en el hospital estoy reconocido como “Teave”; en la escuela, como “Haoa”. Mi vida fue muy complicado desde chico. Mi mamá es Haoa Teave, según ella, pero en el registro civil, ella fue Teave no más, su papá no la reconoció tampoco, pero ella después tomó el nombre de su papá porque a ella le gustaba el Haoa, y se considera como Haoa, porque ella vivió mucho en Haoa también, en la familia de su papá. Entonces ella se tomó sola como Haoa Teave, y yo también estoy pensando en sacar el nombre de mi mamá, como Teave, ¿por qué? Porque yo quiero volver a mis orígenes y yo pienso que para el futuro para mis hijos es mejor así.*

(Juan Haoa, 37 años)

Así, muchas veces resulta de esto que jóvenes parejas terminan descubriendo una cercana relación sanguínea, cuando ‘ya es demasiado tarde’. En estos casos, se suele reprochar a los padres, o a quienes hayan criado a estos jóvenes, pues son ellos quienes tienen la responsabilidad de informar a sus hijos e hijas sobre quienes son sus parientes y quienes no lo son.

*Porque el día de mañana si mi hijo va y se mete con la hija de mi hermana, y van a decir que yo no me arreglé del problema, ya pero ese problema venía de antes, si antes no lo solucionó lo tengo que solucionar ahora. Ella es mi hermana de parte de mi papá, no de mi*

*mamá. A la vez costó un mundo tratar de tener una amistad con ella, hasta el mismo viejo costó un mundo que firmara un papel para que certificara que yo era hija de él, pero lo hice. Por lo mismo que yo te digo tengo hijo hombre e hija mujer, ella también tiene hijo hombre e hija mujer, entonces mis hijos con los hijos de ellos se van a ‘encuchar’ un amor o que se yo y después que vamos a hacer, así que mejor por el apellido que lleva, dice ‘ah ya no me meto con ella porque es mi prima’ ¿cachai? Incluso a mis hijos también les enseñaba quienes son sus primos, sus tíos, sus primas, para que vayan coordinándose al día.*

(Clementina Haoa, 37 años)

Así, existe hoy un interés por ‘rectificar’ de algún modo las incoherencias que se han ido fijando en ‘el papel’, en su mayoría por parte de los y las jóvenes que no fueron criados por sus padres biológicos y que hoy tienen hijos propios. Sin embargo, muchas veces, el intento por aclarar las relaciones familiares de acuerdo al criterio biológico, encuentra la oposición de los padres de crianza, para quienes pareciera ser que la verdad es una sola: los niños y niñas son los hijos e hijas de quienes los han criado. Y punto.

*Sí, pero mi mamá tiene una historia tan loca oye, como que hubo una relación con mi papá, cada uno se fue por su lado, después nació yo y conoció a otro hombre; (...) cachai, entonces yo, yo era mayor y nunca se preocuparon de arreglar mi apellido. Incluso hace poco no más, cuando yo me puse el Haoa mi mamá pero... me odiaba, me odiaba, me odiaba en el tema de que porqué me fui a poner el apellido, entonces, le dije yo; “te preocupaste de poner el apellido a la Peca” y no se preocupó de mi de eso, entonces si ella no lo pudo arreglar lo arreglé yo po’, pero hubo uy... tormenta y trueno.*

(Clementina Haoa)

Pues bien, hemos revisado las formas de familia que existen en la Isla, en su sentido nuclear y ampliado, y la relación que dichas figuras de parentesco mantienen con su territorio. Luego, hemos distinguido instancias en las que sobresale la ‘comunidad rapanui’ en el sentido de una gran familia, para delimitar en seguida la existencia de fronteras específicas a cada *hua’ai* por separado, y lo que ellas implican en la transmisión generacional. Finalmente, hemos revisado los principales cambios que pueden detectarse entre las maneras de formar familia en cada una de las generaciones consideradas y así también, como se transmite hoy, a niños y niñas, el conocimiento respecto de la familia y el parentesco. De este modo, hemos querido ubicarnos específicamente en la dimensión familiar, y además, esperamos haber contribuido a despertar algunas preguntas, de modo que queda hecha la invitación a quien se interese por responderlas en profundidad. En definitiva, se trata de ver que cada uno de los temas anteriores constituyen caminos que son de importancia a la hora de comprender la sociedad rapanui tal y como es actualmente.

## 7.2 La Crianza en Rapa Nui: *te haŋai iŋa o te ŋāpoki*

En este apartado, entramos a delinear un concepto localmente válido para hablar de ‘crianza’. Se trata de comprender sus características fundamentales, y sus implicancias a nivel de roles parentales, para familiarizarnos con los significados del ser madre y el ser padre en la Isla, y ver como ellos han ido variando con el tiempo.

Pues bien, en lengua rapanui, ‘crianza’ se traduce generalmente como *haŋai*, término que refiere al acto de cuidar de un niño o niña en proceso de crecimiento. Pero además, esta palabra se usa para indicar el acto específico de ‘dar de comer’, a una persona o a un animal. Tratándose de variantes de significación -de modo que se puede hablar, por ejemplo, de ‘alimentar a las vacas’ usando el término *haŋai (haŋai i te pua’a)*, sin que implique referencia alguna a la práctica humana de la crianza- ello de todas maneras denota una fuerte asociación del acto de ‘alimentar’ a otro, con el acto educativo que implica la crianza de niños y niñas. Luego, *haŋai* es también aquella práctica humana; el cuidado que es desempeñado por padres y madres (*te matu’a*) con sus hijos, y ha sido traducido numerosas veces, como ‘adopción’. Personalmente, considero que la traducción no es exacta, pero si nos lleva a un tercer aspecto de relevancia en la comprensión de este concepto rapanui, que tiene que ver con la arraigada práctica social de lo que aquí llamaremos ‘delegación de la crianza’. A continuación, entramos de lleno al relato de los informantes, para ver como se asocian en su experiencia estas variantes de significado.

### 7.2.1 *Haŋai (i te poki) como crianza*

*Yo sé que mi mamá se llama así (...), yo sé que ella es mi mamá, que ella me dio la vida; pero la Nua Auxilia; para mi es más que mi mamá. Porque ella me dio más que mi mamá.*

(Juan Haoa)

*Haŋai*, como decíamos, ha sido traducido numerosas veces como ‘adopción’. Sin embargo, me parece que este concepto, del modo en que lo conocemos en nuestra sociedad, mantiene algunas diferencias con el concepto rapanui. Digo esto, fundamentalmente, por una consideración de magnitud del fenómeno, que en nuestra sociedad está limitado a un porcentaje menor de casos, generalmente personas que no pueden tener hijos de forma natural, y que toman como suyos a niños o niñas cuyos padres biológicos, la gran mayoría de las veces, no conocen. Esto, considerando que la adopción propiamente tal, nos refiere hoy a una práctica que ha sido sancionada por la ley, de modo que está sujeta a un sinnúmero de disposiciones legales, que ciertamente la alejan del caso que aquí indagamos.

En definitiva, el *hanjai* tiene que ver con una práctica social bastante arraigada en la Isla, que aquí llamaremos ‘delegación de la crianza’. En esta línea, la maternidad y la paternidad, y en general el rol parental (aplicado también a tíos, tías, abuelos, abuelas y hermanos y hermanas mayores), tiene un fuerte componente que es social además de biológico, de modo que la relación filial está dada en primer lugar en la evidencia de los lazos sanguíneos, pero también, puede ser instaurada por el acto de la crianza, entendida como ‘*hanjai*’. El término, refiere en este caso al acto de cuidar de un niño o niña, alimentarlo, y custodiar así su crecimiento; es decir, el deber natural de todo padre, y de toda madre. Por ello, desde la perspectiva de los progenitores, hablar de *hanjai* se hace redundante, de modo que más bien se utiliza cuando se hace referencia al caso de aquellos y aquellas que son dejados al cuidado de terceros. De hecho, es interesante considerar que se trata de una práctica común a gran parte de la Polinesia y para el caso hawaiano, Sahlins nos indica que “...*también sociológicamente los hawaianos conocían dos maneras distintas de crear la relación filial: por la ‘alimentación’ o haanai (...) y por el nacimiento. (...) Según el modo de pensar hawaiano, como hemos visto, los parientes nacen o se hacen* (1997: 26, 43)<sup>45</sup>.

Por su parte, Mccall –que habla de adopción propiamente tal- considera que esta práctica (junto con la del matrimonio) adquiere un sentido específico a partir de las formas de organización del parentesco en Rapa Nui, en cuanto constituye un método de “adquisición de nuevos miembros” para fundar una potencial *hua'ai* (1976: 188)<sup>46</sup>. En su tesis, él distingue dos formas posibles de delegación de la crianza: la adopción y la ‘acogida’ (*fosterage*), las que tienen su correlato en la distinción rapanui del ‘*poki hanjai*’ (‘niño/a criado’), y del ‘*ma’anja hanjai*’ (*ma’anja* se traduce como ‘pollo’ o ‘polluelo’). Si bien hoy en día es posible escuchar los dos términos usados indistintamente para un mismo

---

<sup>45</sup> Refiriéndose a Hawái, Sahlins declara: “Las aparentes diferencias sexuales son complementarias en el sistema de valores hawaiano (...). Son modos interrelacionados de reproducción humana, los que, además, hacen participar a hombres y mujeres en una oposición común frente a lo divino. Al hombre le corresponde la tarea prometedora de arrebatar la sustancia de la humanidad a sus divinos poseedores en forma de alimento. A la mujeres, atraer las fuerzas generativas divinas –sin excluir a los jefes con tierras- y transformarlas en la sustancia de la humanidad en forma de niños. (...) La ‘alimentación’ (*haanai*), como se llama a la adopción, puede instituir la paternidad con la misma eficacia que el nacimiento. Esta lógica es muy productiva y coherente desde el punto de vista del significado. *Kama’aina* o ‘hijo de la tierra’ se refiere a alguien que es ‘nativo’ de un lugar. No obstante, también se puede ser un *kama’aina* por acción o por prescripción; por una residencia prolongada o por derecho de nacimiento. La coherencia reside en que todas estas relaciones de filiación y nacimiento tienen un denominador común. Todas ellas invocan la sustancia humana común de las personas relacionadas de ese modo” (1997: 26, 43).

<sup>46</sup> “[I] argue that adoption and marriage are two structurally similar methods of acquiring new members to found future, potential *hua'ai*. They are the only two ways that non kin can be given kinship status. Adoption on Easter Island is concerned with the acquisition of immature persons, while marriage is concerned with mature individuals” (Mccall 1976: 188. Subrayado en el original).

niño o niña, aun hay muchos que reconocen su diferencia.

En el primer caso, se trata de aquellos niños o niñas que han sido criados fuera de su familia biológica, y que adquieren el estatus de hijos o hijas por medio del cuidado y la alimentación que sus padres sustitutos le proveen. La relación filial que así se adquiere, generalmente tiene un carácter definitivo, y el traspaso del niño o la niña suele ocurrir a pocos días de su nacimiento, de manera que pasa a formar parte de la familia, y por extensión, del *hua'ai* de sus 'padres adoptivos'.

*Nosotros somos 15 hermanos, yo de 8 días me regalaron mis papás. Después yo nunca tenía cariño con mi papá. Después cuando yo está grande, supe y todo, mi padrino me contaba lo que este es mi papá, ese es mi tío, ese es familia de mi mamá... por eso yo ahora, comparto hasta por ahí no más con mis hermanos. No es culpa de ellos, porque no nos criamos juntos, pero a veces yo me pongo a llorar sola, de porque yo me quedé así (...). Ahora recién, llegó como 10 años atrás, llegó mi hermana, que se llama María, ella me empezó a reunir con los demás. Pero sabe, como no criamos juntos, más difícil.*

(Ana Veri veri, 70 años)

Esta situación contrasta con la de aquellos que –por necesidad o conflicto- son dejados bajo el cuidado de personas diferentes de sus padres biológicos, generalmente abuelos o tías, a cualquier edad; inaugurándose así una relación que resulta más bien del cumplimiento de las responsabilidades del *hua'ai* (Mccall 1976). Los *ma'anga hanai* viven situaciones temporales, de modo que no necesariamente integrarán parte definitiva de la nueva familia, y es muy posible que tarde o temprano vuelvan a la casa de la que vinieron.

*Bueno, primero que nada, yo fui nacido de una familia... somos seis, hermanos y hermanas, pero mi mamá nos cuidó, porque el papá se arrancó. Porqué, no sé y nunca quise saber. Pero yo sé quien es mi papá, mi familia, y el resto, no quiero saber; si algún día a lo mejor yo quiero saber, primero él debe explicar porque nos dejó a nosotros. Y más o menos a los 6, 7 años yo me arranqué de la casa y yo me fui en una familia (...). Y esta señora y su marido me tomaron como si fuera su propio hijo, me cuidó, me enseñó, pero yo nunca estaba estable, siempre estaba en su casa o en la casa de mi mamá. Porque mi mama venia de todas maneras a buscar a nosotros, porque eran sus hijos.*

(Juan Haoa)

En este último caso, se expone un factor que puede incidir en la decisión de delegar, sea temporal o definitivamente, la crianza de una niña o niño, y tiene relación con el hecho de no ser reconocido por el padre; es decir, ser un 'hijo ilegítimo', que en Rapa Nui, son llamados '*morore*'. La reacción negativa a la condición del *morore* es un aspecto

fundamental en la tradición rapanui<sup>47</sup>, lo cual se hace comprensible a partir del orden patrilineal de antaño, donde el reconocimiento del padre significaba la posibilidad de obtener parte en la sucesión y en la herencia. Lo cierto es que hoy, la posición del niño o niña *morore* aun carga con una connotación negativa, y si no constituye necesariamente una condición de menosprecio explícito, es al menos un motivo de burla. Y es que, además de ponerse en duda la membresía del niño/a al *hua'ai* de su progenitor, ello puede haberse asociado a la reacción que merece el 'hijo bastardo' de nuestra sociedad, por la común influencia de la moral cristiana. En todo caso, la condición de la niña o el niño ilegítimo, en el caso de las tres generaciones acá abarcadas, opera como un elemento que justifica la decisión de una madre de delegar la crianza de su hijo/a, lo que en parte, se atribuye al temor de que –una vez constituida una familia- ese niño sea maltratado, o bien, que esa niña sea abusada por parte del 'padrastro'.

Estas consideraciones no son excluyentes con otras, de modo que puede venir a reforzar la decisión de una madre que no se encuentra en condiciones económicas, de delegar la crianza de su hija, o de su hijo. En las generaciones mayores, esto se da con mayor frecuencia cuando las familias eran más grandes, de modo que generalmente son los hijos e hijas menores que se entregan al cuidado de otra familia, convirtiéndose de esa manera en *poki hanai*, si la decisión es tomada desde su temprana infancia, o en *ma'ana hanai*, si resulta de un acuerdo posterior entre familias cercanamente emparentadas, como ocurre en el caso siguiente.

*Yo no sé, la costumbre, porque, mi abuela llegaba a la casa, lloraba que quería, pero no lo sé, a lo mejor mi hermano después grande se vino con los abuelos, porque estuvo un buen tiempo viviendo con nosotros. Yo no sé tiene esa costumbre acá de criar niños que... por ejemplo tu tienes 5 o 6 niños, y la situación no está muy bien, o con su pareja, los padres van y le traen unos niños y la crían ellos.*

(Elena Veri veri)

Otra es la situación de las madres adolescentes, digamos, de 14 o 15 años, que prefieren dar a su hijo o hija al cuidado de otra familia, pues se consideran muy pequeñas para hacerse cargo. Sin embargo, en estos casos, lo más común es que los abuelos maternos tomen finalmente esa decisión, e incluso, que el niño/a quede bajo su cuidado, como sucede en el caso siguiente:

---

<sup>47</sup> En efecto, y curiosamente, hasta del propio rey *Hotu Matu'a* se dice que era *morore*, lo que hace interesante pensar en cuales hayan sido las verdaderas razones para viajar en busca de nuevas tierras para habitar. En cualquier caso, es una condición que le producía vergüenza, de modo que algunas versiones del mito cuentan que una vez su mujer, *Vakai A'Heva*, le sacó en cara su condición de *morore* (Englert 1948), e incluso se ha sugerido que a raíz de ese incidente, el rey se retira a buscar su muerte, pues 'descubre' su condición de hijo ilegítimo (Mccall 1976: 207).

*Yo había prometido en adopción a mi hijo. Sabía que yo no lo quería tener, pero si lo quería ver nacer, eso lo tenía claro; entonces al conversar con ella: -“estate presente en el hospital por favor, porque yo no voy a dar pecho, nada. Yo tengo a la guagua, tu haz los papeles, lo que tengas que hacer y yo te entrego al bebé”- a una señora a la que le tenía prometido mi hijo. Y nació: yo todavía estaba reacia; no quiero verlo, no quiero tocarlo, no me lo pongan encima: y se lo llevaron. Y cuando ya lo tenían listo lo ponen en la cuna, me lo ponen al lado. Y cuando pega el primer llanto, cambió mi vida en 180 grados. Ahí asumir que estaba dando luz a una vida. Entonces los sentimientos fueron súper encontrados; y me acuerdo que esta señora no llegó. Ya le di pecho, mi papá me llama: “hija, que bueno, fue hombre, te felicito” (...). Como al quinto día aparece mi papá: “quiero conocer a mi nieto”. Y ahí lo conoció. Y de ahí, onda... “hagas lo que haces, hazlo por ti, porque él es mío”. Y así quedó... se quedó con él.*

(Lucía Haoa)

En definitiva, existen diversas razones para que niños y niñas sean criados en un hogar diferente al de origen, y el modo en que este ‘intercambio’ toma lugar, tiene relación –al menos hoy en día- con factores más circunstanciales que estructurales. Incluso existen casos en los que es el mismo niño, o niña, que a una edad suficiente busca refugio fuera de su hogar de origen, como ocurre en el caso siguiente.

*Yo pienso que era más o menos porque yo me arrancaba de la casa (...) ...era un día, yo estaba en la escuela, un día yo me encontré con el Germán (...), no sé, algo tuvo entre él y yo, y mirando a los ojos, y él me dijo “nos vamos a la casa”. Yo tenía más o menos 6 o 7 años, y me paré y me fui con él. Y llegando a la casa, le dijo a su mamá “yo te traigo a él”, y a su papá, y su papá le dijo, “¿él no más?” porque según lo que me dijeron mucha gente, y el papá de mi abuela, que yo estaba nacido para ser en esta familia...*

(Juan Haoa)

Aunque los informantes no dan testimonio de ello, es probable que entre las familias que se diese este particular trato, hubiera algún tipo de intercambio, fuera al menos de palabras, de modo que para todos resultase ‘conveniente’; pues si para alguien era una boca menos que alimentar, para otros u otras, podía ser un par de manos más con las cuales contar en los quehaceres diarios. De hecho, muchas veces estos niños y niñas criadas, eran tomados con el objetivo específico de servir de apoyo en las labores hogareñas, cuando ello hace falta:

*Pero de ahí yo ya no estoy más pa’ ver eso, ahí ya me sacó mi tío po’, el tío que me vino a buscar pa’ cuidar a sus niños, para ayudar en las tareas, todo... ya, ahí me quedo pa’ lavar la ropa, hacer su comida y mandar a la escuela, porque la esposa se fue po’, se quedó solo.*

(María Rosario Veri veri)



Así, desde la perspectiva de quien recibe a un niño o niña, ello puede estar motivado por el hecho de tener pocos o ningún hijo o hija propia; por el hecho de tener los recursos para la crianza que los padres biológicos no tienen; o bien, por la necesidad de un par de manos extra en el trabajo. Todas las anteriores pueden darse simultáneamente, con diferente énfasis, según sea el caso. En todos los casos que aquí caracterizamos, se trata de prácticas que no han sido sancionadas por la ley chilena, y que en Rapa Nui – como decíamos en un apartado anterior- tienen una profundidad histórica considerable. A pesar de la continuidad de esta costumbre, pareciera ser que lo que motiva la delegación de la crianza ha sido más sensible a las condiciones históricas, de modo que es ahí donde encontramos los cambios. Pues bien, entre los abuelos y abuelas que aquí cuentan su experiencia, las cuatro mujeres fueron criadas, durante la mayor parte de su infancia, fuera de su familia de origen. Los tres hombres, en cambio, se criaron con sus madres y padres biológicos, por lo menos hasta la edad de doce, momento en el cual comenzaban a participar de lleno en el trabajo de padres, tíos y/o abuelos. Ya hemos comentado antes que ha existido históricamente una preferencia por los hijos hombres, lo que nos hace pensar que no se trata de una casualidad. Este hecho puede en realidad asociarse a varios factores: en primer lugar, al rol que -hasta hace poco- cumplían los hombres como ‘sostenedores del hogar’; ligado a esto, a la consideración de que siempre habría labores en las cuales un par de manos masculinas podrían ser útiles; y finalmente, a la condición especial del *atariki*, el primer hijo hombre, que gozaba de un estatus privilegiado entre sus hermanos y hermanas puesto que se le atribuían importantes responsabilidades familiares. Si bien ha ido perdiendo importancia, aun es posible detectar la existencia de consideraciones especiales hacia los primogénitos, provocando diferencias en el trato que muchas veces son resentidas por el resto de los hermanos. Con todo, padres y madres habrían reproducido estas preferencias, evitando entonces dejar niños al cuidado de otras familias.

*Yo antes de doce años siempre se va con mi tío, el hermano de mi mamá, otro tío. Que juega ahí, y se va, y después se arranca al lado de mi abuela, mamá de mi papá. Mi mamá me pega, me arranca al tiro. Se arranca ya y una semana, dos semanas; llega mi papá, se saca otra vez, pega otra vez, y... pa' abajo pa' arriba. Porque primera hijo de mi papá, no va a dejar ella, siempre va a ir a volver a sacar.*

(Marcos Veri veri)

En la mayoría de los casos, aquellos que vivieron su infancia con personas diferentes de sus progenitores, manifiestan estar enormemente agradecidos de sus padres sustitutos por haberles criado, y hablan de ellos con respeto. En cambio, respecto de los padres biológicos nos encontramos con que la mayoría de los niños y niñas ‘criados/as’, les

guardan un cierto resentimiento, cuya fuerza dependerá en gran parte de la comprensión de los motivos que ellos hayan tenido para dejarlos al cuidado de terceros.

*Mire, yo tenía tres meses, cuando mis abuelos por parte de padre, me criaron (...). Y siempre hasta ese momento que estamos hablando nuevamente de ellos dos, yo estoy muy agradecido, con ellos dos. Porque me cuidó, me crió, me dio la enseñanza. Apenas tenía tres meses cuando ellos dos me criaron. Yo sé quien es mi padre, y mi mamá, pero yo adoraba a ellos dos. Quería mucho a ellos. Para mí ellos dos son mis padres. (...) Cuando yo ya era grande, me di cuenta que mi mamá no me quería. Fui una niña, una señorita muy querido de cualquiera persona; no sé porqué, (...) viene mi mami y dice “a esta hija no la quiero”. Ayayayyy... yo la quiero porque es mi madre que me trajo al mundo, tuvo nueve meses, con dolor me trajo al mundo, me crió tres meses, pero al que yo adoro, a mis papás que me crió a mí.*

(Elena Veri veri)

Sin embargo, hay otros casos en los cuales la experiencia no fue tan buena, de modo que sus relatos expresan abiertamente un rechazo hacia sus padres de crianza, y -dada la evaluación negativa de su vivencia- toman la decisión consciente de no repetirla con sus propias hijas e hijos.

*Mi tío me pidió a mi papa para ayudar a un trabajo y después me llevaron a la parcela y nunca más me mandó al colegio. Hasta ahora, sufrió bastante yo por esa cuestión, porque yo soy uno de [los que] no sabe leer ni escribir. Ese es el caso de los hijos que nosotros estuvimos conversando de hijos que lleva a otra persona y no responde como su propio hijo sino que lo trata mal, no lo manda al colegio, nada y le pega (...). Si no son hijos que nacen dentro de ti sino que otra persona y lo maltrata, todo lo bueno es pa' su hija no más y usted, haga un lado. Lo trata como perro, como cualquier otra cosa.*

(Francisco Veri Veri)

Así, si bien el discurso social en Rapa Nui asegura que los niños y niñas criadas son, como citábamos en un apartado anterior, “puestos al mismo nivel que los legítimos, (...) merecedores del mismo cuidado y las mismas atenciones” (Roussell 1890: 466), la experiencia de algunos/as nos habla de otra realidad. De hecho, para la mayoría de los informantes de este estudio que fueron *poki* o *ma'anya hanai*, –y en particular en el caso de los adultos mayores- podemos ver que ello no sucede así, pues en sus casos la diferencia entre ellos y sus ‘hermanos y hermanas’, los verdaderos hijos e hijas de la pareja que los crió, era notoria:

*Pero yo ahora, como tanto me cría, antes yo llama “señora” a esa maldad, abuela, más maldadoso. Por eso no sé adonde murió, se perdió. No sabe adonde está, ni sus hijos, ni nadie sabe adonde está. (...) Y ahí me crió a mí. Mira, no me manda a la escuela, y manda a todos sus hijos. Me deja en la casa pa' lavar los platos, pa' lavar la ropa, pa' coser (...).*

(Blanca Veri veri)

Así es que, de hecho, se opera un cambio en la generación de los ancianos y ancianas, que al momento de criar a sus propios hijos e hijas –que hoy integran las generaciones adultas y jóvenes- deciden evitar a toda costa la delegación de su crianza, para evitarles el sufrimiento que ellos reconocen haber vivido en su infancia.

*Otra que hay una señora que llegó para las, a nuestro hijo al Uri, pa' ella pa' criar cuando recién nació. Yo dije "no, yo no quiero regalar a ninguno de mis hijos porque para eso soy padre de mis hijos, y yo no importa que yo me muero de hambre, o como sea, yo muero todo con mis hijos y no quiero ver a otra persona que están pegando a mis hijos así que déjame aquí no más".*

(Francisco Veri veri)

Es posible entonces, aventurarnos a decir que si antiguamente era natural 'ceder' bebés a muy poca edad, a cambio de algo que se hubiese acordado entre las familias involucradas, hoy es posible ver que lo que ha persistido con más fuerza, ha sido la delegación de la crianza como el producto de alguna situación conflictiva. Pues lo cierto es que se sigue haciendo: la falta de recursos sigue siendo una motivación en estas generaciones, pero ya no con la misma frecuencia de antaño, lo cual puede ser leído en consideración de que, hoy en día, mujeres y hombres tienen la misma posibilidad de trabajar y sustentar así un hogar, cosa que hace un par de décadas atrás no sucedía así. Finalmente, podemos asegurar que la delegación de la crianza sigue existiendo, aun sea que las condiciones en que ello ocurre sean distintas. Hoy parece ser que la maternidad adolescente, los niños y niñas nacidas de relaciones no estables y la existencia de padres y/o madres con problemas de alcoholismo se van imponiendo en nuestros tiempos como nuevas motivaciones para que niños y niñas crezcan lejos de quienes les dieron la vida.

*Por lástima, porque cuando nació ella, su mama no estaba ni ahí con ella, recién nacida la guagua, se arrancaba del hospital a tomar, al puhí<sup>48</sup>...entonces como veían que yo iba a visitarla, el medico de allí me dijo: "por qué no se hace cargo usted" "no", dije "nada que ver, tiene mamá la niña" pero me dijo "mira, es que la mamá simplemente no esta ni allí con esta niña". Tantos días que la veía que lloraba, lloraba; tenía hambre po'... como será que le metían agua... Y un día hable con mi marido y le dije "sabes qué le dije: me voy a traer a esa niña", "ya -me dijo- tráela no más". Y me la traje po'. En esa época yo ya tenía a mis niños grandes ya po'. Y empecé a criarla, con leche Nido no más...*

(Isabel Riroroko, 57 años)

Por otra parte, hoy también son los mismos niños/as que deciden 'arrancarse' de la casa, para llegar donde alguna tía, o al hogar de sus abuelos. Ello puede ser porque quieren

---

<sup>48</sup> Nombre local para referirse a la costumbre de fumar Marihuana (*Cannabis Sativa*).

escapar de una situación familiar difícil, o porque buscan identificarse con un estilo de vida alternativo al que le proponen sus padres<sup>49</sup>. Aquí ya hablamos, obviamente, de niños y niñas que tienen cierta autonomía, y por tanto, tratándose de adolescentes, no ahondaremos en estos casos, pero de todas maneras, son situaciones que pueden generar historias de crianza delegada.

De cierta manera, todos los niños y niñas rapanui son potenciales *ma'anga haŋai*, pues la delegación de la crianza continúa siendo un recurso cultural al cual padres y madres recurren, en caso de necesitarlo. Es así que la costumbre de dejar niños y niñas al cuidado de parientes, vecinas/os, u otras personas de confianza, se da bastante, en acuerdos que no son tan definitivos ni formales como en el caso de los *poki haŋai*, pero que aun así, implica que el *haŋai*, como alimentación y como enseñanza, tiene lugar en diferentes espacios familiares.

*Son niños que socialmente, uno ve que son desplazados entonces uno les da más apoyo. No como a los de uno porque uno sabe adonde está pisando pero los otros que son disgregadas socialmente, uno los ayuda más. Yo creo que igual uno les trata de dar una base dentro de los medios que uno tiene y que el niño también tenga una base como para desenvolverse como una persona normal dentro de la sociedad. Yo creo que actué bien en ese sentido.*

(Isabel Riroroko)

Todo ello, resulta en que la crianza se convierte en un tema de conocimiento social que atañe a padres y madres biológicas, pero también a tíos, tías, padres adoptivos, hermanas mayores... en fin. Se trata así, de una práctica que no se mantiene exclusivamente en la intimidad del hogar nuclear, sino que es una responsabilidad que se comparte, primero, a nivel de *hua'ai*, y luego, a nivel comunitario. Y ello implica la existencia de un conjunto de saberes, creencias, y contenidos que- al menos en el discurso social- comparte expectativas respecto de lo se espera que padres y/o madres, transmitan con éxito a niños y niñas.

Volveremos sobre esto más adelante, de modo que ahora, seguiremos delimitando el *haŋai* como concepto central.

---

<sup>49</sup> Es interesante el caso de los llamados 'iorgos', en su mayoría hombres jóvenes que abogan por evitar la incorporación a la economía monetaria y el trabajo asalariado, y acercarse a un modo de vida que consideran 'más natural'. Este 'movimiento de rebeldía' hacia la modernidad occidental, llama hoy la atención de no pocos adolescentes, que se van de su hogares e incluso dejan el colegio para vivir –generalmente- fuera del pueblo, bajo un particular sistema de trabajo colectivo.

### 7.2.2 Hanai (i te kai) como alimentación

*Y pa' la pascua no hay regalos a los niños, antes. No hay regalo, el regalo; hacer curanto. Invita a los vecinos.... Todos que veías tú en la tarde, todos sale humo, haciendo curanto. Había brevas pero de esas brevas ricas grandes, y en esa pascua los sacan las piñas, los melones, sandías, los melones así de grande, las sandías, los plátanos, hace curanto y deja madurar los plátanos, y en ese día saca todo pa' arriba en la tarde, y pone todo en la mesa.*

(Ana Veri veri, 72 años)

En las tres generaciones acá consideradas, al preguntarles por su propia crianza y la de sus hijos, me encontré con referencias a la alimentación. Ello fue más evidente con la generación de los adultos mayores, en cuyo caso la referencia a los alimentos esta teñida en el discurso de una nostalgia por los tiempos pasados, de modo tal que “[Las] brevas, las naranjas, los limones así de esas grandes... cualquier fruta acá en la Isla ese tiempo. Era tan bueno, ese tiempo era muy bueno pa' criar a los hijos” (María Rosario Veri veri).

Si bien en un principio no apunté a ello, la asociación entre ambos aspectos de la palabra fue haciéndose clara en el terreno, en gran parte por el relato de los abuelos y abuelas, pues en cuanto tematizaba la crianza en una entrevista, aparecían ciertos modos de comprender su relación con el acto de la alimentación, en algún comentario respecto de aquellos alimentos que recordaban haber consumido ‘en su infancia’, así como los que, según cuentan, les permitieron criar a sus propios hijos e hijas.

*Tú vieras a los niños de aquí, que antes no tenía lo que tenemos ahora como fideos, arroz que se yo un montón de cosas. Leche sí, el taro que se llama, camote y otras cosas así natural. Y lo niños es gordito, sano, no tiene ningún enfermo como que hay ahora, y crece bien, crece bien los niños; cero problemas. Pero ahora, el problema creo yo que por el alimento que estamos comiendo ahora, que hay muchas cosas que echan cosas adentro como el caso del pollo que estamos hablando, o el vacuno que da con hormonas, la piña con hormonas y... creo yo que ese también afecta a nosotros los humanos.*

(Francisco Veri veri)

Así, el alimento se fue imponiendo como un elemento central de la crianza, en el cambio y en la continuidad; y me llevó a comprender que asignaba además, una nítida división de labores parentales. La madre, encargada de la lactancia, se identifica con un primer momento en el que otorga el sustento inicial del niño en la forma de leche; y luego, la relación con el padre ocurre a su vez por medio del alimento, en cuanto a él se le atribuye la responsabilidad de llevarlo al hogar, como el fruto de su trabajo.

*Yo se crió mi papá, con pesca, con alta mar pesca; trae pescado pa' criar, plantar camote, plátano, zapallo, entonces, yo tenía. Para empezar, yo está grande, un poco grande, y mi mamá sacó otra cría (porque su mamá se arrancó...), y su hijo sacó: mi mamá se cría con la misma pecho. Yo tenía 6 meses más o menos, entonces es un poquito menos que yo. Pensó yo estaba maceteado, y ahí se quitó la leche y entregó a otro. Cuando vivimos juntos se quedan todos bien; mi papá, nunca tiene hambre... todos los días pescar, con puro pescado nosotros come, y da leche, mi papá trabaja también en la empresa, compañía William, mi papá trabajo cómo 20 años.*

(Marcos Veri veri)

En el caso de aquellos que vivieron la ausencia de alguna de las dos figuras parentales principales, también puede observarse esta separación de los roles en el *hanjai*. Algunas situaciones en las que falta el padre, sea por que abandona o porque muere, la experiencia maternal se ve muy marcada, pues es la madre quien debe asumir con las labores parentales en su totalidad. Para ello, es probable que busque ayuda en su familia, nuclear o extensa, e incluso que se apoye en sus propios hijos a medida que vayan creciendo, ya que es una tarea que alguien debe asumir. Pero ello no siempre es posible ni suficiente, lo que sucede especialmente en la experiencia de las mujeres mayores, que no acostumbraban a participar de las actividades productivas, en particular aquellas remuneradas:

*Como él trabajaba mensualmente llegaba el Hércules, traía mercadería, así que en esta casa no faltaba; pero después ¿sabe lo que es vivir en carne propia lo que es la miseria? ¿Que no hay kai<sup>50</sup>? Y los niños chicos de siete años llorando que quiere pan, quiere leche, quiere café ¿De adonde? No hay negocios, como hoy día porque uno puede ir, conversar con un negociante, te da un kilo de pan, te da azúcar. Antes no mijita. Lo único que yo tenía aquí era plátano, cualquier plátano ¿Cómo voy a alimentar a los niños de puro plátano? Cuando el mar está así mas o menos, así crié también a los míos: íbamos a recoger el pipi negros, esta cuestión que se llama mama, el Chino con la Angélica pescaba unos pescaditos, estos que se llama poto, takatore en rapanui, veníamos ahí sacábamos el plátano, así tanto el kai, y así tanto de agua. Pa' alcanzar para todos pa' que se calienta la guatita, pa' poder ir al colegio; pero los mantenía limpios. Cuando yo trabajé, ahí solucioné todo. Solucioné todo, ya no les faltaba nada acá. Sufrí, sé lo que es sufrir en carne propia, pero gracias a Dios, superé todo...*

(Elena Veri veri)

Como nos sugiere Elena en su relato, esta situación ha ido cambiando, en gran parte por la integración de la mujer al mundo laboral, que le permite tomar parte en una actividad que fue tradicionalmente asignada al hombre, y por tanto, suplir la necesidad de dinero.

---

<sup>50</sup> La palabra *kai* se traduce por comida, alimento.

En un primer momento, ello le fue posible desde el conocimiento de las labores femeninas, que comenzó a demandar -entrando a los años sesenta- la industria turística.

*Yo fue a trabajar a Kevin Costner, cuando llegó yo fui a trabajar como costurero. Yo mismo lo hace, lo mira y lo hace. Yo junta pipi, junta pure pa' trabajar pa' tenerme la plata pa' nosotros, yo fue a trabajar a la Erica. Trabajaron tres años, días, meses que me da plata a mi con comida no más, y lo trae pa' acá pa' que comen los cabros.*

(Blanca Veri Veri)

El acto de la alimentación entonces, es un aspecto que tiene gran importancia a la hora de comprender lo que implica la palabra que aquí definimos, y que además, nos da pistas respecto del significado social que tiene para los rapanui el acto de la crianza infantil. En esa línea, resulta interesante constatar que la asociación entre alimentos y crianza ha ido tomando diferentes valores a medida que pasa el tiempo, e ingresan nuevos alimentos a la dieta isleña. Así, ya en la generación adulta, es posible reconocer una conciencia diferente en cuanto al significado cultural que adquiere la alimentación:

*Lo que pasa es que el hijo Rapa Nui, o la crianza al estilo Rapa Nui es diferente por la forma de diferenciar un alimento sana a que sea la crianza, digamos, con otro tipo de alimentos sofisticados, eh, que no es ni mal ni bueno, o sea, al alcance de la crianza Rapa Nui hay de todo que sea natural, fresco, y plantado en su ámbito, en cambio tú le das leche Nido al Marquito, no te lo toma, pero tú mándale a ordeñar a una vaca, y ahí mismo, en la segunda gotera hasta el último, es todo de él, porque está acostumbrado... Por ejemplo, ante una papa frita, el Marquito prefiere un camote tunu ahí<sup>51</sup>.*

(Federico Riroroko, 57 años)

Por su parte, en la experiencia de las mujeres adultas, se mantiene la asociación de la lactancia a la crianza, y la diferenciación de los alimentos que ellas consumieron y aquellos que comienzan a llegar a la isla.

*Bueno yo te estoy contando de mí, como me criaron; porque yo conocí en esos tiempos que no había mamadera pa' dar leche a las guaguas, y le daban con leche de vaca, no teníamos leche nido, nada. Con pecho sí. Y las mamás se alimentaban bien en ese tiempo, había muchas vacas, entonces ellas tomaban harta leche, entonces de ahí con el pecho alimentaban a los niños, hasta los 6, 7, 8 meses.*

(Fátima Riroroko)

En el caso de las jóvenes, la asociación de la crianza y los alimentos pierde la centralidad que manifiesta en las dos generaciones mayores, lo que puede responder al hecho de que ellos y ellas han tenido mayor cercanía con el español, y por tanto, la pregunta respecto de su crianza no es necesariamente asociada al *hanjai*, tal y como se

---

<sup>51</sup> *Tunu ahí* se refiere al modo de cocinar, en este caso, el camote. *Tunu*: cocer / *ahí*: fuego.

entiende en rapanui. Aun así, en algunos casos se mantuvo la continuidad con los recuerdos de la abuela, la leche y los recursos que posibilitaron la crianza.

*Mi abuela me cuidaba ahí, por ejemplo, pa' darme leche, porque no había chupete, con una flor del zapallo me lo ponían en una botella, la botella en esos días eran muy escasas también po', para ellos era muy importante, era como un tesoro, porque con eso me alimentaban... (Ríe).*

(Sandra Haoa, 37 años)

De cierto modo se mantiene la diferencia entre la labor de 'traer el alimento a la casa' (asociado a lo masculino), y el cuidado personal de los niños, que ocurre en el contexto del hogar; espacio tradicionalmente asociado a lo femenino. Pero en general, la generación más joven nos indica que la división sexual de labores se ha ido flexibilizando, de manera que la alimentación de los hijos e hijas es un rol que bien puede asumir la madre o el padre, dependiendo de las circunstancias. Nos introducimos a un nuevo contexto, en el cual los alimentos pasan a formar parte de un conjunto de gastos, que cada vez más, se consideran necesarios para 'mantener' a un niño o niña. Hoy, se habla más de la necesidad de dinero para satisfacer sus necesidades, que además, parecen ir aumentando al paso de los años. Así, el cambio ocurre toda vez que para la generación de los ancianos, y en menor medida, de los adultos, tener hijas, o hijos de preferencia, significaba traer un nuevo par de manos 'útiles' al hogar pues, donde comen tres, comen cuatro, y así sucesivamente; pero ahora, a los hijos y las hijas, hay que 'mantenerlos', y permitirles disfrutar de su infancia.

*Es que cuando soy niño tenís que puro pasarla bien, porque después cuando grande, vienen más responsabilidades que tal vez cuando niño no las tienes po'. Entonces, ahora que tengo un hijo, trato de que lo disfrute lo máximo, porque después, vienen mas responsabilidades y tu no sabís que viene en el mundo tampoco ¿me entendís?*

(Manuel Haoa, 30 años)

Todo ello incide en que, como ya hemos comentado, hoy las familias sean más pequeñas. Y es que los niños y niñas comienzan a demandar bastante más que el alimento, de manera que 'la buena crianza' pasa a depender de la posibilidad de darles educación, alguna actividad extraprogramática, juguetes, dulces y otras necesidades que se han ido incorporando a la cotidianidad isleña, todo lo cual, implica un cambio de paradigma de proporciones; y la buena crianza, hoy tiene costos.

Dejamos hasta acá entonces, la definición del concepto local de *hanjai*; y veamos a continuación como se han ido adaptando las estrategias parentales a los nuevos contextos.



### 7.3 Estrategias de crianza Rapa Nui

Hemos identificado ya el contexto de Familia en el cual nos moveremos, y luego, hemos delineado los límites e implicancias del concepto local de crianza. De aquí en adelante, entramos de lleno en los modos y en los contenidos de la transmisión, en la búsqueda por identificar la existencia de 'estrategias de crianza' en las tres generaciones consideradas, y comprender así como ha sido la adaptación del rol de la enseñanza familiar a las nuevas condiciones sociales.

Si en un primer momento esta investigación se planteó el interés por registrar 'técnicas' pedagógicas que fuesen culturalmente valoradas, resultó ser que para dar cuenta de ellas, era necesaria una abstracción del contenido cultural que -dada la escasez de trabajos en torno al tema- no podíamos darnos el lujo de hacer. Así, se puso de relieve la necesidad de describir y registrar ciertos relatos que den cuerpo a lo que podamos llamar 'formas de crianza rapanui', y desde ahí, apostar a una interpretación de lo que está orientando hoy las decisiones parentales en ese ámbito. Y es que una vez en el terreno, fue evidente que las prácticas de enseñanza y el discurso asociado a ellas, se considera siempre en referencia a la enseñanza de un contenido en particular. Luego, fue evidente también que los contenidos y los medios a través de los cuales ellos se transmiten en la crianza son increíblemente amplios, en cuanto atraviesan, en alguna medida, todas las dimensiones de la vida social, por lo cual pretender ser exhaustivos era embarcarse en una empresa interminable.

Por todo lo anterior, finalmente se optó por distinguir tres caminos -o ejes temáticos- que nos fueran guiando a través del infinito campo de saberes que se transmiten en la crianza, los cuales fueron escogidos por varias razones. Lo principal, fue descubrir en la observación y en las entrevistas desarrolladas en el terreno, la existencia de un patrón de redundancia en cuanto a los temas que los informantes consideraban parte importante de la crianza. Podría decirse incluso, que fueron ellos quienes las escogieron, y desde ellas era posible establecer categorías comparables entre las estrategias de las tres generaciones consideradas. Esto último es muy importante, ya que permite apuntar a una resolución satisfactoria de los objetivos de la presente tesis, en cuanto se busca indagar en la existencia de cambios y de continuidad.

De todos modos, la codificación inicial arrojó una lista de 33 códigos promedio por generación (ver Anexo N° 3), los cuales fue posible agrupar dentro de tres amplias categorías, que son, en primer lugar; la Lengua, en cuanto es el primer aprendizaje que se espera de los infantes, y da pie a su participación en la vida social. En segundo lugar,

nos internamos en el ámbito de la Disciplina, comprendiendo que se trata de las estrategias aplicadas en la enseñanza de los límites que padres y madres consideran necesarios para un correcto desenvolvimiento del niño o niña en la sociedad. Y finalmente, nos encontramos con aquellos aprendizajes que -según se espera- hijos e hijas deben adquirir en orden de manejar las herramientas necesarias para su subsistencia; ámbito que consideraremos como la enseñanza del Trabajo.

En un principio, se consideraron otras temáticas, tales como el espacio del juego infantil y cómo ahí se configuran ciertos intereses horizontales a las diferentes generaciones; pero ello implicaba abrirse a considerar a los pares (entendiendo por ello a compañeros/as, vecinos/as, amigos/as) en cuanto espacio de socialización, y alejarse del espacio familiar. Por otra parte, sucedió en la mayoría de los casos que las otras temáticas consideradas inicialmente, eran observables a través de los tres ejes escogidos, de manera que -siguiendo con el ejemplo- el juego se integraba en las categorías de disciplina y trabajo, y se hacía redundante considerarla como temática nueva.

Finalmente, quisiéramos insistir en que no pretendemos con esto agotar la amplia gama de saberes que se transmiten en la crianza, sino más bien dar cuenta de dicho fenómeno en cuanto proceso de formación humana; y en el caso que consideramos, ello resultaba posible -y en cierta medida, necesario- optando por tres áreas centrales a éste.

Recordemos que para cada uno de los tres ejes escogidos, se trata de distinguir estrategias que involucran no sólo lo que los padres enseñan, o creen que deben enseñar, sino también, lo que los niños/as aprenden (y por tanto, luego 'saben'), y asimismo, lo que se espera (en términos de 'expectativas') que aprendan. En definitiva, se trata de relatos que van articulando de determinadas maneras lo experiencial y lo normativo, en cuanto integran, por una parte, lo que cada uno de los informantes recuerda como parte de propia infancia (y por tanto, su lectura de los roles que sus padres cumplieron con ellas y ellos), lo que aseguran haber hecho ellos mismos con su propia descendencia, y lo que 'creen que debe hacerse'. Al final de cada uno de estos temas, analizaremos los cambios y las continuidades que vayan apareciendo en el registro, en un intento de aproximarnos a una interpretación del contexto de adaptación cultural que los orienta.

Entremos entonces, en los testimonios que irán dando realidad a lo que hasta ahora ha sido enunciado. Partimos pues, con el aprendizaje iniciático. La lengua.

### 7.3.1 La lengua. El primer aprendizaje

Después de 1888, el español se convirtió en el idioma oficial de Isla de Pascua, pero lo cierto es que esta disposición tuvo poca incidencia real en la vida cotidiana de los rapanui, quienes continuaron hablando su lengua por todo el tiempo que su condición aislada se los permitió. Sin embargo, el Estado Chileno fue aumentando paulatinamente su influencia en suelo isleño, lo que encaminó a los rapanui en un proceso de deslazamiento lingüístico (Makihara 2005). En 1915, se estableció en la Isla un registro civil que, en conjunto con la Iglesia, incentivó a los padres y madres a poner nombres católicos a sus hijos e hijas. Un par de décadas después, nacen los abuelos y abuelas de hoy, y su infancia se desarrolló en el momento en que la Armada –específicamente la Comandancia de la Primera Zona Naval- se hacía cargo de la administración de la Isla, luego de que en 1953, el contrato de arrendamiento con la compañía inglesa Williamson Balfour llegó a su fin. De ahí en adelante, el proceso de colonización llevado por el gobierno de Chile comenzaría a fortalecerse, promoviendo por diversos medios la asimilación cultural y lingüística de los rapanui.

La autoridad local en este tiempo era concentrada por un Jefe Militar que cumplía funciones de Juez, Oficial del Registro Civil, Notario, Conservador de Bienes Raíces, Capitán de Puerto y responsable de los servicios públicos. Además, supervisaba la asistencia a la escuela básica. Esta última institución fue, de hecho, uno de los primeros y principales agentes colonizadores, ya que para el año 1953, impartía sus lecciones en español hasta quinto básico. Tres años después se prohibió a los alumnos y alumnas hablar su lengua en el recinto escolar, a lo que se sumaría, en tiempos de dictadura militar, una ordenanza dada por las autoridades gubernamentales de censurar el uso de la lengua nativa en actos públicos. Si bien la prohibición del uso de la lengua rapanui fue retirada, y el Ministerio de Educación autorizó en 1976 la enseñanza oficial de la lengua Rapa Nui durante los primeros seis años de escolaridad básica, el español siguió buscando su camino entre los isleños, apoyado por el proceso de asimilación impulsado por el Estado Chileno, y el resultado de todo esto, es que cada vez son más las niñas y niños que crecen como hablantes nativos del español. A pesar de ello, se ha gestado una progresiva revalorización de la lengua rapanui, y hoy, nos encontramos con un discurso que aboga por evitar su desaparición, para lo cual el compromiso de padres y madres en la transmisión del idioma polinesio, es imperativo.

Por supuesto, este proceso ha sido influido por múltiples factores, y aquí, buscaremos distinguir aquellos que han sido los más importantes en las decisiones de padres y

madres. A continuación, revisaremos las experiencias de los informantes, para ver cómo han cambiado las estrategias de crianza que se emplean en el ámbito de la lengua, dada la incorporación de nuevos idiomas a la cotidianeidad isleña. Luego, analizaremos el proceso desde una perspectiva social más amplia, que nos permita interpretar el rol que adquiere la educación familiar en el proceso de desplazamiento lingüístico que vive actualmente la comunidad rapanui.

### 7.3.1.1 Los Adultos Mayores: la lengua nativa

Lamentablemente, aquellos que criaron a las *nuas* y los *koros* de hoy, no están vivos para explicarnos como vivieron y comprendieron ellos la importancia de transmitir su lengua, u otras lenguas, a sus hijas e hijos; pero contamos con la experiencia de estos últimos para atestiguar que fueron todos criados en lengua rapanui. En la generación que aquí consideramos, hay un caso de familia mixta, lo que implica la introducción de idiomas foráneos a lo conocido, y en este caso, se trata del abuelo de una de las informantes, quien además fue su padre de crianza; sin embargo, lo que nos viene a ilustrar es que el monolingüismo rapanui era una realidad escasamente cuestionada.

*Él hablaba mal el rapanui. Él me enseñaba el francés (...). Y un día, como yo era muy regalona me gusta, no se como decirte, pero para mi papá que me crió, se sintió mal como si fuera que yo me estoy burlando de él. Cualquiera palabra yo llevaba la contra. (...) Y un día se sintió. Me quedó mirando y me dijo 'mire hija, va llegar un día -me quedó mirando como que se llenó los ojos de lágrimas- va a llegar a Francia'. '¿Y en que voy a llegar a tu Francia, en caballo?'. 'Pero tus hijas va a hablar francés, tal vez tus nietas'. Yo llegue a Francia, por mi hija que se casó con un francés. Ya empezaron a hablar en francés. Quedé mirando, y entre todos hablaban francés, y en eso me acuerdo de mi abuelo; I runa i te hau como dice en rapanui; i runa i te hau; al pie de la letra. Mi hija hablando en francés, www, shshsh, wiwiwiwi, y mi nieta hablando wiwiwiwi, y la nua, como una mona. Cuando llegué acá, al otro día fui al cementerio, yo le dije "papá, perdóname, lo que me dijiste era verdad. Te falté el respeto, perdóname".*

(Elena Veri veri)

Es evidente que el aprendizaje de la lengua materna ocurre a temprana edad, de la que la persona adulta difícilmente tendrá memoria, pues será a partir de este aprendizaje iniciático que el niño o la niña desarrollará sus propios esquemas para la interpretación de la realidad en la que vive. Sin embargo, de los testimonios de los informantes, si podemos extraer algunas ideas respecto de aquellos espacios en los cuales los infantes vivían su socialización temprana: "No, cuando eran chicos mis niños yo no los dejaba salir pa' fuera, los tenía siempre conmigo adentro de la casa" (Sandra Haoa).

En efecto, esta idea, que viene de una de las informantes de la generación joven, marca continuidad con las costumbres de antaño, que ya hemos caracterizado antes en el presente estudio, como un particular cuidado con los límites del territorio familiar, de modo que cuando los informantes de la generación mayor eran niños y niñas, pasaban la mayor parte del día en casa con su madre, su abuela o sus tías, dado sea el caso. Y es así que, tradicionalmente, eran las mujeres las que tenían un rol más presente en la crianza de los infantes, por cuanto los hombres salen a trabajar, mientras ellas se encargaban –simultáneamente- de las labores del hogar y de los más pequeños, lo que va en congruencia con el modo de organización social propio de las sociedades rurales de antaño. Lo más probable entonces, es que antes de estar en edad de asistir a la escuela, el espacio de los niños/as era exclusivamente doméstico, el que –recordemos- en el tiempo de los ancianos/as involucra fuertemente a la familia extendida. Pues bien: el aprendizaje de la lengua, que en general adquieren entre el primer y segundo año de vida, ocurre cerca de estas mujeres. Más aun, pareciera ser que cuando los informantes de la generación mayor eran lactantes, pasaban gran parte del día en brazos, de modo que se propicia un fuerte apego a las figuras femeninas que rodean su crecimiento, y es a partir de las conversaciones que entre ellas mantienen, que el bebé se acerca –en primera instancia- al aprendizaje de la lengua.

A medida que van creciendo, estos niños y niñas acostumbrarán su oído a las conversaciones de los mayores, y tarde o temprano, empiezan a imitarlas. De ahí entonces, sacaban su material para ‘jugar a ser grandes’.

*Contábamos historias de película que los mayores lo veían. Por ejemplo yo me acuerdo pedacitos, no todo. Mira, ‘era una vez...’ decía ‘he moe he poreko’, o sea, ‘se acostaba y tenía una guagua’ o tenía una niña. Entonces esa niña, (...) iba por allá y era una princesa, tenía un anillo, después llegaba, y se perdía en el bosque y decía así (...). Era una historia que los grandes contaban, entonces uno lo escuchaba con atención, y pa’ poder contar. Porque se sentía importante uno contando un cuento po’. Así éramos nosotros.*

(Victoria Riroroko, 48 años)

En nuestro registro, se encuentran muy pocas referencias a momentos o acciones que madres o padres hayan realizado con ‘intención educativa’ en el ámbito de la lengua, lo que puede asociarse al hecho antes acotado de que se trata de aprendizajes realizados a una edad de la cual escasamente se mantienen recuerdos vívidos. Pero además, es posible afirmar que ese ‘nosotros’ de la cita anterior, nos indica un modelo de crianza en el que, una vez que los niños y las niñas empiezan a caminar, quedan bajo el cuidado de hermanas, tías o primas levemente mayores, por lo que es probable que fuese en

aquellos espacios donde más se les incentivaba el habla. Y una vez que ya manejaban el idioma, se recuerdan enseñanzas tales como la siguiente:

*No, no. Los que es de antes no cuenta historias; esa cuestión es de ahora, es de no se cuantos años pa' acá. La que es de antes era puro rezar. Mi abuelo me enseñaron el rosario, todos los rezos tahitianos que tiene que rezar y tiene que rezar de memoria, mi abuelo me, les pega a nosotros; se queda hincado, uno se hinca ahí con las piedras en la mano, así, si tu no sabes, e' te vas a dormir con esa piedra, se cae con esa piedra. Y son así, enseñan puras cosas de Dios, rezar y todo eso. Eso es lo que me enseñó mi abuelo.*

(María Rosario Veri veri)

Saliendo del espacio familiar, resulta que por esos tiempos, los idiomas latinos también comenzaban a escucharse en la Isla. Un espacio primordial de acercamiento a ellos, fue el trabajo que empiezan a desempeñar padres y madres, fuera del ámbito familiar. Todos los lunes, los hombres eran obligados a trabajar en lo que la Armada requiriese<sup>52</sup>, y solían llevar con ellos a sus hijos mayores. Cuanto español se hablaba en esa situación es cuestionable, pero de todas maneras debe haber sido un acercamiento a la figura del 'empleador', que, claro está, hablaba en dicho idioma. Por su parte, las mujeres comienzan a desempeñar labores domésticas en las casas de las familias chilenas que llegan a instalarse a la Isla, y en muchos casos, llevan a sus hijos pequeños y a sus hijas con ellas, que a su vez, comparten con los hijos e hijas de estas familias; de modo que se propicia así el acercamiento a una nueva lengua, y así también, a un nuevo estilo de vida.

*Y cuando yo tenía 8 o 9 años llegó acá a la isla el famoso doctor Alvaro Tejada. Era el cirujano, el doctor de aquí de la Isla, y el gobernador, entonces yo me fui con el abuelo, con la abuela y ahí aprendí, a los 8 años, aprendí a hablar castellano, con las niñas del Dr. Tejada.*

(Elena Veri veri)

El principal contexto para aprender el español, fue de todas maneras, la escuela básica. Como hemos dicho, ésta funcionaba regularmente desde 1934, de modo que pasaba, lentamente, a ser parte de la cotidianeidad isleña, y los niños y niñas asistían a ella generalmente después de los 7 u 8 años. Y es que en ese tiempo, "el estudio es como si fuera que no es mucho. El que sabe leer y escribir, y el que no sabe no tiene importancia pa' ese tiempo" (Federico Veri veri). Se trataba de una prioridad para muy pocas familias

---

<sup>52</sup> Fue lo que se llamó el 'lunes fiscal', instaurado en 1929, y que consistía en un día semanal que estaba destinado al trabajo gratuito y obligatorio para todos los hombres entre 14 y 80 años, a favor de la Compañía primero, y luego de la Armada, en representación del fisco chileno. Este régimen, que se consideraba una forma de 'pagar impuestos', duraría hasta 1965 (Recasens et. al 1984).

–que podríamos considerar de corte ‘progresista’- pues para la gran mayoría, había cosas más importantes que leer y escribir:

*Ahí ya me sacó mi tío po’, pa’ cuidar a sus niños... ya, ahí me quedo pa’ lavar la ropa, hacer su comida y mandar a la escuela, porque la esposa se fue po’, se quedó solo. Ahí esta mejor con mi tío, pero lo malo no más no puede ir más a la escuela. Tres años no más mandó a la escuela. Pero que vamos a hacer po’, así son las cosas.*

(María Rosario Veri veri)

En definitiva, es ahí donde el español se irá “*aprendiendo de a poquito... mi mamá y mi papá hablaba en rapanui si. En la Isla hablaban el castellano en ese tiempo solamente en el colegio, nosotros estudiábamos en el colegio, con las monjas*” (Manuel Veri veri). Los informantes de las dos generaciones mayores recuerdan haber sido instruidos por ‘las monjitas’: en efecto, la escuela de la Isla estuvo a cargo de un grupo de religiosas, que llegaron a la Isla con Monseñor Guido Beck, vicario apostolar de la Araucanía, quien dejó a Sor Margarita María Lespay y a la alemana Gertrud Koetter a cargo del Padre Sebastián Englert (H. Fischer 2001: 213). Estas religiosas traían consigo los duros métodos pedagógicos de su época, de modo que no dudaban en aplicar el castigo físico en el intento de ‘instruir’ a sus alumnos polinesios. La escuela fiscal, salvo una breve interrupción, estuvo a cargo de personal religioso hasta 1971, de modo que la siguiente cita, que proviene de una de las informantes de la generación adulta, marca continuidad con la experiencia de los mayores:

*Y me acuerdo que las monjas, cuando no aprendíamos nosotros, a mi no me pegaban nunca, pero pegaban a mis compañeras. Levantaban la falda, y teníamos las piernas así, y con una varilla de ohe<sup>53</sup>, con eso le daba en las piernas... a la monja se le llegaban a salir las venas porque nos enseñaba pero es que no captábamos el castellano.*

(Victoria Riroroko)

Los ancianos y ancianas nos cuentan que sus propios padres y madres de crianza tenían un escaso conocimiento del español, de modo que en este nuevo plano de aprendizaje que viene a representar la escuela, aportaban con lo que podían.

*Claro que cuando yo fui al colegio, fui sin zapatos (en voz baja) ¿se puede decir eso? (ríe). ¡Eh, mijita! Fuimos casi todos po’, fuimos sin zapatos. Entonces, y ellos dos, a no ser porque la abuela sabía algo, de leer, y ella me enseñó, primer año en el colegio. Yo decía mamá “yo no entiendo como es, como se dice esto”. Cuando tenía 7 años. Me dijo mire: pu - a: pa; mo- te a: ma. La m con la a, ma. Mire pues, habilosa. Ella me ayudó. Pero cuando yo llegué a primera parte del silabario, ella ya no sabía ya. No podía ayudarme.*

(Elena Veri veri)

---

<sup>53</sup> El *ohe*, es un tipo de bambú, de la familia *Bambuseae*.

Así que, como nos cuenta una de las informantes de la generación joven, las historias de la época dicen que entre los mismos niños y niñas, se inventaban sus propios métodos de enseñanza-aprendizaje:

*Ponte una de las anécdotas de mi mamá era que cuando iban a clases, muy pocas entendían el español, entonces las que entendían trataban de hacerse gestos para entender de que estaban hablando. O por ejemplo, los números eran complicados para ellos, entonces ahí ellos empezaron a armar un juego, con golpes, ponte un ritmo, cachai, el dos era un ritmo determinado... o habían otros que no decían porque les podía llegar la paliza también, entonces, lo retenían...*

(Lucía Haoa)

El proceso de desplazamiento lingüístico que así se inauguró; se vio enormemente acelerado después de 1966 por la llegada de un gran número de chilenos continentales, en comisión de servicio de las reparticiones públicas que se instalaron por esos años en la Isla<sup>54</sup>. Ello implicó no sólo la cercanía de un nuevo modelo de vida antes desconocido, sino también, la profundización del mestizaje que había comenzado a principios de siglo. Por otra parte, la adquisición de derechos civiles dio a las rapanui la libertad –por primera vez- de desplazarse dentro y fuera de la Isla, lo que profundizará el proceso diásporico (Muñoz 2007) iniciado con los primeros viajes en las décadas del 30' y del 40'<sup>55</sup>. Con todo, se da pie a la introyección de nuevas aspiraciones, que inicia un segundo proceso de migración y retorno, o de 'diáspora' en términos de Muñoz, esta vez, marcado por el interés –y la posibilidad- de salir de la Isla en busca de 'mejores oportunidades', de trabajo y educación (2007: 165).

### 7.3.1.2 Los Adultos: la segunda lengua

*Bueno, yo me fui cero castellano a Santiago po', nada, nada de castellano. Lo primero que me enseñaron, ¡a sacar la madre po'! En el colegio. Me dijo, "mira cuando llega la profesora en la mañana tenemos que saludar a las profesoras" y yo le dije "¿y cómo se saluda?", me dijo, "guevona, concha tu madre". Me suspendieron el mismo día.*

(Fátima Riroroko)

El segundo proceso diásporico que se inicia a mediados de la década del sesenta resulta de relevancia al comprender como el aprendizaje del castellano se hizo progresivamente

---

<sup>54</sup> Después del mínimo demográfico de 1877, la población rapanui fue aumentando rápidamente, llegando a mediados del siglo XX, con 724 personas. De acuerdo con las investigaciones censales realizados por Mccall, de 29 personas no rapanui que se cuentan en 1950, en 1970 ellos aumentan a 491, con un total de 1599 personas viviendo en la Isla en esa fecha (Mccall 1977).

<sup>55</sup> Esta primera etapa de diáspora, resulta de viajes que se hicieron en su mayoría de forma clandestina, como resultado de las restricciones a la libertad de movimiento que impone a los rapanui la Compañía, y continúa luego la Armada de Chile.



una necesidad consciente en la comunidad rapanui. Al entrar en las experiencias de los adultos, resulta increíble ver como se opera el cambio en el paso de una generación a otra, de manera que cuando aquellas personas que hoy son adultos mayores tuvieron sus propios hijos e hijas, intentaron transmitirles sus precarios conocimientos del español: *“Mi mamá en la casa nos enseñaba hablar castellano y ella no sabía ni leer ni escribir ¿ah?”* (Isabel Riroroko).

De nuestros informantes adultos, tres mujeres viajaron al continente antes de cumplir los 14 años. A partir de sus experiencias, podemos ver como el contacto que se produjo con las familias continentales -tanto dentro de la Isla como fuera de ella- evidenció el contraste en las formas de vida que cada cultura sustentaba, lo que motivó, en algunas de estas familias chilenas, prácticas de claro corte paternalista, tal como fue la ‘adopción’ de niñas o niños rapanui para llevarlos con ellos:

*Me llevaron para educarme, el gobernador de aquí con su señora, para ir al colegio allá, entonces me adoptaron para enseñar, para aprender a hablar castellano. Y para educarme, pero yo no llegué muy lejos porque yo no hablaba el castellano.*

(Victoria Riroroko)

Y es a partir de las frustraciones que en ellas genera el hecho de no manejar el español en tierra continental, que comienzan a percibir la importancia que irá adquiriendo dicho idioma en la vida isleña, lo que entre otras cosas, se asocia a las oportunidades que les ofrece la vía de la educación formal:

*Cuando yo llegué al continente, yo ya iba con primer año cursado de acá, tenía 8 años, por el idioma, allá di botes po’. No entendía nada, nada de lo que hablaban. Repetí como 4 años el primer año por el problema de la lengua. Esa parte fue como triste porque (...) no me daba con el idioma, no me entraba a mí el español (...). Mis hermanos, todos. Mis hermanos les pegaban a todos los cabros de la escuela porque no entendían nada. Y eran puros garabatos, los trataban súper mal, discriminados. Después yo entendí lo que era discriminar y cuando entendí, cosa seria, ahí ya después me puse machota también. Una vez me quede pero con todo el pelo de una niña en la mano, peleando (...), como nosotros no entendíamos, ellos abusaban. Empezó así con los empujones, y ahí se me hirvió la sangre ahí dije ya: se acabo la educación.*

(Isabel Riroroko)

En el caso de los adultos entonces, y especialmente de aquellos y ellas que viajaron al continente en edad escolar, la necesidad de manejar el español fue una dura lección, así que a la fuerza, lo aprendieron; pero tampoco fue para ellos su lengua materna. Y cuando les tocó ser padres, el ambiente isleño ya estaba atravesado por nuevos aires: la escuela fiscal impartía (desde 1968) hasta octavo básico, había llegado ya la transmisión

radial desde el continente, y en la década de los setenta llegó la televisión. Por su parte, el turismo comenzaba a perfilarse como el sustento económico de la Isla, gracias a la existencia de vuelos regulares entre la Isla y el continente, y en gran parte por el impulso publicitario que le dio a Rapa Nui la expedición de Thor Heyerdahl en los años 50'; todo lo cual, hacía imperioso y deseable obtener las herramientas que permitiesen la comunicación.

*Es que aquí la gente ya quería hablar en español, llegó la televisión, la radio, ya estaba mucho más metido. Había más gente, entonces mi papá tenía mas contacto con habla español que rapanui. Practicaban en el fondo con los dos niños.*

(Lucía Haoa)

En definitiva, la Isla se abría al mundo, y el español –además de otros idiomas foráneos– empezaba a resonar en los oídos de los rapanui. Este contexto, más las frustraciones que ya cargaban los adultos, operó un cambio al momento de transmitir el idioma a sus propias hijas e hijos:

*Me costó hablar el español, pero todo lo que yo sé, la experiencia que yo recogí, lo hice mirando. Y por eso les dije a mis hijos, 'yo no hablaba el español, pero ustedes sí'. Me dediqué exclusivamente a enseñar el español al mayor. Para que no pasara lo que yo pasé once años. En la escuela me fue muy mal, no pude aprender mucho. Todo lo que yo hablaba era una risa porque, era un idioma totalmente diferente. (...) Desde chico al Nano yo le enseñé castellano, al José igual. Pero yo siempre le hablo en rapanui para que así no se le olvide po', y yo le hablo en rapanui y me contesta en castellano (...). Cuando yo me fui al continente, no hablaba castellano. Si yo hubiera hablado castellano, yo hubiera llegado lejos.*

(Victoria Riroroko)

En el caso que acabamos de leer, la introyección de las nuevas expectativas, asociadas a la educación formal y al estilo de vida continental, es evidente. Lo que nos interesa en este caso, es comprender bajo la significación de qué experiencias es que la enseñanza del idioma colono se introdujo en las estrategias parentales; lo que queda casi esquematizado en las experiencias revisadas, puesto que su entrada al espacio chileno continental, les abre al interés por los bienes materiales que allá descubren, la posibilidad de percibir un sueldo y la perspectiva de un 'futuro mejor' para sus hijos e hijas. Es importante aclarar que este vuelco idiomático no tuvo la misma importancia en todas las familias, o al menos, no fue aplicado con la misma conciencia. Y es que en el caso de aquellos que no viajaron al continente en su propia infancia o juventud, es probable que la experiencia del desplazamiento haya sido más sutil, pero de todos modos, la necesidad de manejar el español se fue haciendo innegable, en cuanto

constituía el medio de ingreso al universo simbólico del grupo colonizador. Se considera que es a través de la entrada a los códigos continentales que se tendrá acceso a más y mejores bienes materiales; asociados al trabajo remunerado, a la participación en el turismo como fuente de dinero, y finalmente, a la apertura de oportunidades –en el sentido recién descrito- por la vía de la educación formal.

Socialmente, se configuraron espacios diferenciados de interacción, en español y en rapanui, donde el español adquiere el estatus de lengua dominante (en cuanto va acompañada de figuras de dominación, tales como los profesores/as de la escuela, los empleadores/as en el trabajo doméstico, en el trabajo asalariado, en los servicios públicos, los turistas, etc.), mientras el rapanui se mantiene en espacios de interacción ‘internos’, generalmente familiares. Pero con el paso del tiempo y el aumento de la presencia de Chile en la Isla, resulta que incluso dentro de la familia los códigos empiezan a mezclarse, en gran parte por el salto intergeneracional que se opera en aquellas familias que deciden estimular el español en sus propios niños y niñas, por sobre el rapanui. El salto intergeneracional implica que los padres y las madres ven restringidos aquellos espacios de interacción en lengua nativa con sus hijos e hijas, sea en un intento por apoyar su aprendizaje del español, o bien, porque sus hijos e hijas se comunican predominantemente en ese idioma. Y ello, queda retratado en la experiencia siguiente, de una informante de la generación joven que observa como ocurrió este salto en su propia familia nuclear;

*Pero si mis papás sintieron que para con mis hermanos menores, ellos les hablaban más español. Si con decirte que yo con ellos no logro hablar un rapanui constante y fluido. No puedo. A lo mejor me entiende, pero que me responda en rapanui, no... es que de repente, no les haya quedado claro algo por decirte. Será esto o será lo otro. Ese actuar por ejemplo todavía lo tienen ambos.*

(Lucia Haoa)

Pues bien, de los años setenta en adelante, es decir, el tiempo en el cual los jóvenes de hoy fueron criados, se observa una aceleración de los procesos antes descritos: el mestizaje (mayoritariamente con chilenos y chilenas, pero también con otros extranjeros), el turismo, el impacto de la televisión, la profundización del proceso de escolarización y la integración de los rapanui a la economía nacional y global, convierten –en pocos años- a la sociedad isleña en una de carácter bilingüe.

### 7.3.1.3 Los Jóvenes: el bilingüismo

*“No tengo choque de hablar los dos, no tengo noción de cuando empecé. No se cuando aprendí, desde chica sí, he hablado las dos lenguas desde niña”.*

(Lucía Haoa)

Nos encontramos ya con personas que crecieron en permanente contacto con ambos idiomas. De todos modos, pareciera ser que la generación de los jóvenes de nuestra muestra, a excepción de un caso cuya madre es continental, fueron todos socializados, en primera instancia, en lengua rapanui, sin perjuicio de que el español lo aprendiesen también, a temprana edad.

*Mis padres siempre me hablaron rapanui. Siempre, los dos. El español, creo que aprendí más el español más con ellos cuando hablaban con alguien, cuando conversaban. Entonces, sé que el rapanui fue la primera lengua que aprendí.*

(Lucía Haoa)

Si bien el desplazamiento lingüístico es un proceso que ha afectado de alguna manera a todos, por cuanto el español está definitivamente instalado en la gran mayoría de los espacios, públicos y privados, también es cierto que el rapanui se sigue hablando. Resulta de todo esto que se van generando diferencias en las competencias lingüísticas que manejan los miembros de la sociedad, cuya diversidad va en gran parte aparejada a la existencia de familias mestizas, y a la escolarización, en la Isla o en el continente, que cada grupo familiar ha experimentado en grados diversos. Podríamos decir que se trata de ‘la última generación’ que creció con lengua rapanui adentro de sus casas, pero aquí, ya resulta muy difícil hacer afirmaciones generales, pues la nuclearización y el mestizaje en las familias, ha llevado a la diversificación de la realidad social. Lo cierto es que hoy, muchos jóvenes, adolescentes y cada vez más niños y niñas, crecen sin un manejo fluido del rapanui, y si bien muchos ‘lo entienden pero no lo hablan’, en general son excluidos de los espacios de interacción de los mayores, que ocurren en dicho idioma nativo. Así, de acuerdo a los estudios realizados por dos lingüistas residentes en la Isla por más de treinta años, el porcentaje de niños/as que crecieron con el rapanui como lengua materna bajó bruscamente, de 77% en 1977, a 25% en 1989. En 1997, entre kinder y séptimo básico no se encontró a nadie que hablase el rapanui como lengua dominante, sólo un 7.5% se consideró bilingüe (49 alumnos) y otro 12.3% hablaba el idioma nativo bien o regularmente (Thiesen de Weber & Weber 1998, cit en Makihara 2005:728).

Se opera entonces el discurso contrario, y la lengua rapanui adquiere relevancia como ‘indicador de cercanía a lo rapanui’, pasando a considerarse –su transmisión- un rol importante de la parentalidad. Hoy, nos encontramos en tierra isleña, con que no sólo los y las jóvenes, sino también adultos, adultas e incluso ancianos y ancianas, consideran central el traspaso del idioma rapanui, aun cuando muchos de los jóvenes padres y madres no lo manejan del todo, y el mestizaje esté llegando a constituir un porcentaje importante de las uniones. Ello explica el éxito que tiene un programa de educación intercultural bilingüe como es el caso del programa de inmersión en rapanui, en el cual hoy, muchos padres y madres (sean o no de ascendencia rapanui), deciden inscribir a sus hijos e hijas, con el objetivo fundamental de que aprendan la lengua que ahí se enseña.

Con todo, los jóvenes padres y las jóvenes madres se han ido apropiando de nuevos estilos de habla rapanui, y se encargan de reproducir dichos estilos con sus hijos e hijas, lo que además puede verse en la renovada costumbre de darles nombres nativos. Todo ello, se implica en el proceso de reivindicación étnica que ha ido tomando inusitada fuerza, y reposiciona el rol parental en la transmisión de la lengua rapanui dándole una importancia que, podríamos decir, había perdido. Pero el proceso de desplazamiento lingüístico no ha dejado de operar, y los niños y niñas, que hoy pasan más tiempo fuera de la casa -o del terreno familiar- que antes, en muchos casos logran comunicarse mejor en español que en rapanui, lo que se traduce en que el discurso de los mayores asegura que a los niños y niñas “no les interesa aprender”. Es así, que nos enfrentamos a un nuevo giro de tuerca en el ámbito de las estrategias parentales, de modo tal que la lengua rapanui se convierte en un recurso que ‘hay que proteger’: *Hace tiempo le estoy diciendo: habla rapanui, no se te vaya a perder tu lengua* (Isabel Riroroko).

Pero además, si bien la revalorización de la lengua rapanui en los nuevos contextos puede ser un incentivo, compite cotidianamente con el español, que sigue dominando la mayoría de los espacios de interacción y en particular, el de la educación formal, y lo que ella implica a nivel de expectativas.

*Ahora tuve que sacar al Mana de inmersión, en rapanui, porque no esta aprendiendo nada po’. Imaginate hacer la materia de castellano, matemáticas en rapanui, no se puede po’ mija. ¿Cómo vas a enseñar al niño en rapanui toda la materia? No se puede po’... yo lo saqué. Y ahora el niño está dando resultados porque entiende mejor las cosas.... El Mana no necesita inmersión, inmersión para los niños continentales que no saben nada, no para un niño que vive en una casa donde todos sus papás son rapanui. Yo le hablo en rapanui al Mana, el me entiende todo lo que yo le hablo.*

(Victoria Riroroko)

Una razón de importancia que una madre o padre puede tener para estimular el correcto aprendizaje del español se relaciona, como sucede en el caso de Victoria, con el futuro imaginado, como decíamos, en el ámbito de la educación formal. Pues, más allá de la escuela básica y media, el problema se percibe como tal una vez que los niños y niñas, ya jóvenes, ingresan a la educación superior, caso en el cual no queda otra opción que la de viajar al continente, o al extranjero; y dada la escasez de programas de educación intercultural universitaria, es en dichos espacios donde el manejo del español se convierte en una herramienta decisiva.

Finalmente, el turismo y la instalación en tierra isleña de extranjeros, así como la migración de hombres y mujeres rapanui a otras partes del mundo, ha diversificado exponencialmente la cantidad de idiomas que los rapanui se han habituado a escuchar. Ello implica la gestación del interés por el aprendizaje de idiomas foráneos, que dada la oferta laboral existente en la Isla, adquieren hoy valor que hasta hace poco no tenía, y que comienza a considerarse un camino viable para las generaciones venideras. *“Y después del tapati a lo mejor vamos a hacer un curso de francés para los cabros, porque le gustaría que los cabros hablen inglés, francés, rapanui, castellano... Pa’ ellos tener un poco de evolución también po”* (Juan Haoa).

La evolución entonces, continúa, y hoy vemos que hay una creciente apertura a que los niños y niñas aprendan lenguas extranjeras, y una renovación del interés en que mantengan la lengua rapanui, lo que se relaciona con el desarrollo del turismo, y el aumentado contacto con personas e idiomas de todas partes del mundo. Desde pequeños, los isleños e isleñas se acostumbran a escuchar fundamentalmente el idioma español y el rapanui, y si bien reciben un fuerte estímulo para que aprendan a manejar este último, los cambios que expresan las estrategias de crianza en el ámbito de la lengua nos demuestran con notoriedad el avance del desplazamiento lingüístico que se vive en las familias rapanui, hacia el uso preponderante del español.

A continuación, ahondaremos en este proceso, en el intento por posicionar el rol que adquiere la educación familiar en un contexto mayor de transformación cultural. Si bien los motivos que provocan desplazamientos en las teorías parentales quedan en gran medida sugeridos por los testimonios que hemos revisado, será interesante detenernos un momento para analizar el diálogo que mantienen las estrategias de crianza con el acelerado contexto de cambio en las formas de vida que la Isla sustenta.

#### 7.3.1.4 Sincretismo lingüístico y bilingüismo: el rol de la educación familiar

Hoy, son numerosas las comunidades etnolingüísticas que enfrentan una pérdida progresiva de lo que fue su idioma nativo, por cuanto se encuentran bajo la dominación de Estados Nacionales que se van imponiendo en la vida cotidiana de estas comunidades con un nuevo lenguaje, nuevas formas de economía y una nueva forma de autoridad, que acentúa un carácter controlador y homogeneizante. Asimismo, numerosas son también las reacciones que despliegan estos grupos minoritarios frente a este tipo de colonialismo moderno, en el intento por adaptarse a las exigencias que les imponen los nuevos contextos. En el caso que aquí consideramos, vemos que la transmisión del lenguaje al interior de la familia, o bien, la decisión de no transmitirlo, constituyen estrategias parentales que influyen de modo variable pero cierto en lo que puede observarse a nivel social, respecto de los cambios que se manifiestan en el manejo idiomático.

Si hoy es posible estimar que dos tercios de la población rapanui pueden hablar en su idioma nativo (Makihara 2005), lo cierto es que se trata en su mayoría de personas adultas, de modo que el desplazamiento lingüístico al español que se ha operado en las últimas cinco décadas, es una realidad innegable. Sin embargo, resulta interesante considerar que no ha sido -como podría pensarse- un proceso unidireccional. Así, más que la pérdida de un rasgo cultural, es posible ver que se va operando una paulatina adaptación a las nuevas informaciones que se integran a la cotidianidad isleña, y que se regularizan por medio de las estrategias de crianza que forman a los niños y niñas.

En este sentido, la incorporación a la lengua rapanui de la gran cantidad de elementos tahitianos que la caracteriza hoy día, podemos comprenderla en asociación a lo que vimos para la generación de los adultos mayores, cuando los niños y niñas aprenden las oraciones católicas –traducidas por misioneros franceses en Tahiti- que les transmiten sus padres y madres. La hipótesis apuntaría a señalar que, en cuanto estos aprendizajes fueron incorporándose como ciertos en las creencias de las personas mayores, fueron transmitidos a los más pequeños y luego, recreados en el paso generacional, hasta que se opera la flexibilización de sus contextos de uso y se amplían así los repertorios lingüísticos de uso cotidiano.

En realidad, resulta arriesgado atribuir la incorporación de palabras tahitianas solamente al proceso evangelizador que además ocurrió hace más de un siglo, y quizás sea necesario agregar la influencia de los posteriores contactos con dicha isla de la polinesia francesa, pero en realidad, lo que nos interesa es acercarnos a la perspectiva -que han

enfatisado los antropólogos lingüísticos en diversas partes del mundo- respecto de la importancia de observar el lenguaje, sus usos y sus medios de transmisión como una práctica social, que no sólo refleja sino que además constituye procesos sociales (Hymes 1996). Así es que, pasando a un proceso del cual podemos hablar con menos distancia, al menos temporal, observamos la incorporación del español como segunda lengua en la generación de los adultos, lo que demuestra la consolidación del proceso de desplazamiento lingüístico que había comenzado tímidamente en la generación anterior.

En consonancia con ello, se observa también el fortalecimiento del proceso de colonización impulsado por el gobierno chileno, que actúa diferenciando contextos de interacción, y asociando el lenguaje estatal a espacios institucionalizados de poder político y económico. Poco a poco, se opera la introyección de expectativas asociadas a la educación formal y al estilo de vida continental, que promete más bienes materiales y mejores condiciones de trabajo. Luego, se suma a esta expectativa el contraste y la discriminación que muchos y muchas experimentaron en el continente, todo lo cual les lleva a acumular fuertes frustraciones, que en el ámbito de la lengua, implica un serio cambio de política educativa. Finalmente, la valoración positiva que hacen los rapanui del idioma estatal como herramienta de negociación y acceso al universo simbólico del grupo dominante, da pie a la adquisición de una segunda lengua. Todo esto, viene a ilustrar el proceso mediante el cual se hace efectiva la imposición de una lengua por sobre otra, en cuanto se utiliza una forma de violencia simbólica, “la cual implica un poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de poder en que se funda su propia fuerza” (Bourdieu y Passeron 1970: 21).

Pero mucho antes de que el cambio en las estrategias parentales obtenga los frutos deseados, se desarrollan diferencias en el manejo del idioma estatal, surgiendo ‘acentos’, que reflejan a su vez no sólo las diferencias sociales y culturales que separan a rapanui y a continentales, sino que además, pasan a representar las relaciones de poder asimétricas que configuran las interacciones entre ‘colonizadores’ y ‘nativos’. En este sentido, resulta interesante considerar acá la diferenciación entre ‘esferas de interacción internas y externas’ que hace Bonnie Urciuoli (1996, en Makihara 2004), las que se caracterizan por sustentar relaciones de poder simétricas y asimétricas, respectivamente. Si en un primer momento el idioma estatal predomina en las esferas de interacción externas del grupo minoritario -constituyéndose en sitios primordiales de reproducción de la inequidad- con el tiempo, el idioma estatal comenzará a penetrar, también, en las esferas internas de interacción, dentro de las que se consideran los espacios familiares. Así, la experiencia rapanui viene a ilustrar como, en estos espacios,



los niños y niñas juegan un rol central, por cuanto comienzan a recibir su instrucción formal en español, y la llevan a estas esferas internas; propiciándose un proceso de enseñanza-aprendizaje mutuo de 'ensayo y error', motivado por la necesidad primordial de aprender el nuevo idioma.

El rol de los niños y niñas en el desplazamiento lingüístico es algo que ha sido escasamente estudiado, pero resulta de relevancia al comprender procesos de flexibilización de los códigos y la creación de nuevos estilos de habla. En efecto, de acuerdo con lo que plantea la antropóloga Miki Makihara, actualmente es posible ver que los rapanui han ampliado su repertorio lingüístico, desarrollando estilos de habla sincréticos, los que pueden ser definidos como "la yuxtaposición dentro del mismo discurso de dos sistemas o subsistemas gramaticales diferentes" (Gumperz 1982: 59; en Makihara 2005: 739). En el caso que aquí consideramos, estas nuevas variantes de la lengua rapanui se caracterizan por intercalar los códigos idiomáticos, sea integrando palabras en español a la gramática rapanui, que ha sido llamado por la autora 'Rapa Nui Español', o por el contrario, integrando palabras del rapanui a una estructura gramatical propia del español, que vendría a ser el 'Español Rapa Nui' (Makihara 2004). Y son estos estilos de habla los que en definitiva dominan la gran mayoría de las interacciones actuales<sup>56</sup>, lo que viene a demostrar la gran capacidad adaptativa que ha demostrado la lengua local y asimismo, la consolidación de nuevos contextos que hacen no sólo posible, sino también deseable el uso de estos estilos lingüísticos.

Llegado el momento de observar el proceso que hemos caracterizado desde una perspectiva holística, vemos que la mayoría de las veces los cambios en las teorías parentales respecto de que lengua transmitir y cual no, están orientados por una valoración particular del contexto en el cual se insertan; y en este caso, hay nuevos elementos a considerar a medida que avanzan los años. La industria turística que había comenzado a desarrollarse en los años sesenta, fue paulatinamente apuntando hacia la demanda de lo que se ha llamado turismo patrimonial, por cuanto lo que pone de relieve, es justamente el patrimonio arqueológico y cultural de la Isla. Hoy en día, la gran mayoría de las familias trabajan directa o indirectamente al servicio del turismo, el cual ha ejercido una importante influencia en el desarrollo de una identificación positiva con

---

<sup>56</sup> Recientemente, se ha destacado la emergencia de un estilo discursivo 'purista' de la lengua rapanui, el cual evita conscientemente el uso de palabras foráneas. Esta verdadera 'ideología lingüística', busca enfatizar la autoridad del hablante al referirse a materias de herencia ancestral y demandas de recursos. Su elaboración se asocia a contextos políticos más que familiares, por lo que no ahondamos aquí en él, sin embargo, resulta de gran importancia al comprender la revaloración que se opera hoy de la lengua nativa. Para profundizar, ver Makihara 2004.

los elementos culturales rapanui, lo que en gran medida resulta posible por cuanto propone un camino viable de sobrevivencia.

La diferenciación étnica ha venido a servir a sus intereses, de modo que aspectos como la lengua (entre otros), pasan a considerarse 'pruebas de autenticidad', con lo cual se inaugura un proceso que, hoy, traspasa el ámbito económico y toma una importancia central en el político. Los rapanui de este tiempo, se identifican como un grupo autónomo y culturalmente diferente al del chileno, y reclaman para sí el control de los recursos materiales y políticos de su tierra. Así, el proceso de 'rapanización' de la política local – como lo hemos caracterizado en la contextualización<sup>57</sup> - otorga una plataforma de validez a los cambios que se operan al nivel de las estrategias parentales de crianza. De este modo, resulta de relevancia para comprender porqué la misma situación de pérdida del lenguaje que puede observarse en los niños y niñas pequeñas, ha generado una toma de conciencia por parte de los adultos, que se alinea con el proceso de reivindicación étnica que es posible observar en el presente, en el contexto de 'emergencia indígena' (Bengoa 1998) observable fuera de las fronteras isleñas.

Así es que hoy, los estilos de habla sincréticos han servido a la identificación positiva de los rapanui con su lengua, de modo tal que esta forma 'evolucionada' del rapanui se sigue hablando y transmitiendo como un conocimiento válido y necesario, tanto en la casa como en el colegio. Lo interesante, es observar que esto no responde a una transmisión continua y sin sobresaltos del lenguaje nativo al interior de la familia, sino que, como queda de manifiesto en los relatos de los informantes, son sus experiencias las que van otorgando nuevas significaciones al uso y desuso de una y otra lengua, y así, dan pie a la configuración de nuevas teorías parentales, de acuerdo al contexto socio-histórico en el cual se insertan. Nos encontramos entonces con un proceso de adaptación cultural en curso, que está definitivamente incorporado en las estrategias de crianza que emplean hoy, los padres y las madres en Rapa Nui.

Pues bien, es el momento de pasar al segundo de nuestros ejes temáticos, donde veremos como los niños y niñas, ya personas hablantes, acceden al mundo social de la convivencia y de la autonomía, y se les posibilita pertenecer a un tejido social más amplio. Y es que una vez que los niños y niñas han musitado sus primeras palabras -o incluso antes-, les corresponde a las madres y a los padres la tarea de inculcarles normas, reglas, leyes y tabúes que permitan desarrollar en sus hijos e hijas el respeto a las personas (partiendo por ellos mismos) en las dinámicas sociales.

---

<sup>57</sup> Ver apartado 5.5.

### 7.3.2 La Disciplina. Lo que es no, es no.

*Ya cuando ya empezó a hablar la mamá le enseña mire hijo; este aquí, este allá, esto no se hace, este se hace.*

(Elena Veri veri)

Las experiencias de las tres generaciones acá consideradas, nos retratan las acciones que los adultos adoptan para guiar y dirigir a niños y niñas hacia un comportamiento que se considera socialmente aceptable. Recordemos que las acciones, y en este caso, el discurso sobre las acciones, implica una cierta comprensión de la naturaleza de la niñez, lo que también acá se deja traslucir en los relatos. Así, el modo en que los niños y niñas interiorizan las normas y límites sociales que les permiten desenvolverse en el contexto cultural, ocurre tanto por medio de sus propios comportamientos, y los límites puestos a ellos; como de la observación de sus modelos.

Se trata, pues, de una especie de “espacio negativo” de la crianza, por cuanto se trata del ‘no hacer’, más que del ‘hacer’, y los medios que se utilizan para lograr aquellos aprendizajes en los niños y niñas. Estos medios, implican actitudes y prácticas de ‘disciplinamiento’, tales como el castigo, que se consideran necesarias a veces para transmitir aspectos morales y buenas costumbres, pero no para enseñar habilidades. En el mejor de los casos, permiten enseñar valores como la obediencia y el respeto.

Pues bien, el presente eje temático, nos irá guiando a través de los relatos de los informantes y sus percepciones de los contenidos y los medios que sus padres utilizaron con ellos, (y así también, los que ellos aplicaron una vez padres) para lograr la correcta interiorización de una serie de normas y reglas que se consideran fundamentales para un adecuado desenvolvimiento en el mundo social del que participan. Así, se trata de un aspecto central de la formación de niños y niñas, en cuanto involucra la noción de los valores que la educación familiar ha transmitido –o ha dejado de transmitir- de generación en generación.

#### 7.3.2.1 Los Adultos Mayores: el sistema vertical

*No cuando nos criaron en ese tiempo nos criaron pero así; derecho.*

(Ana Veri veri)

Lo primero que salta a la vista al revisar los relatos de la generación mayor, es la aparente homogeneidad que presentan entre ellos, en cuanto a las disposiciones específicas que según recuerdan, se les exigía en su propia niñez. Ellas, estaban

especialmente enfocadas hacia la coacción de actitudes de respeto en niños y niñas, especialmente hacia los mayores, a quienes se les debía la más sagrada obediencia:

*Cuando una persona, saluda, cuando una persona mayor a usted manda una cosa, vaya, no importa pa' donde sea, el kilómetro, vaya. Vaya corriendo y dígame y lo trae. No lo diga nada palabras feas, ni en la calle, adonde vaya. Si escuchan las personas no van a querer. A las personas grandes no eche garabatos, ni nada. Cuando dice una cosa, usted queda así, y punto y ahí me enseñó y hasta ahora, y ahora mismo les estoy enseñando a esto s niños.*

(Manuel Veri veri)

Estas 'disposiciones', se repiten –más o menos invariables- a lo largo del registro de abuelos y abuelas, lo que nos lleva a pensar en un tiempo en el cual las costumbres sociales, y con ellas, las creencias respecto del rol formativo que padres y madres debían cumplir, mantenían una homogeneidad relativa. Y es que si bien, como hemos expresado en otro apartado, cada familia tiene características que le son propias, también es cierto que los lenguajes sociales estaban fuertemente estandarizados, y más enfocados hacia el interior de la sociedad rapanui que hoy. En el registro, nos encontramos con estilos formativos de fuerte rigurosidad, en el cual los espacios para chicos y grandes, estaban claramente delimitados:

*Y la educación también antes eran buenos porque mis abuelos me eduqué. Lo más importante por ejemplo cuando tú: ¿viste los nietos como llegó? ¿Está jugando aquí? Ese tiempo mío no tiene que tener ni un niño cuando hay una visita. Mis abuelos el día domingo llega su visita, nosotros tempranito a dar desayuno, de comer, todo. A jugar, donde que juegan los niños. No hay que entrar a molestar, a gritar “abuelo que esto, que lo otro”, no. Cuando se va esa gente mi abuelo pero nos saca la mugre a nosotros, pero bien enseñado.*

(María Rosario Veri veri)

Se reafirma la idea antes expuesta de que el principal espacio de socialización de niñas y niños en aquellos tiempos, era justamente, con otras niñas que quedaban a cargo de su cuidado: “*De cuidar los nietos de ellos... Son hijos e hijas de sus hijas. Pero de ahí hasta los 14 años ahí yo ya no estoy más pa' ver eso, ahí ya me sacó mi tío po', el tío que me vino a buscar pa' cuidar a sus niños*” (María Rosario Veri veri).

Así, observamos que en general, pareciera que son pocas las familias en las cuales se favorecían espacios de comunicación entre madres -y especialmente entre padres- e hijos/as. Pero llegado el momento de poner límites, los informantes recuerdan con claridad: “*Mi abuelo, oye mi abuelo usted sabe como ellos, la gente esa, educadito, mi abuelo oye es rico... pero hay una sola cosa mi abuelo. Si dice esto, ¡cuidadito! Hay que cumplir lo que dice...*” (Manuel Veri veri). Mientras en el relato de las mujeres, se

registran diferencias y son “...las mamás los que manda más a las niñas, que aprende a hacer las cosas” (Ana Veri veri). Se reconoce la existencia de una fuerte autoridad parental, en particular aquella que proviene del padre, del tío o del abuelo, cuya característica principal, es que decía las cosas ‘una sola vez’.

*La familia de mi papá, los tíos míos, me probaban muchas veces: me da una cosita, yo me como sin decirte gracias, se la quita. Esa era la primera, y la segunda, más no hay, me enseñó así, y mi papá también me enseñó.*

(Manuel Veri veri)

En dicha situación, se esperaba que el niño o niña fuese capaz de retener la enseñanza que se le estaba dando, y no se reparaba en explicaciones, lo que evidencia un modelo de enseñanza bastante diferente del que conocemos. Incluso, se dice que ‘los viejos de antes’ no necesitaban hablar para hacerse entender, y que con una sola mirada, la indicación quedaba clara. Y la pregunta es entonces: a la segunda, ¿que pasaba? Pues bien, a la segunda, el castigo<sup>58</sup> era seguro.

*Si, me pega en la tarde, pero na’ que ver porque yo estoy bañando en la playa; ya sabia que me va a pegar en la tarde pero, que vamos a hacer porque el calor, todo eso y montón de niños que está bañando entonces a uno le da ganas de bañarse también entonces me arranco igual a bañar. Me pega en la tarde, pero que vamos a hacer, igual no más se arranca pa’ allá a bañar.*

(Federico Veri veri)

Y al parecer, todos estaban enterados de las reglas del juego; por lo que desobedecer era atenerse a las consecuencias, o de una vez y para siempre, aprender la lección.

*¡Pobre el que se va a la playa! Llega, el primero que chupa, el pelo. Y si es, le saca la varilla, le saca las hojas, y con eso le va a dar. Yo no sabe nadar, hasta ahora. No porque una vez no más me arranqué con mis amigas, con la María Reina, varias amigas que fue a la playa, y cuando llegó yo esperé hasta que llegó mi papá, yo escondí afuera, y ahí mi mamá llegó, y ahí me vio y me pegó. Nunca más.*

(Ana Veri veri)

Es difícil estar seguros de la real eficacia que este sistema tenía en el intento por educar niños y niñas obedientes a la voluntad de sus padres, pero a modo de ejemplo, lo cierto es que la Nua Ana reconoce que hasta el día de hoy, no sabe nadar, y no es la única: hay bastantes personas, especialmente mujeres de esta generación, que admiten nunca

---

<sup>58</sup> Es necesario aclarar aquí, que -de acuerdo con la Real Academia de la Lengua- el castigo se entenderá como la corrección de una falta, lo que debe distinguirse de la coerción, que hace referencia a la presión ejercida sobre alguien para forzar su voluntad o conducta.

haber obtenido dicho aprendizaje. Y eso, viniendo de personas nacidas y criadas en un pequeño pedazo de tierra rodeado de mar, resulta al menos, difícil de creer. Y le creemos.

Todo lo anterior, nos habla de una infancia en tiempos en que había mucho más restricciones (y no sólo desde la familia) para el libre actuar de los niños y las niñas. En todo caso, en las experiencias recogidas de abuelos y abuelas, no hay un cuestionamiento de los métodos de enseñanza que utilizaron con ellos. Más bien, reconocen hoy que –como niños o niñas que eran- a veces eran desobedientes; pero luego, valoran las actitudes que según recuerdan, sus padres y sus madres tuvieron con ellos, pues estaban encaminadas a una formación ‘derecha’:

*- ¿Y quién ponía los límites en la casa? - Mi papá. Y seguro que el castigo era el mismo, seguro. Porque la otra cosa es que mi papá no quería que saliera de la casa, “pero papi, yo fui con los amigos a pescar”. No, no quiere. “No hay necesidad, ¿pa’ qué?”. (...) Y mi papá, esa palabra “no robar”, está en su boca todos los días. Como me decía esa cosa que los garabatos, que aquí, que allá, que cuando dice las personas mayores, todo eso. “Si me va elegir a mi usted, ¿vio esto?” “si papi”. Pero ahora, acordé de ti, porque yo vengo creciendo y mira mi papá como me ha educado, y yo soy un alumno pero así oye.*

(Manuel Veri veri)

Esta valoración del modelo de enseñanza de antaño, se repite incluso cuando se habla explícitamente del castigo físico: “Si. Porque yo ve, ahora, pa’ mis hijos... lo que hace mi mamá está bien, pa’ que aprenda” (Ana Veri veri). En efecto, los métodos que –como vimos- utilizaban las monjas que estaban a cargo de la escuela en ese tiempo, merecen una doble valoración: por una parte se les considera de bastante rudeza, y sin embargo, consideran que es justamente gracias a su rigurosidad que se obtenían buenos resultados, lo cual inmediatamente se compara con la situación actual en la que: “y ahora los niños... no, no hay caso”. Y es que hoy, todos han sido ya padres, madres y luego abuelas y abuelos, por lo que se inmiscuye en su experiencia, la comprensión de la importancia de poner límites a los niños y niñas.

*Mi papá nos retaba. No tan malos éramos, que a veces a uno se pasa de la cuenta. Tal como conversamos que usted como mamá, papá asuma el cargo de su hijo porque si deja en otro lado se va a ir perdiendo y mete en problemas. Y yo ahora reconozco eso; mi papá me reta, bueno, un padre no reta por retar no más sin razón, por algo se reta.*

(Federico Veri veri)

Y llegado el momento de hablar de su experiencia parental, resulta más difícil obtener informaciones respecto de prácticas concretas, y más bien, entramos al espacio del discurso normativo que han ido elaborando al pasar del tiempo, respecto de lo que ‘se

debe hacer' para obtener buenos resultados con la crianza de sus hijas y sus hijos. Ese deber, va enfocado a los mismos valores de la obediencia y del respeto que caracterizaron sus formaciones iniciales en el ámbito de la autonomía, pero se reconocen en un nuevo escenario en el cual los espacios en que se socializan los niños se han diferenciado, lo que parece atentar contra el riguroso y homogéneo modelo de enseñanza familiar que ellos conocieron.

*Bueno, eso es la parte importante de lo que es familia, que nosotros estamos conversando, que usted tiene que saber llevar a sus hijos. No hay que dejar que vaya a juntar con otra persona, porque ya el día de mañana cuando vuelve con usted ya se pegó el bicho, tiene otra maña que usted no se puede sujetar más.*

(Federico Veri veri)

Estas opiniones, ya establecen una importante diferencia con la experiencia que muchos adultos mayores tuvieron en su infancia. Y es que, atentos a la consideración del *hanjai* como una responsabilidad que involucra a la familia en términos extendidos, resulta que ahora, el giro apunta a considerar la importancia central de la presencia parental – exclusiva- en este plano, en el intento por garantizar la coherencia de los métodos empleados. De hecho, es posible ver una serie de discontinuidades en el discurso parental, por cuanto se descarta el modelo de enseñanza según el cual las cosas se dicen 'una vez no más,' que parece haber perdido su eficacia, y más bien se propone la necesidad de estar 'al lado' (lo que indica horizontalidad) de los hijos e hijas para que 'no pierdan el camino'. *Por eso los hijos, no hay que dejar, hay que estar hasta que entras tu al cajón, tu todavía está dando consejo. Porque si deja, ni aunque te hace cagadas por ahí, no importa, pero igual no más, consejo, consejo* (María Rosario Veri veri).

De todos modos, este giro en el discurso de los ancianos y ancianas respecto del deber parental en la correcta formación de los hijos e hijas, parece responder más a su evaluación de la situación actual –que observan en la crianza de sus nietas y nietos- que a sus propias experiencias parentales. Por ello, entraremos ahora en los relatos de los adultos, para dar continuidad hacia el proceso recién descrito, y llegar a una interpretación de lo que estas opiniones proponen.

#### 7.3.2.2 Los Adultos: con sangre entra la letra

Pues bien, en su experiencia, nos encontramos con una gran semejanza en cuanto a los criterios que orientaban las enseñanzas de padres y madres, y se hace hincapié en que ellos fueron mucho más obedientes –en su niñez- de lo que son los niños y niñas de hoy.

*Sí. Si, siempre hemos sido obedientes, porque teníamos otro trato en ese tiempo, en esa época, el gallo que no es obediente le llega siempre de huasca, ahora no, “que tengo que ver con esas cosas, que tengo que hacer esto... no, tengo mucho más que hacer” entonces cosas así. Siempre está a la defensiva ahora po’, los niños si tu le dices que manda a buscar algo, primero te machucan y después si es que se va a buscar. Antes no, no hay que decir nada sino que tu tenís que obedecer.*

(Alfonso Riroroko, 53 años)

Y tratándose entonces de una generación que ha vivido con más fuerza el proceso de transformación inaugurado por la modernización y los crecientes contactos con el exterior, obtenemos opiniones que –constantemente- comparan su enseñanza con la que hoy reciben los niños. Esa comparación, reconoce por una parte que los métodos de antaño eran bastante eficaces, de modo que *“Te diría mejor que es más correcto, todo ordenado, todo limpio los niños. Me gustaba esa educación fíjate, porque había disciplina, entonces eran muchos más atentos los niños, así aprende mejor”* (Itapera Riroroko, 48 años).

Entre los adultos no existe la misma homogeneidad que encontramos en el relato de los ancianos, de modo que la conciencia respecto del interés que tuvieron sus padres por inculcarles el respeto hacia las demás personas y por los espacios que les corresponden, se reconoce en algunos casos:

*Pero en cuanto a la educación en sí, la enseñanza que nos dio nuestros padres, el respeto a todos. Ya, el respeto, siempre nos recalcan muchas cosas buenas, positivas, y nosotros tampoco no íbamos a otras casas. Compartíamos con los niños de nuestra edad, pero en el colegio, pero hasta ahí no más.*

(Ana Juanita Riroroko)

Pero -por la misma posibilidad de comparar la propia experiencia con un paradigma actual, y diferente, de enseñanza- la significación que atribuyen a sus experiencias de niñez, es que en general, eran tiempos muy difíciles. A excepción de unos pocos casos, se maneja la idea de que ‘antes, a los niños no se les trataba como niños’ pues se les exigía desde pequeños su colaboración en los trabajos y sus espacios de juego estaban bastante restringidos. *“Era muy difícil ese tiempo, no teníamos libertad, como niños, éramos bien.... yo creo que, como te puedo decir, que no alcanzamos a vivir la vida de un niño, era muy esforzado, tenía que trabajar, siempre”* (Fátima Riroroko).

Puede decirse entonces que en el discurso de los adultos, hay una constante comparación de lo que a ellos les tocó vivir, con el estado actual de las cosas, es decir, con aquello que hoy se considera normal en la crianza de niños y niñas. Y en esa



comparación, lo que más se rescata de los tiempos pasados, es la rigurosidad con la cual sus padres lograron inculcarles el respeto por los demás, y la obediencia. Sin embargo, si en la crianza de los ancianos y ancianas la rigurosa enseñanza de valores y normas sociales parece haber sido de la mayor importancia, en el registro de la generación adulta, los principales límites que ellos recuerdan que debieron aprender a respetar, están más asociados al trabajo y a las responsabilidades:

*Ya, y si yo no cumplía ese trabajo, entonces no me dejaba salir a jugar, no con primos o con vecinos, sino con mis propios hermanos, porque antes jugaban a las tejas, después, a las bolitas, entonces no nos dejaban salir; en cambio ahora, tu le dices a un niño, por ejemplo, yo he conversado con mucha gente, le dices, oye, anda a lavar los platos; ah no po', porque tengo que lavar los platos, ah no, lávalos tú, por no decirte otra cosa. Entonces yo encuentro que es diferente, será que copian mañas, no sé...*

(Ana Juanita Riroroko)

Y llegado el momento de comentar como fue que aprendieron esos valores, nos encontramos con que –a diferencia de lo que sucede en la generación de los adultos mayores- hay casos en los cuales se reconoce haber sufrido importantes carencias:

*Había muchas cosas buenas, muchas cosas bonitas, pero tampoco no fue una vida tan hermosa como que digamos porque la violencia intrafamiliar aquí era tremenda. Para que voy a mentir, si los papás eran muy duros, muy fríos, con respecto al cariño, al amor que hay hoy en día, que se les da a los hijos, no es. Quizás tenían su forma, esa era su forma siendo así, diciendo “mira, trabajen”, preocupándose de uno, yo creo que para ellos era suficiente.*

(Itapera Riroroko)

Así, pareciera ser que el sistema riguroso de antaño comenzaba a perder su funcionalidad en los nuevos contextos, de modo que los adultos –en su niñez- empiezan a sentir falencias donde antes no las había, y a reconocer injusticias donde antes no se reconocían:

*Con los niños había muchos golpes, los niños tenían que ser perfectos prácticamente, ojalá si fueran como grandes. O sea para mi yo veía que para los papás en ese tiempo, los niños nacían y tenían que ser como ellos de inmediato, (...) porque no podían ser niños.*

(Itapera Riroroko)

El castigo físico aparece en las experiencias de los adultos y adultas, de un modo que –incluso hoy- difícilmente encuentra un sentido formativo:

*Por ejemplo el niño ya aprendió con los golpes de que tenía que ser de tal forma pa' que no recibiera más. Entonces, con el tiempo tú te das cuenta que tenías que ser perfecta no*

*más, pero lo lamentable es que se dejó de ser niño. Y bueno así nos criamos con nuestros hermanos, hubo muchos golpes, mucha violencia. Los golpes de antes no es una cachetada, es un palo en la cabeza, una cosa así. Si tus manos falló haciendo algo, te golpeaban hasta dejarte sangrando, una cosa así, demasiado. Muy brusco los hombres, los papás eran muy violentos.*

(Itapera Riroroko)

La nostalgia por los tiempos pasados que caracteriza los recuerdos de ancianos y ancianas, desaparece –aunque no del todo- en el discurso adulto, y se convierte en cambio, en el lugar de las obligaciones, del miedo y del castigo.

*Y muchas veces, mi mamá por ejemplo, para evitar que nos golpeará, lo que es sacarnos a todos y nos llevaba a escondernos en una cueva, Vai Kapua se llama, queda cerca de mi casa. Y la sorpresa que cuando llegábamos ahí, había otra familia, ¡otra mamá con otros hijos! ¡Escondiéndose del otro papá!*

(Itapera Riroroko)

Si bien las citas anteriores sugieren que eran los hombres quienes ejercían mayoritariamente esta brutal violencia, lo cierto es que nuestro registro nos indica que eso varía – nuevamente- de familia en familia. Así, en otro caso: “*Sí bueno a veces de la escuela me iba a la playa, y mi mamá me saca la cresta, llegaba a la casa y me reta mi mamá, pero mi papá no, nunca me pegó mi papá. Pero mi mamá oye...*” (Francisco Riroroko, 44 años).

En el intento por dar explicaciones a estas situaciones traumáticas que muchos niños y niñas vivieron durante su infancia, se recurre a argumentos del tipo ‘es que ellos no tuvieron educación’, o bien, ‘de la misma forma les enseñaron a ellos’; pero si es así, ¿por qué ‘ellos’ no tienen tan malos recuerdos?

*Y tú tienes que ver también el tiempo, y como ellos también fueron niños, y en que clase de familia, y las familias eran duras, porque eran frías, porque su vida era dura. La vida misma los hace ser dura porque es muy difícil vivir, no es como las facilidades de hoy que se les da a los papás, que pueden tener tiempo pa’ pensar por ejemplo que como deben ser con los hijos. Porque yo no los puedo culpar de que fueron malos padres, fueron mala gente como para... la educación por ejemplo es muy importante, ellos no tenían educación, ellos no tenían como saber criar a los hijos, los hijos se criaban como ellos se criaron. Y como sus papás también pasaron por lo mismo, entonces yo no culpo a los papás, sino que es el estado de vida no más, es el tiempo, así fue.*

(Itapera Riroroko)

Es probable que haya algo de eso, pero lo cierto es que lo que sus padres y madres sabían, es como los criaron a ellos, y al parecer, tuvieron dificultades para repetir el

mismo esquema en sus propias familias, o quizás, sintieron que tenían que ser más duros para lograr los mismos resultados. Y en esa situación, es interesante ver como los niños y niñas comienzan a hacer uso de su propia autonomía para evitarse 'los retos', y considerando que las condiciones de residencia y la proximidad de la familia extendida lo permitía, "*... por ejemplo si mis padres me castigaban, a mi no me gusta que me reten, ya me voy donde mi abuelita de parte materna, y cuando mi abuelo me reta, me voy adonde el otro abuelo paterno, de mi papá*" (Fátima Tuki). Esta 'fórmula de evasión' también es reconocible en la experiencia de los ancianos y ancianas, y debe ser comprendida como un modo de lograr un cierto equilibrio entre la autoridad parental y el desarrollo de la autonomía en las niñas y niños. Pero sigamos avanzando, y anotemos, además, que no en todas las familias la violencia tuvo la misma intensidad, o al menos, no todos los informantes lo cuentan así:

*Cuando mi papá nos enseñaba -siempre recuerdo- que nos formaba a nosotros, nos sentaba en el pasto, a todos, nos enseñaba a rezar, nos enseñaba muchas cosas. A diferenciar algunas cosas, por ejemplo, esto es malo esto es bueno, cosas así, como por ejemplo que nos decía que no es bueno ir a la playa porque se pueden caer, se pueden dañar, o pueden... ahogarse. Entonces nos formaba a todos, y nosotros escuchábamos, porque mi papá era un amor, mi papá no era una persona que gritaba, nunca nosotros escuchábamos ni a mi mamá tampoco hasta hoy día, nunca escuchamos recibir garabatos ni nada.*

(Ana Juanita Riroroko)

Así, es posible afirmar que si bien la violencia era bastante generalizada en la formación inicial de los adultos y las adultas de hoy, también es importante reconocer que por esos años, los criterios orientadores de la educación familiar comienzan a desarrollar una mayor variabilidad, por lo que también se diversifican las estrategias de crianza producidas. De todos modos, estos sistemas de enseñanza, orientados a la figura de los ancianos, apegados al rigor y grabados por la fuerza del castigo físico, continuaron operando -en algunas familias más que en otras- por una buena cantidad de años, a medida que el contexto social vivía profundos cambios. Sería un optimismo ingenuo creer que en todos los casos la evaluación de la propia experiencia conlleva a un cambio radical al momento de criar hijos e hijas propios, cuando implica experiencias traumáticas a causa del castigo físico; pero también sería un pesimismo ciego pensar que en todos los casos la experiencia fue traumática. Así es que, adelantándonos un poco en el tiempo- nos encontramos con que la toma de conciencia que realizan los adultos y adultas de su propia experiencia, de una u otra forma, opera cambios al momento de criar a sus hijos/as.

*Yo encuentro que, fue malo, así que no... o sea yo me pongo a pensar hoy como mis hijos pueden dormir tranquilos -yo no dormía tranquila- mis hijos pueden ir a la playa tranquilos -yo no iba a la playa tranquila- mis hijos pueden conversar -yo no conversaba, porque era bulla-. O sea son comparaciones que tú puedes hacer; tú tienes dos segundos para callarte después que te golpean, y tenís que tragarte el llanto, nada más. Yo lo encuentro increíble, yo le pego a mi hijo y le digo ya, llora hasta que se pase. Y va a llorar, ya se le pasó el dolor de lo que yo le pegué, pero va a seguir llorando por rabia. Porque yo le pegué; pero por último se concede esa clase de cosas, se le da el gusto de que el niño pueda expresar su rabia, su emoción en el llanto.*

(Itapera Riroroko)

Para el tiempo en que los adultos eran niños, resulta que: “El niño es un niño, por lo tanto tú tienes que tratarlo como un niño, entonces el niño tiene que acatar las cosas que se le están enseñando” (Federico Veri veri). Pero los roles parentales que ocupan una vez adultos y adultas, se fundan sobre una imagen de niñez completamente distinta, lo que puede entenderse a partir de la resignificación de sus propias experiencias, y también, de la creciente influencia de un modelo continental (u occidental) de crianza, que considera a los niños y niñas como ‘sujetos de derechos’. Pero antes de seguir con este tema, revisemos brevemente la experiencia de los jóvenes, que representan aun, un estadio intermedio entre los adultos y adultas y los ‘niños y niñas de hoy’.

### 7.3.2.3 Los Jóvenes: el peso de la transición

A partir de los testimonios de los informantes de la generación de los jóvenes, pareciera ser que a ellos -personas entre 25 y 39 años- les tocó vivir los últimos estertores de una estrategia de crianza que quedaba en el pasado, lo que se observa en sus relatos, de manera que sus recuerdos de infancia son bastante similares a los que leímos en el caso de las dos generaciones anteriores, especialmente ahí donde aparecen sus abuelos y abuelas:

*Ponte mi abuelo era, ok vamos a ir a plantar ciertas cosas, ok, nos tomaba y miraba ponte el cielo y la luna; este es buen viento o este es buen tiempo, pero es una sola vez. No es de esos que te repiten esa información o sea el cuento, no. Mi abuelo se imponía de una manera especial que con una sola vez te quedaba claro. No se te olvidaba, y era por el temor de que no es una persona de volver a preguntar. Tienes que ser rápida para captar. Bueno eso me di cuenta cuando ya estaba madura. La información me la grabó, y no le di la importancia que le doy hoy en día, hasta una madurez. Y ahí empiezas a retomar lo que te dio y ahí aflora.*

(Lucía Haoa)

Volvemos a encontrarnos con un riguroso sistema donde los niños y niñas, debían preocuparse de molestar lo menos posible a los adultos, para dejar que ellos cumpliesen con sus quehaceres; y en ese intento, se aplicaban –en ocasiones- métodos descaradamente literales de poner límites al juego de niños y niñas.

*Y pa' que no nos arrancáramos, ¿sabi' lo que hacían?, nos levantábamos en la mañana, nos daban de tomar desayuno, y nos metían a nosotros en un cuarto, en un cuarto bien chico si, (ríe) era como - yo creo que dos por dos era grande, era más chico- si nosotros, a ver, estaba yo, la Jenny, la tía Neva, y otro tío mío que es menor que yo, cuatro, ahí nos metían a nosotros, nos encerraban con llave ahí, del desayuno hasta la tarde, y nosotros, había una ventana chica, y ahí nosotros mirábamos pa' fuera, pasaba gente, pasaba pa' allá, y a veces con el calor que hacía, nos quedábamos dormidos adentro los cuatro encima (...). Castigo, para que no molestáramos mientras ellas trabajan, se ponían a lavar, a hacer las cosas de la casa, ni preocupados de nosotros y nos dejaban ahí encerrados...*

(Clementina Haoa)

Pero a medida que estos jóvenes van creciendo, es posible ver cómo la rigurosidad de antaño se empieza a mezclar en los relatos con un nuevo escenario, en el que han aumentado las influencias externas, integrándose ciertos elementos a la cotidianidad isleña que implican nuevos riesgos, y nuevas actitudes en los niños y las niñas. Al mismo tiempo, la estrategia parental en el ámbito disciplinario se hace más permisiva, de modo que el cambio de actitud frente a la imposición de límites en la crianza se deja ver:

*Mi mamá también era fría con nosotros. Ya esa era la generación mía con el Poki po', y me di cuenta que cambiaron radicalmente, o sea, así de repente, de la noche a la mañana, un cambio total, con la generación de mi hermano chico. Mi hermano chico (...) hace lo que quiere. A los catorce hizo lo que quería; salía, iba a las discotecas, andaba en moto, los pacos lo perseguían, cosa que a mí nunca me pasó con mi hermano. Le contestaba a mi papá, mi papá no le devolvía nada, mi mamá tampoco. Pero en cambio a mí, con el Poki, siempre fueron bien estrictos. Pero con mi hermano no. Hasta el día de hoy, hace y deshace con mi papá y mi mamá y hace puras maldades.*

(Silvana Haoa)

Así, observamos un cambio notorio, particularmente en cuanto a la autoridad que caracterizaba a los padres, y luego a las madres de antaño. Del mismo modo, la percepción de la naturaleza infantil también denota importantes diferencias en el relato de las tres generaciones. En el caso de los y las jóvenes, observamos que hay un vuelco desde lo que ellos consideran la extrema rigurosidad (como ellos fueron criados) hacia un modelo de 'mayor libertad', para evitar en sus hijos e hijas las actitudes de rebeldía que –ellos mismos- reconocen haber desarrollado;

*Si po', yo creo que fueron muy estrictos que salí muy loca (ríe). O sea que cuando vi el momento así, como que se abría un poquito la puerta, la abría entera y salí y me fui po'. No, yo trato de no ser así con mis hijos. O sea, ¿querís ir a dormir donde la abuela? Allá se va po', ¿querís ir a dormir donde la prima? Allá se va po', cosa que yo no hacía cuando era más chica po', yo no podía po'. Yo a las 12 de la noche mi papá estaba golpeándole la puerta a su hermana "oye devuélveme mi hija po'" (ríe)*

(Silvana Haoa)

Es posible ver entonces que son los padres y las madres quienes propician que sus hijos e hijas se trasladen a la casa de sus parientes cercanos si así lo quieren, lo cual implica - por una parte- un fuerte estímulo a su autonomía, y luego, que incluso hoy, niños y niñas crecen rodeadas de figuras parentales que traspasan las fronteras de la familia nuclear. Pues bien, esta claro que hoy los niños y las niñas crecen en un ambiente mucho más permisivo del que conocieron sus abuelos y abuelas, sin perjuicio de que existan, en realidad, diversos grados de involucramiento por parte de los padres y las madres con el proceso de aprendizaje de límites en sus hijos e hijas. Hoy en día, es posible ver como la imposición de límites ha entrado en el plano de la negociación:

*No, tienen harta libertad ellos, sólo que el papá es bien exigente y tiene que exigir porque uno les da la confianza: a mi hijo lo dejamos ir a casa de su primo, ya, y ahí se queda, pero después escuchamos que viene de otro lado a caballo, entonces allí cortamos esa maña porque quien sabe si le puede pasar algo quién va a saber, cachai, se viene corriendo del campo a caballo. Mi hijo tiene la facilidad de salir y hacer lo que quiera porque es un hijo hombre, en cambio a uno como mujer...se hincha la guata. Siempre hablo con la Mariana de ese tema; de que hay que tener cuidado, que puede venir tal cosa. Entonces, ellos tienen libertad, pero abusan, mira, la Mari lo que quiere es que yo le arriende un escuter, para que ella pueda andar, entonces yo lo he hecho pero...el papá como que se puso un poco restringido en esa parte...*

(Sandra Haoa)

En este último caso, puede observarse una actitud de preferencia, o bien, de mayor permisividad, para los hombres, lo que indica la existencia de diferenciaciones de género en la enseñanza de la disciplina. Al parecer, esto se relaciona con los roles tradicionalmente asignados a hombres y mujeres, los que –como hemos visto- han ido variando, pero de todos modos se mantienen como referencias para los límites que se imponen a niños, y a niñas.

Para comprender el rol parental que asumen hoy, personas jóvenes y adultas en Rapa Nui, es necesario reparar en que ha sido, en primer lugar, la niña y el niño el que ha cambiado de estatus. Y es que, como introducíamos al final del apartado anterior, resulta que hoy, la niñez comienza a ser vista como una etapa importante de la vida, durante la

cual la presencia de los padres y la expresión de cariño hacia el/la bebé, se considera vital. Esto implica reconocer a los mismos niños y niñas un rol más activo en su crianza, por cuanto no solo son seres pasivos que imitan lo que ven y reciben lo que les dan, sino que también son capaces de pedir, aprender y, especialmente, expresar. Este tipo de concepciones de la niñez, vienen en gran medida sustentados por instituciones basadas en nociones universalistas provenientes de la psicología y la pedagogía, de entre las cuales la más importante es el colegio. Se trata de un vuelco de atención importante, pero más acá de lo conceptual, resulta que en la práctica la costumbre de 'dar atención' o bien, expresar cariño físico a los niños y niñas, aun no está del todo incorporada, especialmente en el caso de los hombres.

*Dar el bienestar a sus hijos, ahora, no importa como, pero la cosa es el bienestar, pero eso sí, mucho cuidado con no equivocarse por creer que el bienestar para sus hijos es bienestar económico, pero sin llegar a la violencia y todo eso, tu provocas otra clase de violencia, porque muchas veces uno se da cuenta que la violencia no es solamente golpe, violencia física, hay mucha violencia psicológica, es lo que pasa hoy. Quizás la violencia física no es tanto como antes, pero la violencia psicológica es tremenda hoy día diría yo, esa violencia es peor que la física.*

(Itapera Riroroko)

La explosiva llegada de la industria turística y del modelo de vida que propone, con toda su demanda de bienes, ha introyectado en la sociedad isleña la percepción de nuevas necesidades, influenciando fuertemente las pautas de consumo de los rapanui. Asimismo, la ganancia que el negocio turístico deja en las familias les permite acceder a un conjunto de bienes –y dicho sea de paso, de vicios - que hasta hace sesenta años eran desconocidos. Lamentablemente, este brusco cambio implica que hoy, los jóvenes padres y madres, pero especialmente abuelos y abuelas (en este caso nos referimos a la generación adulta), ven que su propia infancia estuvo marcada por la carencia, de modo que pareciera ser que se intenta suplir ese vacío comprando toda clase de juguetes y dulces para sus hijos/as, nietos y nietas. Hoy, la tele, las películas y los videojuegos ya han pasado a rodear la crianza de niños y niñas, y la mayoría de ellos viaja al continente, si no a otro país del mundo, a temprana edad. Con todo, se cae -demasiado frecuentemente- en la satisfacción de los caprichos infantiles y la evasión de la responsabilidad parental, respecto de la importancia de dar límites a sus hijos e hijas.

*Hoy en día si que los niños no están ni ahí con los papás; bueno eso de repente es culpa de algunos papás también, porque para deshacerse del niño le da plata y le dice “ya anda al colegio y punto”. Ya no está esa responsabilidad también del adulto de quedarse ahí y decirle: “no, esto es así; y esto es así, por lo tanto tu tienes que cumplir de esta forma”.*

(Federico Riroroko)

O sea, claramente han habido cambios, y el mundo en el que crecen los niños y niñas hoy, se diferencia enormemente del que conocieron sus padres y madres, por lo que la propia experiencia en el ámbito que acá consideramos empieza a perder el sentido que alguna vez tuvo, todo lo cual, llama a un reajuste del rol parental, que en muchos casos parece manifestar más bien, un desajuste. Es así que hoy se pone especial énfasis en que son los mismos niños y niñas quienes se han vuelto incontrolables, por cuanto se arrancan de la casa, y ‘hacen lo que quieren’. Y ello, implica una cierta actitud parental que parece darse con frecuencia hoy en día: la falta de preocupación.

*Hay papás que han dejado de preocuparse porque los niños se mandan solos, van a donde quieren, hacen lo que quieren, se juntan con quien quieren, entonces ahí las malas costumbres vienen...yo creo que dejarlos libres es como dejarlos ir, como si los padres los echaran de la casa, es como una libertad para ellos porque se mandan a cambiar y chao. Para mi no hay que hacer eso; si arrancan mil veces, mil veces se les va a buscar hasta que aprenda, a darle una regla, porque si uno los deja libres van a ir con otro grupo de niños que no tienen padre, van a aprender la pura maldad, de vivir de pura maldad: de robar aquí, allá, no van a aprender a vivir por ellos mismos.*

(Sandra Haoa)

Y volviendo a los adultos mayores para escuchar su versión de lo que sucede hoy, la voz de la experiencia indica que a los niños se les está formando ‘a medias’, por cuanto la estructura vertical, rigurosa y funcional del tiempo antiguo parece haber quedado atrás, y los niños y niñas, que son los más permeables a las nuevas influencias, no reciben de sus padres la ‘mano dura’ que necesitan:

*Te dicen, los cabros me llaman a mi “vieja concha tu madre cállate”, ay... Ya, esperé que llegó los cabros, le dije “agárrame al Manuel” - los cabros porfiados- le di un palmazo en la boca, no muy fuerte, y un palmazo al poto, yo le dije, nunca más. Y ahí se terminó. Porque la cosa hija es que si tú no aprendes a los niños, no enseña, los niños va a seguir.*

(Ana Veri veri)

Así, ante la repetitiva falta de respeto, hay quienes defienden los duros métodos de antaño como la única forma de imponer algo de orden. Pero se encuentran con que el nuevo paradigma, que defiende la ‘declaración de derechos universales del niño’ está institucionalizado, por lo que ante el maltrato, el niño/a puede incluso llegar a denunciar a su padre y/o madre a la justicia, lo que significa que los métodos tradicionales de disciplinamiento, son ‘ilegales’ en el nuevo contexto.

*Yo tengo que entender que lo de hoy día no es lo mismo que lo que era antes. El mismo tema de hoy en día, “el derecho del niño”; y eso se ha transformado en que el niño abusa ahora del sistema. Esa es la verdad de las cosas. Y hay que analizar bien ese tema, porque con eso se pierde la dignidad de la persona como adulto. (...) Los niños se aprovechan hoy*



*en día de esa ley po': "si tu me hacís algo, te vai a la cárcel, si tu..." Esta bien, yo he visto que, digamos en Chile en general ha habido mucho abuso sobre los niños, pero llegaron y pusieron una ley no más, la ley del niño, pero en este caso esa ley al final no está ayudando mucho con lo de ahora, porque el niño hace lo que quiere ahora. Y si quiere va, si no, no va al colegio. Tu no podís pegarle, porque tampoco comparto con que tenís que pegarle, pero siempre uno tiene un castigo, tienes que tener un castigo ahí. Y el niño sabe que tú no le podís hacer nada más po'. Y ahí es donde topa este tema. Buscar una forma como, que el niño vuelva a interesarse, o sea no a interesarse, que el niño vuelva a ser, como lo que tiene que ser: niño. El niño tiene que cumplir con las reglas del ciclo de la vida.*

(Federico Riroroko)

Si es que los niños y niñas realmente llegan a denunciar a sus padres o madres, no lo sabemos, pero sí sabemos que la violencia intrafamiliar se ha tematizado crecientemente en los últimos años, y hoy, el hospital local se encarga de derivar a tribunales todos aquellos casos que puedan estar evidenciando situaciones de maltrato infantil. Así, si bien la violencia sigue existiendo al interior de algunos hogares, al menos ha crecido la conciencia social de que se trata de un método que puede causar problemas en el correcto desenvolvimiento del niño/a, por cuanto atenta contra su integridad. De todas maneras, habrá que considerar que gran parte de los actuales padres y madres fueron disciplinados bajo estos duros métodos, por lo que dejando afuera las experiencias más traumáticas, resulta que negar la validez de dicho método sería negar su propia experiencia, y por tanto, desaprobando las prácticas que sus propios padres y sus propias madres, aplicaron con ellos y ellas. Esto explica que hoy, haya personas que defiendan el castigo físico como medio formativo, especialmente en las dos generaciones mayores, que suelen desaprobando la liberalidad que –según ellos– caracteriza los roles parentales que asumen los jóvenes. Y es que, dado que muchos de estos padres y madres actuales tuvieron en su infancia espacios bastante restringidos, hoy intentan darles a sus hijos e hijas una crianza diferente, de mayor ‘libertad’, aunque los motivos para restringir esa libertad, parecen ir en aumento, día a día:

*Bueno, a Dios gracias estamos acá y tiene entre comillas un poco más de libertad, puede ir donde su abuelo, compartir con su abuela; allá [en el continente] no, allá ir a donde la abuela... venís planeando ir para allá ya como una semana po'. Eso, y que los hijos no los puedes dejar así, bueno con el mundo como está ahora no puedes ser tan permisivo tampoco, cosa de ver la televisión y ver que de repente hay gente que no se merecen las cosas que les suceden, o en realidad uno nunca sabe... uno no es el dueño de la verdad tampoco.*

(Manuel Haoa)

Hoy, los y las jóvenes asumen roles parentales que se caracterizan por la incertidumbre, pues el futuro de sus hijos o hijas, es para ellos una realidad desconocida, por cuanto se

aleja rápidamente del mundo que conocieron en su propia infancia. En el intento de ahondar en las significaciones que encontramos asociadas actualmente a estos cambios, procederemos a cerrar el ámbito de la disciplina con una reflexión sobre el proceso descrito.

#### 7.3.2.4 El rol parental en la enseñanza de límites

*Los niños de ahora, muy... muy terco. Lo que usted dice, saben más que usted. Si po'. Saben más que usted; "ah no, este que va a saber". Estos mismos niñitos po', "mire, yo sabe más que usted papá", "pero hijo, ándate a bañar, a hacer esto..." "No papá, esa cuestión lo hicimos en el colegio, ahora vamos a jugar".*

(Manuel Veri veri)

Todo aquel que ha sido padre o madre, sabe que uno de los principales desafíos de la parentalidad, es la enseñanza de los límites y las normas sociales que –según se considera en un momento dado- serán importantes en el desenvolvimiento posterior de los niños y niñas en la vida social. Y entrar en esta dimensión de las estrategias de crianza, supone un desafío mayúsculo al observador externo, por cuanto se trata de algo que ocurre a niveles muy íntimos de la vida en familia, e implica en su constitución a una multiplicidad de factores que muchas veces escapan a las concepciones sociales de la crianza y se ligan en los procesos de desarrollo psicológico de los padres y madres en cuestión. Pues bien, en el presente ámbito de enseñanza, la perspectiva apunta a considerar aquellas prácticas y discursos que permitan ser consideradas como rasgos sociales más que individuales, en su relación con los cambios que ha experimentado la familia rapanui en el último medio siglo, y asimismo, con las continuidades que con el pasado mantiene.

Hoy, la imagen que se proyecta a nivel social sobre la niñez, y no sólo en Rapa Nui sino incluso en nuestra propia sociedad, suele acentuar su carácter rebelde y descortés. Lo que nos sorprende en el caso presente, es como el cambio que ha operado en las últimas décadas, observa un desplazamiento acelerado de un modelo de enseñanza que transmite con rigurosidad los valores de la obediencia y el respeto a los mayores, a un nuevo escenario en el cual se destaca con demasiada frecuencia la falta de preocupación de padres y madres, y el carácter irrespetuoso y desobediente de niños y niñas.

Hasta cierto punto, podríamos pensar que se opera el clásico principio de que 'todo tiempo pasado fue mejor', de modo que la cercanía de este último modelo nos hace ver con mayor claridad sus falencias; pero tampoco puede negarse, por lo visto en las

experiencias revisadas, que hay importantes cambios tanto en los roles parentales que asumen los jóvenes, como en la imagen de niñez que sustentan los más pequeños. Por tanto, acá tomaremos en cuenta aquellos que, según nos parece, son los factores más importantes para la comprensión del desplazamiento descrito.

En primer lugar, traemos a colación un proceso que ya ha sido nombrado antes, a saber, la fragmentación de la familia extendida, como unidad social básica de los tiempos pasados. El antiguo sistema de organización, como hemos visto, se sostenía en una estricta división de roles de género, de modo que mientras los hombres participan del trabajo colectivo del *hua'ai*, las mujeres se hacían cargo de la casa, y de los niños y las niñas. En este esquema, las formas de crianza demuestran haber tenido una cierta homogeneidad social que nos permite hablar de un 'modelo' orientado hacia el respeto y la obediencia a los mayores, que encuentra sustento en un sistema económico colectivista, centrado en la figura del patriarca, fuera éste el padre o el abuelo, por cuanto era él (y en contadas excepciones, ella) quien controlaba los recursos del *hua'ai*. Sin embargo, la adaptación al sistema económico capitalista condujo a la paulatina incorporación de los hombres, y luego, de las mujeres a trabajos asalariados de índole pública y privada; por lo que llevará al debilitamiento del sistema colectivista de antaño. La individualización del producto del trabajo y la consecuente desarticulación de las redes de trabajo cooperativo, contribuirá a la reducción de los núcleos familiares, y entonces, padres y madres hubieron de asumir el cargo de sus respectivas familias de una manera que hasta entonces, no habían conocido, pero observan en los modelos continentales de familia con el cual comienzan a tener acercamiento.

Estos cambios se manifestarán con mayor fuerza en el tiempo en que las personas de la generación intermedia son niños y niñas, y si lo observamos como un proceso de 'desestructuración' del sistema tradicional en términos de Cuché (2004), es posible aventurarnos a pensar que –en parte– es el aumento de la presión en el núcleo familiar, lo que provoca el carácter violento que caracteriza los métodos de disciplinamiento de algunos padres y/o madres de dicha generación, a niveles que nos parecen hoy, francamente irracionales. Y es que el hecho de asumir una familia de un modo que no experimentaron en su infancia, puede explicar el maltrato como la manifestación de un desconcierto que lleva a padres y/o madres, a tomar 'medidas desesperadas' en el intento por instruir 'correctamente', a sus hijos y a sus hijas.

La consecuencia más evidente de la desestructuración que sufre la familia extendida, es el cuestionamiento a la autoridad de los mayores que caracterizaba al sistema antiguo.

Poco a poco, comienzan a operar 'nuevas autoridades', lo que se expresa particularmente en el manejo de los recursos, por la introducción de nuevas figuras ligadas al trabajo asalariado (en cuanto medio de acceso al dinero); y en el manejo del conocimiento, ligado a la interiorización de las expectativas que ofrece, en el mismo sentido, la educación formal. Con todo, se terminarán socavando los cimientos de las estrategias de crianza que conocieron los adultos mayores en su propia infancia; y a medida que pasa el tiempo y se profundizan los cambios en la realidad económica, social y política de la Isla, mayor será la incertidumbre en las decisiones parentales.

De alguna manera, esta realidad -que es común a muchas sociedades contemporáneas- se implica en un proceso de tránsito hacia un nuevo paradigma, en el cual los niños/as son poseedores de derechos, con lo que este íntimo ámbito de la vida familiar comienza a ser vigilado por la ley. Si ello es positivo o negativo es algo que dependerá de la perspectiva que se adopte: lo que nos interesa es comprender como ello opera una restricción de la decisión parental en la formación, pues ya no tienen la misma libertad para escoger sus propias medidas de disciplinamiento, y sus propios referentes serán ignorados, e incluso rechazados en el nuevo contexto. Lo correcto entonces, vendrá decidido por los 'sabios' de la modernidad, es decir, el conocimiento experto, que termina de arrebatarse del dominio parental la posibilidad de 'tomar la mejor decisión' en cualquier ámbito en que ello se implique.

En el caso rapanui, donde este proceso es aun incipiente, es posible afirmar que en ciertas materias -especialmente aquellas relacionadas con los recursos del *hua'ai*- los 'mayores' mantienen autoridad, pero lo cierto es que en muchos aspectos, la vida comienza a diversificarse ante los ojos de los hoy ancianos y ancianas. Así, aparecen nuevas influencias mientras pierde centralidad -y legitimidad- el referente familiar, dejando a los mayores sin los recursos de conocimiento para participar en la formación de los niños y las niñas. Pero, especialmente en este ámbito, el cambio parece avanzar lento, pues los roles parentales que se asumen implican decisiones que son tomadas con referencia a un modelo conocido de enseñanza, aplicadas en el espacio privado de la familia nuclear, e insertas en un contexto social en continua transformación; todo lo cual hace de las estrategias empleadas en la imposición de límites, un terreno particularmente sensible a la circunstancialidad. Si recordamos que las estrategias de crianza que producen los agentes sociales responden tanto a los conocimientos interiorizados en su propia experiencia infantil como a una evaluación particular del momento que les toca vivir, resulta que mientras mayor es la diferencia entre ambas dimensiones de la realidad, más difícil será lograr la congruencia en el mensaje se

intenta transmitir a los niños y niñas. Por otra parte, el aumento de las influencias externas, continentales y extranjeras, que ingresan al espacio familiar por medio de la constitución creciente de hogares mixtos, implicará la diversificación de los criterios que orientan la producción de estrategias parentales, de modo que los niños y niñas crecerán con un discurso heterogéneo, e incluso contradictorio, al interior de sus casas.

Pero consideremos ahora, que a pesar del proceso de nuclearización y la incorporación de una nueva noción de familia, las costumbres de antaño no han desaparecido del todo, y en este caso, nos interesa destacar la persistencia de la delegación de la crianza de hijos o hijas, que como vimos en un apartado anterior<sup>59</sup>, es un recurso que sigue operando en la cultura cotidiana de Rapa Nui. Esta 'responsabilidad social' en la crianza de niñas y niños permite a los padres y las madres un considerable grado de despreocupación pues saben –o al menos confían- en que habrá alguien que los esté cuidando y alimentando. Así, hoy es posible ver que los abuelos y las abuelas se mantienen cerca de las familias de sus hijos e hijas, o en otros casos, serán tías o hermanas mayores las que asuman el cuidado personal de niñas y niños, en el mejor de los casos, para que la madre y/o el padre pueda salir a trabajar. Por otra parte, es importante considerar el espacio físico del cual hablamos: tratándose de un lugar pequeño, donde viven alrededor de cuatro mil personas que en su mayoría se conocen, nos situamos en un escenario en el cual los niños y niñas se acostumbran a transitar de una casa a otra, aproximadamente desde los cinco o seis años. A la siga de algún hermano/a o primo/a mayor, conocen las calles, la playa y la casa de los parientes cercanos desde temprana edad, recibiendo en cada uno de esos lugares, diferentes visiones de lo que ellos son, y diferentes modelos de lo que deberían ser. Así, creemos que la continuidad que manifiesta la práctica de la delegación de la crianza, de cierto modo contribuye a reforzar la incongruencia que pueda manifestarse en la sociedad actual, formada como está por elementos de diverso origen cultural y social. Asimismo, actúa liberando a algunos padres y a algunas madres de la obligación de asumir responsablemente su parentalidad, lo que en gran medida permite la actitud despreocupada que en ocasiones se les reprocha. Todo ello marca un fuerte contraste con la congruencia que caracteriza la autoridad de los mayores en tiempos pasados, sin perjuicio de que los niños y niñas estuvieran bajo el cuidado de sus padres o sus madres, sus abuelos o sus tías.

Por último, no podemos dejar de mencionar un factor que -podría decirse- escapa al ámbito familiar, y justamente por ello, es acá crucial: se trata de la fuerza directiva que

---

<sup>59</sup> Ver apartado 8.2.2 *Harjai i te poki* (como crianza)

asume en estos tiempos la educación formal. De todos modos, esto último se relaciona más directamente con el tema del próximo capítulo, por lo que no será este el espacio para ahondar en su significación, pero resulta de suma importancia considerarlo en el proceso de diferenciación de los espacios socializadores que se ha operado en las últimas décadas. Comprendiendo que el modo en que los niños interiorizan las normas y límites sociales es por medio tanto de sus propios comportamientos como de la observación de sus modelos -y acá se debe subrayar que los niños/as aprenden más de lo que estos modelos hacen que de lo que dicen- es posible adivinar que la socialización exitosa de la disciplina dependerá, en parte, de la congruencia que dichos modelos manifiesten. Y en la experiencia isleña, nos parece que se pone en evidencia como la diversificación de los criterios orientadores de la educación, termina dificultando la interiorización de los límites que las estrategias parentales intentan inculcar.

Y es que hoy, los niños y las niñas ya no tienen ‘una sola voz’ de autoridad, sino que más bien, tienen cada vez más, y en cada uno de esos espacios, se manejan diferentes expectativas para el niño o la niña, las que finalmente compiten en el desarrollo de su propia comprensión – como personas en crecimiento- del mundo en el que les toca vivir. Por todo lo anterior entonces, parece provocarse una dispersión de la autoridad de los mayores, que ya no manejan con la misma seguridad el conocimiento respecto de los caminos que sus hijos/as, sus nietos/as o sus sobrinos/as deben seguir para ser exitosos en el espacio social.

En definitiva, hoy observamos los efectos de que los criterios formadores se hayan diversificado; y cada persona, familia e institución, corre con colores propios al momento de guiar el comportamiento de niñas y niños. Terminaremos aquí, con un testimonio que nos habla sobre las discordancias que se producen entre la “jefa” del Hogar de Menores de Isla de Pascua (una teniente de Carabineros que ejerce el cargo por tres años)<sup>60</sup>, y una mujer rapanui, que trabajó por muchos años en dicho hogar. La fuerza del testimonio de la *Nua* llega a ser conmovedor: las cosas han cambiado y hoy, ancianos, ancianas, adultas, adultos y jóvenes se debaten respecto de los mejores medios para imponer límites a sus niñas y niños, porque son ellos los que, después, sufren las consecuencias.

*Y llega el otro y dijo “¡ay, que los niños pascuenses! Que no respeta a las tías”. ¿Cómo van a respetar a las tías porque las tías no enseñan? Tu sabes que ¿de adonde vienen los*

---

<sup>60</sup> Fundado el 28 de enero de 1978, el Hogar de Menores de Isla de Pascua pertenece a la Fundación Niño y Patria, de Carabineros de Chile. En la actualidad, tiene dos modalidades de trabajo con las familias: el centro de atención diurna (CAD), que busca *prevenir* situaciones de vulneración de derechos, y el centro residencial, enfocado a la *protección*.

*pantalones rajados por el poto?, ¿de adonde viene la cabeza amarrada? ¡De la tele, de la caja de basura! Vea el día, la hora, el momento pa' dar tele a los cabros. No le da tele de la mañana hasta la noche, no. Tú tienes que enseñar a los niños, no a pegar, no a maltratar, como va a maltratar uno a los niños. Tiene que enseñar. Si tú no enseñas a los niños, se desparrama. (...) Yo le dijo "jefa está mal el ley de los niños". Y no sabes cual es el derecho de los niños. Y los niños me viene a pegarme a mi ¿y yo voy a dejar? No, porque yo voy a enseñar a mi niño, a mi hijo de mi tierra. Porque usted viene a trabajar, y a meter en el bolsillo y se va. Tiene su tiempo y se va. ¿Quién va a ver? ¡Yo voy a ver el mal de los niños acá! ¡Yo voy a ver...!*

(Ana Veri veri)

Pues bien, a nuestro parecer, la reducción de los núcleos familiares, el progresivo mestizaje con personas de diferente origen social y cultural; y la fuerza directiva que asume la educación formal; ha llevado a una diversificación exponencial de los criterios orientadores del crecimiento de niños y niñas, todo lo cual, provoca dificultades en la interiorización exitosa de los límites. Pasemos ahora al capítulo final del análisis, para cerrar esta idea de la crianza familiar de Rapa Nui que hemos comenzado a formarnos en nuestras cabezas.

### 7.3.3 El trabajo. Lo necesario para la subsistencia

*Los continentales no crían a sus hijos tanto como para la vida.... en cambio a nosotros nos enseñan altiro, que hay que traer comida a la casa.*

(María Haoa. Notas de campo, sic)

Este último eje temático que abordamos, es de gran relevancia en la comprensión de los criterios orientadores de la crianza en Rapa Nui, y así también, de cómo tales criterios han ido cambiando al paso de las generaciones. En primer lugar, el trabajo se considera parte central del rol parental, por cuanto es lo que permite a los padres y madres la generación de recursos para garantizar un buen crecimiento a sus hijas e hijos, y luego, constituye también un aspecto crucial del aprendizaje esperado de niños y niñas, si no el más importante, pues serán estos saberes los que permitirán a los niños y niñas continuar alimentándose a sí mismos, y llegado el momento, a otros. Además, es el presente ámbito de enseñanza el que ha sido afectado con mayor fuerza, por la reciente entrada en escena de la educación formal, que llega a proponer medios de subsistencia adecuados a los 'nuevos tiempos' y aleja –durante gran parte del día- a los niños y niñas del espacio doméstico que tradicionalmente ocuparon.

Comencemos entonces, con la experiencia de los abuelos y abuelas, para ir viendo en su relato, y luego en el de sus hijos/as y nietos/as, como han ido transformándose las estrategias de crianza, en su relación con la entrega de medios para la subsistencia.

### 7.3.3.1 Los Adultos Mayores: lo colectivo

*Lo que la gente trabajaba antes, cuando yo conocí este mundo, mi papá también: plantaba maíz para vender a la compañía, pa' los chanchos, que ellos tiene allá. Ese es el trabajo que se hacía antes la gente, pa' tener plata, pa' la pulpería que le llaman en ese tiempo, ahora es supermercado, era pulpería en ese tiempo po'. Y la Compañía en ese tiempo, después venía la Armada, hacen grasería, donde está el matadero, ahí al lado de acá, ahí es grasería, hacen manteca en ese tiempo, mandan al continente. Vienen los tambores y, los fardos, de lana de cordero.*

(Manuel Veri veri)

Por esos años, los trabajos regulares a sueldo que daba la “Compañía Explotadora de Isla de Pascua” (CEDIP) eran muy escasos, alcanzando –hasta muy entrado el siglo- a un 4% de la población, lo que equivalía aproximadamente a 26 puestos de trabajo. Del resto de los rapanui, muchos se dedican a cultivar maíz para vender a la Compañía, lo que combinaban con la realización de actividades diversas de acuerdo a las circunstancias. Además, ya por estos años, el turismo comenzó a dar las primeras orientaciones laborales: el tallado de figuras en piedra y madera se constituyó en una ocupación secundaria de gran cantidad de hombres, y la artesanía con conchitas, plumas y flores comenzó a practicarse entre las mujeres: “*Del año 68' empezó a hacer collares, pero ahora es una plaga*” (Ana Veri veri).

Así, cuando los ancianos y ancianas de hoy eran pequeños, sus padres salían a trabajar, mientras sus madres se quedaban en la casa, viendo a las niñas y los niños. En aquellos años, como nos cuenta el *koro* Manuel, el acercamiento al dinero como medio de intercambio comienza con la existencia de una pulpería que la Compañía inglesa administraba, y donde los rapanui adquirirían productos que ingresan por esos años a la dieta isleña, tales como la harina, el azúcar, el café, etc. Pero fuera de eso, la economía de los rapanui estaba fundamentalmente basada en las redes de intercambio que operan al interior, y entre las familias.

*Los vacunos, los animales, uno mata hoy día yo, empieza a repartir, porque no había donde dejar, pero en ese tiempo vi yo no pudre la carne igual como ahora, porque mi papá hizo una carnicera de saco de harina, y ahí deja la carne, y hace tocino, y hace longaniza, porque había una máquina donde se mete el kokoma<sup>61</sup>, y hace el arrollado, el queso de cabeza, y empieza a repartir a las personas, a los vecinos, la familia, porque después ellos cuando hay, le empieza igual que los maíz, que los camotes, que el taro, siempre todos repartiendo, no hay cosas en vender en ese tiempo, no vende verduras; comparte.*

(Ana Veri veri)

---

<sup>61</sup> Se refiere a los interiores del vacuno.



Así, la mayor parte del trabajo estaba orientado a obtener recursos para el hogar, y luego, para dar, lo que implicaba -tarde o temprano- recibir, de manera que “*hay mitad pa’ dar a alguien, hay mitad para la venta*” (Elena Veri veri). En efecto, parece ser que en la familia extensa de mediados del siglo XX, el sistema económico estaba fuertemente basado en la reciprocidad, lo que contribuye a nuestra comprensión de la importancia que tenía la activación de lazos al interior del *hua’ai*, y el consecuente sentido de ‘unidad’ que los informantes -principalmente aquellos de las dos generaciones mayores- atribuyen a la sociedad rapanui en esos años:

*Y antes no se pagaba para poder hacer los trabajos pero se vivía, teníamos una convivencia muy unida. Si hay que comer algo comemos pero comemos todos parejo. Hoy en día no po’. El que tiene plata compra y el que no, no se alimenta po’. (...) pero, al menos nosotros, dentro de la familia de nosotros nos unimos... una vez a la semana, una vez a la semana, dos veces al año...*

(Armando Riroroko)

Pues bien, en cuanto a los roles parentales que asumían hombres y mujeres por aquellos años, recordemos que lo principal, está dado por la provisión: mientras al hombre le corresponde llevar el alimento –y algunos años después, el dinero- a la casa, la mujer se encarga del espacio doméstico. La división sexual de los roles parentales en el ámbito del trabajo, ha sido anteriormente expuesta<sup>62</sup>, de modo que no volveremos a profundizar sobre ello. Permítasenos, nada más, exponer un par de citas para refrescar la memoria.

*Ahí salió, y después ahí, yo trabajo de Armada, tres años trabaja de voluntario de Armada. El 65 cambió al CORFO, y trabajó en CORFO, yo trabajo en Armada, buena vida, nunca mi familia se falló en comida, ropa... tranquilo. Buen acuerdo ese tiempo, mi trabajo es bueno.*

(Marcos Veri veri)

En el caso masculino, el trabajo está generalmente, fuera de la casa, sea como asalariado, o bien, participando del trabajo colectivo del *hua’ai*. Pero definitivamente, el principal rasgo de un ‘buen padre’ en la sociedad rapanui, es el de ser trabajador:

*No, yo sabe muy bien porque lo que estamos es responsable. Yo casó y dijo el comandante ‘ahora tome responsable como padre ahora. Esta casado. Tiene tu señora, sale tus hijos, y ahí responsables ustedes van a trabajar. Sacrificio’. Yo dijo no hay problema.*

(Marcos Veri veri)

---

<sup>62</sup> Ver apartado 7.2.2 *Harjai* (*i te kai*) como alimentación.

Luego, el espacio femenino es el del hogar, de modo que ahí eran las mujeres las encargadas de la cocina, las guaguas y muy especialmente, de la limpieza, que ha constituido un valor de gran importancia en la vivienda rapanui<sup>63</sup>:

*Yo veía a la abuela que ella lavaba con coronta [de choclo], porque el piso de nosotros sin mentir, no me va a creer mijita, así de blanco. Son muy limpio, muy ordenado. Hojas así no se ve allá arriba, siempre barre, muy limpio.*

(Elena Veri veri)

En la casa, las mujeres tenían la autoridad para asignar responsabilidades a sus hijas e hijos, las que comenzaban a cumplir después de sus primeros tres o cuatro años. Generalmente, cuando los niños hombres cumplen los 8 o 9 años, se integran al trabajo del *hua'ai* con su padre, sus tíos o su abuelo, y así, comienzan a interiorizar desde temprana edad los deberes considerados propiamente masculinos, que de ahí en adelante, deberán cumplir.

*Yo trabajo con mi abuelo. Mi abuelo murió en 1951. Yo tenía doce años. Mi abuelo trabaja en Mataveri también, le da comida a los chanchos con otro compadre, viene para acá y cría chanchos, cualquier chancho, usted no me cree, cientos de chanchos. (...) Mi abuela, ella hace todo de la casa, bueno, tiene hijas grandes pa' ordeñar las vacas, pa' hacer eso, pero ella es el que hace todo en la casa, mi abuela. Ya, el hijo hombre ya se había ido de la casa, se había casado ya. Si po'. La que está ahí una de mis tías se llama Floriana, y el resto de mis tías ya está independizada con los otros, y mi mamá po'; como vive cerca se van pa' allá a estar con mi abuela, y mi abuelo.*

(Manuel Veri veri)

Pareciera ser que la crianza de los hombres ocurría más cerca de las figuras masculinas, y se enfatizaba muy especialmente en desarrollar en el niño aptitudes –y disposición– para el trabajo, lo cual se lograba, justamente, llevándolo a trabajar. Hoy, es común escuchar a los hombres comentar que en aquellos años, los mayores se preocupaban exclusivamente del trabajo, y 'no pensaban en nada más'. Se esperaba pues, que el niño aprendería así el oficio que en ese momento estuviese desarrollando su padre, sin perjuicio de que en su crecimiento -guiado por otras figuras masculinas de la familia- se desviase hacia una actividad que le produjera mayor interés.

---

<sup>63</sup> Permítasenos reproducir aquí una cita de 1948, de un informe, donde encontramos la siguiente opinión del doctor H. San Martín, delegado del Ministerio de Salubridad, quien escribe que "La característica principal de la vivienda nativa es su limpieza y orden. La mayoría de las viviendas son de madera con techo de zinc, y construidas sobre pilotes de madera o cemento para evitar la humedad. (...) En general, la vivienda es relativamente buena. Tal vez la característica más notoria en los pascuenses es su culto a la limpieza" (Documentos oficiales Armada de Chile, 1948).

*Mi papá no habla de historias, muy poquito porque piensa en trabajar, trabajar y trabajar mi papá. Me llevaba al campo, ¡a mi no me gustaba trabajar con mi papá! Yo me arrancaba. Parte en la mañana y no le para. No sólo eso, porque no me gusta trabajar en tierra, me gusta trabajar en otro trabajo, la pesca me gustaba... mi papá me invita, y le digo que no, que voy a ir a la pesca... yo aprendió en la pesca, desde chiquitito, me invitaban los tíos, los primos, a salir a pescar, aunque a mi papá no le gustaba, pero yo igual salgo, y de ahí aprendió de a poquito y trabajé muchos años en la pesca, con viejos que ya no están ahora...*

(Manuel Tepihe)

Asimismo, en la experiencia de una madre:

*El Timo aprendió a trabajar primero, ¿sabe que acá el primer trabajo de acá era arar? Ir a arar con el papá, con el papá aprendió, a trabajar con el papá, y a limpiar los plátanos. Ya después cuando llegaron los gringos, el campamento de los gringos, él se fue con su papá a trabajar allá. Hasta que se enamoró de una tahitiana, se casó, se fue Tahiti.*

(Elena Veri Veri)

El rol parental de cuidado, de enseñanza, y especialmente, de sustento de los hijos e hijas, finalizaba cuando éstos se casaban y formaban una familia propia, pero en la mayoría de los casos, a menos que hubiese algún conflicto, los hombres continuaban participando del trabajo colectivo del *hua'ai* de su padre, o de su madre, dependiendo del caso.

*Y ahí yo empezó trabajando, arar, desde los doce años, (...) arando todo ahí. Y en ese tiempo, antes se entrega a el hijo por ejemplo, yo [a mi] entrega mi mamá a sus hermanos, pa' ayudar, a plantar cosas, a arar pa' plantar maíz. Después se crece ahí, yo cumplió 19 años, y ahí yo empezar pololeando porque aquí no hay mujeres.*

(Marcos Veri veri)

Por su parte, la crianza de las mujeres ocurría más cerca de sus madres y abuelas, y como su espacio era el doméstico, también de primas, hermanas, y tías. Ahí, a medida que iban creciendo, recibían la responsabilidad de cumplir con diversas labores del hogar. El deber principal de las niñas en el quehacer doméstico, estaba en cuidar a los más pequeños y pequeñas que hubiese en el hogar, y permitir así a las mujeres mayores cumplir el resto de sus obligaciones.

*De cuidar los nietos de ellos... de sus hijas. Son hijos e hijas de sus hijas. Pero de ahí hasta los 14 años ahí yo ahí ya no estoy más pa' ver eso, ahí ya me sacó mi tío po', el tío que me vino a buscar pa' cuidar a sus niños, pero los niños están grandes, para ayudar en las tareas, todo... ya, ahí me quedo pa' lavar la ropa hacer su comida y mandar a la escuela, porque la esposa se fue po', se quedó solo. Ahí esta mejor con mi tío, pero lo malo no más no puede ir más a la escuela.*

(María Rosario Veri veri)

De hecho, en algunos casos en los que las niñas tenían una carga menor de deberes, se evalúa negativamente la propia crianza, aun cuando ello era un privilegio para el contexto social más general, donde la gran mayoría de los niños y las niñas asumían responsabilidades desde muy pequeñas/os.

*Claro que me criaron malo porque no me hacían trabajar, nada. Único que me hacía trabajar mi abuela, dijo, 'tiene que aprender a lavar tu ropa interior', y me dejaba a mi que lavara mis calzones... el único trabajo que yo le hacía a mi abuelo, era lavar una toalla de cara, y hacer su cama, nada más. No barría el patio, no lavaba los platos, ni iba a buscar leña. Cuando tenía trece años, empecé ya a madurarme un poco, y me daba pena ver a ellos dos, trabajando ellos dos por mi, y yo estudiaba en la mañana y en la tarde trabajaba ahí en donde las monjas... ayayay, las monjas tenían de esto s famosos hábitos grandes, y con mi compañera en paz descanse, teníamos que subir a una mesa pa' poder estrujar porque eran tan grandes po', porque nosotros éramos chiquitas.*

(Elena Veri veri)

De todas maneras, es posible afirmar que en esos tiempos, hombres y mujeres maduraban a temprana edad, siempre alrededor de los doce, trece o catorce años, momento a partir del cual se les consideraba capacitados para cumplir cualquier tipo de trabajo, e incluso de casarse. Y llegaba, tarde o temprano, el momento en que ellas y ellos, serían madres y padres.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, pareciera ser que cuando los adultos mayores formaron sus propias familias, siguieron con un esquema muy similar al que había conocido durante su niñez. Sin embargo, hay un aspecto en el que si se notan los cambios, particularmente del rol femenino, por cuanto se acelera, en los años cincuenta y sesenta, la integración de las mujeres al mundo laboral. Ya no serán solamente los hombres quienes perciban un sueldo, y a medida que aumenta la necesidad de dinero, y disminuye a su vez, la importancia de que las mujeres se queden en el ámbito familiar (pues es probable que hubiesen otras mujeres en edad suficiente como para asumir ese cargo); ellas comienzan a salir de sus casas. Como hemos dicho, el primer acercamiento de las mujeres al mundo laboral ocurre por el desempeño de labores domésticas que comienzan a demandar las familias continentales vecinadas en la Isla, o bien, los turistas. En ese momento, la antigua división de roles comienza a ceder a los nuevos contextos, y nos ilustra así, su verdadera naturaleza:

*Yo es mamá de mi hare, hasta que se fue mi hijo a la Armada, al servicio militar, cuando está todo grande. Ya ahí, fui a trabajar en hotel de la Tía Rosa, del Nicolás Haoa. ¡Y se enojaba este! A los hombres de esa época no les gusta que las mujeres trabaja, les da vergüenza. O si no va a decir los otros que no es capaz de cuidar a sus mujeres por eso las*

*mujeres fueron a trabajar. Si po', es una pelea total. Ya, como que hay turistas y todo eso, yo empecé a trabajar pa' ayudar. Ya los cabros fueron al servicio, y esto y lo otro... puro estudio, tu tienes que salir a trabajar.*

(María Rosario Veri veri)

Si bien en este caso la integración a lo laboral ocurrió una vez que el rol maternal estaba, de cierto modo, saldado; lo cierto es que las madres, poco a poco, se atrevieron a salir de su casa para ganarse unas monedas, mientras sus hijos e hijas quedaban al cuidado de otras mujeres de la familia extensa, o bien, la acompañaban a su lugar de trabajo. De todas formas, las labores del hogar comenzaron a disminuir, al paso en que disminuían también, la cantidad de integrantes que componían una familia. Y es que, como hemos visto, los ancianos y ancianas de hoy tuvieron menos hijos/as que hermanos/as, y además, en esos tiempos ya se consideraba normal que los niños y niñas fuesen a la escuela, por lo que ahí pasaban la mitad del día. Y al llegar a la casa, les esperaba el trabajo.

En general, todos los informantes de la generación mayor coinciden en señalar que a los hijos e hijas, es importante hacerles trabajar para que aprendan; a menos que ello haya sido lo suficientemente traumático como para no repetirlo. Y es que para algunos y algunas, la sobrecarga de trabajo parece haber sido –por decir lo menos- abusiva, como en el caso que veremos a continuación,

*Vivimos nosotros, yo era hija única de esa matrimonio. Vivimos nosotros; pal' siete moai a arar el viejo, a trabajar, yo atrás, pa' cualquiera parte, nosotros duerme en la cueva de roiho, en todas partes. Siempre me pega, yo no fue na' a la escuela. Nunca. Yo no sabía na', de leer ni de escribir, hasta ahora. Ahora firma mi nombre sí. Y ahí me crió a mí.*

De modo que al momento de ser madre, su estrategia estaba clara:

*Yo no los mando a trabajar a mis hijos. Yo solo va a la casa de mi familia, todos de aquí, yo lo uso como a mi familia po'. Voy a pedir agua, pero mis críos no. Yo les dijo así; no. Yo trabaja antes como animal a los niños ajenos, ¿y voy a mandar a mis hijos a trabajar? no. Yo le trabajo pa' los doce hijos míos Yo va a llenar todos los chuicos y carga agua pa' acá. Yo solo llena agua pa' lavar, pa' la comida, pa' bañar a la Noelia. Nunca mis crías e hija e, trabaja (...). Yo le dijo, solo yo 'lo hinca así', yo le dijo "Dios me mirai; aunque sea 22 niños, yo voy a sacrificar, por mis críos", como yo trabajaron por críos aquel, ojalá el Dios me mire a mi, cuando yo trabaja hijo a quien, a mi hijo voy a sacrificar, hasta que se queda grande. Todos se quedó grande, ahora no hay más.*

(Blanca Veri veri)

Este relato proviene de una mujer que cuya crianza fue delegada, pero a medida que entremos a las generaciones posteriores, será cada vez más común obtener opiniones similares, que recalcan en el gran número de responsabilidades que los niños y niñas debían cumplir. Otra vez, comenzarán a aparecer visiones más críticas de la propia crianza y así también, los cambios notorios en las decisiones parentales. Así que sigamos avanzando.

### 7.3.3.2 Los Adultos: la vida sacrificada

Cuando los adultos de hoy comienzan a crecer, sus padres y madres insisten en ‘hacerlos trabajar’, y un trato común en los hogares rapanui, era que si –al volver del colegio- los niños y las niñas cumplían con los quehaceres encomendados, recién entonces podían salir a jugar. Este método negociado, parece haber sido un modo de enseñar valores centrales a la sociedad rapanui, como es la reciprocidad; y más específicamente, estaba orientado a desarrollar en niños y niñas herramientas para su propia subsistencia.

*Cuando llegábamos del colegio, yo tenía que hacer un collar de pure; tenía que hacer un collar para ir a jugar. Mi hermano tenía que hacer los moai; hacer varu-varu, y lijarlo, para que pudiéramos ir a jugar. Bueno, ahora ya sé, el collar significa: tú puedes hacer con tus manos todas las cosas. Puedes ir a la playa a sacar las conchitas. Por ejemplo, ese collar significa que tú puedes ir a plantar y eso te va a dar algo. No es solamente el collar: si tú te sientas, no vas a sacar nada. Pero si tú vas a plantar, o tú vas a ir a buscar esos pipi, esos pipi te pueden dar muchas cosas para tu vida. Eso quiso enseñarme mi abuelo y ahora que soy mayor, ahora yo entiendo por qué.*

(Victoria Riroroko)

En general, los adultos consideran que su infancia fue bastante sacrificada, de mucho trabajo y poco tiempo para ser niños: *“Bueno nosotros chiquititos, nuestra crianza, fue, bueno desde que yo me doy cuenta, más de trabajo los niños en ese tiempo. El colegio es de corto tiempo, el colegio creo que entrábamos a las ocho y salíamos a las doce”* (Itapera Riroroko). Se hace hincapié en las difíciles condiciones de vida que caracterizaban aquellos tiempos, en los que ellos y ellas, asumían gran parte de las responsabilidades del hogar. El tipo de labores que las niñas y los niños asumían, se repiten en casi todos los relatos, de modo que expondré uno de ellos a modo de ejemplo, para que nos hagamos una idea de cómo era la rutina, de una niña en este caso, por aquellos años:

*Íbamos con mi hermano a buscar la leche para el desayuno, porque éramos los mayores, yo y el Gato, entonces teníamos que ir temprano a buscar la leche, pal’ desayuno,*

*llegábamos a la casa, hervían la leche y por mientras nos bañábamos, no teníamos ducha, pero teníamos un estanque grande de agua, y ahí bañarse, y a la escuela. Y ahí partíamos a la escuela a disfrutar, yo el colegio era lo más lindo para mí. Cuando llegaba el viernes, yo terminaba el viernes llorando, porque no había más libertad hasta el lunes. Y en la tarde llegábamos a buscar guayabas pa' darle comida a los chanchos (...). Eso, después al mediodía no solamente los chanchos, también están los pollos, barrer los árboles, ayudar a lavar a mi mami y quedan las otras guaguas... de todo un poco. Y hasta artesanía, te hago sombreros, trabajo las plumas, el kakaka<sup>64</sup>; de todo! Aprendí muchas cosas de mi mami".*

(Itapera Riroroko)

Así también, ir a buscar leña (un recurso bastante escaso en la Isla en ese tiempo), acompañar a la madre a lavar ropa al volcán e ir a recoger las conchitas para hacer los collares: son todas actividades que las adultas de hoy desempeñaban ayudando a sus madres con su carga de trabajo. En el caso de los hombres, dicen que se les atribuía labores 'más pesadas', como arrear a los animales, ir a buscar agua, llevar las verduras al pueblo, etc. Pero de todas maneras, a todos se les enseñaba el valor del trabajo:

*Si... ella nos enseñó a trabajar desde chicos, a sacarnos la mugre pa' ganarnos el pedazo de pan y gracias a eso todos están hoy día cada uno en lo suyo con su trabajo, todos con su familia, somos una familia de trabajo en el fondo, así que todo bien.*

(Isabel Riroroko)

Además de las labores domésticas, llegados a cierta edad, los niños y las niñas empiezan a seguir a sus padres, madres o tías a sus trabajos, como sucede en el caso siguiente:

*Cuando era chica, tenía siete, ocho, nueve años, iba a la Onsa, la Onsa era el hotel antiguo que hay ahora, el Hotel Hanga Roa. Era un hotel que tenía unas carpas blancas. Y ahí trabajaba mi tía Ana Lola, lavando las vajillas del avión, ahora que es el kai-kai. Entonces lo tiraba todo al pastito, y yo iba para allá (...) y lavábamos todo y mi tía me decía: 'saca todas las cosas que hay ahí mijita pa' ustedes.' Y ella ponía un fuego grande pa' lavar la vajilla del avión. Y nosotros traíamos todo; había huevitos, había de todo. Y yo la primera vez cuando fue lo llevamos en unas bolsas, la segunda vez me dijo mi tía que había que llevar un tarro de leche, pa' echar adentro todas las cosas. Y ahí yo iba, y lo llevaba a mi abuelo, estaba feliz mi abuelito... y nosotros todos los días comíamos cosas del avión. Eso me acuerdo mucho, yo tenía nueve años cuando ya empecé a trabajar.*

(Victoria Riroroko)

Asimismo, los hombres solían ser enviados a cooperar con el trabajo de algún familiar, todo lo cual, apuntaba a aumentar los recursos de la casa así como los medios de subsistencia que los niños pudieran manejar:

---

<sup>64</sup> Se refiere a la fibra vegetal que se extrae de la corteza del árbol del plátano (*Musa spp*).

*Si, por ejemplo un tío quiere construir una casa y mi viejo dice anda pa allá y ahí voy pero es buena experiencia pa' mi porque yo se trabajar todo eso, yo se pescar, construir casas, manejar, hacer cualquier cosa... (...). A ayudar a la familia, a trabajar pa' quien tiene plata, o a los primos ¿cachai?*

(Francisco Riroroko)

Pareciera ser entonces, que existía un fuerte énfasis en el desarrollo de habilidades productivas, lo que además, adquiere una clara orientación hacia la renovación de los recursos del propio *hua'ai*. Y es que los criterios orientadores de la formación de antaño estaban fuertemente anclados en la familia, en cuanto es desde las relaciones de parentesco que se establecen dentro y entre los diferentes *hua'ai*, que se estructuraba el sistema económico y social de los rapanui. Así, cuando entramos en el sentido formativo de las estrategias de crianza que sus padres utilizaron con ellos, hay acuerdo en señalar que su interés principal, era que incorporaran medios de subsistencia.

*Todo lo que es relacionado para uno pa' enfrentar la vida. Las cuestiones importantes, o sea, la cosa que es "mira hay que hacer el pan así, o hay que preparar el camote", y todo lo que es relacionado con lo que es de vivir, para enfrentar la vida. Eso todo era importante pa' él. El hecho de enfrentar en la parte agrícola, en la parte de lo que es el mar, de las crianzas, todo eso. Las cosas básicas entonces uno va adquiriendo experiencia después con el resto de las cosas.*

(Alfonso Riroroko)

Además de una fuerte valoración por el trabajo, resulta que en la crianza de esta generación, se transmiten una gran cantidad de contenidos, asociados a los diversos oficios que caracterizan lo que son hoy, los saberes tradicionales rapanui. Entre ellos, los más comunes son la pesca y la agricultura, aunque por estos años, comienzan a desarrollar –o quizás, a retomar con un sentido diferente- nuevas líneas de conocimiento, tales como el tallado en madera, la artesanía de plumas y conchitas, y la construcción.

*Los tíos, puros mandados no más, pa' allá, pa' acá. Ahí es donde uno aprende, con la práctica, como hay que pescar, como hay que bucear, que hay que hacer: entonces eso es entretenido sobre todo pa' los muchachos, y es por eso que va con los tíos ahí pa' todos lados a pescar, y ahí uno aprende a tirar la red, o aprendes a, te enseñan picadas que te dicen, "en el momento menos pensado, tú vas a ese lugar y tu vas a encontrar un koiro". O diferentes tipos de cosas ahí, son picadas que no todos los saben...*

(Federico Riroroko)

Estos conocimientos, eran las principales fuente de subsistencia en aquella época cuando los trabajos asalariados aun eran escasos. Pero después de 1965 la entrada de



Chile a la Isla dará lugar a nueva estructura ocupacional. Si bien los trabajadores empleados públicos mantuvieron un bajo porcentaje general, ya por el año 1973, bajo el gobierno de Allende, alrededor de dos tercios de la población masculina se encontraba percibiendo un salario de parte de los servicios públicos chilenos. Así también, los trabajos de construcción aumentaron después de 1969, por la multiplicación de hoteles y residenciales, que luego darían trabajo fijo –en el ámbito turístico- a un buen número de mujeres y hombres. El futuro comenzaba a perfilarse de un modo que hasta entonces, no les era conocido:

*Aquí, aconsejaban los tíos, los primos, los hermanos, siempre recibían consejos de que siguiéramos estudiando, porque en el futuro... ¿cuál es el futuro? Ya va detrás de mí (...). Son los consejos que decían ellos antes. Consejos que da a los niños, todo eso. Lo mismo lo hago yo con mis hijos mis padres conmigo; que hay que ir a la escuela, que esto...*

(Alfonso Riroroko)

Si bien las expectativas de la educación formal ya comenzaban a popularizarse entre los rapanui, en lo concreto el énfasis seguía estando en el trabajo que debían hacer para ayudar a sus padres y madres, y el recinto escolar más que un lugar de aprendizaje, se considera un lugar de descanso y de juego.

*Me gustaba mucho el colegio porque uno podía descansar, y compartir con otros niños. Compartir, tener amigas y jugar. Pero ya en la casa uno llega a hacer cosas. Uno tiene que llegar a ayudar a la mamá, ayudar en la casa, todo.*

(Itapera Riroroko)

Por esos años enviar a los hijos a estudiar al continente era muy difícil para los padres y madres, que ganaban en general, poco dinero, y sin embargo, de las nueve personas que conforman la generación de los adultos en la muestra, al menos siete de ellos cursaron, en algún momento, estudios secundarios, superiores, o bien, el servicio militar, aun cuando ninguno llegó a obtener, en ese intento, un título profesional<sup>65</sup>. Pero cuando a ellos les tocó ser padres, nuevamente nos encontramos con que sus frustraciones, serán volcadas en sus hijos e hijas, para quienes las posibilidades estaban, podríamos decir, más abiertas.

En efecto, desde la década del 70', se implementó un sistema de becas de residencia, donde los jóvenes que quisieran continuar sus estudios podían emigrar al continente para ser alojados en un hogar de estudiantes, o en algún hogar familiar, generalmente

---

<sup>65</sup> En estos casos, ello fue posible por diferentes motivos, pero a modo general, es interesante acotar que muchos rapanui llegaron a estudiar al continente por el apoyo económico de familias continentales de clases altas y medias altas, muy especialmente de los miembros de la 'Sociedad de Amigos de Isla de Pascua'.

en Santiago. De ahí en adelante, este tipo de facilidades al estudio seguirían apareciendo, aumentando efectivamente las posibilidades de los rapanui de llegar a cursar estudios universitarios. Es así que la creencia en los estudios como un medio hacia la subsistencia comienza a instalarse en el discurso parental, bajo la confianza en los nuevos campos laborales que comenzaban a abrirse en la Isla, y así también, en el reconocimiento de un modelo de vida extranjero que se considera más atractivo. Del mismo modo, comienza a desaparecer el énfasis en el desarrollo de las habilidades productivas que ellos y ellas aprendieron cuando niños y niñas, pues –según se considera- implica un sacrificio que en los nuevos tiempos, es innecesario:

*Le dije “esa no es vida hijo después para el futuro, esas cuestiones no va haber, tu vas a trabajar en computadora, en la oficina, no sé en la escuela, en muchos lugares y como, no hay estudio no va a llegar, a donde va estar ¿en tierra?, ¿va estar sufriendo en tierra? No... eso es pa’ nosotros, ya pasó, pa’ ustedes ya tiene todo esto, tiene beca tiene todo”.*

(María Rosario Riroroko)

Pero más allá del discurso, la realidad nos indica que las posibilidades ciertas de éxito en el camino de la educación formal, y luego, la profesionalización del campo laboral en tierra isleña, sigue siendo un proceso incipiente. Y en este período de transición, la siguiente opinión nos parece bastante explicativa del estado actual de las cosas:

*Porque el hombre, yo creo que, que uno vive en el día pa’ surgir. Si hay plata al lado de allá, no voy a la escuela hoy día, porque voy a estudiar pa’ ganar plata, pero si tengo que ganar plata y me están ofreciendo ahí, ¡prefiero tirarme ahí a ganar plata y después estudio después! Si po’, porque la persona vive para surgir su vida económicamente, no pa’ estar estudiando, sino que económicamente primero, no pa’ estar ahí estudiando, porque esa es la meta de uno, yo creo ah, yo pienso, esa es la meta de las personas que dicen “yo voy a estudiar”; pa’ poder ganar plata, a eso va. Y si ese caballero me esta ofreciendo plata, pa’ que voy a estudiar entonces, allá hay plata po’.*

(Alfonso Riroroko)

Se perfila entonces una situación en la que coexistirán dos modelos posibles: por una parte, los que aquí consideramos como ‘oficios tradicionales’, tales como la pesca, la agricultura o la artesanía, siguen siendo saberes que pueden ofrecer caminos viables de subsistencia, y así también, la diversificación de las actividades productivas en la Isla, en particular aquellas ligadas al turismo, permite la reproducción de una amplia oferta laboral para mano de obra no calificada. Considerando que es en estos dos ámbitos en los que se desempeñan, en su mayoría, los padres y madres de la generación adulta, comprenderemos las dificultades que encuentra el desplazamiento hacia un nuevo modelo, basado en una nueva autoridad de conocimiento: la educación formal. De todos

modos, el discurso parental, hace hincapié en la potencialidad de los estudios formales como medio de acceso al trabajo asalariado, desvalorizándose a su vez, los que aquí consideramos los medios tradicionales de subsistencia, que comienzan a verse como 'parte del pasado'.

### 7.3.3.3 Los Jóvenes: 'la vida fácil'

Y bien, en la historia de la generación joven, nos encontramos con que las experiencias comienzan a demostrar una mayor heterogeneidad. Recordemos pues, que a esta altura la sociedad isleña demuestra una gran diversificación de lo que podríamos llamar 'estilos familiares', en gran parte por la fuerza que adquieren los procesos de mestizaje y migración, y la consecuente interiorización del nuevo modelo de vida que se opera, en grados variables, en las diferentes familias. Sin embargo, es posible afirmar que, dentro del rango etéreo joven, en el caso de aquellos y aquellas de mayor edad, el ámbito de saberes que aprendieron a manejar a través del trabajo doméstico, fue muy similar al que conocieron los adultos.

*Ellos me enseñaron mucho, cómo es la vida, cómo el hombre debe vivir (...). Me enseñó todo lo que es agricultura, porque ellos vivían de la agricultura, de la pesca muy poco. Y yo mismo hoy en día; me gusta más plantar que pescar. Me dijeron desde chico -yo me acuerdo muy bien, el papá de mi abuela- que yo era un hombre, que se dice aquí... keu keu henua. Que es lo que quiere decir esa palabra, es una persona que va a trabajar en tierra. Plantar todo lo que plante en la tierra, yo voy a saber cómo debe hacer, y nunca voy a morir de hambre, en ese lado. Estoy, es... como aquí decimos, un mana, hay gente que te ve y te lo dice. Uno puede hacer muchas cosas; pero tú eres pescador, escultor, agricultor. Aquí se dice esas cosas.*

(Juan Haoa)

Se evidencia la continuidad del estilo basado en la transmisión de oficios, pero ya en un contexto cuyas piezas no encajaban del mismo modo que antes, especialmente por el ingreso de padres y madres al trabajo remunerado y por el debilitamiento de las redes de cooperación que antes permitían un modo de crianza colectivo, a nivel de familia extensa. Con todo, las responsabilidades domésticas tendieron a acumularse en pocas personas, mientras la existencia de nuevos modelos de crianza en el plano social, más centrados en el niño/a que en el adulto/a, lleva a los y las jóvenes a cuestionar la situación que estaban viviendo.

*La cosa es que yo tenía doce años, y me sentía agobiada con los deberes de la casa. Porque mi mamá salía a trabajar, mi papá salía a trabajar, y yo seguía; si en un principio era como un juego, en este instante ya no. Era mi deber, ser dueña de casa. O sea, preparar a los niños para que vayan a la escuela, que la ropa, que la comida, que la casa...*

*toda la carga de una dueña de casa yo la asumí completamente, entonces eso poco a poco empezó como a cansarme. Esto mismo de que vivíamos mucho en comunidad familiar... no sé po' de repente, si una prima, tuviera una mala situación, mi papá los acogía, o un tío, o una tía, o sea quien estuviera, y si la familia tenía que seguir creciendo, seguía creciendo con tal de acogerlo, pero yo seguía con que debía mantener la situación de la casa, entonces en ese sentido, esas cosas empezó a llenarme, y empecé a optar por no quedarme en casa mucho.*

(Lucía Haoa)

Pareciera ser que el momento transicional es siempre el más conflictivo, por cuanto lleva a la comparación de dos métodos esencialmente diferentes. Pero el contraste no sólo lo vivieron aquellos que compararon su propia experiencia frente a la de otras familias que manejaban estilos de crianza más cercanos a lo continental (u occidental); sino que también se observa en la experiencia de los jóvenes que –siendo los hermanos o hermanas mayores de su familia- comparan su propia crianza, con la de sus hermanos o hermanas menores. Un ejemplo de ello, puede verse en casos como el siguiente, donde además, se expresa una particular interpretación de los efectos que tuvo esa diferencia:

*Me enseñaron a trabajar (...). Hasta el día de hoy siempre he dicho que me enseñaron como hombre y no como mujer. Aunque en aquellos tiempos era una tortura lo agradezco mucho porque no necesito a nadie que me ayude. Mis hermanas, una tiene dos niños ya tiene pal tres, es la que viene después de mí: no sabe cocinar, no sabe hacer nada, ella trabaja pero lo que es pa' su casa, no sabe hacer nada. Ya la otra es solterita y tampoco sabe hacer cosas, tiene que pedir ayuda a alguien pa' una simple cosa. Cuando yo no se hacer cosas, averiguo y lo hago: el calefón cuando se hecha a perder lo arreglo, entonces no voy a esperar hasta que me ayuden a que llegue el agua.*

(Clementina Haoa)

Si comparamos la situación actual de los niños y niñas rapanui con las exigencias a las que tenían que responder sus padres, madres, abuelos y abuelas cuando ellos eran pequeños/as, pareciera ser que se ha vivido una especie de revolución copernicana en el ámbito de la crianza, de modo que si antes se enfatizaba fuertemente en que debían ser capaces de colaborar con el trabajo de los mayores, hoy se convierten en los beneficiarios del esfuerzo de sus padres y sus madres. Y es que si bien el trabajo -como valor- sigue considerándose un aspecto importante en la crianza, el espacio para la transmisión de oficios -como contenido- se ve desplazado por las expectativas puestas en el camino de la educación formal. Hoy, en particular desde la aplicación de la jornada escolar completa en la Isla, los niños y niñas pasan casi todo el día en la escuela, y cuando llegan a casa, sólo piensan en jugar. Con todo, su participación de las labores que sus padres y madres desempeñan para mantener el hogar es cada vez menor; lo

que conduce a la opinión -en los mayores- de que los niños y niñas viven una 'vida fácil', que los encamina a una creciente indiferencia respecto del valor del trabajo, tan importante un par de décadas atrás:

*Tu te comparai', yo me guío porque, a mis niños que tengo ahora, les he dado todo a ellos po', el problema es que ahora los niños no te hacen caso, los niños no agradecen lo que tu les dai' con tanto esfuerzo. En ese tiempo, yo estaba al lado de mi abuelo, era niña po', no tomaba en cuenta esas cosas, pero cuando tú crecís, te dai' vuelta hacia atrás y te dai' cuenta que esas cosas tan sacrificadas, todas esas cosas que mi abuelo nos daba, yo le agradezco a mi abuelo todas esas cosas, y los niños no po', tú le comprai' una bicicleta, y salen, lo rompen, no saben cuidarlo po', no saben apreciar las cosas po', el esfuerzo que uno les da...*

(Sandra Haoa)

Contrariamente a lo que uno pudiera pensar, en el caso de los jóvenes, de seis personas que componen la muestra del presente estudio, tan sólo dos de ellos fueron al continente a seguir estudios secundarios, y ello fue, en gran medida, un medio de escape a las condiciones en las que vivían:

*Yo tenía que levantarme a las doce de la noche a llevarle el pan a mi mamá, y a las ocho de la mañana irme a la escuela. Salgo de la escuela, eh, voy a buscar leña, traer la leña, cortarla, y llenarlo pa' la noche, o sea, cáchate todo lo que yo tenía que hacer, y ahí fui creciendo, llegué hasta los quince, y mi abuela me dijo que si yo quería ir a estudiar al continente. Pucha qué le iba a decir que no. Continente es otra vida, yo le dije que sí po'. Mi mamá no quería po', yo me arranqué de su lado, porque ya no aguantaba más. Y me fui en el avión, así escondida, y mi abuela me llevó al continente.*

(Sandra Haoa)

Pero ninguno de ellos fue -finalmente- a la universidad. Tratándose de una muestra cualitativa, no debe concluirse que las personas de la generación joven en rapanui no tienen estudios universitarios, puesto que no es así. En realidad, de acuerdo al censo del 2002, un 11,68% de la población tiene estudios universitarios, cifra que probablemente ha aumentado en los últimos seis años. De todas formas, es posible asegurar que la mayoría de las personas de esta generación, no cuentan con un título universitario. Y eso, lo atribuyen justamente al hecho de que, cuando ellos fueron niños/as, tenían muchas responsabilidades, lo que no les permitía dedicarle atención a los estudios. Es por ello, que en la crianza de sus hijos e hijas, buscan revertir esa situación:

*Ahora llegan del colegio y si quieren se pueden ir a acostar y si no se pone a hacer sus tareas o se va donde la tía. Por eso te digo que en ese tiempo no sabía estudiar ni hacer nada porque no tenía tiempo para eso, imagínate, yo siempre le digo a ella, el día de hoy lo único que les pido es el estudio. No trabajan, salen del colegio y se preocupan de sus*

*estudios nada más. Entonces yo les estoy dando el espacio a ellos, el espacio que yo no tuve, lo único que tienen que hacer es sacar sus buenas notas y nada más po’.*

(Clementina Haoa)

En otros casos, la evaluación es diferente, puesto que el proceso de transición ha sido lento, y muchos (quizás la mayoría) de los rapanui que han llegado al continente a estudiar en las últimas dos décadas, han vuelto sin haber finalizado su carrera, lo que los deja en una posición similar a la de aquellos que nunca viajaron. Luego, la falta de puestos para profesionales en la Isla implica que para ejercer lo estudiado, muchas veces habrá que irse a otras tierras. Así, veremos que hay quienes adoptan una postura crítica frente a la introyección de expectativas que opera el sistema educativo, como sucede en el caso siguiente:

*Siempre los papás dice: hay que ir a la escuela, a aprender, ¿para qué? Como yo te dije anteriormente, es para ser alguien en la vida. Yo le dije a mi papá un día: “oiga, no solo en la escuela enseña a hacer cosas. En la calle también puede. Si uno es capaz de hacer cosas, se puede llegar pa’ arriba po’”. Y mi papá me dice, “pero sin educación, ¿cómo?”. Yo le dije, “no po’, si uno tiene cabeza, ¿para qué? Hay algunos ignorantes, o sea, analfabetos que no sabe leer ni escribir, hoy en día ya es millonario ya po’”.*

(Fátima Riroroko)

Esta opinión, de una de las informantes de la generación adulta, resulta interesante por cuanto implica un giro en la comprensión del valor de la educación formal, y permite a aquellos que no completaron estudios secundarios, o que tuvieron una carrera incompleta, apropiarse de una nueva perspectiva, que pone en valor los conocimientos adquiridos por otros medios, que en definitiva, apuntan al mismo fin. Y los niños y niñas de hoy, se dan cuenta de esta situación, de modo que hoy, es posible ver que en muchos hogares, existe un conflicto, cuando se trata de elegir entre los conocimientos propuestos por las universidades, y aquellos que no necesitan de estudios; que son justamente, los que han permitido subsistir, a sus propios padres.

*Sí, sabes cuál es el problema, que hay una señorita que dijo que: “ustedes tienen que estudiar porque si no estudian van a ir a trabajar al campo, entonces, y es mejor que ir a trabajar al campo”. Hay gente que terminó el cuarto, se tituló y no están trabajando en nada, cachai, y la Mari le contestó “oiga pero mi mamá y papá han estado trabajando en el campo y así nos tienen hasta el día de hoy”. Sí, y ella le dijo: “¿ustedes quieren ir a trabajar al campo?” y la Mari le dijo “claro ¿por qué no?, mi mamá y mi papá me han mantenido hasta el día de hoy cuidando las vacas, plantando”, cachai, y le dijo “ojalá mi mamá no me dejara venir al colegio y yo me voy al campo y le ayudo”.*

(Clementina Haoa)

Se evidencia así el reconocimiento de un proceso de dominación simbólica (en términos de Bourdieu) que lleva una buena cantidad de años en curso, y ante el cual se producen pequeños signos de resistencia, de modo que comienza reconocerse la educación formal como una vía, pero no la única.

*Soy como más, hagas lo que hagas, que seas feliz. Si vas a clavar un clavo el resto de tu vida, y eso te gusta, hazlo. Estoy contigo. Que hagan algo que a ellos les guste y que no moleste a nadie. Eso espero de mis hijos. No tengo esa visión de que pucha, que el mundo globalizado; no para nada. Quiero que lo que vayan aprendiendo en la vida lo vayan aplicando para bien, y que sea tranquilo. Eso espero de mis hijos, más no. Creo que ya eso me da por satisfecho, como madre. Ahora si ellos quieren más y tienen mucho más metas, mejor por ellos.*

(Lucía Haoa)

Pero en la mayoría de los casos, tanto padres, madres, abuelos y abuelas, consideran hoy que el mejor camino hacia el trabajo, es el estudio, y cada día, incentivan a sus hijos e hijas a seguir adelante con sus estudios. Pues, fuera de las oficinas, ganarse el sustento requiere de grandes esfuerzos físicos: trabajar en agricultura, en la pesca o en artesanía ya no es una meta a la cual se quiere encaminar a los jóvenes.

*No, pero si yo tengo la oportunidad que mis hijos, no sé po', no llegue a terminar sus estudios, voy a hablar con ellos pa' que sigan haciendo, aunque tengan un hijo, yo lo voy a sacar, lo voy a cuidar, y los voy a dejar que terminen los estudios. Lo que pasó conmigo que no tenía el apoyo de nadie, esa es la verdad de las cosas... mi abuela me llevó al continente a estudiar, pero no, imagínate, yo tuve muchos cambios en mi vida.*

(Sandra Haoa)

Todo indica que el desplazamiento hacia un nuevo paradigma está en curso. De un sistema en el cual la transmisión de los medios para la subsistencia constituía parte importante del rol parental, nos encontramos con que los nuevos tiempos han alterado el lugar que ocupaba la familia en el presente ámbito de enseñanza. Hoy, aquello que orienta la formación para el trabajo de los niños y las niñas, se encarga a la educación formal, y según se espera, la realización de los oficios tradicionales, no pasará otra generación más. Y considerando que estos oficios concentran gran parte del saber local; si los *koros* y las *nuas* no están dispuestos a transmitirlo, bajo la creencia de que ello sólo puede contribuir a reproducir un medio de sustento que no está de acuerdo a los nuevos tiempos, es probable que dichos saberes se pierdan en el camino.

Pues bien, llegando ya al final de nuestro análisis, veremos que reflexiones pueden desprenderse de las experiencias que hasta aquí hemos conocido.

#### 7.3.3.4 El rol familiar en la formación para el trabajo

*Yo aprendí de mi mamá a puro criar a los hermanos*  
(Armando Riroroko)

Para todo padre y toda madre, una de las principales expectativas puestas en la crianza de sus hijos e hijas es que sean capaces, una vez personas maduras, de reproducir las condiciones que les permitan la subsistencia, para sí mismos, y para otros si ello fuese necesario. Es decir, que algún día los niños y las niñas sean padres y madres capaces de asumir los roles parentales que ellos mismos han asumido. Pero las formas en que eso ocurre, son cuestiones tan diversas como las culturas en el mundo. Por una parte variarán –obviamente- las actividades que permiten la subsistencia en un lugar o en otro, pero además, variarán los métodos por medio de los cuales las estrategias de crianza logren dicho objetivo. Es más, lo que nos viene a demostrar la experiencia isleña, es que será también con el paso del tiempo, que estas variaciones toman efecto. Ya hemos explicado las condiciones por medio de las cuales se operan los cambios, por lo que no volveremos sobre ello, y más bien, nos interesamos por comprender la relevancia que ellos adquieren en la comprensión del proceso de cambio que vive actualmente, la familia rapanui.

Pues bien, en el lapso de tiempo, y el lugar que aquí consideramos, pareciera ser que –si bien se mantiene el énfasis en la importancia del rol proveedor que deben asumir padres y madres- existen profundos desplazamientos al nivel de las significaciones que este aspecto del rol parental adquiere en los nuevos contextos. Recordemos, en primera instancia, que para las generaciones mayores el deber de alimentar a niños y niñas se desprende del concepto local de *haŋai*: a la madre se atribuye el rol primordial de la lactancia; y luego, será ella quien prepare el alimento que el padre se encarga de traer a casa. Se establece así, una división sexual de labores que los hombres y las mujeres aprenderán a reproducir desde temprana edad, hasta el momento en que les corresponda enseñar ‘la cultura’, a sus propios hijos e hijas.

Dando un salto, pasamos a las generaciones menores con un nuevo paradigma: los niños y niñas pasan a ser un motivo de ‘gasto’, por cuanto debe ser ‘mantenidos’ –esta vez en términos de dinero- para asegurar no sólo el alimento, sino muy especialmente, la posibilidad de que lleguen a cursar estudios superiores al continente. Suena algo frío decirlo así, y no quisiéramos desmerecer en modo alguno el enorme esfuerzo que hacen hoy en día padres y madres para reunir los recursos que implica la crianza. Lo que nos interesa destacar, es el cambio que se opera de esta manera en las significaciones



asociadas al rol parental en este ámbito, y la alteración que todo esto implica al nivel de la estructura familiar.

Pues bien, la división sexual de labores que caracteriza al sistema antiguo, comenzará a ceder a un panorama en el cual ya no sólo los padres, sino también las madres, saldrán de casa para conseguir el sustento del hogar: el dinero. Desde aquí, es posible pensar que el proceso de desestructuración que sufre la antigua división de roles, parece cargar la balanza hacia el lado de las mujeres, pues si al integrarse al ámbito laboral asumen un rol que tradicionalmente estuvo asignado al hombre, son ellas también las que mantienen el peso de las labores domésticas. A su vez, parecen disminuir las presiones que cargan los hombres al momento de asumir su rol paternal, y si bien podríamos esperar que comenzaran a equilibrarse las cargas de trabajo, lo cierto es que el modelo que recibieron los ancianos, los adultos, e incluso algunos jóvenes de hoy de sus propias figuras paternas, no encaja como antes en el nuevo esquema; y lo que parece expresarse es un desconcierto, y quizás, incluso un rechazo al momento de asumirse ellos mismos, como padres en el contexto actual.

*Sola. Si yo me siento sola igual educando a mis hijos, los llevo sola, porque al final, en ese sentido no cuento con mi pareja. Igual mi mamá me ayuda, (...) y ahí como que aprenden más cosas pero, igual como que me hace más falta el apoyo de mi pareja porque sola no puedo po'. (...) Yo le digo "viste, cuando tenemos la oportunidad en que nosotros, o sea, tenemos que educarlos juntos en el sentido de enseñarles cosas".*

(Silvana Haoa)

Este proceso, que ha sido muy comentado desde la sociedad occidental, lleva a una sobrecarga de estas 'mujeres modernas' y a la desvaloración del rol masculino para el sustento del hogar, lo que desemboca en un orden que fácilmente puede leerse como 'machista', puesto que en algunos casos, permite (aunque nos tentamos de decir, 'provoca') la desocupación y el ocio (donde podríamos considerar la tendencia al excesivo consumo de alcohol) entre los hombres, padres de familia. Pero si todo lo que sube tiene que bajar, también todo aquello que se desestructura, debe reestructurarse de un modo más adecuado a los nuevos contextos, y en efecto, es posible ver que se avanza, en algunas parejas jóvenes, hacia una incorporación congruente de los hombres al trabajo doméstico, así como a la crianza de sus hijos e hijas, lo que puede ser muy positivo en el futuro, en particular en los mecanismos psicosociales de identificación que realizan los niños.

Por otra parte, la incorporación de hombres y mujeres en la nueva economía ha incidido ciertamente en la desestructuración de las redes familiares y del trabajo colectivo, todo lo

cual, apoya el desplazamiento de la atención desde adentro, hacia fuera del espacio familiar. Y es que así como han cambiado los roles que las personas adultas deben cumplir, cambian también los quehaceres asignados a los niños/as, de modo que ya no será dentro de la familia donde ellos encuentren su camino hacia la subsistencia, pues se traspasa esa labor a las instituciones formales de educación.

Pero lo que nos vienen a demostrar las experiencias antes leídas, es que el cambio de paradigma no sucede de un día para otro, y ni siquiera, ha podido hacerlo en los setenta años que han pasado desde que se dictaran las primeras clases en tierra isleña. Hoy, si bien la gran mayoría de los niños y las niñas atienden regularmente al colegio, aun es posible ver que en algunos hogares las hijas mujeres mantienen importantes responsabilidades en el desempeño de labores domésticas y en el cuidado de sus hermanos/as menores; mientras los hombres muchas veces son utilizados de apoyo en labores agrícolas, ganaderas u otras que desempeñen sus padres o sus tíos. Con todo, se dificulta la adquisición de hábitos de estudio, y se mantienen –aun fragmentariamente- los antiguos métodos de formación para el trabajo. Además, si bien el discurso manifiesta un fuerte interés por parte de los padres y las madres en que sus niños/as sean capaces de cumplir con las exigencias escolares, y así, que logren ser ‘más que ellos’, lo cierto es que en la mayoría de los casos, ello no pasa de las ‘buenas intenciones’, puesto que ellos mismos no manejan los recursos (de conocimiento) como para guiar, concretamente, a sus propios hijos/as.

Observamos pues, una situación de tránsito en la cual el desarrollo de habilidades por medio del aprendizaje práctico (el que se logra ‘mirando’) continúa operando, en la medida en que se repiten, con cierto grado de automaticidad, los modelos que conocieron en su propia crianza los padres y madres de hoy. Así también, es posible ver como estos métodos son lentamente desplazados por un nuevo conjunto de expectativas, dirigidas por los modelos económicos contemporáneos, y que por tanto apuntan hacia un trabajo bien remunerado y por medio de él, al acceso a los bienes y las comodidades que caracterizan el estilo de vida de las clases altas continentales, y de los turistas extranjeros que llegan a conocer ‘el ombligo del mundo’. Hoy, de las dos formas posibles de aprendizaje de los medios de subsistencia, ninguna opera con completa eficacia, pero una vez que el sistema formal ha impuesto sus expectativas a gran parte la población, se va gestando la desvalorización y el empobrecimiento de cualquier forma cultural distinta que se encuentre bajo la influencia de esta ‘acción pedagógica inculcadora de una arbitrariedad cultural dominante’, en cuanto se les recuerda “el no-

valor de su adquisición cultural, tanto por las sanciones anónimas del mercado de trabajo como por las sanciones simbólicas del mercado cultural” (Bourdieu y Passeron, 1970: 23). Es lamentable corroborar en el caso presente, que el sistema formal actúa extrayendo de la comunidad a los jóvenes más aptos para llevarlos a la ciudad, alejándolos de los espacios tradicionales de aprendizaje, y luego, los compromete en la introyección de aspiraciones inasequibles, las que –al no ser realizadas- se convierten en frustración para muchos (Serpell, 1996: 130). Y es que en la transformación que se vive actualmente en materias laborales, la educación formal aun no alcanza niveles de seguridad de acuerdo con la oferta de trabajo disponible, lo que vendría a significar que aunque cada día son más los que van a estudiar al continente, el aumento de los puestos de trabajo para técnicos o profesionales en tierra isleña no sigue el mismo ritmo. Esto se suma a un alto índice de fracaso entre los jóvenes que cursan estudios superiores, pues las dificultades que enfrentan en la obtención de logros académicos, sumado a las ventajas que tienen para el acceso a las universidades, los deja finalmente, en desventaja –académicamente hablando- frente a sus compañeros/as. Se alude pues, a un desvanecimiento de los esfuerzos y logros de aprendizaje que puedan haber sido adquiridos en tierras chilenas o extranjeras, ya que la vía de la educación formal no está generando el capital humano o cultural necesario para que posibilite cambios productivos importantes.

Nuevamente, los jóvenes se llevan el peso de una transición difícil, pues una vez que sus opciones en el camino de la educación formal se ven agotadas, reciben muy pocos estímulos para el desarrollo de áreas de conocimiento alternativas, a pesar de que puedan desempeñar diversos trabajos en orden de asegurar su subsistencia. Considerando las expectativas sociales que se manejan hoy en día, asociadas a los modelos de vida importados, pareciera ser que hay una seria falta de perspectiva para aquellos jóvenes que no tuvieron éxito en el plano formal, lo que a su vez, parece alimentar –nuevamente- la tendencia hacia el consumo excesivo de alcohol y drogas.

Pero en general la amplia capacidad de adaptación de los rapanui se deja ver, de manera que, cuando se trata de buscar medios de subsistencia, no faltan las ideas. Así, es posible ver el desarrollo de diversas estrategias para hacer frente a los vacíos que quedan entre el sistema antiguo y el moderno: la realidad laboral de la Isla nos indica que una característica central del mecanismo de adaptación a la nueva economía es la multilaboralidad. Hoy, una misma persona puede trabajar medio tiempo como asalariado en un servicio público, salir a pescar, arrendar su auto y trabajar ocasionalmente en la construcción, pues, como suelen decir los isleños, en la vida ‘hay que aprender de todo’.

Finalmente, es interesante comentar que a pesar de que los nuevos modelos avanzan con seguridad en las estrategias parentales, podemos notar que se van gestando signos de resistencia al sistema formal de acceso al trabajo, y una incipiente reivindicación de los oficios tradicionales. En gran medida, esto se hace posible por el desarrollo del turismo patrimonial que hoy constituye la principal fuente de trabajo para los isleños e isleñas, y por la existencia de un festival como es la *Tapati*, que recrea, año a año, la realización de antiguos quehaceres, o lo que se cree hoy en día respecto de como se realizaban los antiguos quehaceres. Pero fuera de las imágenes que se reproducen de ese modo, resulta que aquello que se constituye como válido en el plano económico, se convierte en un instrumento político en el contexto de 'emergencia indígena' (Bengoa 1998) que observamos hoy a nivel mundial. Y todo ello, tiene incidencias reales en procesos tan íntimos como es la identificación que realizan hoy, los y las jóvenes con su condición rapanui.

Es así que la incipiente revaloración de los medios tradicionales de subsistencia, tales como la pesca, el tallado en madera, la danza, la música o la agricultura, adquiere congruencia con el contexto en el cual se inserta, por cuanto se asocian dichos oficios a una identidad propiamente rapanui; diferente, pero igualmente válida. En el mismo sentido, hoy en día, el manejo oral y escrito de la lengua rapanui ya es un requisito para una gran cantidad de ofertas de trabajo en la Isla, con todo lo cual, el desplazamiento deja de ser unidireccional, y aumenta la tensión entre los dos paradigmas que orientan hoy, las estrategias de crianza en Rapa Nui.

En fin; es hora de entrar a las conclusiones del presente trabajo, manteniendo este sabor a procesos de colonización en tiempos modernos, y a la esperanza por los nuevos tiempos y las nuevas posibilidades; pues aun debemos esperar a que crezcan los niños y niñas de hoy, para ver como continuará esta historia.

## 8.0 Conclusiones

*Sobre la Isla nos dejo tanto mi viejo... no le dimos importancia, pero antes de que falleciera él, ahí empecé yo a dar cuenta que lo que estaba diciendo él era un punto clave para nosotros, para nuestro desarrollo al futuro. Y no lo supimos aprovechar. Si la vida es así, nunca sabe uno de que algún día nos iba a servir lo que estaba hablando. Y así quedamos con las manos cruzados por no haberlo aprovechado. Mi viejo decía que “algún día me voy, y ustedes van a sentir culpable por no haber aprendido de mí”.*

(Alfonso Riroroko)

‘Nadie nos enseña a ser padres’, nos habrán dicho los nuestros, y quizás, diremos nosotros mismos a nuestros propios hijos e hijas; pero nunca podremos negar que a todos, de una u otra forma, se nos enseña a ser ‘buenos niños’ y ‘buenas niñas’. De ese modo, se da pie a la configuración de lo que aquí hemos llamado “estrategias de crianza”, las cuales, lejos de operar una imitación calcada de los ejemplos recibidos, se caracterizan, como hemos visto, por operar un permanente proceso de resignificación. Constituyen así un importante mecanismo cultural de adaptación a las cambiantes condiciones sociales e históricas, lo que en ningún caso, o al menos en muy pocos, implica la obtención de los resultados racionalmente planeados.

Y es que todo cambia, como nos dice el *koro* en la cita expuesta al inicio de este apartado: antes de que nos percatemos que fue lo que cambió, nos encontramos con que lo que ayer fue un recurso útil, hoy ha perdido su antiguo valor y quizás mañana - quién lo sabe realmente- volverá a ser una herramienta de importancia.

Pues bien, recorreremos lo que nos ha traído hasta aquí con una breve revisión de las ideas expuestas en el análisis, para dar un cierre integrado a la presente tesis que nos permita vislumbrar con claridad, cuales son los principales hallazgos, y asimismo, las ventanas que esta investigación deja abiertas hacia futuras indagaciones.

### 8.1 Familia y Sociedad: de lo global a lo local

A lo largo de la presente tesis, hay momentos en los cuales puede parecer, por el modo en que son tratados los hechos, que retratamos un proceso que consideramos único e irrepetible. Por una parte, ello es cierto; ya que nos hemos propuesto dar cuenta de una forma particular de educación, a partir de la identificación de aquellos criterios arraigados en la crianza familiar rapanui. En este sentido, ha sido necesario observar los fenómenos considerados desde una perspectiva capaz de poner en valor las experiencias significadas de sus protagonistas, accediendo a sus narraciones subjetivas y recalcando

en aquello que las hace –a la vez- parte de una intersubjetividad. Este conjunto de narraciones, que configura un proceso histórico en un lugar y un tiempo determinado, implica, desde este punto de vista, la singularidad. Creemos que hemos avanzado entonces, en la constitución de una plataforma que permitirá seguir profundizando en este tipo de estudios en Rapa Nui, y luego, utilizar el conocimiento producido en la generación de estrategias de acción pertinentes en múltiples ámbitos del desarrollo, cuya comprensión de las especificidades culturales que se configuran en el contacto cultural, se hace urgente.

Por otra parte, sin embargo, también es cierto que la experiencia de Rapa Nui resulta similar a la de muchas otras sociedades que se insertan paulatinamente a un sistema de límites más amplios a los tradicionalmente conocidos. Se trata, en primera instancia, de la incorporación a una nación política de ciudadanos por medio del proceso colonizador, y luego, de la integración a una economía mundial, o bien, a un sistema mundial, tal como ha sido caracterizado por los teóricos de la globalidad (Giddens 2000; Canclini 1999; Appadurai 1996). A este respecto, estamos de acuerdo con Giddens, cuando propone que el proceso globalizador “es también un fenómeno de ‘aquí dentro’, que influye en los aspectos íntimos y personales de nuestras vidas” (2000: 25), pero además consideremos que sus efectos provocan reacciones locales diversas de acuerdo a las estrategias de adaptación que las comunidades despliegan frente a estos amplios procesos. Nos parece entonces que es en este plano en el cual nos hemos estado moviendo a lo largo de nuestro análisis, de modo que los cambios y continuidades visibles en la crianza familiar rapanui nos demuestran la existencia de continuas resignificaciones que se dirigen hacia la incorporación, siempre creativa, de los desplazamientos ocurridos en planos políticos, económicos y sociales; al repertorio cultural.

En definitiva, y en acuerdo con los tiempos que vivimos, nos encontramos ante un ejemplo del tránsito que lleva a una sociedad tradicional hacia un orden social ‘moderno’, o post-tradicional. Podemos decir que en este caso se trata de un proceso en curso, pues a pesar de la rapidez con que se han sucedido los cambios en la Isla, la generación de los adultos mayores mantiene vivos sus recuerdos de infancia, que aun poseen un grado de relevancia social en el presente. Así, en el primer capítulo del análisis, establecimos un contexto que podemos caracterizar como ‘tradicional’, en el cual la familia, entendida en su forma extensa, se constituye en el principal eje estructural de la sociedad rapanui, en la primera mitad del siglo XX. En aquellos tiempos, la atención estaba orientada hacia el interior del ámbito familiar, y particularmente, hacia la autoridad

del patriarca, quien –en gran medida- decidía el ‘destino’ de su propia descendencia, por cuanto en sus manos estaba el acceso a los recursos colectivos, entre ellos, la tierra y el trabajo del *hua'ai* (Mccall 1976). En efecto, hasta la generación de los adultos mayores es posible corroborar que incluso el matrimonio venía decidido por la autoridad familiar, por cuanto significaba la inauguración de lazos de intercambio entre los dos *hua'ai* implicados en la alianza. Todo esto, nos permite aseverar que la vida social estaba fuertemente reglamentada desde la familia, y orientada hacia lo colectivo; lo que se expresa en una alta valoración social de aspectos como la solidaridad y la reciprocidad (De Estella 1920).

En el plano de las estrategias de crianza entonces, resulta que en la generación mayor los roles parentales, aunque claramente separados en cuanto al género, se comparten al nivel de la familia extendida; por lo que al hablar de ‘madre’, se hace referencia a las mujeres que asumen roles orientadores del comportamiento de niños y niñas, y asimismo, el rol proveedor del ‘padre’, bien lo pueden cumplir tíos, abuelos e incluso hermanos mayores del niño o la niña. Esto redundaba en la acuñación de expresiones tales como ‘mamatía’ y ‘papatío’; las que hasta hoy se mantienen vigentes y se usan para nombrar a los profesores de la escuela, o bien a padrinos y madrinas de bautizo. Además, los espacios para chicos y grandes estaban estrictamente delimitados, de modo que la socialización de los niños y las niñas queda, durante gran parte del día, a cargo de otros niños y niñas, sean ellos primos/as o hermanos/as levemente mayores. Es así que a corta edad, los niños y especialmente las niñas, aprenderían a cuidar, y a guiar el comportamiento de los más pequeños del hogar.

Dada la importancia del ámbito familiar, y especialmente, de la venia del patriarca para tener un ‘buen pasar’ en la sociedad, no es extraño que la imagen de niñez que circula en estas épocas, subraye la importancia de su obediencia y respeto a las figuras del ‘koro’ y la ‘nua’, cuya supremacía era acentuada por la fuerza del castigo físico, cuando ello se consideraba ‘necesario’. La funcionalidad de estas rigurosas estrategias de crianza, estaba dada en gran medida por la existencia de una homogeneidad social que se transmite en la forma de un mensaje claro y coherente a los más pequeños, por lo que estos últimos ‘sabían lo que les esperaba’.

Es interesante notar que la perspectiva temporal de una sociedad tradicional como ésta se encuentra orientada hacia el pasado, la ascendencia; cuya memoria es celosamente velada por los espíritus guardianes del *Kaiŋa*. La representación de este pasado, en el recuerdo del ancestro epónimo del *hua'ai*, se recrea constantemente en el presente por

medio de sus descendientes, que mantienen sus características, y así, siguen el camino trazado (Sahlins 1997). En este sentido, es posible comprender la frase de una canción rapanui, que dice algo así como: *'me'e ta'e aŋa he ara, me'e poreko o te haka ara'*, lo que podría entenderse como 'no se trata de hacer el camino, el camino está trazado al nacer', donde la palabra 'camino' (*ara*) se asocia a la genealogía, entendida en relación a la ascendencia (*haka ara*). De este modo, el saber genealógico se considera central en estas épocas, por lo que resulta congruente el énfasis puesto en que los niños y niñas aprendieran su propio *'haka ara'*, y en general, las relaciones de parentesco que tuvieran con otras familias, pues en definitiva, este saber constituía una herramienta de importancia para su desenvolvimiento posterior en la sociedad. En este contexto, la comprensión del concepto local de crianza, o *'haŋai'*, es de suma importancia, por cuanto la relación filial –fuera de su constitución biológica- puede ser instaurada por el acto de la alimentación y el cuidado, todo lo cual, adquiere un sentido de relevancia en las formas de inclusión y exclusión familiar.

Sin embargo, avanzando en el tiempo, vemos como la perspectiva comenzará a cambiar a medida que comienzan a funcionar nuevos principios reguladores del sistema económico y social, y en consecuencia, nuevos criterios orientadores en la educación familiar. Partiendo entonces de este 'orden tradicional' que fue posible caracterizar gracias a los relatos de los informantes mayores, entramos, a través de la experiencia de los adultos y adultas, a una nueva época en la cual las redes de trabajo cooperativo al interior de la familia comenzarán a desarticularse en la medida en que son atravesadas por una serie de nuevos factores en juego. En primer lugar, la integración de los hombres, y luego de las mujeres al trabajo asalariado (y la consecuente integración al sistema económico capitalista); la aumentada migración de algunas familias nucleares una vez 'abiertas las fronteras'; y la integración de personas continentales y extranjeras a las familias rapanui, es decir, el proceso de mestizaje, serán, a nuestro punto de vista, fenómenos primordiales para la comprensión del proceso de desestructuración que comienza a afectar al antiguo ordenamiento familiar en Rapa Nui. En efecto, la familia tenderá a su expresión nuclear, separando paulatinamente sus espacios de residencia, todo lo cual apoyará la disgregación del antiguamente unido *hua'ai*. En consecuencia, los modelos de crianza que los adultos y adultas recibieron en su propia infancia, comienzan a observarse con distancia crítica, mientras las nuevas exigencias sociales les obligan a crear estrategias parentales adecuadas, lo que obtiene resultados diversos.

En el sistema tradicional, el método de formación para el trabajo se basaba en la observación, lo que estaba garantizado por el hecho de que niñas y niños participan de



las labores familiares, femeninas y masculinas respectivamente, desde los pocos años de vida. Los nuevos tiempos, sin embargo, traerán consigo un nuevo esquema: el rol familiar en la entrega de medios de subsistencia se ha desplazado, al menos en la expectativa parental, hacia las instituciones formales. Se interrumpe así la fluidez en la transmisión, por cuanto padres y madres comienzan a tomar conciencia de los nuevos escenarios en los que vivirán sus hijos/as, y por tanto, del nuevo tipo de saberes que deberán manejar para desenvolverse en ellos con propiedad. A su vez, los niños y niñas se ven guiados por nuevas 'autoridades de conocimiento', que se concentran en las instituciones educativas formales, pero que están presentes también en otras áreas de la vida social; que se diversifica a la luz de las nuevas informaciones que ingresan, por distintos medios, a su realidad. Se van incorporando entonces nuevas expectativas de futuro que exigen nuevos medios de acceso al trabajo, y sin embargo, es posible afirmar que hasta hoy el valor del conocimiento se mantiene en el plano de la sobrevivencia. De todos modos, se instala una brecha intergeneracional en este ámbito, que actúa desvalorando los saberes tradicionales concentrados en los oficios que daban el sustento a las personas mayores, y de ese modo, apoya la pérdida de su autoridad.

Con todo, se da lugar a un proceso propio de nuestras sociedades modernas, a saber, el de la individualización, entendida como 'impulso social de individualización' (Beck 1986: 96), lo cual se refiere a una comprensión social del destino ya no como destino colectivo, sino como uno personal despojado de entornos sociales claros. Fuera de la seguridad que otorga el contenido moral y normativo de la tradición, ahora queda en manos de cada quién, forjar su propio camino. Comienza a operarse un salto cualitativo en el sistema social, que llevará al desplazamiento de los ancianos o ancianas como figura central, y así, a una nueva orientación temporal del orden de la cultura, de manera que si antes el eje del presente era el pasado, ello comenzará a ser reemplazado por una creciente expectativa del futuro.

## 8.2 Cambio, continuidad y reivindicación

Hoy, los roles parentales se recrean bajo un nuevo paradigma, que pone a los niños y niñas en el centro de la atención, pues en ellos 'está el mañana'; con lo cual nos es posible afirmar que se ha operado un verdadero 'giro copernicano' en el plano de la crianza. Pero un cambio así, no se asienta de la noche a la mañana, y lo cierto es que la nueva imagen de niñez que propugnan las instituciones educativas aun no se incorpora del todo en muchas madres y padres rapanui, cuyos propios recuerdos se contradicen con lo que su entorno parece esperar de ellos. Aun así, el nuevo paradigma avanza, y

deja a su paso desiguales reacciones, provocando la diversificación de los criterios orientadores de la crianza en el conjunto social, lo que parece dificultar la interiorización de los límites; que a la mirada de niños y niñas, se ven inciertos, difusos, cambiantes. La falta de congruencia social les transmite así un mensaje equívoco, y a su vez, la pérdida del rol que los ancianos y ancianas de hoy internalizaron como propio de las personas de esa generación, lleva a la radicalización de sus posiciones y a la constante reprobación de los niños y niñas de hoy, de los cuales se acentúa con demasiada frecuencia, su carácter desobediente e irresponsable. En cierto modo, parece operarse una coacción de rasgos (Kohnstamm et. al. 1996) que -enfaticando en lo negativo- contribuye a 'provocar' justamente aquello que dice rechazar.

En general, los principales cambios se observan entre las dos generaciones menores, y especialmente en los roles parentales y las imágenes de niñez que asumen hoy en día, los y las jóvenes con su propia descendencia, por lo que es posible especular que estos desplazamientos se asentarán con mayor definición en las generaciones venideras. De todos modos, es notable la existencia de estrategias de crianza distintivas para cada una de las generaciones consideradas, en la medida en que se asocian a contextos sociales disímiles, que atraviesan acelerados procesos de cambio. Uno de los ejemplos más claros de ello, lo encontramos en el ámbito de la lengua, por cuanto es posible ver en el discurso de los informantes, una clara conciencia respecto de cual idioma consideran que sus hijos e hijas deberán saber en su futuro. Sin embargo, también este caso nos da una importante lección: lo que pretenden -en términos racionales- las estrategias de crianza que los padres elaboran, rara vez consiguen los fines objetivamente buscados, pero en todos los casos, moldean ciertamente el desarrollo posterior de los elementos que involucran.

Es el caso del idioma español, que ya en la década de los 70' se integra definitivamente a los criterios educativos, en particular por la incorporación de las expectativas impuestas por la educación formal y la frustración que el precario manejo de dicho idioma genera en la experiencia de muchos adultos y adultas. Lo interesante es observar que más que la pérdida de un rasgo cultural, se expresa una paulatina adaptación al nuevo estado de cosas, que en este caso propicia interacciones que alternan los códigos idiomáticos, con la consecuente creación de estilos de habla sincréticos. La lengua local ha demostrado una flexibilidad tal, que nos permite hablar de la articulación de un nuevo repertorio lingüístico, y así también, de la incorporación del español como segunda lengua.

Avanzando en el tiempo, vemos que la revaloración de la etnicidad rapanui ha contribuido a la apropiación de estos estilos de habla sincréticos por parte de los jóvenes padres y madres, mientras el discurso social enfatiza en el rol que deben asumir para lograr la transmisión de la lengua nativa, por cuanto constituye un elemento clave de su 'etnicidad' que cobra nuevos valores en el contexto social, económico y político actual.

En este sentido, la cultura rapanui manifiesta ser lo que Bartolomé llama, una *cultura de resistencia*, "entendida como la lucha en favor del conjunto de referentes culturales que una sociedad asume como fundamentales para su configuración identitaria en un momento dado de su proceso histórico" (1997: 79). Se conceptualiza una lucha, cuyo fin, podría pensarse, será la sobrevivencia, específicamente de aquello que le permitirá a un grupo humano considerarse una cultura con una identidad particular, en estos tiempos de intenso contacto y fuerte presión globalizadora.

En definitiva, atendemos a una particular resignificación de ciertos elementos culturales como herramientas en los nuevos contextos, los que han sido valorizados en gran medida por el turismo patrimonial que actúa destacando el carácter étnico de la cultura local, en cuanto se trata de los descendientes de 'los antiguos talladores de estatuas gigantes'. Incluso, es posible observar una revaloración de ciertos saberes tradicionales que comienzan a ofrecer caminos viables de sustento, y que por tanto, deben ser transmitidos, como es el caso del tallado en madera, la artesanía, las canciones, los bailes, y algunas formas de pesca y buceo. Finalmente, la versatilidad de las estrategias de subsistencia que son capaces de desplegar los rapanui como medio de adaptación al nuevo sistema, se considera hoy un 'talento' propiamente rapanui, asociado a la estrecha relación que mantienen con su entorno natural.

Pero más allá del plano económico, si observamos el escenario actual vemos que la lucha indígena ha cobrado nuevas fuerzas bajo el estandarte de identidades reformuladas en resistencia al colonialismo al que han estado sujetas, mientras se vive un tímido retroceso de las posturas asimilacionistas que orientaban las decisiones políticas en el pasado. La etnicidad se convierte entonces en un instrumento político que se articula en una demanda colectiva sobre las tierras, y amenaza la tradición unitaria del Estado cada vez que se alzan los reclamos de autonomía; de modo que se ha puesto en el tapete la discusión sobre la posibilidad de concebir un Estado multicultural. Con todo, resulta que hoy la condición étnica toma nuevos valores en el concierto global, lo que definitivamente repercute en los procesos de transmisión que los pueblos originarios desarrollan en la actualidad, pues en la medida en que se identifican positivamente con

sus rasgos culturales distintivos, surge la necesidad de que ellos no queden en el olvido. Por el contrario, observamos un renovado interés en ‘rescatar’ las antiguas costumbres, que entonces vuelven a realizarse en la acción, aun sea bajo significados muy distintos de los que alguna vez tuvieron en la vida social.

En este sentido, se hace evidente que “si bien la cultura es, como afirman los antropólogos, un orden significativo, en la acción los significados siempre corren un riesgo” (Sahlins 1997: 10). Pues fuera del discurso político, aquello que llamamos cultura otorga las bases para la construcción de identidad, e implica una serie de prácticas que continuamente renuevan sus significados, orientando efectivamente el actuar de las personas. En ese plano, lejos de la coherencia que manifiesta la ideología, nos encontramos con que las prácticas humanas mantienen siempre un diálogo entre el pasado, el presente y las expectativas del futuro, y manifiestan diversos grados de consonancia y disonancia en el conjunto social, configurando así, el cambio y la continuidad de los rasgos culturales.

*Pues en definitiva, en los encuentros contradictorios entre personas y cosas, los signos son susceptibles de ser reclamados por los poderes originales de su creación: la conciencia simbólica humana. (...) En consecuencia, la cultura es un juego desarrollado con la naturaleza en el transcurso del cual, voluntaria o involuntariamente, los viejos nombres que están todavía en los labios de todos adquieren connotaciones que se encuentran lejos de su significado original.*

(Sahlins 1997: 10-11).

Hablar de cambio cultural, hoy en día, resulta un desafío teórico de alta complejidad, en el intento por comprender la diversidad de mecanismos que las culturas despliegan para hacer frente a los desafíos de nuestras épocas globalizadas. Pero retratarlo desde la experiencia local nos puede ser de gran ayuda para comprender los canales a través de los cuales se van perpetuando ciertos rasgos por sobre otros, y como se incorporan también, nuevos significados a las estructuras tradicionales. Es así que cuando nos interesamos por retratar una ‘cultura’, o bien, un ‘fenómeno social’, nos encontramos con que la realidad no distingue cuadros fijos ni estructuras inamovibles, sino que implica una serie de procesos observables a través de numerosas interacciones que recurren a un conjunto más o menos estables de significaciones culturales, pero que son continuamente afectadas por una multiplicidad de factores que mantienen su propio movimiento. Frente a ello, la tarea de registrar los fenómenos de forma ‘total’, se nos aparece imposible, y comprenderlo, una ambición desmedida. Pues, “en la medida en que lo simbólico es de este modo, lo pragmático, el sistema es una síntesis en el tiempo

de la reproducción y la variación (*Ibíd.*: 11). Y esa síntesis puede ser tan efímera, que a nuestros ojos, el intento por distinguirla dentro del flujo de fenómenos que es la vida social, resulta ser un desafío de proporciones.

### 8.3 La Transmisión en Diferencia

En este caso, nos hemos internado a la cultura por medio de las estrategias de crianza que sus miembros emplean, y nos hemos encontrado con una serie de conductos a través de los cuales se van configurando los desplazamientos en los sistemas de significado que las sustentan. Una de las evidencias que se expresan a lo largo del análisis, es que será a partir de la significación que las personas atribuyen a su propia historia –siempre inserta en un contexto sociocultural determinado- que se encaminaran sus acciones, una vez que lleguen a ser padres o madres. Por ello, la experiencia de una cultura que ha sido frecuentemente disminuida frente al poder del ‘otro’ extranjero, pone de relieve el carácter íntimo de los procesos que se gatillan en el contacto cultural.

Y es que, lejos de afectar de manera homogénea a un ‘pueblo’ o ‘comunidad’, afecta a niñas y niños que se sienten discriminados, a jóvenes que se sienten frustrados, y luego a personas adultas que observan con distancia el mundo en el que crecerán sus propios hijos e hijas. Así, las decisiones que guiarán sus comportamientos parentales responden a necesidades situacionales concretas, pero además están orientados por expectativas culturales (Valsiner & Litvinovic 1996: 56); y pueden llegar a ser tan categóricas como para interrumpir la transmisión de ciertos elementos (incluso la lengua materna), constituyéndose en la piedra de tope de cambios radicales en el plano social.

Luego, resulta interesante ver que los cambios que ocurren en una sociedad no necesariamente se manifiestan primariamente en el ámbito de crianza, y sin embargo, para que podamos hablar de una verdadera transformación, consideramos que el proceso de transmisión es un factor central en la real incorporación de las nuevas informaciones, lo que ocurre una vez que ellas ya comienzan a ser traspasadas, creativamente, de generación en generación. En este sentido, las formas de crianza adquieren un rol crucial en la regularización de los desplazamientos que ocurren al nivel de las significaciones. En otras palabras, si bien los cambios en gran parte se gatillan por la entrada de nuevas informaciones en diversos planos de la vida social, adquieren realidad una vez que estas informaciones son incorporadas de manera creativa por los sujetos históricos, en el sentido de Sahlins (1997), y se regularizan una vez que se introducen a los mecanismos de transmisión familiar. En total, podemos decir que las estrategias de crianza que se recrean en cada generación, constituyen los principales

‘ejes móviles’ de la cultura, por cuanto avanzan de forma dinámica sobre las cambiantes condiciones histórico sociales, desplegando diversos grados de plasticidad.

En el caso presente, algo que resalta a la vista es la amplia capacidad de adaptación que ha demostrado la cultura rapanui: en efecto, parece innegable la apertura con que enfrentan las nuevas informaciones, a pesar de que el circuito de incorporación mantenga algunas que pasan a considerarse ‘propias’ y desdeña otras que se observan como ‘ajenas’. Todo ello incide ciertamente en el proceso de reivindicación étnica que manifiestan en el presente, y redundan en una identificación positiva con los elementos culturales considerados propiamente rapanui. Esto último es observable, como ya hemos comentado, en el ámbito de la lengua, y así también sucede en el ámbito del trabajo, que hoy en día se sustenta justamente en los diversos medios de subsistencia que hombres y mujeres rapanui son capaces de desplegar. En el ámbito de la disciplina, sin embargo, es posible ver una mayor resistencia al cambio, lo que puede responder al hecho de que se trata de un espacio especialmente íntimo de la realidad cultural. Esto implica que es una temática que se mantiene –en general- fuera del discurso social, y por lo tanto, se asocia con más fuerza a la experiencia personal y al proceso psicológico que viven los padres y las madres, que a las expectativas culturales.

De todos modos, es interesante considerar que es justamente esta flexibilidad lo que le ha permitido a este grupo cultural mantener su diferencia –podemos decir- ‘vigente’; lo que en último término se refiere a personas que han sido capaces de desplegar una diversidad de estrategias de adaptación a condiciones históricas cambiantes, y en muchos casos, adversas. En este sentido es que comprendemos el proceso de reivindicación étnica que lleva a cabo actualmente la comunidad rapanui, por cuanto implica el reconocimiento de un contexto específico en el cual su etnicidad se convierte en una herramienta de importancia, en el desarrollo del turismo patrimonial, y asimismo, en el intento por posicionar su demanda de autonomía política y control de los recursos isleños. Sin embargo, considerar que se trata ‘sólo’ de identidades instrumentales desarrolladas con fines específicos implica cegarse, no sólo ante su real importancia, sino también, ante su verdadera naturaleza. Pues, en definitiva, se trata de procesos tan íntimos como es la auto identificación, que en este caso se considera en relación con la etnicidad; y que por tanto están presentes también en el desarrollo de la identidad que niños y niñas manifestarán una vez personas maduras, y se implican así en la existencia de ciertos mecanismos de transmisión al interior de la familia que hacen plausibles dichos procesos.

Con todo, su potencial en la comprensión de los canales a través de los cuales toman lugar los desplazamientos significativos del sistema social, es una de las ventanas que la presente tesis deja abiertas. Creemos que el rol que ocupan los niños y niñas en el orden cultural no ha sido suficientemente considerado, pues, asintiendo al planteamiento de Makihara, sucede que:

*Los niños son demasiado a menudo vistos como los objetos y no los agentes de los procesos de reproducción cultural y transformación, y son tratados implícitamente como pre-sociales, pasivos, dependientes, y mayormente parte de la esfera doméstica privada.*

*(2005b: 199)*

Así, será sólo recientemente que la antropología de la juventud ha logrado atraer atención a la agencia de los jóvenes en los procesos de globalización cultural y localización, enfocándose en cómo las identidades son construidas y representadas.

En definitiva, para comprender las formas en que cada cultura se moviliza hacia una interacción congruente con el nuevo escenario global, será interesante entrar a considerar como ello pasa por las familias, y por las diferentes etapas del ciclo vital: no sólo para comprender la transformación que así atraviesan las culturas, sino también, para contribuir a la revalorización de los criterios presentes en las estrategias de crianza, y luego, tender hacia la reincorporación de las figuras familiares al proceso educativo de niños y niñas.

Finalmente, creemos que hay muchas aristas por explorar con respecto a las estrategias de crianza, y más aun, con respecto a los procesos de transformación que han llevado a una nueva comprensión de familia en el contexto actual de Rapa Nui. En este sentido, la consideración del carácter eminentemente mestizo de la sociedad isleña que existe hoy día propone un desafío importante para la profundización, en cuanto a la incidencia concreta que tiene la interacción de los diferentes modelos de crianza presentes en el hogar, en la transformación de la sociedad. Y es que ya se hace urgente observar con mayor detención los procesos de identificación que realizan hoy los y las jóvenes rapanui, así como el caso de los niños y niñas, en el intento por desarrollar estrategias de apoyo a estos actores sociales, que experimentan el vivir en una sociedad transicional, con todos los vacíos y las incongruencias que ello implica. Por ellos y ellas entonces, queda abierta la invitación a seguir profundizando los estudios antropológicos en tierra isleña, y dar así con las herramientas que nos permitan crear medios de apoyo a una sociedad que cambia, a pasos agigantados.

## 9.0 Bibliografía

- Alarcón, D. y Llaña, M. 1998. Escuela y Familia en Isla de Pascua ¿Sistemas Compatibles? En: *Revista Enfoques Educativos* Vol. 1, Nº2; Editado por el Departamento de Educación, Universidad de Chile, Santiago.
- \_\_\_\_ 1998b. Profesores en Isla de Pascua: ¿Estigma o Fragmentación Profesional? En: *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 1, Nº1; Editado por el Departamento de Educación, Universidad de Chile, Santiago.
- Alonso, L. E. 1999. Sujeto y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Editado por Gutiérrez, J & Delgado, J. M. Pág. 8. Editorial Síntesis. Madrid.
- Armada de Chile. *Toma de Posesión por el Gobierno de Chile. Isla de Pascua*. Disponible en: [www.armada.cl](http://www.armada.cl). (Consultado el 11/06/2007).
- Andueza, Pablo. 2000. "Mediación en una sociedad multicultural: el modelo de cogestión en Rapa Nui", en *¿Hay patria que defender? La identidad nacional frente a la globalización*. Centro de Estudios para el Desarrollo. Santiago. Chile. pp. 233-250.
- 2000b. "Hacia el reconocimiento de los derechos políticos de los pueblos originarios: el modelo de cogestión en Isla de Pascua". *Estudios Atacameños* Nº 19. 198 páginas.
- Appadurai, A. 1996. *Modernity at Large. Cultural dimensions of globalization*. Editado por la imprenta de la Universidad de Minnesota. Minneapolis.
- Barth, F. [1969] 1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Bartolomé, M. A. 1997. *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*. Siglo Veintiuno editores. México D.F.
- Beck, U. [1986] 2002 *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
- Berger, P. L y Luckmann, T. 1976. *La Construcción Social de la Realidad*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Bengoa, J. 1998. *La Emergencia Indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica, Santiago.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. 1970. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, Barcelona.
- Bourdieu, P. [1984] 1990. *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo - CONACULTA, México.
- Braudel, F. [1958] 1989. *La 'Larga Duración' en La Historia y las Ciencias Sociales*. Editorial Alianza, México D.F.



- Budd y Vargas, P. 2005. La Arquitectura de Isla de Pascua. Taller virtual Las Américas
- Canclini, Néstor García. 1995. *Consumidores y Ciudadanos*. Editorial Grijalbo, México.
- \_\_ 1999. *La globalización imaginada*. Editorial Paidós. Buenos Aires
- Castro Flores, N. 1996. *Misioneros y Milenaristas. Isla de Pascua 1864-1914*. Santiago, Tesis para optar al grado de Historiador: Universidad Católica de Valparaíso.
- Chambers Journal. 1869. *A Doomed People*; IV series, octubre 30. Periódico editado por W & R Chambers. Londres.
- Geertz, C. 1995 [1973]. *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Consejo de jefes de Rapa Nui (Hotus, A. et. al). 1988. *Te Mau Hatu'u Rapa Nui. Los soberanos de Rapa Nui: pasado, presente y futuro de rapa nui*. Editorial Emisión y el Centro de Estudios Políticos Latinoamericanos Simón Bolívar. Santiago.
- Conte Oliveros, J. 1994. *Isla de Pascua: Horizontes sombríos y luminosos*. Centro de Investigación de la Imagen. Santiago, Chile.
- Cristino, C.; González, L.; Vargas, P.; Edwards, E. y Recasens, A. 1984. *Isla de Pascua: Procesos, Alcances y Efectos de la Aculturación*. Editado por Instituto de Estudios de Isla de Pascua, FAU Universidad de Chile, Santiago.
- Cristino, C.; Vargas, P.; Izaurieta, R. [1983] 2002. Guía de Campo Arqueológica. Parque Nacional Rapa Nui. Publicación electrónica editada por Patricia Vargas Casanova, Instituto de Estudios Isla de Pascua, FAU, Universidad de Chile, Santiago. Disponible en: [www.isladepascua.uchile.cl](http://www.isladepascua.uchile.cl) (Consultado el 17/08/2007).
- Cuché, D. 2004. *La noción de cultura en ciencias sociales*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- D'Andrade, R. 1984. Cultural Meaning Systems. En: *Culture Theory. Essays on Mind, Self & Emotion*. Editado por Richard Schweder & Robert LeVine. Imprenta de la Universidad de Cambridge. Nueva York
- De Estella, B. 1919. Ocho meses entre los canacas pascuenses. En: *La Revista Católica*. N° 19. pp. 182-191. Santiago.
- \_\_ 1920. Isla de Pascua. En: *Publicaciones del Museo de Etnología y Antropología de Chile*. Imprenta Cervantes. pp. 45-118. Santiago.
- Drapkin, Israel. 1935. *Contribución al Estudio Antropológico y Demográfico de los Pascuenses*. Editado por la 'Société des Americanistes de Paris', New Series, Vol. XXVII. Paris.
- Englert, S. [1948] 2004. *La tierra de Hotu Matu'a: historia y etnología de la Isla de Pascua: gramática y diccionario del antiguo idioma de Isla de Pascua*. Editorial Universitaria. Santiago.
- \_\_ 1939. He Huru o Rapanui. En: *Revista Chilena de Historia y Geografía*. Tomo LXXXVI. pp. 184-215. Editorial Universitaria. Santiago.

- Eyraud, E. [1866] 2002. *Carta del Hermano Eugenio Eyraud al superior de la Congregación de los Sagrados Corazones*. Editado por el Consejo de Monumentos Nacionales, Santiago.
- Eyraud, Eugene; Olivier, Pacôme; Roussel, Hipólito ; Zumbohn, Gaspar; Jaussen, Tepano. [1863-1873] 1973. "L'île de Paques et la congrégation de Sacre Coeurs". Cartas de la misión. Recopilación Inédita. Biblioteca William Mulloy. Haja Roa.  
 1866. Carta del Vice Provincial de los SSCC, Pacôme Olivier al Reverendo Padre Euthyme Recheuze, Superior General de la Congregación de los Padres de los Sagrados Corazones.  
 1868. Carta del Reverendo Gaspar Zumbohn al Reverendo Padre Euthyme Recheuze, Superior General de la Congregación de los Padres de los Sagrados Corazones, después de 3 años en la Isla de Pascua. Copia tipeada en español.  
 1868. Carta de Hipólito Roussel al Obispo de Axieri, Monseñor Tepano Jaussen, en Tahiti.  
 1870. Relación de Hipólito Roussel, sobre los eventos ocurridos en la Isla entre 12 de agosto de 1869 y el 16 de agosto de 1870, enviada a Monseñor Tepano Jaussen.
- Fischer, H. [1999] 2001. *Sombras Sobre Rapa Nui. Alegato por un pueblo olvidado*. Editorial Lom. Santiago.
- Fischer, S. R. 1993. The Naming of Rapanui. En: *Easter Island Studies. Contributions to the History of Rapanui in memory of William T. Mulloy*. Editorial Oxbow Books, Oxford.
- Flenley, J. 1993. The palaeoecology of Easter Island, and its ecological disaster. En: *Easter Island Studies*. Editado por S.R.Fischer. pp. 27-45. Editorial Oxbow Books, Oxford.
- Gana, I. y Viaud, J. 1930. La Isla de Pascua. Narraciones del Capitán de corbeta don Ignacio L. Gana, de la corbeta O'Higgins, en 1870 y Teniente Julián Viaud (Pierre Loti) de la fragata La Floré de la Marina Francesa, en 1872. En: *Anuario Hidrográfico de la Marina de Chile XXXV*. Pp. 363-397. Valparaíso.
- Gavilán, V. et. al. 2006. *Pautas de crianza Aymara. Significaciones, Actitudes y Prácticas de familias Aymará en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los diez años*. Universidad Arturo Prat, CIHDE, Escuela de Enfermería. Iquique. Disponible en: <http://www.crececontigo.cl/> (Consultado el 10/10/2007).
- Geiseler, W. [1883] 1995. *Easter Island, A Place Of Prehistoric Culture In The South Sea: Geiseler's Easter Island Report, an 1880's Antropological Account*. Publicado por el Instituto de Investigación en Ciencias Sociales, de la Universidad de Hawai en Manoa, Honolulu.
- Giddens, A. 2000. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Editorial Taurus. Madrid.

- Glaser, B. y Strauss, A. 1967. *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Editorial Aldine, Nueva York.
- González Nualart, L. 1984. *Isla de Pascua: Problemática educacional*. Tesis para optar a la Licenciatura en Antropología, Universidad de Chile, Santiago.
- Goodenough, W. 1957. *Cultural Anthropology and Linguistics*. P. Garvin, Editor. Report of the 7th Round Table Meeting on Linguistics and Language Study. Washington: Imprenta de la Universidad de Georgetown.
- \_\_\_ 1965. Rethinking "status" and "role": Toward a general model of the cultural organization of social relationships. En: *The relevance of models for social anthropology*. Editado por Banton, M. pp. 1-24. Editorial Tavistock, Londres.
- Gorlier, Juan. 2005. *Construcción social, identidad, narración*. Editorial Al Margen. La Plata, Argentina.
- Gutiérrez, J. & Delgado, J.M. 1999. Teoría de la Observación. En: *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Editado por Gutiérrez, J & Delgado, J. M. Cáp. 6. Editorial Síntesis. Madrid.
- Hale, Charles. 2004. *Rethinking indigenous politics in the era of the 'indio permitido'*. NACLA. Report on the Americas. Vol. 38, N° 2. Disponible en: [www.nacla.org](http://www.nacla.org) (Consultado el 14/08/2007).
- Harkness, S. et. al. 1996. Ask the Doctor. The Negotiation of Cultural Models in American Parent-Pediatrician Discourse. En: *Parent's Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions and Consequences*. Editado por Super, C. y Harkness, S. Editorial Guilford Press. Nueva York.
- Hopenhayne, M. y Ottone, E. 2000. *El gran eslabón: educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Huberman, M. 1998. Trabajando con narrativas biográficas. En: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Editado por McEwan, H. y Egan, K. (comps.). pp.183-235. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Hwang, P.; Lamb, M. & Sigel, I. (eds.). 1996. *Images of Childhood*. Editorial Lawrence Erlbaum Associates. Nueva Jersey.
- Kohnstamm, G. A. et. al. 1996. *Parent's free description of child characteristics*. En Super, Charles & Harkness, Sara (eds). "Parent's Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions and Consequences". Guilford Press. Nueva York.
- Knoche, W. 1912. Tres Notas Sobre La Isla De Pascua. En: *Revista Chilena de Historia y Geografía*. Sociedad Chilena de Historia y Geografía N° 6; Santiago.
- Lamas, M. 2000. Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. En: *Revista Cuicuilco*.
- Makihara, M. 2004. Linguistic Syncretism and Language Ideologies: Transforming Sociolinguistic Hierarchy on Rapa Nui (Easter Island). En: *American Anthropologist* 106(3): 529–540.

- \_\_\_2005a. Being Rapa Nui, Speaking Spanish: Children's Voices on Easter Island. En: *Anthropological Theory* 5(2):117–134.
- \_\_\_2005b. Rapa Nui Ways of Speaking Spanish: Language Shift and Socialization on Easter Island. En: *Language in Society*. 34(5):727–762.
- \_\_\_2007. Linguistic Purism in Rapa Nui Political Discourse. En: *Consequences of Contact: Language Ideologies and Sociocultural Transformations in Pacific Societies*. Editado por Makihara, M. y Schieffelin, B. pp.49–69. Editorial de la Universidad de Oxford. Nueva York.
- Malinowski, B. 1993 [1922] Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En *Lecturas de antropología para educadores*. Velasco, H.; García Castaño, F. J & Díaz de Rada, A. (comps.). pp. 21-42. Editorial Trotta. Madrid.
- Martinez, A. T. 2007. *Pierre Bourdieu. Razones y Lecciones de una Filosofía Práctica*. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- Mccall, Grant. 1998. *Rapa Nui: Tradición y Sobrevivencia en Isla de Pascua*. Traducción de Ana Betty Haoa Rapahango. Easter Island Foundation. Editorial Los Osos. California.
- \_\_\_1996. El pasado en el presente de Rapanui (Isla de Pascua). En: *Culturas de Chile*. Editado por Hidalgo, J.; Schiappacasse, V.; Niemeyer, H.; Aldunate, C.; y Mege, P. Vol. I: 17-45. Editorial Andrés Bello, Santiago.
- \_\_\_1984. Modern Times Hit Rapanui. En: *Pacific Islands Monthly*.
- \_\_\_1986. *Las Fundaciones de Rapa Nui*. Trabajo inédito. 9 pp.
- \_\_\_1976. *Reaction to Disaster. Continuity and Change in Rapanui Social Organization*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía, Universidad Nacional de Australia.
- Mead, M. [1939] 1976. *Adolescencia y Cultura en Samoa*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- \_\_\_ [1942-43] 1970. Our Educational Emphases in Primitive Perspective. En: *From Adult to Child: Studies in the Anthropology of Education*. Editado por Middleton, J. American Museum of Natural History. National History Press. Nueva York.
- \_\_\_1971. *Cultura y Compromiso*. Editorial Granica. Buenos Aires.
- Metraux, A. 1936. *Ethnology of Easter Island*. Bernice P. Bishop Museum Fellow. Honolulu, Hawaii.
- Miller, P. J. & Goodnow, J.J. 1995. Cultural Practices: Toward an integration of culture and development. En: *Cultural practices as contexts for development*. Editado por Goodnow, J. J.; Miller, P. J.; Kessel, F. Vol. 67. pp. 5-16. Editorial Jossey-Bass. San Francisco.
- MINEDUC 2005. *Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- MBN. Oficina Provincial Isla De Pascua. Ramírez, Jimena. 2008. *Minuta: Situación de la Tierra y el Trabajo del Ministerio de Bienes Nacionales en Isla de Pascua*. Ministerio de Bienes Nacionales. Gobierno de Chile.
- Moscovici, S. 1979. *Introducción a la Psicología Social*. Editorial Planeta. Barcelona.

- Moral, P.; González-Pérez, E.; Esteban, E., Via, M.; García-Moro, C., Hernández, M. 2006. *Genetic Change in the Polynesian Population of Easter Island: Evidence from Alu Insertion Polymorphisms*. pp. 829-840. *Annals of Human Genetics*, Vol. 70.
- Muñoz Gouet, M. S. 1997. *Estudio antropológico sobre la transmisión de saberes en torno a la menstruación entre tres generaciones de mujeres chilenas de clase media*. Memoria para optar al título profesional de Antropóloga, Profesora Guía; Loreto Rebolledo González. Universidad de Chile. Santiago.
- Muñoz, D. A. 2007. *Rapanui Translocales. Configuración de la etnicidad rapanui en Santiago de Chile*. Tesis para optar al título de Antropólogo Social. Profesor Guía: Luis Campos Muñoz. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.
- Pinto, J. y Salazar, G. 1999. *Historia Contemporánea de Chile*. Tomo II. Editorial LOM, Santiago.
- Porteous, J. D. 1981. *The Modernization of Easter Island*. Western Geographical Series Vol. 19. Departamento de Geografía, Universidad de Victoria. Victoria, Canadá.
- Recasens Salvo, A. 1982. Efectos de una educación no pertinente: Isla de Pascua. *CINTERPLAN: Vol. II del Informe de la reunión de ecología y educación realizada en julio de 1982 en Caracas*. Caracas, Venezuela.
- Robins, W. J. 2003. Un paseo por la Antropología Educativa. En: *Revista Nueva Antropología*. Vol. XIX, N° 062, Nueva Antropología A.C. Pp. 11- 28. ISSN: 0185-0636. México. (Consultado el 29/09/2007).
- Routledge, K. S. [1919]1998. *The Mystery of Easter Island*. Editorial Adventures Unlimited. Kempton, USA.
- Sahlins, M. [1985]1997. *Islas de Historia. La muerte del Capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Traducción de Beatriz López. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Santa Coloma, M.E. 2001. *Transición demográfica y Social en Rapa Nui (Isla de Pascua)*. Tesis doctoral, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona; Departamento de Antropología Social y Cultural, Barcelona.
- Schweder, R. y LeVine, R. (eds). 1984. *Culture Theory. Essays on Mind, Self & Emotion*. Cambridge University Press. Nueva York.
- Serpell, R. 1996. Cultural models of socialization and formal schooling in Zambia. En: *Images of Childhood*. Editado por Hwang, P.; Lamb, M. y Sigel, I. Editorial Lawrence Erlbaum Associates, Nueva Jersey.
- SENAME 2004. *Chile adecuado para niños*. Servicio Nacional de menores. Gobierno de Chile. Disponible en: [www.sename.cl](http://www.sename.cl) (Consultado el 15/11/2008).
- Sigel, I. y Kim, M. 1996. The Answer depends on the question. En: *Parent's Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions and Consequences*. Editado por Super, C. y Harkness, S. pp. 83 – 116. Editorial Guilford. Nueva York.

- Spiro, M. E. 1984. Some reflections on cultural determinism and relativism with special reference to emotion and reason. En: *Culture Theory. Essays on Mind, Self & Emotion*. Editado por Schweder, R. y LeVine, R. Imprenta de la Universidad de Cambridge. Nueva York.
- Valera Pérez, R. 2004. *El impacto de la modernidad en la juventud actual de Isla de Pascua*. Memoria para optar al título profesional de Sociólogo. Profesor guía: Hernán Villablanca Zurita; Escuela de Sociología, Universidad de Chile. Santiago.
- Valsiner, J. y Litvinovic, G. 1996. *Processes of generalization in parental reasoning*. En Super, Charles & Harkness, Sara (eds). "Parent's Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions and Consequences". Guilford Press. Nueva York.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. 1997. *La Lógica de la Investigación Etnográfica*. Editorial Trotta. Madrid.
- Vergara, V. 1939. *La Isla de Pascua: Dominación y Dominio*. Publicaciones de la Academia Chilena de la Historia. Santiago.
- The Encyclopaedia of Informal Education. Disponible en: <http://www.infed.org/encyclopaedia.html> (Consultado el 15/09/2005).
- Thiesen de Weber, N. y Weber, R. 1998. *Diagnóstico lingüístico de los educandos de kinder a séptimo año básico de la escuela "Lorenzo Baeza Vega" de Isla de Pascua, al final del año escolar 1997: Informe y recomendaciones*. Programa Lengua Rapa Nui. Universidad de Valparaíso. Valparaíso.
- Tuki Hey, M. et. al. 2003. *Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato de los Pueblos Indígenas*. Informes finales de los grupos de trabajo. Volumen III, Tomo I. Santiago, Chile. Disponible en: [www.biblioteca.serindigena.org](http://www.biblioteca.serindigena.org) (Consultado el 04/04/2008).
- Weisner Horowitz, M. y Fajreldin Chuaqui, V. 2001. Ponencia *Mi Remedio Pascuense: Cultura Médico-Política en Rapanui*. Cuarto congreso chileno de antropología. Santiago.
- Zumbohn, G. 1868. *Carta del Reverendo Gaspar Zumbohn al Reverendo Padre Euthyme Recheuze, Superior General de la Congregación de los Padres de los Sagrados Corazones, después de 3 años en la Isla de Pascua*. Copia inédita tipeada en español. Biblioteca William Mulloy. Haña Roa.
- Zúñiga, G. y Morawietz, L. 2005. *Las fuentes del discurso acerca del Desarrollo con Identidad*. La Paz: Fondo Indígena, Secretaría Técnica. Comisión de Desarrollo con Identidad. Disponible en: <http://www.proeibandes.org/> (Consultado el 06/09/2007).
- Zurob, C. 2007. En prensa. Estatuto Especial de Administración para Isla de Pascua: reflexiones en torno a la autonomía y la educación indígena. *Actas del VI Congreso Nacional de Antropología Aquí: Miradas desde el sur. Simposio de Pueblos Indígenas, Autonomía y Educación*. Valdivia, Chile.
- \_\_\_\_\_. 2009. *El hogar estudiantil Hare Rapa Nui de Viña del Mar. Una mirada a la educación, la emigración y la diversidad en el contexto estatal*. AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana, 4(1):pp. 84-112.

## 10.0 Anexos

### Anexo N° 1: Pauta de observación

#### Tipo de interacción

##### I. Entre:

- a. Madre e hijo o hija
- b. Padre e hijo o hija
- c. Hermanas mayores y hermanas/os menores
- d. Otras personas de la familia extendida (tía, tío, abuelo/a) con niños y niñas.

#### Lugar de interacción:

- a. El hogar (espacio privado)
- b. La plaza, la calle, la playa, etc. (espacio público)

#### Formas de interacción:

##### I. A que **grupo étnico** parecen pertenecer las personas en interacción?

- a. rapanui
- b. chileno/continental
- c. extranjero

##### II. **Idioma** en el cual se da la interacción

- ¿La persona adulta en que idioma habla al niño/a? \_\_\_\_\_
- ¿El niño/a en que idioma le responde? \_\_\_\_\_

##### III. **Carácter** de la interacción. Aparentemente, se trata de

- |                               |                                |
|-------------------------------|--------------------------------|
| a. un reto                    | c. un mandato, una obligación  |
| b. una indicación, un consejo | d. una manifestación de afecto |

##### IV. Diferencias **genéricas**;

- ¿Se observan diferencias en el trato que se tiene con los niños, y con las niñas?
- ¿Qué diferencias se observan en el trato que tienen los hombres con los niños/as, del que tienen las mujeres con los niños/as?

V. Aspectos generales del **trato** hacia niños/as:

- Cuando están en la casa, ¿están en compañía de alguien? ¿De quién?
  
- Cuando no están en la casa ¿Dónde están?
  - a. En el colegio
  - b. En la casa de un compañero/a
  - c. En la casa de algún pariente
  - d. Otros (¿con quién?)
  
- Cuando están la casa, ¿Se les presta atención? ¿En que momentos? ¿Por qué motivos?
  
- En la casa, ¿se les pide que realicen trabajos? ¿Qué tipo de trabajos? ¿Bajo la supervisión de algún adulto?
  
- En las conversaciones de las mayores, ¿participan los niños/as? ¿Cómo?
  
- ¿A quién parece obedecer más, el niño/a?
  
- ¿A quién recurre cuando necesita consuelo?



**Anexo N° 2: Cuadro Muestral**

<b>Entrevistados</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>#</b>
Adultos mayores (60-99 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Blanca Veri-veri (67 años)</li> <li>- Ana Veri-veri (72 años)</li> <li>- Elena Veri-veri (79 años)</li> <li>- M<sup>a</sup> Rosario Veri-veri (60 años)</li> </ul> <p>(4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuel Veri-veri (70 años)</li> <li>- Marcos Veri-veri (78 años)</li> <li>- Francisco Veri-veri (64 años)</li> </ul> <p>(3)</p>	7
Adultos (40-59 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Victoria Riroroko (48 años)</li> <li>- Isabel Riroroko (57 años)</li> <li>- Ana Juanita Riroroko (50 años)</li> <li>- Itapera Riroroko (48 años)</li> <li>- Fátima Riroroko (56 años)</li> </ul> <p>(5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Armando Riroroko (44 años)</li> <li>- Francisco Riroroko (44 años)</li> <li>- Federico Riroroko (57 años)</li> <li>- Alfonso Riroroko (53 años)</li> </ul> <p>(4)</p>	9
Jóvenes (25-39 años)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lucía Haoa (34 años)</li> <li>- Silvana Haoa (29 años)</li> <li>- Sandra Haoa (37 años)</li> <li>- Clementina Haoa (37 años)</li> </ul> <p>(4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuel Haoa (30 años)</li> <li>- Juan Haoa (37 años)</li> </ul> <p>(2)</p>	6
Observadores de la crianza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Blanca Tuki Tepano (Directora Jardín Infantil <i>Hare Ōa Poki</i>)</li> <li>- Vicky Haoa (Impulsora programa de inmersión en rapanui)</li> <li>- Lily González (UTP Liceo Lorenzo Baeza Vega)</li> <li>- 'Tías' (2) Hogar de menores.</li> <li>- Andrea. Asistente Social (Hogar de Menores)</li> <li>- Ana Valenzuela (Directora Colegio Católico)</li> </ul> <p>(7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andrés Muñoz (Director San Sebastián de Akivi)</li> </ul> <p>(1)</p>	8
Totales	19	10	<b>30</b>

### Anexo N° 3: Listado de Códigos

a) Generación Ancianos y Ancianas: en el caso de la generación mayor, se distingue donde cada código fue finalmente considerado para su tratamiento analítico. Dada la similitud de los códigos identificados para las generaciones subsiguientes, no se repetirán las clasificaciones de cada código en estas últimas.

- |  |   |
|--|---|
| 1. Conocimiento: transversal Análisis                | 21. Moral (p): disciplina (7.3.2)   |
| 2. Crianza antigua: contextualización (apartado 5.6) | 22. Respeto (p): disciplina (7.3.2)   |
| 3. Familia: familia (7.1)                            | 23. Solidaridad (p): trabajo (7.3.3)  |
| 4. Abuelo: transversal Análisis                      | 24. Trabajo (p): trabajo (7.3.3)  |
| 5. Abuela: transversal Análisis                      | 25. Rol femenino (n): transversal Análisis: principalmente trabajo (7.3.3)  |
| 6. Maternidad: hañai (7.2)                           | 26. Rol masculino (n): transversal Análisis: principalmente trabajo (7.3.3) |
| 7. Paternidad: hañai (7.2)                           | 27. Rol femenino (p): transversal Análisis: principalmente trabajo (7.3.3)  |
| 8. Hañai como adopción: (7.2.1)                      | 28. Rol masculino (p) transversal Análisis: principalmente trabajo (7.3.3)  |
| 9. Hañai como alimentación: (7.2.2)                  | 29. Transmisión 'genética': familia (7.1)                                   |
| 10. Castigo (n) <sup>66</sup> : disciplina (7.3.2)   | 30. Transmisión – cambio: transversal análisis                              |
| 11. Lengua (n): lengua (7.3.1)                       | 31. Transmisión – continuidad: transversal análisis                         |
| 12. Límites (n): disciplina (7.3.2)                  |   |
| 13. Moral (n): disciplina apartado (7.3.2)           |   |
| 14. Respeto (n): disciplina (7.3.2)                  |   |
| 15. Trabajo (n): trabajo (7.3.3)                     |   |
| 16. Castigo (p): disciplina (7.3.2)                  |   |
| 17. Estudios (p): trabajo (7.3.3)                    |   |
| 18. Lengua (p): lengua (7.3.1)                       |   |
| 19. Limpieza (p): hañai (7.2) y trabajo (7.3.3)      |   |
| 20. Límites (p): disciplina (7.3.2)                  |   |

---

<sup>66</sup> La letra entre paréntesis representa la perspectiva de la cual se observa el fenómeno, de modo que (n) se refiere a lo observado desde sus recuerdos como niñas y niños, y (p) a la perspectiva parental del fenómeno.

b) Generación Adultos y Adultas: cada código fue considerado en diferentes partes del análisis, de modo muy similar al indicado para la generación precedente.

- |                             |                               |
|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. Conocimiento             | 18. Trabajo (n)               |
| 2. Crianza antigua          | 19. Castigo (p)               |
| 3. Diferencia étnica        | 20. Estudios (p)              |
| 4. Familia                  | 21. Lengua (p)                |
| 5. Abuelo                   | 22. Limpieza (p)              |
| 6. Abuela                   | 23. Límites (p)               |
| 7. Maternidad               | 24. Moral (p)                 |
| 8. Paternidad               | 25. Respeto (p)               |
| 9. Hañai como adopción      | 26. Solidaridad (p)           |
| 10. Hañai como alimentación | 27. Trabajo (p)               |
| 11. Migración               | 28. Rol femenino (n)          |
| 12. Castigo (n)             | 29. Rol masculino (n)         |
| 13. Estudios (n)            | 30. Rol femenino (p)          |
| 14. Lengua (n)              | 31. Rol masculino (p)         |
| 15. Límites (n)             | 32. Transmisión 'genética'    |
| 16. Moral (n)               | 33. Transmisión - cambio      |
| 17. Respeto (n)             | 34. Transmisión - continuidad |

c) Generación Jóvenes: cada código fue considerado en diferentes partes del análisis, de modo muy similar al indicado para la generación mayor.

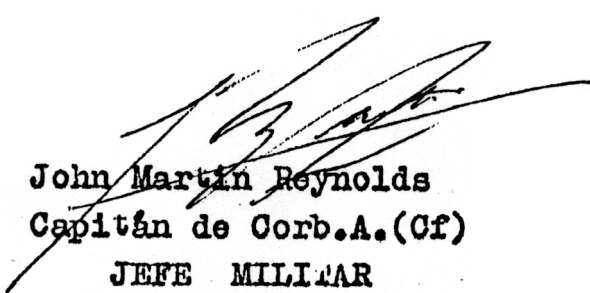
- |                             |                               |
|-----------------------------|-------------------------------|
| 1. Conocimiento             | 18. Castigo (p)               |
| 2. Crianza antigua          | 19. Estudios (p)              |
| 3. Diferencia étnica        | 20. Lengua (p)                |
| 4. Familia                  | 21. Limpieza (p)              |
| 5. Abuelo                   | 22. Límites (p)               |
| 6. Abuela                   | 23. Moral (p)                 |
| 7. Maternidad               | 24. Respeto (p)               |
| 8. Paternidad               | 25. Solidaridad (p)           |
| 9. Hañai como adopción      | 26. Trabajo (p)               |
| 10. Hañai como alimentación | 27. Rol femenino (n)          |
| 11. Castigo (n)             | 28. Rol masculino (n)         |
| 12. Estudios (n)            | 29. Rol femenino (p)          |
| 13. Lengua (n)              | 30. Rol masculino (p)         |
| 14. Límites (n)             | 31. Transmisión 'genética'    |
| 15. Moral (n)               | 32. Transmisión - cambio      |
| 16. Respeto (n)             | 33. Transmisión – continuidad |
| 17. Trabajo (n)             | 34. Ocio                      |

Parcela  
204

Inscrita  
a  
Fojas

El suscrito, Jefe Militar de la Isla de Pascua, haciendo uso de las atribuciones que me confiere mi empleo, pone en posesión, a título provisorio de la Parcela 204 cuya forma y dimensiones son las que se indican en el Registro de Propiedades de la Isla de Pascua. El terreno tiene una cabida de 19.100 m<sup>2</sup> aproximadamente, deslinda al Norte con camino y cementerio Tahai, al Sur con parcela 64, al Este con parcela 65 y al Weste con camino Público. José Bernardo Beri Beri Hey es natural de Isla de Pascua, casado legítimamente con Elencia Teao Riroroco, por tiene derecho a recibir dicha parcela. José Bernardo Beri Beri desapareció de la isla en 1956. El presente título se extiende a favor de sus hijos Anisia, Pablo, Bernardo y Victor que viven con su madre; estos beneficiados tendrán derecho a heredar un cuarto del total cada uno, y tendrán la obligación de mantener cerrado, arbolado y cultivado su terreno, perdiendo todo derecho si durante un año no lo hicieren. No podrán gravar ni enagenar el terreno que se le entrega para su usufructo, mientras el Supremo Gobierno disponga su posesión definitiva.

En Isla de Pascua, a 22 de Mayo de 1962.-



John Martin Reynolds  
Capitán de Corb.A.(Cf)  
JEFE MILITAR

Recibí el original