



Memoria para optar al título de Antropólogo Social



Habitando la escuela: Educación y transculturación en Rapa Nui 1914-1965

José Ignacio Garrote Ramos

***Profesor Guía:* Rolf Foerster**

Santiago, 2013

Agradecimientos

Ha sido un largo recorrido y muchas personas han participado voluntaria o involuntariamente en la creación de este escrito. Sin embargo, no fue hasta que nos encontramos en el fin del camino en que nos dimos cuenta del sinfín de personas, diálogos, discusiones, lugares, casualidades y decisiones que llevaron a su consecución. Por ello, los agradecimientos son en primer lugar para todos aquellos que se sientan partícipes de esta obra en el preciso momento que terminen de leer esta oración.

Esto no impide, no obstante, que decrete ciertos agradecimientos específicos:

- En primer lugar nuestra Memoria de Título fue posible gracias a la hospitalidad brindada por mi familia 'adoptiva' en Rapa Nui. Se agradece mucho a María Rapu, Tiare Rapu y Alejandro Maure por su cariño y buena voluntad, del que estaré siempre agradecido: *maururu*. También se agradece a Elías Rapu, a Claudia Rapu y a todos los que me hicieron sentir en casa.
- En segundo lugar, agradezco el apoyo y paciencia de mi familia, en especial de mi madre, de mi hermana, de mi padre y de Merquén. Ellos me apoyaron *en aquellos días* en los cuales, en resumen, mi humor no fue sinceramente el mejor.
- En tercer lugar, agradezco a Felipe Pakarati, María Paté, Marlene Albornoz y María Teresa Ika por su hospitalidad y su apoyo en el desarrollo del terreno. Ustedes me respaldaron de manera desinteresada y alegre, invitándome incluso a compartir su mesa en más de una ocasión. Agradezco mucho su cariño.
- Agradezco igualmente a los numerosos rapanui que me enseñaron y me instruyeron respecto a su patrimonio cultural, tanto pasado como presente. Esta memoria no hubiese sido posible sin ustedes, los informantes claves, los

co-constructores de este documento. El cariño y buena voluntad de los *koros* y *nuas* no dejará nunca de sorprender a este *tire*.

- Agradezco al profesor Rolf Foerster tanto por confiar en mí para ser parte de este proyecto, como por las innumerables ayudas/consejos que me brindó. Igualmente agradezco a los profesores María Elena Acuña, Cristián Prado, Dimas Santibáñez, Carolina Franch y Paulina Osorio por sus respectivas recomendaciones en la creación de este documento.
- Agradezco por distintos motivos a las siguientes personas: Lilian González, Jacqueline Rapu, Patricio Tudela, David Robles, Andrés Aedo, Maya Zilveti, Rubén Ananías, Paloma Valdés, Gabriela Zúñiga, Rodrigo Guerrero y Pablo Díaz. Todos ellos de alguna manera, contribuyeron en la creación de este documento.
- Agradezco la ayuda que se me brindó en la Biblioteca Rapa Nui del Museo Fonck, en la hermosa ciudad de Viña del Mar. Mis agradecimientos para Marcos Moncada y Betty Haoa por su amable cooperación.
- Agradezco a todos mis compañeros de antropología, tanto a los sociales como a los amantes de huesos y cacharros, por su compañía y cariño. Nos veremos nuevamente en las canchas.
- Finalmente, agradezco a la *Línea de Antropología de la Educación* y a cada uno de sus miembros. No me cabe la menor duda de que los talleres, procesos de autoformación y reflexiones en los que participé como miembro, influyeron en la realización de esta investigación. Espero que esta sea la primera de muchas memorias producidas al alero de esta organización.

Índice

Agradecimientos

<i>I. Presentación.....</i>	<i>1</i>
<i>II. Planteamiento del problema de investigación</i>	<i>3</i>
<i>III. Objetivos.....</i>	<i>6</i>
<i>IV. Marco metodológico</i>	<i>6</i>
1. La intervención etnohistórica	7
a) Fuentes de información seleccionadas.....	8
b) Plan de análisis de los datos	9
2. La intervención cualitativa.....	9
a) Técnicas de recopilación y registro de la información.....	10
b) Confección de la muestra.....	11
c) Plan de análisis de la información	12
3. Análisis final de datos y triangulación de la información.....	12
<i>V. Marco teórico-conceptual</i>	<i>13</i>
1. Colonialismo y educación formal: civilizando al 'otro'	13
2. Transculturación y educación: la interfaz escolar.....	14
3. Escuela y transculturación en contextos inter-étnicos.....	17
a) Disposiciones coloniales para la promoción escolar.....	19
b) Condiciones sociales y culturales externas al sistema escolar	20
c) La labor de los profesores en el contexto inter-étnico.....	21
d) Expectativas y disposiciones indígenas: habitando la escuela	22
e) La aculturación lingüística	23
<i>VI. Contextualización</i>	<i>25</i>
1. La educación escolar en el Chile del centenario	25
2. El desarrollo del sistema educativo en Rapa Nui	27
a) La educación tradicional.....	27
b) La educación misional.....	28
c) La educación informal en manos de Subdelegados Marítimos	29
d) La educación formal y la organización de la escuela pública (1934 – 1937).....	29
e) La educación de las misioneras catequistas (1938 – 1971).....	30
<i>VII. El impacto de la escuela en el sistema social rapanui</i>	<i>31</i>
1. La evolución de la matrícula en la escuela de Rapa Nui.....	32
2. La escuela y la comunidad rapanui.....	35
3. Expectativas y disposiciones frente a la escolarización	45

<i>VIII.- El impacto de la escuela en la lengua rapanui</i>	55
1. La castellanización en la formación escolar de los rapanui.....	55
2. La realidad sociolingüística rapanui	58
3. Problemas pedagógicos en la enseñanza del español	63
<i>IX.- El impacto de la escuela en la socialización de los rapanui</i>	69
1. La fuerza de la patria: escuela y nacionalismo en Rapa Nui	71
2. Actividades productivas y roles de género	77
3. Enseñanzas de vida: “hay que hacer y no hay que hacer”	84
<i>X. Conclusiones</i>	92
1. Escolarización en Rapa Nui: continuidad y cambio.....	93
2. La evolución del sistema educativo	95
<i>XI. Bibliografía</i>	97

I. Presentación

“(...) la educación misma era una preparación no tanto para vivir en Isla de Pascua, como para soñar en salir de la isla, para seguir educándose. No era una cosa de decir yo voy a egresar aquí en la escuela y me he preparado mejor para ir a pescar, para ir a plantar, no. Era preparándote mejor por si tienes la opción de ir a educarte afuera.”
(Sergio Rapu)

El presente documento consiste en una exposición de los resultados de un estudio cualitativo y etnohistórico concerniente al impacto sociocultural que tuvo la escuela de Rapa Nui entre el año de su instalación en 1914 y el año 1965, fecha en que el sistema social rapanui sufrirá una fuerte modificación producto de la entrada de la administración civil chilena. Como expondremos en los próximos capítulos, el acelerado cambio social y cultural experimentado por la comunidad rapanui en el siglo XX, se habría ocasionado por múltiples factores sociales, económicos, políticos y culturales. En virtud de lo anterior –y luego de una revisión extensa de la literatura disponible-, en la realización de nuestra memoria hemos buscado profundizar en el sistema educativo formal que se desarrolló en este intervalo, entendiéndolo como uno de los aspectos más influyentes en los procesos de cambio cultural que se produjeron en Rapa Nui durante el siglo precedente, y por ende, como un enclave necesario para comprender la cultura rapanui contemporánea.

Contextualizado dentro del encuadre disciplinario de la antropología social, este estudio concibe la educación formal como un proceso complejo de transmisión, reproducción y apropiación de saberes y prácticas culturales diversas (Rockwell, 2007). De esta forma, la presente investigación se enfrentó al desafío del análisis de los procesos de cambio cultural a través del uso de algunas de las herramientas privilegiadas de la antropología social, que podrían dividirse sumariamente en dos grandes ejes. En primer lugar, este estudio utilizó las técnicas de investigación y análisis de datos propios de nuestra historia disciplinar, que enfatizan una mirada interpretativa y cualitativa y una perspectiva emic. En segundo lugar, se utilizó para la interpretación y análisis de los datos, un conjunto de premisas y teorías desarrolladas por la antropología de la educación para la comprensión del desarrollo de las escuelas en contextos coloniales inter-étnicos.

Estos marcos interpretativos y sus respectivos ejemplos etnográficos, nos orientaron en la comprensión de una serie de fenómenos asociados al cambio cultural, como es el caso de la aculturación lingüística. Por consiguiente, para el desarrollo de nuestra memoria poco importa el nombre de tal o cual profesor -a forma de catastro histórico-, ya que lo se presenta en ésta corresponden a rasgos mentales y comportamentales del modo de vida rapanui que están vinculados con los procesos de transculturación gatillados por el contacto con el sistema educativo formal chileno.

Es menester considerar además que nuestra memoria forma parte del proyecto Fondecyt N° 1110109 “*La comunidad Rapanui, el Estado y la Compañía Explotadora de Isla de Pascua: Triangulación y Soberanía (1888-1966)*”, cuyo investigador responsable es Rolf Foerster, participando su autor en este proyecto en calidad de alumno tesista. Por lo mismo, asumimos el desafío de entender los procesos sociales de manera holista, considerando la interrelación compleja del sistema educativo formal con el ‘triángulo’ formado por la comunidad rapanui, el Estado y la Compañía Explotadora de Isla de Pascua. De esta forma, a lo largo de nuestra memoria defenderemos la hipótesis de que la escuela se constituyó como una interfaz entre la cultura rapanui y la cultura foránea, es decir, como un espacio de intercambio y conflictos donde distintos mundos de vida se intersecaron (Duhart, 2006; Long & Villareal, 1993).

Finalmente, en tanto a las fuentes de información, esta memoria es producto tanto de la revisión y análisis de fuentes secundarias como de la obtención de fuentes primarias. Las fuentes secundarias de información, que fueron recopiladas a lo largo del 2012, corresponden principalmente a documentos históricos de la escuela y de otros organismos del aparato colonial, junto con la lectura de documentos y libros de estudiosos y viajeros que tematizan la historia de Rapa Nui en el periodo en cuestión. Por otro lado, el registro de información en terreno consistió en la realización de entrevistas semi-estructuras a miembros de la comunidad rapanui, en los meses de noviembre y diciembre del 2012. De esta forma, el trabajo de ‘sillón’ y la experiencia en terreno en Rapa Nui son los

elementos constitutivos de la triangulación y del análisis final de la información, cuyo producto definitivo es el presente documento.

II. Planteamiento del problema de investigación

La antropología, como ciencia de la cultura, ha estado siempre preocupada por las instituciones vinculadas a la enculturación, debido a la importancia que se le otorga al aprendizaje de la herencia social (Linton, 1977:90). La teoría antropológica constata al respecto, que en ciertos contextos en los que la complejidad social fue aumentando, la crianza y la socialización fueron redefinidas por la acción de una serie de nuevas instituciones especializadas en la enculturación, como es el caso de la escuela (Malinowski, 1976:74). Esta institución, especializada en la transmisión de ciertos contenidos y valores estandarizados, fue promovida por los llamados Estados nacionales a fin de homogeneizar a las poblaciones nacionales (Carnoy, 2000) y para lograr igualmente la 'integración' de los pueblos indígenas (Czarny, 2007).

En los sistemas sociales modernos, Spindler señala que la escuela tiene como finalidad la mantención del sistema sociocultural y el reclutamiento de los individuos para la realización de ciertos roles o funciones (2007:233). No obstante, cuando esta institución se despliega en contextos inter-étnicos, su desarrollo plantea ciertas dificultades, debido a que ésta se enfrenta a un sistema social y cultural distinto. Esta situación, tal como lo ha demostrado la antropología de la educación, ha producido diversas incompatibilidades culturales, lingüísticas e identitarias (Czarny, 2008:51), lo que se ha traducido en problemas de aprendizaje y desinterés por parte de los estudiantes nativos, así como en diversos procesos de apropiación, resistencia, hibridación y diferenciación social, a medida que pasan las generaciones. Las experiencias etnográficas en múltiples rincones del mundo han demostrado que distintas culturas han actuado y se han posicionado de diferente manera frente a este contexto (Bertely, 2008), aun cuando las disposiciones universalistas de la escuela sea relativamente similar en distintos lados -especialmente en tanto a su función y sus contenidos mínimos-. Y

esto sucede justamente porque *la escuela es un espacio social que se habita* y donde se cruzan distintas culturas y sujetos que desarrollan relaciones sociales prácticas, cotidianas e históricamente contextualizadas (Rockwell, 1996).

El caso del contacto entre el aparato colonial chileno y la comunidad rapanui se dio en un contexto de fuerte cambio del sistema económico, social y cultural de los nativos. La población rapanui había sufrido un grave descenso demográfico producto del contacto con extranjeros, debido a las epidemias y a la intervención de expediciones esclavistas peruanas, hechos que habrían contribuido además al diezmo de la estructura social vigente. Aun cuando se quiera o no asumir la episteme de la discontinuidad (Foerster, 2010:67), la que asume que existe una pérdida casi total de la cultura milenaria rapanui, lo cierto es que desde finales del siglo XIX el modo de vida fue severamente modificado producto del confinamiento de la población en Hanga Roa, del nuevo sistema económico emergente (Cristino *et al.*, 1999), de la reestructuración del poder político (Pakarati, 2011), de la fuerte influencia del catolicismo (Castro, 2011), entre otros factores.

Desde finales del siglo XIX, la comunidad rapanui, el Estado y la Compañía Explotadora¹ se vieron interrelacionados entonces en un proceso complejo de colonialismo. En este escenario colonial, el Estado chileno vio la necesidad de una educación formal para el pueblo rapanui, lo que tuvo como correlato la creación de la primera escuela de Rapa Nui en 1914 en el poblado de Hanga Roa. Desde ese entonces, esta institución comienza a funcionar de manera progresiva, operando y reproduciendo así los estándares y los contenidos mínimos de las demás escuelas chilenas, en un medio sociocultural que distaba manifiestamente del resto del contexto nacional. De este modo, la escuela comenzaría a consolidarse no sólo como una institución importante para el aparato colonial chileno, sino que además empieza progresivamente a formar parte del mundo de la vida de los rapanui.

Dado el contexto anteriormente descrito, en nuestra Memoria de Título nos propusimos estudiar el efecto que tuvo esta institución en algunas áreas fundamentales de la cotidianeidad de la vida comunitaria rapanui en el intervalo de 1914 a 1965. Como bien señala la literatura comparada, la escuela como

¹ En adelante se hará referencia a ella a través de la sigla CEDIP

institución colonial siempre tiene ciertas consecuencias en la cultura en la que se inserta, por lo que en esta investigación hemos buscado el dar cuenta del impacto que tuvo la instauración de esta institución universalista en este contexto en particular. Por ello nos propusimos abordar, al menos parcialmente, las principales temáticas asociadas a este escenario, como son la (in)adaptación de la escuela al sistema social y cultural (Spindler, 2007), la aculturación lingüística (Makihara 2004, 2009; Czarny, 2008) y las dinámicas de resistencia y apropiación del espacio escolar (Rockwell, 1996, 2005; Wolcott, 2007; Czarny, 2008).

Desde esta perspectiva, en la presente Memoria de Título se abordará el impacto que tuvo la escuela en el sistema social rapanui, en la lengua rapanui y en la socialización de los jóvenes rapanui. La selección de estos puntos de interés es producto de la aplicación de la teoría fundamentada, en la medida en que la codificación misma de la información nos permitió develar estos tres ejes rectores de los discursos rapanui, dentro de las entrevistas semi-estructuradas realizadas para la presente investigación. De esta forma, se ahondará en aquellos elementos de las experiencias de vida de los rapanui que tengan que ver con estos ámbitos, profundizando a su vez en los puntos mencionados anteriormente asociados a este contexto escolar inter-étnico. Por consiguiente, en la presente memoria buscaremos dar cuenta de cómo la comunidad rapanui pudo mantener su identidad étnica, mientras que a la vez comenzaba a convertirse progresivamente en cristiana, bilingüe y alfabeto-letrada.

Este estudio ofrece por ende un ejemplo etnográfico de un caso muchas veces abordado por nuestra disciplina, constituyéndose por tanto como un referente para los estudios comparados concernientes al impacto social y cultural que tiene el colonialismo y la educación formal en una cultura indígena. Asimismo, es menester considerar que esta investigación se inserta dentro de la creciente ola de estudios rapanui concernientes ya no a la cultura milenaria, sino a más bien a la historia colonial y sus consecuencias. De esta manera ofrece al lector un aporte al entendimiento del cambio cultural que se produce en Rapa Nui tras la anexión chilena, siendo un antecedente para la reflexión respecto a los procesos de etnogénesis y etnificación contemporáneos, como es el caso de los nuevos

programas escolares de inmersión en la cultura rapanui impulsados tanto por los mismos rapanui como por el Estado chileno (a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe).

III. Objetivos

Objetivo general:

Analizar el impacto que tuvo la escuela en el sistema social rapanui, en la lengua rapanui y en la socialización de los jóvenes rapanui entre 1914 y 1965.

Objetivos específicos:

- 1.- Analizar el impacto que tuvo la escuela en el sistema social rapanui entre 1914 y 1965.
- 2.- Analizar el impacto que tuvo la escuela en la lengua rapanui entre 1914 y 1965.
- 3.- Analizar el impacto que tuvo la escuela en la socialización de los jóvenes rapanui entre 1914 y 1965.

IV. Marco metodológico

A la hora de elegir una estrategia metodológica, hay dos puntos a nuestro criterio que son trascendentales para la toma de una decisión acertada: por un lado, el respeto a la identidad metodológica de nuestra disciplina, y por otro lado, la adecuación de esta estrategia con el objetivo de la investigación y, especialmente, con el objeto de estudio. Dado las características particulares de nuestra investigación –consistente en una serie de experiencias y eventos del pasado-, el uso del método etnográfico no resulta pertinente, por lo que se optó por una combinación del método cualitativo con el método etnohistórico. Esta doble estrategia metodológica permitió un proceso de triangulación, favoreciendo así el contraste de las distintas fuentes de información.

La importancia y utilidad de este proceder metodológico mixto es enunciada por Abercrombie (2006:513), quien señala que se puede lograr mayor veracidad y rigor en una investigación etnohistórica cuando se logra unir la revisión de

archivos históricos con datos obtenidos en terreno. De esta forma se puede contribuir en la revisión de los dos grandes tipos de sesgos introducidos por estas fuentes de información, a saber: la 'neutralidad' de los archivos y la 'selectividad' de la memoria social. En tanto a la neutralidad de los archivos, tal como el análisis crítico de discurso viene señalando hace décadas, los documentos históricos no son fuentes de información 'objetivos', sino que éstos pueden introducir sesgos en los estudios si no se considera el contexto en que fueron escritos, la intencionalidad de los documentos y, en especial, la ideología del autor en cuestión (Jäger, 2003). En tanto a lo segundo, esto resulta inteligible cuando se consideran las limitaciones de la memoria humana y la selección narrativa que los sujetos tienen de sus experiencias personales, lo que está inevitablemente mediado cultural, histórica y personalmente (Piña, 1986).

Cabe señalar asimismo que la estrategia metodológica seleccionada tiene un eje temporal que va desde el método etnohistórico al método cualitativo. Esta sucesión no es fortuita, ya que se presupuso que la revisión de la información secundaria obtenida mediante el análisis de los documentos y archivos históricos sería fundamental para guiar el abordaje cualitativo en terreno, permitiendo una sensibilización respecto a las variables a considerar.

1. La intervención etnohistórica

Si bien la etnohistoria ha estado presente desde los inicios de nuestra disciplina (Rodríguez, 2000), es difícil encontrar un consenso respecto a su definición: ¿es una rama de la antropología, una técnica de análisis de la información o un método propiamente tal? Ya que este no es el espacio para discutir este dilema, asumiremos con fines heurísticos que la etnohistoria es un método que fue desarrollado por la antropología para facilitar la interpretación de fuentes históricas desde una perspectiva afín a nuestra disciplina. A través de la etnohistoria los antropólogos han buscado por ello conjugar los conocimientos o datos producidos por distintos agentes culturales, asumiendo que estos sujetos poseen distintas ideologías e intereses particulares, históricamente situados y con 'coordenadas' de género, clase, edad, etcétera.

La elección del análisis etnohistórico tuvo su origen en la necesidad de enfrentarse a diversas fuentes documentales, de manera integral, crítica y holística. De esta manera, en esta fase se realizó primero una selección y una revisión de aquellas obras y documentos relacionados con los objetivos del presente estudio. Cabe señalar además que en esta fase se priorizó una entrada hermenéutica y crítica a las fuentes de información, entendiendo que el horizonte desde el que se escribió el documento es vital para la comprensión de su contenido: ¿Quién lo escribió y por qué? ¿Cuáles eran sus destinatarios? ¿Cuál era su ideología?

a) Fuentes de información seleccionadas

Las fuentes de información secundarias utilizadas para nuestra memoria correspondieron a diferentes documentos, artículos, trabajos y archivos de distintos autores e instituciones. A fin de no detallar cada una de las fuentes utilizadas de manera individual, éstas fueron agrupadas en los siguientes ejes:

I. El libro de registro escolar: este documento consiste en una recopilación de una serie de reportes realizados entre 1938 y 1969 respecto a los profesores, la asistencia, las matrículas y la repitencia de los alumnos, entre otros elementos. Además, este archivo incluye una sección anual de 'Visitas', donde aparecen documentos de distintas autoridades que diagnosticaron ciertos aspectos de la escuela al momento de su visita.

II. Documentos, libros y artículos de viajeros y académicos que estuvieron en Rapa Nui en el periodo 1914-1965: Estella (1920), Merino (1955), entre otros.

III. Referencias a la escuela en textos antropológicos e históricos: Cristino *et al.* (1999), H. Fischer (2001), S. Fischer (2006), Zurob (2009b), entre otros. La revisión de estos autores fue fundamental debido a que ellos realizaron investigaciones exhaustivas de la literatura disponible de aquella fecha.

IV. Textos antropológicos e histórico relativos a la escuela de Rapa Nui: entre ellos destacan la memoria de L. González (1984), la tesis de Robles (2011), el artículo de Arredondo (2012) y los artículos inéditos de Foerster (2013) y de Foerster & Montecino (2013).

V. Testimonios del pasado de la revista Moe Varua: la revista Moe Varua es una publicación mensual en la que se presentan testimonios de la vida pasada en Rapa Nui por parte de los *koros* y *nuas*², dentro de los cuales existen ciertos comentarios relativos a la escuela.

b) Plan de análisis de los datos

En primer lugar, para la realización del registro de los datos, se utilizó una matriz que permitió la contextualización y sistematización de los mismos. De esta manera, se formó una base de datos con citas y referencias al sistema educativo implementado en Rapa Nui en el periodo en cuestión. La matriz se confeccionó considerando los siguientes componentes: autor, fuente del documento, rol/trabajo del autor, año de publicación, cita extraída.

En tanto al análisis propiamente tal de los datos, en primer lugar se traspasó la base de datos al programa ATLAS.ti 6.2, a fin de utilizarlo como plataforma para la codificación de la información. Cabe señalar que la codificación de la información se basó en los principios de la teoría fundamentada (Corbin & Strauss, 2002), lo que se complementó con la inclusión de algunos principios del llamado análisis crítico del discurso, a fin de poder vislumbrar de mejor forma como el contexto influyó en el texto. De esta forma se consideró una pauta de análisis que aparece en la obra de Jäger (2003:91-93), la que se preocupa tanto por la descripción general del documento como por el desciframiento de su postura discursiva por medio del análisis del marco institucional, de los medios retóricos y de los elementos ideológicos que contextualizan el texto.

2. La intervención cualitativa

La antropología es considerada como uno de los precursores del método cualitativo (Valles, 1999:28), especialmente por su historial metodológico asociado a la etnografía. Por ello ambos métodos comparten una serie de principios, como es la premisa de que tanto el investigador como el investigado son sujetos que

² Palabras en rapanui que se usan para referirse respectivamente, y de manera afectuosa, a hombres y mujeres mayores.

participan e influyen directamente en la recolección de los datos. Esta manera dialógica de mirar la investigación social es la que sustenta esta fase metodológica, asumiéndose entonces el desafío de rescatar la perspectiva emic del 'otro' (Harris, 1982:54), por medio de la realización de entrevistas a *koros* y *nuas*. Asumimos por tanto en este modo de entender la investigación social que existen diferentes voces y experiencias en tanto a la temática en cuestión, y que precisamente existe la necesidad de ver por qué difieren.

En concordancia con lo anterior, en este apartado nos parece importante el relatar un hecho que nos llamó la atención en nuestra experiencia en terreno, y que tiene que ver precisamente con los principios que esta memoria defiende. Se trata del hecho de que los *koros* y *nuas*, entienden que los investigadores utilizan las entrevistas para escribir documentos respecto a la historia o cultura de su pueblo, por lo que te solicitan que '*escribas la verdad*'. De esta manera, nos parece que muchos rapanui defienden la idea de que los investigadores en ocasiones no respetan los datos obtenidos de la cultura oral, siendo que ellos en este caso se sienten como los poseedores de la 'verdad'; así como brota repetidamente la idea de que los otros rapanui están equivocados respecto a distintos temas de su historia y cultura, siendo que su versión personal (generalmente de origen familiar) es la correcta. Considerando esta situación, no queda más que indicar que si bien se veló por integrar la perspectiva de cada uno de los entrevistados, finalmente es el antropólogo quien discierne respecto a cuáles son los patrones que utiliza para la descripción o comprensión de cierto fenómeno sociocultural. O como bien Geertz señaló:

"En suma, los escritos antropológicos son ellos mismos interpretaciones y por añadidura de segundo y tercer orden (...) De manera que son ficciones; ficciones en el sentido de que son algo "hecho", algo "formado", "compuesto"- que es la significación de fictio-, no necesariamente falsas o inefectivas o meros experimentales de "como sí"." (2003:28).

a) Técnicas de recopilación y registro de la información

La técnica de recopilación de información seleccionada fue la entrevista semi-estructurada, la que permite la utilización de una pauta de entrevista planificada

pero abierta (Vela, 2001:76). La pauta de entrevista se confeccionó mediante la revisión de los distintos documentos analizados, junto con las recomendaciones realizadas por el profesor guía. Además, María Rapu nos ayudó a revisar la pauta, para adecuarla a la realidad sociolingüística de los *koros* y *nuas*. Cabe destacar no obstante, que el uso de esta pauta fue flexible, ya que como es esperable, la información comenzó a saturarse (Mella, 1998:19). Por lo mismo, a partir de cierto punto algunas preguntas se realizaron de manera más bien confirmatoria (para validar o contrastar lo dicho por otros), o bien se buscó profundizar en ciertas variables que fueron emergiendo en el trabajo en terreno.

En tanto al registro de la información, se utilizó una grabadora de audio para registrar la conversación entablada en las entrevistas, y a su vez se usó una libreta de notas para escribir ciertas frases o datos relevantes.

b) Confección de la muestra

El muestro original contemplaba una estratificación en virtud de la edad y el género de los rapanui, considerando así la posibilidad de entrevistar a nativos que hayan participado en los distintos periodos de la escuela. No obstante, por un tema demográfico y cultural, e incluso de salud, el acceso a los miembros mayores de la comunidad no fue posible en la mayoría de casos (mayores de 80). De hecho, de las 20 entrevistas realizadas, sólo tres personas participaron de la escuela en el tiempo previo a la llegada de las monjas de Boroa (antes de 1938). De este modo, la mayoría de la muestra corresponde a sujetos de entre 60 y 70 años aproximadamente, que estuvieron en la escuela en el periodo de las religiosas. En tanto al criterio de género, éste sí se pudo respetar, ya que se obtuvo aproximadamente la mitad de entrevistas para cada sexo.

Otro criterio que fijó la selección de entrevistados, fue que éstos pertenecieran a distintas familias. Como bien hacía suponer la literatura, la pertenencia a una familia y la forma en que los rapanui cuentan sus experiencias tienen cierto grado de correlación –y de variación intergrupal-. Por lo mismo se contempló el acceso a la mayor posible de familias rapanui, entre ellas: Tuki, Rapu, Ika, Nahoe, Haoa, Hereveri, Hotus, Cardinali, Pao, Roe, Pakarati, Rapahango.

Por otro lado, se llevó a cabo una entrevista a la profesora y antropóloga social Lilian González, quien como experta en el tema de la educación en Isla de Pascua, nos brindó ciertos comentarios y sugerencias en relación a nuestra temática de investigación.

c) Plan de análisis de la información

Los datos producidos se analizaron mediante las técnicas de codificación de la teoría fundamentada, a partir de las transcripciones de las distintas entrevistas. Para ello se utilizó el programa Atlas ti 6.2, a fin de facilitar la codificación de la información y la visualización de las relaciones entre conceptos. Esta técnica implica secuencialmente la realización de una codificación abierta, axial y selectiva (Corbin & Strauss, 2002). La primera hace referencia a un proceso analítico mediante el que se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones; la segunda corresponde al proceso de relacionar los códigos unos con otros; y la tercera busca integrar las categorías principales para formar un esquema teórico mayor.

3. Análisis final de datos y triangulación de la información

En esta fase se integraron y contrastaron las fuentes de datos primarias y secundarias, a fin de lograr una triangulación de las mismas (Arias, 2000). De esta forma se pudo realizar una crítica interna de los datos, examinando de este modo los posibles motivos, prejuicios y limitaciones que condicionaron los documentos etnohistóricos y las narraciones de los rapanui. A partir de este proceso de triangulación se realizó una revisión de las categorías y códigos de análisis que se habían confeccionado previamente, lo que finalmente nos permitió esbozar las interpretaciones y conclusiones que se exhiben en el presente escrito.

Cabe señalar además, asumiendo el carácter histórico de esta investigación, que se veló por exponer una lectura que permitiera ligar los acontecimientos con los procesos históricos acontecidos en el sistema educativo y social de Rapa Nui (Braudel, 2006). Para lograr esta meta la literatura comparada fue vital,

especialmente los casos históricos del pueblo mapuche (Donoso, 2008), aymara (S. González, 1996; 2002), y triqui (Czarny 2007; 2008), junto con las referencias de las distintas culturas abordadas por Rockwell (2005; 2006; 2007), Bertely (2008), Spindler (2007), Wolcott (2007), entre otros autores.

V. Marco teórico-conceptual

En este apartado expondremos un marco analítico que nos permitirá estudiar la instalación de la educación formal en contextos de colonialismo y contacto inter-étnico. Dado de que el colonialismo se trata de un proceso complejo de choque y diálogo entre culturas, en esta sección se hablará tanto del accionar del *Leviatán* como de los procesos de transculturación, resistencia y apropiación experimentados y liderados por las comunidades indígenas.

1. Colonialismo y educación formal: civilizando al ‘otro’

Siempre que se habla de colonialismo se habla también de educación, y en especial, de educación formal. Ya sea en un país occidental o en una comunidad indígena, la instalación de la institución escolar constituye un proceso sociocultural complejo que afecta innegablemente la socialización de los jóvenes -los futuros trabajadores y encargados del devenir de la patria-. Por ello los Estados nacionales, luego de una fase primaria de instalación del sistema escolar, procuraron fomentar la expansión la máquina educativa más allá de la élite, alcanzando a los pobres, a los marginados y a las comunidades indígenas:

“Las naciones han llegado a creer que, para ser aceptadas como civilizadas, tienen que ser instruidas, y que para ser instruidas tienen que haber tenido escuela. El corolario de esta proposición es que la escuela es en sí una fuerza liberadora (civilizadora) y que es un requisito previo necesario para las naciones el participar con los países adelantados en el proyecto mundial del progreso material.” (Carnoy, 2000:12)

Ahora bien, si el objetivo de la educación es la ‘civilización’, la cultura que se exhibe como universal es la que por tanto se enseña en la escuela, y consecuentemente para un Estado nación moderno no puede existir la educación con diferencia (diferenciada y/o que incluya la diversidad). El ‘otro’ tiene que dejar

de serlo para poder pasar a ser parte del 'nosotros'. Por consiguiente, no es nada absurdo que los planes de estudios y el lenguaje de las escuelas coloniales fueran los mismos que los de los colegios metropolitanos, sobre todo de las escuelas para pobres (Carnoy, 2000:77).³ De este modo se buscaba homogenizar a la población circunscrita al espacio geopolítico en cuestión, a través de un proceso de enseñanza estándar basado en la cultura de la clase dominante del colonizador, en la ideología del nacionalismo y en la lengua colonial.

La educación decimonónica, de esta manera, no logró observar la diversidad cultural de los pueblos nativos, precisamente porque los fines de esta institución eran justamente lo contrario: “*pretendía hacer de la diferencia solo aquello que debía ser absorbido por la unidad: el campo por la ciudad, la tradición por el progreso, el caos por el orden, la barbarie por la civilización.*” (Mascareño, 2005:110). La escuela se fundó por ende como una institución que fomentaba activamente el cambio cultural en las culturas o sociedades en que se instalaba, estando por ello ligada innegablemente a lo que nuestra disciplina bautizó como *aculturación*, o más recientemente, como *transculturación* (Ortiz, 1987).

No obstante, aunque la escuela se plantea en principio como una institución universalista en tanto a pedagogía y contenidos, en la práctica el proceso de escolaridad depende mucho de variables sociales y culturales específicas de cada contexto (Rockwell, 1996). La antropología de la educación ha efectuado sus estudios desde esta perspectiva, lo que la ha llevado a teorizar fructíferamente sobre ciertas particularidades que se producen en los contextos inter-étnicos, como profundizaremos en un próximo apartado (V.3).

2. Transculturación y educación: la interfaz escolar

Hasta ahora hemos hablado de *aculturación* y de *transculturación* sin definir estas nociones tan propias de la antropología. Si bien no hay consenso respecto al significado de la primera, Redfield, Linton y Herskovits señalaron en 1936 que:

³ Como bien señala Donoso, la escuela en Chile “(...) enseñaba a las élites a comprender, analizar y gobernar y a los sectores populares e indígenas a describir, obedecer y producir” (2008:89).

"Aculturación comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en contacto, continuo y de primera mano, con cambios subsecuentes en los patrones culturales originales de uno o de ambos grupos" (Traducción en Aguirre, 1957:14).

La complejidad de estos fenómenos de interacción y cambio, produjo ciertamente, incesantes discusiones disciplinares. En primer lugar, el concepto de aculturación obtuvo varios defensores, destacando por ejemplo la obra de Roger Bastide, donde se elabora una tipología de los fenómenos de aculturación, así como se profundiza en los distintos factores que afectan en este proceso (Cucho, 2002:75). Por otro lado, este concepto también tuvo detractores, siendo criticado esencialmente a causa del vínculo que se le atribuyó con ciertos postulados evolucionistas y/o reduccionistas. Esta crítica a la noción de aculturación es formulada por ejemplo por Malinowski en el prólogo de la obra de Fernando Ortiz 'Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar' que precisamente da origen al neologismo 'transculturación' en 1940. En palabras de Ortiz:

"Entendemos que el vocablo transculturación expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque este no consiste en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz inglesa acculturation, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una desculturación, y, además significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de neoculturación." (1987:96).

El concepto de transculturación buscaba superar así ciertas falencias del concepto de aculturación, enfatizando por ello tanto el carácter interno como externo de los procesos de cambio sociocultural, así como el carácter activo de ambas culturas en la creación de rasgos culturales mestizos. La transculturación se convierte en este enfoque en un concepto que sirve tanto para describir el resultado de un proceso de cambio resultante de la interacción entre dos o más grupos o culturas, como para entender el proceso mismo de cambio, el que estaría mediado por distintas operaciones, a saber: *"pérdidas, selecciones, redescubrimientos e incorporaciones"* (Rama, 2008:47).

Si bien estas teorizaciones fueron avances para el estudio del cambio cultural, Clifford señala que los nuevos paradigmas de la antropología se alejan un tanto de estas conceptualizaciones, evitando así la trampa de los argumentos teleológicos:

“Los nuevos paradigmas comienzan con los contactos históricos, con las complicaciones en el nivel de las intersecciones regionales, nacionales y transnacionales. Los enfoques basados en el contacto no presuponen totalidades socioculturales que luego se relacionan, sino más bien sistemas ya constituidas de ese modo, que pasan a integrar nuevas relaciones a través de procesos históricos de desplazamiento.” (1999:18).

Al respecto, la obra de Viveiros de Castro (2002) invita a reflexionar sobre un tema anteriormente naturalizado por la antropología: la supuesta necesidad de las culturas de mantener sus tradiciones y su mármol identitario. Frente a este dilema, Viveiros de Castro indica que no todas las culturas son como el mármol, cuyo ser es el perseverar, sino que hay culturas que son más bien como el mirto, es decir, que son inconstantes y están abiertas al ‘otro’ (2002:9). Estas últimas estarían supeditadas a la exterioridad para la conformación de su identidad, *“donde el devenir y la relación prevalecían sobre el ser y la substancia.”* (2002:27).

Ahora bien, para efecto de la comprensión del vínculo entre transculturación y educación formal, consideramos que la terminología formalista que hemos esbozado sigue siendo heurísticamente fértil para sensibilizarnos respecto de los procesos de cruce de culturas, aun cuando haya que estar atento a estas advertencias enunciadas. Desde esta perspectiva, conviene reflexionar sobre la especificidad del proceso de instalación de la escuela en un contexto inter-étnico, para así luego poder discernir respecto a cómo esto se vincula con los procesos de transculturación.

Primero cabe señalar que la transculturación ha sido habitualmente vinculada a la socialización y a la escolarización, en la medida en que se asume que estas variables están innegablemente relacionadas con las operaciones de incorporación o creación de nuevos elementos culturales. De la misma manera, se argumenta que la educación formal como institución modifica la socialización de los estudiantes, debido a que ésta introduce nuevas discontinuidades que no existía en generaciones pasadas, especialmente en el caso de las comunidades indígenas (Spindler, 2007).⁴ A su vez se ha argumentado que estos cambios en la

⁴ Spindler (2007) señala que todo grupo humano como parte de sus pautas de crianza introduce ciertas discontinuidades en las experiencias de sus miembros en algún punto del ciclo vital. Estas discontinuidades son esenciales para alcanzar los roles asociados a la vida adulta.

socialización están vinculados a largo plazo a distintos cambios sociales y culturales, como profundizaremos posteriormente.

Debido a lo anterior, diremos que la escuela en contextos inter-étnicos, como espacio físico y temporalmente delimitado, opera como lo que Long & Villareal denominaron como *interfaz*:

“Para explorar estas cuestiones más a fondo, necesitamos desarrollar un análisis de las situaciones de interfaz. Definimos una interfaz social como el punto crítico de intersección entre distintos sistemas sociales, campos o niveles de orden social donde es más probable encontrar discontinuidades estructurales basadas en diferencias de valor normativo e interés social” (1993:7).

La disposición de considerar a la escuela como una interfaz permite destacar su condición como espacio circunscrito de relaciones socioculturales en que alumnos y maestros, condicionados respectivamente por su rol y por su cultura de referencia, se condicionan mutuamente de manera compleja. Desde este punto de vista no es que la cultura indígena incorpore un nuevo rasgo cultural de la cultura colonial de manera mecánica vía su enseñanza en la escuela, sino que esto es un proceso complejo e intergeneracional, que implica distintas operaciones de pérdida, incorporación y negociación de significados:

“Estas interacciones deben ser analizadas como parte de los procesos continuos de negociación, adaptación y transferencia de significado que se da entre los actores específicos involucrados. El estudio de las interfaces sociales, el cual se enfoca al análisis de las coyunturas críticas o las arenas que suponen diferencias de valores normativos e intereses sociales, implica no sólo la comprensión de las luchas y los diferenciales de poder que se dan entre los distintos actores involucrados, sino también un esfuerzo de revelar la dinámica de la acomodación cultural que hace posible la interacción entre varias 'visiones del mundo'.” (Long & Villareal, 1993:7).

3. Escuela y transculturación en contextos inter-étnicos

En esta sección expondremos un marco analítico relativo al impacto que tiene la escuela en estos escenarios coloniales, entendiéndola desde la óptica del análisis de interfaz, y por ende, como un espacio de diálogo y conflicto entre distintas culturas y actores. Por ello comenzaremos esta sección enumerando algunas de las principales características de la interfaz escolar en contextos inter-

étnicos, para luego profundizar en aquellos factores determinantes a la hora de estudiar los procesos de transculturación y evolución de la dinámica escolar.

Primeramente, cabe resaltar que George Spindler, uno de los fundadores de la antropología de la educación, señala que la instalación de escuelas en contextos inter-étnicos suele estar llena de dificultades, ya que el sistema social y cultural indígena suele ser drásticamente distinto de las pautas y valores escolares (Spindler, 2007:234). Esta dificultad surgida, característica de una situación de interfaz, explica en gran parte el aparente “*fracaso de la educación indígena*” (Rojas, 2008:84). Con lo anterior hacemos referencia a que muchas autoridades coloniales no consideraron o previeron que los indígenas participarían en la escuela como sujetos sociales y sujetos culturales con sus propios intereses y expectativas, lo que afecta innegablemente la dinámica escolar y la labor docente.

En relación a esto último, es menester concebir que el currículo recomendado por las autoridades y por los especialistas en pedagogía seguramente distaba del currículo enseñado por los profesores, así como del currículo aprendido por los estudiantes:

“La homogeneidad supuesta en el modelo oficial de la escuela desaparece frente a la heterogeneidad de prácticas y significados que se encuentran en las escuelas, que incluyen formas culturales desfasadas, abigarradas, que reflejan diversos momentos de una historia en la que hubo diversos actores.” (Rockwell, 1996:10)

Por lo mismo, coincidimos con la postura de la antropóloga e historiadora Elsie Rockwell, quien defiende las prestaciones y relaciones complejas entre la escuela y el entorno cultural y social:

“Parto de una concepción de las escuelas como lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar. Concibo las escuelas como lugares «permeables» a los procesos culturales y sociales del entorno. Desde esta óptica, la escuela deja de ser una institución «relativamente autónoma», que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable. Es, en cambio, un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales.” (2005:28)

Dadas estas posturas teóricas y formales que hemos presentado respecto a la educación en contextos inter-étnicos, consideramos que la interfaz escolar es en definitiva un escenario multifactorial donde confluyen al menos las siguientes macro-variables:

- a) Las disposiciones coloniales para la promoción escolar
- b) Las condiciones sociales y culturales externas al espacio escolar
- c) La labor de los profesores en el contexto inter-étnico
- d) Las expectativas y disposiciones de los indígenas
- e) La aculturación lingüística

A continuación referiremos los lineamientos generales que la literatura consultada nos puede aportar en cada uno de estos ejes. Es menester destacar no obstante, que estas macro variables están bastante relacionadas, por lo que se evitará la repetición de elementos que pueden vincularse con más de una.

a) Disposiciones coloniales para la promoción escolar

Como se ha mencionado, los Estados nacionales buscaron integrar a los indígenas dentro de su comunidad imaginada y por ello asignaron a sus escuelas los mismos programas de estudio. No obstante, el proceso de instalación escolar dista de ser homogéneo, ya que cada contexto nacional, regional y cultural tiene sus particularidades. En esta sección por ello mencionaremos ciertos factores económicos y políticos de los aparatos coloniales que influyen en la promoción escolar.

En primer lugar, cabe destacar que los recursos estatales disponibles influyen en la instalación, implementación y evolución del sistema escolar de las colonias. Dentro de estos recursos se puede incluir el apoyo económico y material en el desarrollo de escuelas, así como el capital humano destinado a estas instituciones. Tal como señala Carnoy (2000:77), la escuela no siempre fue para todos los colonizados: siempre existen los marginados. Esto se debe a que la expansión de la matrícula escolar es un proceso histórico de largo alcance, y los Estados nacionales muchas veces no pudieron asegurar la cobertura educativa universal ni la obligatoriedad de la enseñanza.

Por otro lado, las políticas educativas, así como el control y regulación del sistema educativo por parte del Estado nación, son factores determinantes al momento de estudiar el desarrollo de una interfaz escolar. Dentro de este punto es importante considerar en primer lugar, que los Estados nacionales ejercen un rol

predominante en la determinación del currículo escrito y recomendado (Boschee *et al.*, 2012), y por tanto, en los contenidos y orientaciones del sistema educativo. En segundo lugar, es importante también considerar el papel que juegan los distintos grupos no estatales en la promoción escolar (Archer, 2009). Al respecto cabe indicar que las escuelas misionales fueron por largo tiempo agentes activos y fundamentales en la promoción de la educación formal.

Por último, cabe destacar que las autoridades coloniales, según indican algunas experiencias etnográficas, fueron también capaces de reconocer ciertas características locales en la orientación y promoción de la educación formal, tal como señala Rockwell para el caso de algunas escuelas rurales mexicanas:

“Autoridades, padres y maestros se apropiaron selectivamente, y de forma diferente, de los recursos culturales disponibles para la escuela. Los educadores federales hicieron uso del conocimiento que poseían los maestros rurales, incorporándolo a los espacios comunales cuando proyectaron las escuelas de la Revolución.” (2005:34).

En definitiva, ya sea a través del uso de sus recursos o de sus acciones y políticas educativas generales y/o específicas, el desarrollo de la interfaz escolar depende de las disposiciones coloniales de promoción educativa.

b) Condiciones sociales y culturales externas al sistema escolar

Según Spindler, en contextos inter-étnicos las escuelas suelen quedar aisladas del sistema cultural en que se insertan, por múltiples factores sociales, económicos, culturales y políticos (2007:235). En esta sección mencionaremos por ello algunos de los argumentos que permiten entender estas incompatibilidades.

En primer lugar, existen ciertos factores que afectan cualquier proceso de transculturación, tales como la magnitud del aparato colonial, las variables demográficas, la hostilidad del contacto, los factores ecológicos, entre otros (Cuche, 2004; Aguirre, 1957). Estos factores externos a la escuela condicionan su operar en un momento determinado de su instalación y evolución.

En segundo lugar, un factor primordial que condiciona la inclusión/exclusión de los alumnos dentro del sistema educativo, es el sistema social nativo, especialmente en lo que concierne a la economía indígena y su sistema de

roles/estatus. Como señala Spindler, una de las funciones principales de la escuela es el reclutamiento, es decir, que la escuela forma a los niños para un determinado sistema social y económico que tiene como referente la estructura jerárquica de roles y estatus de las naciones modernas (2007: 233). No obstante, dado que las economías y sistemas de roles indígenas difieren de esta estructura, el colegio no se considera como un requisito para ingresar al sistema económico, e incluso muchas veces fue considerado como un impedimento, al despojar a los padres de mano de obra para la economía doméstica. Así, la escuela produce roces con la socialización tradicional y con las expectativas de vida de los nativos frente a un estado determinado de roles y estatus.

En relación a esto último, Spindler señala que la escuela va a modificar con el paso del tiempo drásticamente los fenómenos de socialización, introduciendo una nueva brusca discontinuidad que no existía en generaciones pasadas (2007:234). La educación que reciben los jóvenes se realiza en principio en un ambiente que parece artificial, aislado e irreal, donde no hay una relación necesaria entre las competencias y contenidos que se enseñan y aprenden en el colegio y los roles y estatus tradicionales.

Por último, es importante considerar que este contexto de incompatibilidades presente en la interfaz escolar va modificándose con el tiempo, a medida que ocurren los fenómenos de transculturación. Si tal escenario ocurre, es probable que esta institución comience a ser más inteligible para los indígenas, quienes pueden crear expectativas positivas frente al sistema educativo. Así, la valoración de la cultura indígena respecto a la escuela es un factor a considerar dentro del desarrollo de la dinámica escolar.

c) La labor de los profesores en el contexto inter-étnico

Así como los programas de estudio que se aplican en las colonias son los mismos que en las metrópolis, las autoridades pretenden que la labor de los profesores también sea la misma. No obstante, en la construcción cotidiana de las escuelas, los maestros desarrollan sus clases condicionados tanto por sus trayectorias personales como por las características contextuales: "*Lejos de ser*

representantes fieles de la voluntad estatal, que transmiten “la cultura de la sociedad”, ellos ponen en práctica saberes y concepciones adquiridos en trayectorias propias y diversas.” (Rockwell, 1996:11). Dentro de un contexto colonial, los profesores deben sortear entonces una serie de dificultades, debiendo acomodarse al contexto sociocultural, a las diferencias idiomáticas, a las costumbres locales y a las expectativas indígenas respecto al proceso escolar. En ese sentido, tal como ha señalado Wolcott, los profesores son igualmente socializados por los estudiantes (2007:245).

Por otro lado, es menester señalar que los maestros no sólo enseñan los contenidos ‘técnicos’ planificados por las autoridades. De hecho, la literatura señala que una parte importante del ‘potencial aculturativo’ de la escuela se vincula al llamado *currículo oculto*, es decir, a aquellos aspectos del currículo que se enseñan en la escuela de manera no planificada, y que por ende, no son intencionales (Boschee *et al.*, 2012). Se trata principalmente de valores y disposiciones culturales sistémicas que ingresan a la cultura escolar, producto de que los profesores son sujetos enculturados que tienden a reproducir su herencia social, así como las tradiciones pedagógicas de las que forman parte.

d) Expectativas y disposiciones indígenas: habitando la escuela

La respuesta de los indígenas frente a la escolarización no es unívoca, ya que existen diferentes maneras de relacionarse con esta institución, pasando desde la aceptación progresiva de la educación formal hasta la resistencia activa frente a la misma, tal como hace referencia Rockwell para el caso de las escuelas rurales en Tlaxcala:

“Entre el abandono de los maestros y el rechazo de las comunidades, la escolarización en las comunidades indígenas ha sido más bien un proceso interrumpido. Aubry sintetiza esa respuesta señalando dos estrategias: la resistencia y abierta oposición (ocultar a los niños, actos de sabotaje, quema del local); o bien la actitud de intentar «tomar las armas del opresor no indígena», exigir el cumplimiento de los maestros y la enseñanza del castellano, ante todo, para evitar el estigma asociado con el monolingüismo en tzeltal.” (2006:210)

Se puede estipular entonces que el desarrollo de las expectativas y disposiciones hacia la escuela está en estrecha correlación con la valoración que la comunidad le da, y con la aceptación o rechazo de sus distintos saberes y prácticas. Dentro de este punto es importante señalar que los conocimientos y prácticas escolares suelen ser *apropiados* por los alumnos y por la comunidad, lo que quiere decir que son utilizados y re-significados por los mismos (Rockwell, 2005). Estos conocimientos pueden ser utilizados para cantarle al Estado nación (Butler & Spivak, 2009), buscando así acercarse por distintivos motivos el 'otro', o bien pueden ser esgrimidos como herramientas con nuevas funciones o usanzas, como es el caso de la apropiación de la escritura (Rockwell, 2006).

Por otro lado, en estos contextos suelen emerger ciertos grupos de indígenas que tienen mayor cercanía con la escuela. La escolarización comienza a ser vista por ellos como una puerta para un acceso diferencial a los roles y estatus privilegiados del sistema emergente, debido a que en ella se adquieren ciertas actitudes y valores socialmente valorados (Watson-Gegeo & Welchman, 1992). Así, la escuela fomenta paulatinamente la diferenciación y la estratificación social, creándose distintas posturas y lecturas frente al proceso de escolarización.

Finalmente, es conveniente recalcar que los nativos pueden resistirse o apoyar a la escuela, en distintos grados y modalidades, así como apropiarse o re-significar los saberes que allí se imparten. Estas acciones pueden estar organizadas, como sería el caso de un centro de padres reclamando por la falta de profesores, así como pueden ser el resultado de la acción no orquestada de un grupo de personas, o cómo diría Archer (2009:360), que la agencia puede gatillar cambios por el sólo hecho de participar del sistema.

e) La aculturación lingüística

Como mencionamos anteriormente, los Estados nacionales aplicaron los mismos programas de estudio para las escuelas destinadas a indígenas, con la intención de integrar y 'civilizar' a sus habitantes. Como corolario de esta actitud colonial, las escuelas se debieron enfrentar al desconocimiento por parte de los nativos de la lengua colonial. La escuela se convierte entonces un agente de

aculturación lingüística, promocionando de esta manera la alfabetización de los nativos por medio de los distintos procesos de enseñanza de la lectura, la escritura y el habla del idioma colonial.

Desde esta óptica, las lenguas indígenas eran inferiores, en cambio que la castellanización se vinculaba con el progreso de las comunidades (Czarny, 2008:144). La ausencia de una escritura alfabética por parte de los indígenas fue visto como un análogo de la falta de civilización, lo que contribuyó igualmente a su estigmatización (Czarny, 2008:146). Así, los Estados nacionales estructuraron una ideología lingüística, que idealizaba una población monolingüe y que patologizaba el multilingüismo (Makihara, 2009:250). Aguirre señala que en estos contextos:

“El valor social de las lenguas indígenas es ínfimo, como bajo es el status en que se encuentran colocados los grupos étnicos nativos y subordinado es el rol que juega en la interdependencia socio-económica de sus regiones de refugio. El valor social de una lengua es inseparable de su contexto y varía con él.” (1957:114).

Ahora bien, la enseñanza de la lengua foránea no se dio exclusivamente en la escuela, sino que por medio de distintas interacciones con la comunidad de habla portadora del lenguaje colonial. Ante este escenario los indígenas tuvieron diferentes respuestas, que van desde la resistencia activa hasta la aceptación del nuevo idioma, en una tensión permanente entre continuidad y ruptura (Bertely, 2008:176). En muchos casos la defensa de la lengua nativa ocupó un lugar importante dentro de la resistencia cultural hacia el colonizador, debido al importante vínculo que existe entre lenguaje e identidad.

A largo plazo, el contacto con la lengua foránea produce que la lengua nativa se retraiga, en muchos casos, al ámbito doméstico. Tal como señala Makihara (2004), la forma en que el idioma colonial penetra es progresiva, afectando paulatinamente a los grupos etnolingüísticos. El idioma colonial se inserta primero en pequeñas esferas de interacción de mayor estatus, lo que motiva a ciertas minorías a volverse bilingües. A medida que pasa el tiempo, el lenguaje estatal penetra en otras esferas internas de la vida cotidiana de los nativos, contribuyendo así al cambio lingüístico.

VI. Contextualización

A fin de encuadrar la temática de la educación formal desarrollada en Rapa Nui, en esta sección nos referiremos brevemente a la evolución del sistema educativo chileno de comienzos del siglo XX. Posteriormente, describiremos los principales hitos de la instalación de la escuela pública en Rapa Nui.

1. La educación escolar en el Chile del centenario

La importancia que tuvo la escuela y su impacto en la sociedad chilena fue cambiando a lo largo de su historia, así como las condiciones asociadas a la producción cultural de la persona educada (Levinson & Holland, 1996). Por lo mismo, en esta sección abordaremos las principales características del sistema educativo de finales del siglo XIX y de comienzos del siglo XX.

Desde la colonia hasta entrado el siglo XIX, la educación formal estuvo principalmente circunscrita a la élite nacional, encontrándose además fuertemente influenciada por las organizaciones religiosas. Sin embargo, a finales del siglo XIX, los cambios sociales, políticos y económicos acontecidos en el mundo y en Chile, junto con la poderosa influencia de los liberales decimonónicos, favorecieron una nueva visión de la educación, en la que la instrucción formal comenzó a ser considerada como un instrumento esencial para el desarrollo del país (Mascareño, 2005:109). Donoso & Donoso señalan al respecto que a comienzos del siglo XX se concretaron tres importantes transformaciones en la articulación del sistema educativo chileno: “*su masificación, su articulación en un sistema educacional y su orientación nacional*” (2010:306).

Considerando el aumento de la demanda de preceptores, las autoridades asumieron que la pedagogía debía profesionalizarse, propiciando por ello la creación de más escuelas normales. Dentro de este contexto acaece además un proceso de reforma en las escuelas normales, dándole mayor base científica a la pedagogía (Serrano *et al.*, 2012). Asimismo, en 1949 se concretó un nuevo enfoque curricular “*que incorporaba contenidos funcionales a los procesos de democratización política y social y al esfuerzo de industrialización orientado al*

mercado interno” (Núñez, 1997:7), lo que masificaba lo que algunos liceos secundarios y experimentales venían realizando.

En el plano curricular, destaca la incorporación de las asignaturas de historia y de educación cívica, a partir de las cuales ingresaría al currículo escolar tanto la política como la ideología del nacionalismo (Serrano *et al.*, 2012:18). Se integró paralelamente el ramo de educación física, el que según Serrano *et al.* también estuvo relacionado con el impulso del nacionalismo, debido a su carácter militarista y patriótico, forjando así una pedagogía tanto intelectual como corporal del estudiante-ciudadano. Estas nuevas materias se sumarían a las seis asignaturas que desde 1895 ya eran cursadas por casi la totalidad del alumnado: lectura, escritura, catecismo, aritmética, gramática y geografía (2012:187).

Ahora bien, a pesar de las múltiples reformas para sistematizar el sistema escolar, la organización de la clase y las prácticas escolares variaban de acuerdo a las condiciones de cada escuela, influyendo en ello factores tales como los recursos escolares, la matrícula, la asistencia, el aislamiento de la escuela, las diferencias de edad, el número de preceptores, su formación, entre otros (Serrano *et al.*, 2012:219). Así, ni la formación cada vez mayor de profesores normalistas, ni los programas de estudios estandarizados, pudieron lograr una sistematicidad en las prácticas locales de enseñanza.

El impacto que tuvo la escuela a inicios del siglo XX se suele medir a través de los cambios en la tasa de analfabetismo y a través de la expansión de la cobertura primaria. Considerando estas variables, Serrano *et al.* señalan que Chile pasó a ser una República alfabeta y escolarizada entre 1885 y 1930 (2012:65). Sin embargo, la asistencia a la escuela solía ser esporádica, y los niños dejaban de ir a los pocos años, aumentándose así las tasas de deserción. De esta manera la obligatoriedad de la escuela dictada en 1920 fue difícil de calibrar, porque costó mucho el implementar un sistema de control a nivel local (2012:96).

Por último, cabe señalar que los factores que favorecieron el ausentismo y el analfabetismo en este periodo, según la lectura de Serrano *et al.*, tienen que ver principalmente con las condiciones económicas de los estudiantes:

“Los niños no iban a la escuela o iban esporádicamente porque eran pobres. Los hogares populares necesitaban a sus hijos para la sobrevivencia del grupo, y la escuela, al reclamar su presencia diaria, interfería con la economía doméstica. Dentro de las estrategias familiares, la escuela alteraba el precario equilibrio entre los que podían contribuir a su sostenimiento y los que no. Por ello, el trabajo infantil fue un adversario de la escuela y no de las familias.” (2012:105).

2. El desarrollo del sistema educativo en Rapa Nui

En este apartado describiremos los principales hitos de la instalación de la escuela pública en Rapa Nui en el periodo de 1914 a 1964. Para ello, se consideraron ciertos documentos que son referentes imprescindibles, en especial las obras de L. González (1984), Foerster & Montecino (2013) y Foerster (2013). No obstante, es importante señalar que este apartado se constituirá principalmente como una recapitulación de la obra de Arredondo (2012), debido a que esta autora ofrece una periodificación de la evolución de la escuela en este periodo. Por consiguiente, lo que a continuación presentamos, corresponde a las etapas históricas que esta autora delimita y caracteriza.

a) La educación tradicional

En esta etapa, Arredondo (2012) da cuenta de ciertas formas de educación que se han rescatado de la tradición oral y de los primeros relatos de antropólogos y viajeros que llegaron a Rapa Nui. Si bien este periodo no es una etapa en la evolución de la escuela formal, haremos referencia a ella en la medida en que constituye una aproximación a las formas de socialización tradicionales. En términos generales, en esta sección la autora hace referencia a ciertos roles o habilidades que se aprenden en ciertas instituciones sociales y que no forman parte de la socialización primaria.

Según Arredondo, en la sociedad tradicional existieron personas que obtuvieron la perfección en ciertas actividades o artes, y que eran conocidos como *maori* o expertos, los que reunían en torno a ellos a grupos de aprendices (2012:56). Algunos de estos se destacaron por ejemplo en esculpir figuras de piedra y en la fabricación de casas y de embarcaciones.

La mayoría de estos aprendizajes estaban limitados a personas específicas y de importante estatus, tales como los miembros de la familia real, los jefes, los hijos de éstos, algunos sacerdotes y los *maori*. Destaca además la existencia de ciertas escuelas especiales, que estaban destinadas por ejemplo, a la enseñanza de cantos y recitaciones. También existen referencias a la existencia de una escuela de guerra, destinada a los guerreros o *matatoa* (Arredondo, 2012:56-57).

A pesar de la existencia de estas escuelas especiales, la autora señala que existe igualmente información para presuponer un tipo de enseñanza familiar para la enseñanza de las técnicas asociadas con la obtención de los bienes de subsistencia (2012:56).

Arredondo señala por último, que existió un gran quiebre con estas tradiciones debido a las guerras inter-tribales y al posterior contacto con los extranjeros (2012:56). Esto habría provocado por ejemplo el cese de la labor de los especialistas, junto con la paralización de las escuelas especializadas para los miembros de más alto estatus de la sociedad rapanui.

b) La educación misional

La educación misional comienza a la llegada de los primeros religiosos en el año 1864 y estuvo centrada en la enseñanza del catolicismo, cantos, oraciones y actividades desarrolladas por los misioneros de los Sagrados Corazones (Arredondo, 2012:59). De hecho, en 1868 se habla de la existencia de dos escuelas, compuestas por 63 niños y 32 niñas. No obstante, los misioneros tuvieron que retirarse en 1871 (Arredondo, 2012:58).

Si bien estos misioneros de los Sagrados Corazones se retiran, se constata la llegada de un nativo de Tahití que se dedicó a la enseñanza religiosa, y posteriormente Nicolás Pancracio adquirió el rol de catequista. Además los niños de la escuela habrían seguido orando en la capilla a pesar de esta discontinuidad marcada por el retiro de los misioneros de los Sagrados Corazones (Arredondo, 2012:60). De esta forma, muchos niños aprendieron a leer y escribir en tahitiano y las doctrinas y prácticas religiosas fueron paulatinamente incorporadas a las creencias rapanui (Cristino, 2011:35).

c) La educación informal en manos de Subdelegados Marítimos

La primera escuela de Rapa Nui se instaló en 1914, a cargo de un profesor continental, Vives Solar, que a su vez se desempeñó como Subdelegado Marítimo. Tras el fracaso ocasionado por la inasistencia de los pascuenses, la escuela habría funcionado de manera irregular, tal como lo señala un capitán de la fragata Baquedano en 1915, el que hace la primera alusión al problema lingüístico en la enseñanza del castellano (Foerster & Montecino, 2013:6).

En 1917 se conceden fondos para la construcción de una escuela, y el nuevo Subdelegado, junto con su esposa y su cuñada, comenzaron a desempeñarse como instructores. Se estipula la obligatoriedad de la asistencia de niños entre siete y catorce años, so pena de castigos a los padres que no hicieran cumplir a sus hijos, y se otorgaba premios a los niños con más asistencia. Asimismo, se confeccionó un programa que contemplaba las áreas de lenguaje, lecturas, escritura, religión, aritmética, 'historia y geografía generales y patrias', 'economía, higiene y labores', cantos religiosos y patrióticos, gimnasia y bailes.

De acuerdo a la tesis de L. González, la escuela en este periodo habría funcionado de forma irregular, dependiendo del apoyo que le diera el Subdelegado de turno (1984: 22). La enseñanza en aquella época consistía exclusivamente en tres años de escolarización, y los niños asistían irregularmente a clases.

Durante este periodo destaca que entre 1926 y 1930, dos rapanui, Mariana Atán y Andrés Chávez, se hicieron cargo de la escuela por disposición del Subdelegado de turno. Estos dos profesores habrían sido destituidos ya que no manejaban de buena forma el idioma español, junto con el hecho de que ellos impartían sus clases mayormente en rapanui. (Foerster y Montecino, 2013:8)

d) La educación formal y la organización de la escuela pública (1934 – 1937)

Arredondo (2012:66) señala que en 1934 se organiza la Escuela Pública, bajo la Dirección Provincial de Instrucción Pública de Valparaíso, otorgándosele el número 72. De esta manera se mejoraría la infraestructura escolar y llegarían profesores para sumarse a labores exclusivamente educativas, financiados por el

Estado. El doctor Israel Drapkin (1935) que visitó la isla en 1934, señala que la instrucción previa a este cambio era muy rudimentaria e inconstante.

e) La educación de las misioneras catequistas (1938 – 1971)

Entre 1938 y 1971 participa de la escuela de Rapa Nui la Congregación de las Hermanas Misioneras Catequistas del Divino Corazón de Jesús. Durante este periodo, la escuela habría funcionado de manera regular y rutinaria, y las monjas asumieron su dirección durante gran parte del periodo (Arredondo, 2012:72). Los antecedentes de su funcionamiento quedaron plasmados en un libro que da cuenta de la asistencia y rendimiento de los niños: el libro de registro escolar.

Los cursos se habrían ampliado al asumir las monjas hasta cuarto básico, aumentando a quinto en 1948 y a sexto obligatorio en 1953. A partir de esta fecha comienzan a llegar profesores continentales, a lo que se le suma posteriormente la llegada de profesores normalistas rapanui. En este periodo la escuela se dirige por los parámetros del Ministerio de Educación para las escuelas primarias sin haber mayor diferencia dado su contexto intercultural.

En el año 1946, el Inspector Provincial de Valparaíso registra una opinión positiva de la escuela en la isla, no obstante, no todos los registros de la educación durante este periodo son positivos (Cristino *et al.*, 1999:73). De hecho, según los testimonios de algunas autoridades, la escuela local quedaba en gran desventaja frente a las escuelas continentales. Asimismo, otras autoridades criticaron duramente la capacitación y desempeño de las monjas en el ámbito de la enseñanza primaria, hecho que es cuestionable según la obra de Foerster (2013), ya que en ella se apoya la idea de que las monjas iban preparadas para este territorio insular, teniendo muchas de ellas incluso preparación normalista.

Foerster & Montecino (2013) señalan que algunos de los problemas en la escuela tenían que ver con la realidad sociolingüística de la población, así como con las elevadas tasas de inasistencia y de deserción. Este último problema sólo se encaró en 1947, cuando comenzó a otorgarse en la escuela desayuno y almuerzo para los niños. Según un testimonio citado por estos autores, esto habría facilitado la asistencia de la mayor parte de la población infantil de la isla (2013:8).

En 1947 se funda además la Sociedad de Amigos de la Isla de Pascua, una institución caritativa chilena destinada a auxiliar los nativos. Esta institución dentro de sus principales objetivos exige la construcción de una nueva escuela y se propone el facilitar la educación de los rapanui en el continente. Por lo mismo, esta institución colaboraría en que se les otorguen becas de estudios secundarios y terciarios a algunos isleños.

A partir de los años 50 entonces ciertos niños rapanui comienzan a viajar al continente para realizar estudios secundarios y terciarios. Algunos de estos muchachos volverían en los años 60 para formar parte del profesorado de la escuela de la isla, entre ellos, el distinguido profesor normalista Alfonso Rapu, líder de la llamada revolución rapanui que da origen a la administración civil en la isla y que marca el fin de nuestro periodo de estudio.

VII. El impacto de la escuela en el sistema social rapanui

En este capítulo veremos cómo la escuela a lo largo de este periodo fue cambiando su relación con la comunidad rapanui, al punto de configurarse como una parte importante del mundo de la vida de los nativos. Dentro de esta perspectiva señalaremos que los principales factores influyentes en esta variación en la convocatoria y en la lectura de la escuela, son el cambio generacional, el cambio en las disposiciones coloniales, el cambio en las condiciones económicas de la sociedad rapanui y el cambio en las expectativas y disposiciones de los rapanui frente a la escuela.

Tomando como punto de partida la primera escuela en 1914 y sus primeros años de desarrollo, argumentaremos que la escuela tuvo escaso impacto en la comunidad, porque no logró convocar a muchos rapanui, ni produjo mayores cambios sociales. En cambio, a finales del periodo analizado en nuestra memoria, la asistencia y matrícula se habían expandido notoriamente y la escuela era parte importante de la vida de la comunidad. De esta forma, el proceso de escolarización formal habría comenzado a afectar de manera paulatina en la economía doméstica rapanui y en los procesos de socialización de los jóvenes,

fomentando asimismo, y de manera progresiva, la diferenciación social en la comunidad rapanui.

Para cumplir este objetivo, en primer lugar revisaremos la evolución de la matrícula. Luego, procederemos a revisar las disposiciones coloniales y el cambio en las condiciones económicas de la sociedad rapanui. Finalmente, abordaremos el cambio en las expectativas y disposiciones de los rapanui frente a la escuela.

1. La evolución de la matrícula en la escuela de Rapa Nui

En esta sección haremos una revisión de la evolución de la matrícula la escuela, a fin de visualizar su masificación dentro de la comunidad Rapa Nui:

-En la obra Foerster & Montecino (2013:5) se hace referencia a que la escuela iniciada en 1914 por Vives Solar, seguía operando en 1915 según señalaba el capitán de fragata Carlos Ward, con una matrícula de 47 alumnos:

“La Isla cuenta ahora con una Escuela Mixta de instrucción primaria, con 47 alumnos matriculados; pero no se nota gran progreso en la instrucción debido a que los niños deben aprender primero el castellano lo que ha hecho debilitar un tanto los esfuerzos y entusiasmo del Preceptor Sr. Vives”.

-En la obra de Foerster & Montecino (2013:7) se señala un testimonio de Exequiel Acuña, el que da luces sobre un leve retroceso en la matrícula en 1921:

“Sólo se matricularon 33 i de estos solo asisten últimamente, los niños Pakarati, los de Carlos Teao de Alberto Paoa haciendo un total de 13 todos los otros no vienen porque los niños no quieren i sus padres no le exigen, todo esto es debido a la falta de policía, como también la corrupción que reina en esta.”

-En la obra de Fuentes (2011:165), se hace referencia al censo de 1929, en el cual se señala que existen 67 escolares en una población de 106 niños y 97 niñas.

-En la obra de Foerster & Montecino (2013:7) se hace referencia al censo de Olalquiaga de 1935-1936, en el cual se señala que existen 60 escolares en una población de 140 niños de entre 6 y 16 años, lo que da un porcentaje de matriculación aproximado de un 43%.

-En 1938⁵, según el libro de registro escolar, la matrícula media anual fue de 114 alumnos y la asistencia media anual fue de 103,66. De los matriculados, 64 eran hombres y 50 mujeres. A pesar de que no tenemos un dato poblacional para calcular el porcentaje de matriculación, si sabemos a partir de las distintas fuentes que hemos revisado, que de este año en adelante la matrícula incluye a la mayor parte de los niños de la comunidad.

-En 1943, según el libro de registro escolar, la matrícula media anual fue de 97,88 alumnos y la asistencia media anual fue de 83,77. El promedio anual de matriculación fue de 51,11 hombres y de 46,77 mujeres. La matrícula media anual decreció un 14% aproximadamente respecto a 1938.

-En 1948, según el libro de registro escolar, la matrícula media anual fue de 142 alumnos y la asistencia media anual fue de 130,9. El promedio anual de matriculación fue de 64,5 hombres y de 77,5 mujeres. La matrícula media anual creció un 45% aproximadamente respecto a 1943.

-En 1952, según el libro de registro escolar, la matrícula media anual fue de 136,55 alumnos y la asistencia media anual fue de 129,33. El promedio anual de matriculación fue de 72,55 hombres y de 64 mujeres. La matrícula media anual decreció un 4% aproximadamente respecto a 1948.

-En 1958, según el libro de registro escolar, la matrícula media anual fue de 180,6 alumnos. El promedio anual de matriculación fue de 116 hombres y de 64,6 mujeres. La matrícula media anual creció un 32% aproximadamente respecto a 1953.

-El padre Sebastián Englert señala que la matrícula del año 1963 fue de 283 alumnos y que la asistencia media diaria fue de 278 (1964:102). Según el libro de registro escolar, 165 eran hombres y 118 mujeres. Esta matrícula indica un crecimiento aproximado de un 57% respecto a la matrícula media anual de 1958.

⁵ A fin de abarcar el periodo, decidimos calcular -a partir del libro de registro escolar- la matrícula anual promedio y asistencia anual promedio de la escuela desde el año 1938 en adelante (el primer año), cada intervalos de 5 años. Se exceptuó el año 1953 debido a que una epidemia sesgaba los resultados, reemplazándolo por el año 1952.

A partir de la información que hemos expuesto, podemos confeccionar la siguiente tabla que nos permite vislumbrar la evolución de la matrícula escolar en el periodo de 1914 a 1965⁶:

Año	1915	1921	1929	1936	1938	1943	1948	1952	1958	1963
Matrícula	47	33	67	60	114	98	142	137	181	278

Tabla 1: *Evolución de la matrícula en Rapa Nui*. Fuente: Elaboración propia

Considerando esta variación en la matrícula, la pregunta que surge es: ¿cómo explicamos estas diferencias? Y más específicamente: ¿cómo podemos explicar el crecimiento acelerado de la matrícula en 1938, 1948, 1958 y 1963?

Una buena interpretación para introducirnos en esta incógnita es un reporte de 1944 de Kompatizki, antiguo examinador en diferentes Departamentos del País y Delegado de Exámenes de la Inspección Provincial de Educación de la Serena, quien señala en el libro de registro escolar lo siguiente:

“En mi experiencia como antiguo examinador en diferentes Departamentos del País y Delegado de Exámenes de la Inspección Provincial de Educación de la Serena (Prov. Coquimbo) he comprobado que las principales circunstancias que dificultan, al profesorado de esta, la enseñanza, son algunas de igual índole a las de las Escuelas del Continente, como ser: a) Desnutrición; b) Pérdida de clases por ayuda a los padres en labores agrícolas; c) Falta de material escolar, por ejemplo útiles de escritorio, para trabajo manuales y labores femeninas; d) Padres analfabetos. Y otras de carácter local, ya más difíciles de vencer, como ser: a) Lentitud en el progreso de la enseñanza, debido a la falta de práctica continua del castellano, dado que es hablado solamente al dar o repetir alguna lección. Fuera de esto el niño piensa y hace en Rapa Nui; b) Instinto de inasistencia a clase, producto de la rebeldía hacia el recinto cerrado; a la obediencia; a la obligada inmovilidad en clase, a la pesadez para concentrar el intelecto por más de 5 a 10 minutos consecutivos, comparado con una hora de clase; y lo más grave, la despreocupación e indiferencia de los padres por la educación de sus hijos, la que pretenden justificar con la nulidad de la ilustración para lo muy estrecho del campo de acción que representan, para ellos, los cerrados límites de la Isla lo que les destruye la aspiración a cultivarse, a que tiene derecho todo hombre cuyas costumbres están tangentes con la civilización.”

⁶ Cabe señalar que no comenzamos este apartado con esta tabla, debido a que los datos que aquí se señalan se obtuvieron de distintos registros, autores y archivos. De este modo, su carácter comparativo debe leerse con atención, considerando que desconocemos los métodos de los distintos autores previos a la existencia del libro de registro escolar para calcular la matrícula.

De este extracto, se pueden destacar distintos elementos que revisaremos posteriormente, como son los problemas lingüísticos de los estudiantes, la desnutrición, la negativa por parte de los padres a enviar a los niños por razones económicas y la falta de expectativas creadas respecto a la utilidad de la educación. En los siguientes apartados profundizaremos por ello en estas distintas temáticas, enfatizando cómo esto se vincula con la creciente matrícula⁷, así como con el cambiante sistema social rapanui.

2. La escuela y la comunidad rapanui

"Estás en un mundo que no sabes que hay más allá, que no sabes lo que viene. Que es lo que se necesita, estabas limitado. Es como decir, lo único que ves, tomar tu lienza e ir al mar a pescar, si es que tiene lienza. Si no tiene lienza con anzuelo, tiene que pescar con la mano, lo que podía, esa era tu visión. Y no sabías que había en el mundo."
(Alfonso Rapu)

Como hemos mencionado, la evolución de la matrícula escolar está relacionada con distintos aspectos de la vida de la comunidad rapanui en el periodo de 1914 a 1965. En esta sección examinaremos por ello cómo este proceso se vincula con los cambios en las disposiciones coloniales y en las condiciones económicas de la sociedad rapanui.

El punto de partida para comprender este complejo escenario de transculturación, es hacer una comparación de las condiciones escolares de inicio y término de este periodo.

En 1914, la población estaba confinada en el pueblo de Hanga Roa y era casi en su totalidad monolingüe. Las principales actividades diarias eran el trabajo para conseguir sus medios de subsistencia como el agua y la comida, destacando las labores agrícolas, ganaderas y pesqueras. La rutina rapanui de esta época estaba principalmente dedicada a la vida laboral, siendo los hijos socializados e incorporados en ciertos roles desde niños. Salvo posiblemente la excepción de algunos nativos que fueron o participaron de la educación misional, los rapanui de

⁷ La manera de abordar esta variable no pretende obviar que la creciente matrícula estuvo a su vez influida por el aumento demográfico de la población rapanui. No obstante, es importante considerar que un aumento de la población no necesariamente conlleva a un aumento de la matrícula, sino que esto depende a su vez de una serie de factores sociales, culturales y económicos, como veremos en los siguientes apartados.

este periodo no habían participado de procesos de socialización secundarios del carácter de la escuela. La experiencia de la escolarización se inserta entonces en un escenario complejo, en que los nativos desconocían qué era la escuela y para qué servía. No es por ello muy insólito entender el ‘fracaso’ inicial de esta institución, plasmado por Katherine Routledge cuando señala: “(...) *después de pocos días los niños dejaron de asistir, el maestro declaró que él no era un oficial de asistencia y, desde entonces hasta que abandonamos la Isla, casi un año después, no existió escuela.*” (en L. González, 1984:17).

En cambio, en 1965, la vida en Rapa Nui era distinta. Ya existía un par de generaciones en las que al menos una parte considerable de sus miembros había tenido una experiencia escolar. Las monjas de Boroa habían acercado la escuela al polo de la comunidad (Foerster, 2013). Las actividades económicas comenzaban a diferenciarse, la CEDIP se había marchado, y la Armada habría instalado mayor cantidad de afuerinos en el territorio insular. Además, las becas escolares al continente habían creado las condiciones objetivas para creer que el proceso escolar podía dar ‘frutos’, afectando las expectativas de los nativos.

Habiendo señalado estos criterios generales, ahora profundizaremos en algunas de estas cuestiones. Veremos en primer lugar, el contexto previo a la organización de la Escuela Pública, donde la asistencia a la escuela aún no se hacía presente en gran parte del ‘potencial’ estudiantado.

La promoción de la educación en Rapa Nui no estuvo exenta de pormenores en sus primeros años, ya que si bien el Estado se preocupó en términos discursivos y mostró voluntad en la educación de los rapanui, en la práctica no dispuso de mayores recursos materiales y humanos para el desarrollo de la escuela. Esta disposición es entendible dentro de las circunstancias históricas de Rapa Nui, en la medida que la intervención estatal hasta 1965 fue bastante limitada. Fuentes señala al respecto que la política colonial de Chile se diferenció bastante de las potencias europeas de la época:

“Pascua fue en realidad, más que un dominio colonial pleno, un “territorio fiscal” destinado a la explotación (...) Esta forma sui generis de colonialismo, sin política colonial efectiva, sería así un rasgo transversal a todo el periodo, confiriéndole a la presencia chilena una naturaleza sumamente característica.” (2011:153).

En este contexto se crea la escuela, específicamente tras un acontecimiento histórico en el que el Estado ve tensionada su relación con la comunidad rapanui. En el 1914, tras una revuelta ‘milenarista’ frente a los distintos abusos que la CEDIP cometía en contra de los rapanui, el Estado realiza ciertos esfuerzos mínimos para concretar un proceso colonizador, a fin de ‘disciplinar’ a la población originaria (Castro, 2011:118). Castro señala que precisamente estos sucesos serían vitales para el impulso de una escuela pública, con la que “*se pretendía un control de los procesos de socialización.*” (2011:118).

Sin embargo, en el periodo de 1914 a 1938, tal como señalan Foerster y Montecino: “*(...) la escuela fue nada más que un proyecto hasta la llegada, en 1938, de las hermanas de Boroa.*” (2013:3). Destacamos al respecto el comentario realizado por Rafael Hereverí en relación a esta situación:

"No estaba en la pauta del Estado. Punto uno, lejanía. Yo creo que este formato está demás, primero tienen que estudiar. Lo económico, lo Estado y lo otro económico cultural, son factores importantes. Porque el Estado insertaba en la isla la educación, primero tiene que partir con una aguja, en la nuca para insertar, montar un imperio acá de educación. Esto no es cuestión de azar, al azar, tuvieron que hacer un estudio, la educación llegó a la isla tarde. Hubiera llegado junto a la Williamson Balfour, esto sería otro mundo, sería otro mundo."

El imperio educativo, se vio retrasado desde este punto de vista, ya que el Estado no gatilló mayores esfuerzos, ni menos lo hizo la CEDIP. Respecto a esto último, S. Fischer señala que a pesar de las demandas de Edwards para mejorar la educación en 1916, el Estado seguiría con la pasividad que lo caracterizó en el tema educativo: “*La República aceptó las demandas del Obispo Edwards para mejorar la salud y la educación de los rapanui, no obstante, no gastó ni un solo peso.*” (Traducción nuestra, 2006:180). Esto último es también apoyado por Foerster y Montecino, quienes señalan que:

"A pesar de la relevancia de la escuela, en esta “lejana posesión”, el Estado no se hizo cargo, operando irregularmente hasta el año 1937. La mayor causa, quizás, haya sido la desidia estatal, en la medida que su funcionamiento anual dependía, en última instancia, del Subdelegado de turno.” (2013:5).

A partir de lo que hemos señalado, estipulamos que las disposiciones coloniales fueron una de las razones para explicar las bajas matrículas a lo largo

de este periodo, a pesar de que el aparato colonial buscó captar el interés de la comunidad a través de distintas iniciativas.

En relación a lo anterior, destacamos que las disposiciones coloniales en este periodo no dejan de tener una cierta peculiaridad, siendo que en este intervalo no existió una continuidad en los criterios de asignación de los profesores, así como tampoco existió un mayor control sobre su desempeño⁸. Respecto al primer punto, destaca que los Subdelegados debieron adaptarse a la falta de profesores y de recursos, al punto de nombrar a deportados políticos como profesores, así como también a los nativos Mariana Atán y Andrés Chávez, los que no manejaban de buena forma el idioma español.

Por otro lado, algunas de estas iniciativas con las que los Subdelegados buscaron hacer más 'visible' la escuela fueron por ejemplo el otorgar premios a los alumnos más destacados, así como a los que asistían más. Asimismo, en el periodo del Subdelegado Acuña se enseñó costura, lo que habría sido atrayente para ciertos isleños⁹. Además existen antecedentes para señalar que los profesores usaron distintas estrategias para sortear las dificultades lingüísticas, debiendo aprender en cierta medida el idioma rapanui, para enfrentarse a esta comunidad casi totalmente monolingüe¹⁰. Por último, es importante recordar que en 1917 se había decretado la obligatoriedad de la asistencia por parte de un reglamento colonial, so pena de castigo a los padres que no hicieran asistir a sus hijos.

No obstante, haciendo un balance, finalmente cada Subdelegado debía encargarse de la escuela, y la irregularidad fue la característica predominante en este periodo. Además, dadas las condiciones económicas y políticas de la isla, los Subdelegados no pudieron ejercer coerción sobre los estudiantes, principalmente por la falta de una policía o de algún otro medio para asegurar la obligatoriedad. Como señaló Acuña: *“esto es debido a la falta de policía, como también la corrupción que reina en esta.”* (en Foerster y Montecino, 2013:7)

⁸ Cabe mencionar no obstante, que a lo largo de este periodo, las críticas hacia ciertos profesores ya sea por el aparato colonial (Mariana Atán y Andrés Chávez) o por la comunidad (Exequiel Acuña y algunas monjas – según el testimonio de Selma Tuki-), concluyeron con su despido.

⁹ Esto se aborda con mayor atención en el capítulo IX.2

¹⁰ Esto se aborda con mayor atención en el capítulo VIII.3

Posteriormente, el Estado intenta remediar esta situación en 1934 cuando se organiza la escuela pública, lo que viene aparejado de la llegada de profesores continentales. No obstante, la decisión más significativa para la evolución de la escuela, fue la designación de las religiosas como profesoras en 1938. Esto no implicó, no obstante, que la escuela dejara de ser fiscal, ya que las monjas habrían respetado los programas fiscales del Ministerio de Educación (Foerster, 2013:3). A partir de este momento esta institución comienza a tener un funcionamiento regular y a ejercer mayor influencia en la comunidad. Respecto a la evolución de la matrícula, cabe además destacar que ésta casi se duplicó entre 1936 (60 niños) y 1938 (114 niños), tras la llegada de las eclesiásticas.

El primer contacto entre monjas y estudiantes no deja de ser anecdótico, tal como señala Max Puelma, quien tuvo la oportunidad de entrevistar a Sor Gertrudis:

“De su experiencia como profesora tiene anecdóticos recuerdos ya que fue ella con Sor Margarita las que empezaron a hacer clases regulares; sobre el primer día de clases me contó que llegaron a la sala y la encontraron vacía pero después de un rato y cuando pensaban que habían tenido un fracaso y que los niños no iban a venir sintieron unos ruidos y descubrieron que estaban todos escondidos, asidos a las vigas del techo, de donde bajaron con grandes risas al verse descubiertos y en busca de los caramelos que ellas había llevado para atraerlos.” (1971:157)

En tal contexto se iniciaba esta aventura pedagógica llena de dificultades, pero tal como señala Foerster: *“(…) como buenas religiosas transformaron el sufrimiento y las privaciones en un fortalecimiento de su identidad cristiana.” (2013:2)*. Así, en poco tiempo las monjas se integraron al sistema social de esta aislada isla, consiguiendo alentadores resultados según los testimonios de las autoridades y de muchos rapanui. Foerster señala respecto a su labor:

“Gozaron en Pascua de una gran consideración, fuera de lo común. Eran llamadas paratenía, es decir, “vírgenes”: “se persignaban ante nosotros”, “cuando nos veían decían: la virgencita está llegando a la casa”. Algunos pensaban “que éramos caídas del cielo”. En el colegio esto se traducía en el respeto de los niños, en su comportamiento en clase y en la valoración de su trabajo por parte de la comunidad (si un niño faltaba a clases su madre lo llevaba al colegio).” (2013:2)

De este modo, por su doble posición de eclesiásticas y de funcionarias públicas, pudieron ejercer esta última condición amparándose en la primera,

debido a la importancia de la religión en la vida comunitaria. De este modo las monjas tuvieron gran cercanía con la comunidad, aumentando la visibilidad de la escuela. La incomprensión y la desconfianza hacia los fines de la escuela comienzan a alterarse producto de la nueva aprobación eclesiástica que repentinamente ‘acreditó’ a esta institución foránea. Como nos señala Lucas Pakarati: *"son totalmente captable, porque llega al extremo de que mezcla la religión con lo que enseña. Entonces eso les apasiona a la gente que cree."*

Por otro lado, las monjas si bien ejercieron principalmente como profesoras, en su calidad de eclesiásticas no se limitaron a actuar exclusivamente en el espacio escolar, ya que su compromiso con la comunidad hacía que ellas presionaron a los padres de los niños para que estos asistieran. Las monjas, a diferencia de los Subdelegados, no ‘necesitaron’ de policías, ellas podían ir directamente a hablar con los padres para demandar la asistencia. Además, destacamos que las monjas en el caso de una epidemia en 1953 habrían socorrido a los estudiantes en sus propias casas, visitándolos y llevándoles alimentos, lo que es otra prueba irrefutable de su compromiso con la comunidad.

Sergio Rapu nos otorga un comentario revelador para entender este periodo de la evolución de la escuela, en el que se destaca el trabajo desempeñado por las religiosas y la ‘presión social’ que esto generaba en la comunidad:

"Yo creo que en aquellos años, me refiero a los 60, 50 y 60 especialmente y más adelante, yo diría que un gran porcentaje, no sé, no puedo decir un 90% pero un gran porcentaje de padres, ya apoyaban muchísimo la actividad de la escuela, porque era una de las pocas, si no había tantas otras actividades, no había Tapati rapanui, no había discoteque, no había trago, no había droga, no había ninguna otra distracción. O sea la escuela absorbía, y la iglesia. Y la iglesia era vital que tenías que estar ahí. Lo otro, que como la comunidad era pequeña, estamos hablando de 800 – 900 personas, era muy fácil decir que fulano de tal no fue a misa. O la hija o hijo de este señor es la más flojita en la escuela, entonces la presión social hacia una, una dirección positiva era fuerte. Apoyadas por esta influencia fuerte de la iglesia católica, con las monjitas y el padre Sebastián, que te pescaba de la oreja, y te subía no sé cuántos centímetros arriba cuando te portabas mal. Y lo otro, el aislamiento en que estaba la isla. O sea teníamos un buque al año, y a veces dos con la Esmeralda que de repente llegaba de visita, claro, que más entretenimiento o actividad de orden comunitario podías tenerlo, involucra a los niños por ejemplo. Entonces, claro, ahí estaba esa fecha, la escuela. Y las monjitas que eran muy, muy

estrictas en, muy dedicadas a su tarea de educadoras y orientadoras morales de esta pequeña comunidad, estaban encima.”

De esta manera, la escuela bajo el amparo de las religiosas y en este contexto de aislamiento, comenzaba a ser parte importante de la rutina de los jóvenes rapanui. Cabe señalar, no obstante, que a pesar de esta cercanía que tuvieron con la comunidad, muchos testimonios delatan el uso de fuertes castigos físicos por parte de las religiosas, lo que habría alejado a ciertos estudiantes de esta institución. Por ejemplo María Haoa¹¹ señala:

“Mi primera profesora fue Sor Margarita, muy buena ella, pero después vinieron Sor Antonia y Sor Matilde, muy malas esas monjas. Un día, tenía 11 o 12 años, una de ellas me pegó con la huasca, porque me había arrancado a la playa. Yo lloraba y gritaba de dolor y Petero Araki, quien se sentaba delante de mí, en un acto de desesperación, le sacó el manto (hábito) de su cabeza y nos fuimos todos de la sala. Nunca más regresé al colegio.”

De esta forma, y aun a pesar de este último inconveniente¹², la presencia de las religiosas fue un factor fundamental en el aumento de la matrícula. Por otro lado, cabe destacar que en el periodo de las monjas la deserción escolar se comienza a enfrentar, como se mencionó en la contextualización, a partir de la entrega desde 1947 de desayunos y almuerzos a los estudiantes (Foerster y Montecino, 2013)¹³. Al respecto, estos autores destacan la siguiente cita de Julio Melnick:

“La matrícula en 1951 fue de 147 niños con una asistencia media de unos 135...prácticamente toda la población escolar de la Isla, y son muy contados los padres reacios a enviar sus niños a la escuela. Según me explicó Sor Matilde... una de las razones que explican la buena asistencia a la escuela es el hecho de que los niños reciban almuerzo y desayuno gratis” (en Foerster y Montecino, 2013:9).

En tanto a este punto, cabe recordar el comentario de 1944 de Kompatzki, donde se señalaba que la desnutrición era uno de los problemas que dificultaba la enseñanza de los profesores. Además, esta situación se puede evidenciar en los testimonios de nuestros entrevistados. Por ejemplo, Reina Haoa señala que los

¹¹ En revista *Moe Varua*, septiembre 2011.

¹² El tema de la violencia ejercida por las monjas aparece en gran parte de los testimonios obtenidos en nuestra investigación. Es menester considerar, sin embargo, que la existencia de esta violencia no causó en general que los jóvenes se retiraran de la escuela. Los castigos corporales se posicionan, no obstante, como uno de los primeros elementos dentro de la memoria y narrativa de los rapanui respecto al periodo de las monjas de Boroa, y esto se menciona incluso cuando la valoración de la labor de las monjas es positiva.

¹³ Esta nueva disposición colonial explicaría el aumento de matrícula que registramos en el año 1948.

niños solían escaparse de la escuela en virtud de este problema: “*sale a jugar porque tenía hambre, a buscar breva, antes tiene mucho en el camino.*” Alberto Hotus manifiesta respecto a esta situación:

*“Bueno un día normal nosotros llegábamos, llegamos con, amarramos camisa porque teníamos una camisa larga no más, y traíamos choclo entre medio de la camisa. Cuando el profesor se quedaba dormido salíamos a hacer tunu’ ahí ahí. Nos enseñaba 3 cosas, tunu’ ahí y ahí nos vamos para la casa.”*¹⁴

En virtud de este contexto, cabe destacar que esta disposición del aparato colonial tendría sus frutos, tal como señalaba Melnick. Al respecto, podemos agregar a partir del libro de registro escolar, que las matrículas de 1946 y 1947 efectivamente variaron de manera manifiesta, aumentándose la matrícula anual promedio en un 42% aproximadamente¹⁵. Cabe agregar además que la Junta de Auxilio Escolar no sólo habría otorgado alimentos, sino que además ropas y juguetes, los que en ese tiempo eran objetos muy escasos y deseados. En definitiva, estos incentivos entregados por la Junta de Auxilia Escolar favorecieron la expansión de la matrícula, así como ayudaron a disminuir la deserción escolar, facilitando la asistencia de los niños en un periodo en que la economía doméstica era dependiente del trabajo de los niños, como examinaremos posteriormente.

Además de la fundamental influencia que ejercieron las monjas y los incentivos de la Junta de Auxilio Escolar, consideraremos a continuación otras variables que permiten entender la importancia que empezaba a tener la escuela en el mundo de la vida de los rapanui, especialmente, a partir de mediados de la década del 50.

En primer lugar, cabe destacar que la escuela empieza a abrir progresivamente sus puertas a la comunidad. Con esto hacemos referencia a que a partir de esta década, comienzan a enseñarse nuevas habilidades técnicas en la escuela, que tuvieron como referencia una adaptación a la realidad económica-laboral de la isla, tal como profundizaremos en un próximo capítulo¹⁶. De la misma manera, en esta década en el libro de registro escolar, se postula en repetidas

¹⁴ Tunu’ahi corresponde a una técnica de cocina rapanui en la que se cuecen los alimentos sobre piedras calientes.

¹⁵ Esta diferencia se calculó a partir de la comparación de las matrículas anuales promedio de los años 1946 y 1947 del libro de registro escolar.

¹⁶ Esto se aborda con mayor atención en el capítulo IX.2

ocasiones que la escuela debe acercarse más a la realidad isleña (a su folclor, a su fauna y flora, entre otras cosas). De esta forma, se comienza a reconocer explícitamente por parte de las autoridades y de los profesores la necesidad de adaptar la enseñanza a la realidad y a las necesidades de este contexto particular.

Por otro lado, en el periodo de las monjas de Boroa se fundó un nuevo tipo de relacionamiento entre la comunidad y la escuela, en la medida en que éstas consintieron la creación de un 'Centro de Padres' en el año 1954. Esta iniciativa corresponde a nuestro criterio a una de las primeras acciones de apropiación organizada del espacio escolar, y si bien no tenemos mayor detalle del accionar de este Centro, si sabemos que su presidente Leonardo Pakarati, esposo de la ex profesora rapanui Mariana Atán, dictó clases en las que se enseñaba respecto a la tradición oral rapanui. De esta forma, algunos rapanui comenzarían a involucrarse progresivamente con la escolarización de los niños, a lo que se sumaría prontamente la incorporación de algunos profesores normalistas rapanui.

En relación a esto último, un caso destacado es Alfonso Rapu, quien con el apoyo de las monjas comenzó en 1964 la realización de brigadas de forestación, cursos de alfabetización de adultos en las noches y un conjunto de danzas y bailes con Luis Paté Tuki. De esta forma no sólo las monjas acercan la escuela a la comunidad, sino que permiten que la comunidad se acerque a la escuela y se apropie en parte de este espacio.

Estos profesores rapanui que llegaron a la isla, realizaron sus estudios terciarios en escuelas normales chilenas, debido a que desde los 50 se abre la oportunidad de ir a estudiar al continente. Esta nueva posibilidad es muy importante para el desarrollo de la historia de la isla, en la medida que se vincula con la creación de una élite rapanui que posteriormente sería muy influyente en la comunidad, como es el caso de la revolución rapanui de 1964 guiada por el profesor normalista Alonso Rapu (Foerster y Montecino, 2013). Por otro lado, como veremos en la próxima sección, este punto es vital en el cambio de las expectativas hacia la educación, en la medida que permite una salida al 'encierro' en que sus habitantes habían sido condenados a lo largo del siglo. A partir de este momento la educación se comienza a asociar con nuevos roles y estatus, ya que

el acceso a la educación en el continente determinaba nuevas posibilidades laborales distintas a las actividades económicas vigentes en ese entonces.

Cabe además señalar que paralelamente a estos cambios en las disposiciones coloniales, las condiciones económicas de los isleños fueron mejorando progresivamente a lo largo de este periodo, especialmente debido al contacto creciente con el continente.

Ahora bien, remitiéndonos a los comienzos del periodo en estudio, es menester señalar que la realidad socioeconómica de esta época era bastante dura, lo que habría creado una incompatibilidad entre la necesidad de mano de obra de la familia y la posibilidad de asistir a la escuela. Esta incompatibilidad se generaría porque en ese tiempo los niños rapanui ayudaban a lo largo de su rutina diaria a sus padres y se socializaban en torno a las actividades económicas tradicionales. De esta forma, para muchos rapanui la economía doméstica fue un impedimento para asistir a la escuela, tal como señala Sergio Rapu:

“(...) la escuela, más que apoyar al, al tema de actividad laboral, era absorberlo, y dejar las casa sin trabajo, pero muchos papás quisieran pescar a los hijos mayores y sacarlos de la escuela de repente para que le ayuden. Y por lo tanto esos hijos mayores sufrían más en su rendimiento escolar, y por eso que se quedaban más tiempo en la escuela porque había que cumplir.”

Destaca en esto cómo la organización de la economía de la familia determinó en este periodo que algunos niños fueran a la escuela y otros no, siendo en general los hermanos mayores, los que se vieron ‘perjudicados’. María Rapu señala respecto a este temática: *“Pero en el caso de las persona rapanui, si tú tenías ponte tú, yo te estoy hablando de mi generación, si tú tenías ponte tú 5 o 6 hijos, o 10, 1 o 2 tenían derecho a estudiar.”* Creemos además que la menor cantidad de matriculación de las mujeres seguramente tiene que ver con esto, ya que éstas eran las que se encargaban en general de la crianza de sus hermanos o familiares.

A finales de nuestro periodo de estudio en cambio, la situación económica había progresado de manera considerable para gran parte de la población. Trabajar con los extranjeros (CEDIP), y posteriormente con los continentales, le permitió a un número cada vez mayor de rapanui el acceso a mejores beneficios

económicos. De esta manera, el requerimiento de la mano de obra de los hijos empezó a disminuir para los padres, lo que posiblemente haya liberado de manera creciente a más niños para asistir a la escuela. No obstante, cabe destacar que a nuestro criterio es la influencia escolar lo que determina finalmente el cambio de la rutina de los niños de entre 6 y 14 años aproximadamente, ya que de no existir la escuela como institución de socialización, los niños seguramente habrían continuado socializándose y trabajando con sus padres desde temprana edad. Desde este punto de vista, es la escuela en definitiva la que va a determinar que la economía doméstica se vea alterada a lo largo de este periodo, en la medida en que más niños comenzaron a participar de manera regular en la escuela y a inmiscuirse en este nuevo espacio de socialización.

De esta manera, la institución escolar, a partir de la labor y la presión social ejercida por las monjas de Boroa y las nuevas disposiciones escolares que hemos mencionado, junto con los cambios en el sistema económico, incidieron en que los jóvenes rapanui fueran liberados paulatinamente de sus actividades para que pudieran asistir a la escuela. Ahora bien, para profundizar de manera acabada en este proceso de cambio en la economía doméstica y en la socialización rapanui, es necesario considerar las subjetividades de los rapanui en este periodo, y por ello, a continuación analizaremos las expectativas y disposiciones de los rapanui frente a la escolarización.

3. Expectativas y disposiciones frente a la escolarización

“Aún con todos estos factores, la escuela fue aceptada, quizás por esa actitud que siempre existió en el pueblo rapa nui de interés hacia lo desconocido, de interés a aprender de lo foráneo y, por lo tanto, la escuela tendría que incorporarse, a la larga, a la realidad habitual de la Isla.” (Arredondo, 2012:71)

En esta sección exploraremos las distintas representaciones que hubo hacia la escuela, transitando desde un periodo en que esta institución era completamente desconocida por la comunidad, hasta una coyuntura en que la escuela ya formaba parte importante de la rutina de los jóvenes rapanui. En esta sección abordaremos además esta idea del ‘interés a aprender de lo foráneo’ que menciona Arredondo, a partir de los testimonios que hemos recopilado.

En primer lugar, cabe destacar que los testimonios que tenemos de inicios de este periodo son escasos, mas las personas con las que hablamos o cuyos alegatos revisamos, poseen en general sus propias teorías al respecto, posiblemente ‘heredadas’ de los rapanui que vivieron en este periodo. Betty Haoa, nieta de la conocida Victoria Rapahango, nos señala en tanto al impacto de la escuela lo siguiente:

“Esa, esa cuestión es bien rara, porque eso es un pensamiento occidental. En la isla hay un pensamiento, hay que tener en cuenta que, varias cosas. Uno, que a principio de siglo había poquito más de cien rapanui no más en la isla. Dos, que debido a ese número y a la indefensión en que se encontraban, la nueva cultura que llegó a la isla tuvo la oportunidad de, de entrar muy bien en la isla. Porque era todo completamente nuevo, y los rapanui de esa época, debieron haber visto toda esta cultura, ya, de buena forma y no de mala forma. Porque no tenían el pensamiento negativo, porque no habían sufrido de esta cultura, lo que sufrieron de otras. Entonces, lo que sí pudo haber pasado, que quizás se malinterpretó, es que, no sabían que significaba, en ese sentido, o sea, el hecho de ir a la escuela. En ese sentido mi abuela, que era, la mujer del jefe de la Compañía Williamson, del administrador, ella tuvo un papel muy importante en lograr que los rapanui que no entendían esto, vieran que era importante que dejaran que sus hijos fueran a la iglesia. Claro que había gente que no quería, pero no era que era porque le fueran a hacer la tierra, sino porque era desconfianza porque no conocían no más simplemente porque era una cultura que no entendían.”

En esto comentario aparecen varios argumentos relativos al desarrollo de la escuela en este periodo, entre ellos: la apertura de los rapanui a la cultura foránea; la incompreensión de los rapanui frente a la escuela; y la heterogeneidad de posturas frente a la cultura foránea. Algunas de estas ideas se repiten en otros de nuestros informantes, por lo que profundizaremos en ellas.

En tanto a lo primero, es importante considerar que el modo de vida rapanui fue fuertemente alterado a fines del siglo XIX, al punto de quedar con una población de apenas unos 175 habitantes en 1872, lo que sumado a los abruptos cambios en la sociedad milenaria producto de las guerras y la crisis ecológica, habrían llevado a una refundación del pueblo rapanui (Foerster, 2012b:54). Las formas de organización política rapanui habrían cambiado, las actividades económicas se habrían re-organizado, gran parte de los especialistas del pasado habrían desaparecido y nuevas formas de liderazgo habrían emergido para relacionarse con los extranjeros. Además en estricto rigor, los rapanui tenían un

modo de producción agrícola y pesquero que les permitía la subsistencia sin necesidad de fuentes externas de trabajo, por lo que la Compañía habría tomado la funesta decisión de encerrar a los habitantes junto con quemar sus cultivos, para así obligarlos a participar de la hacienda ovejera (Foerster, 2012b:54). Y a pesar de estos adversos acontecimientos, no obstante, los rapanui como sociedad no colapsaron, sino que defendieron el pacto colonial suscrito en 1888, por lo que se sentían poseedores de sus animales y de su tierra, comprendiendo pronto tal como señala Foerster que *“la igualdad de derechos y de estatus no era un dato natural sino un logro de la política”* (2012b:54)

Los rapanui entonces supieron adaptarse a las relaciones con el ‘otro’, buscando así acceso a aquellos elementos que les eran atractivos o convenientes, y que podrían convivir con su ethos cultural. Por lo mismo, esta comunidad azotada por las guerras y la crisis ecológica, que vivió en un aislamiento inmutable, desde los primeros encuentros se interesó por relacionarse con el ‘otro’. Así, como uno de los primeros efectos de los encuentros, los rapanui habrían creado un complejo mecanismo de intercambio de bienes y de favores con los extranjeros. A lo anterior debe además sumársele esta parte del ethos polinésico que Sahlins (1997) nombró como ‘el cálculo trascendental del amor’, que en este caso se vería potenciado por el imperativo de evitación de la endogamia, en una comunidad donde gran parte de la población era familia. Igualmente es importante mencionar que en un periodo relativamente corto comenzarían a aceptarse los cultos cristianos – lo que no dejó de sorprender a eclesiásticos y autoridades civiles a lo largo del siglo XX-, ante el despojo en que se encontraba esta sociedad y ante la gran cantidad de huérfanos que se refugiaron en la iglesia, volviéndose sumamente cristiana y regida por lo que Castro titula como una economía moral (2011:93).

Con lo anteriormente dicho queremos enfatizar que los rapanui eran una comunidad abierta al ‘otro’, en la medida en que se adaptaban a éste a través de su causalidad interna, que no estaba cerrada a las innovaciones ni enseñanzas de los foráneos. De hecho como se nos mencionó en distintas oportunidades en la entrevistas, los rapanui no tenían miedo a perder sus conocimientos ‘tradicionales’

en su experiencia escolar, en la medida en que estos se transmitían oralmente en otros espacios a través de abuelos, padres e hijos. El anhelo por la recuperación de la cultura milenaria vendría mucho tiempo después, gatillado por lo que los antropólogos suelen calificar como procesos de etnificación y etnogénesis.

En relación a esto último, los rapanui que entrevisté solían mencionar que aquello que se enseñaba en la escuela no era en general incompatible con lo que se enseñaba en la casa, sino que era un 'extra' que en ese tiempo ellos difícilmente lo entendían como útil, salvo tal vez por las actividades más 'prácticas' como la costura y el tallado. De igual forma, al menos en el caso de los rapanui con los que pudimos dialogar, todos tienen una valoración positiva de la escuela, en la medida en que abre las posibilidades para la superación de las personas y para el éxito económico. Esta idea también aparece en la obra de Zurob:

“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 quiera encaminar a los jóvenes.” (2009b:145).

Además, si bien lamentan algunas de las consecuencias no deseadas de la escuela, como la disminución de rapanui-hablantes, gran parte de ellos anhela retrospectivamente haber tenido mejores opciones para poder educarse.

Ahora bien, volviendo al contexto de 1914, cabe preguntarse: ¿cuál es la probabilidad de que una institución desconocida convoque a los pequeños rapanui en este periodo?

En primer lugar, cabe considerar que los rapanui de este tiempo no habían participado en este tipo de instituciones de socialización secundaria, por lo que la escuela fue incomprendida por muchos de ellos, siendo que no formaba parte de sus costumbres ni de sus formas de socialización:

“Es que tú, cuando tú no conoces algo, difícilmente lo deseas. Tú cuando ya te enteras de que existe un sistema, tú dices ponte tú, voy a Santiago y hay luces, o sea porque es otro mundo, es otro mundo. O sea, yo creo que aunque tuvieran las ganas, no estaba dentro de la mente. O sea, no, no es explicable, porque, por cómo te digo, si tú conoces algo, tú vas a querer ese algo.” (María Rapu)

De este modo, existió una reticencia por parte de muchos padres a enviar a los niños a la escuela, así como muchos niños prefirieron no asistir, tal como señala Benedicto Tuki¹⁷:

“Era entendible que en ese entonces todos los niños Rapa Nui preferían escapar de la escuela, ellos se habían formado durante cientos de años trabajando junto a sus padres y tíos y nunca se habían visto obligados de estar sentados inmóviles en una sala memorizando palabras en otro idioma.”

Así, hubo niños que no quisieron ir más a la escuela, producto de la incomprensión que se generaba por el tema lingüístico, por lo extraño que les resultaba el formato de la escuela (una sala, encerrados y concentrados) frente al resto de los demás aspectos de su vida, y porque no tenían expectativas creadas respecto a la educación formal y las herramientas que ésta entregaba. Por lo demás, era un tipo de socialización que no estaba ligada directamente con las actividades productivas, que era lo que se promovía en el hogar en ese entonces, tal como señala Zurob: *“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 principales, era que incorporaran medios de subsistencia.”* (2009b:138)

En este contexto histórico, la vida de los niños fue, en términos generales, bastante dura y esforzada. De hecho llama la atención que en este periodo, en las fuentes revisadas no se habla de tiempo libre, ni de actividades que no estuviesen asociadas al trabajo o a la escuela. Al respecto, Isabel Pakarati¹⁸ señala que:

“En la isla no existía la entretención. Los niños desde los cinco años tenían que trabajar para ayudar, juntando leña o plantando maíz para venderle a la Compañía. Después entrábamos al colegio y al volver a la casa teníamos que llevar los vacunos a tomar agua, a arar y luego teníamos que cosechar el maíz. Recién cuando llegaron las monjas yo aprendí a jugar a la rayuela y a las bolitas, más bien con guayabas y naranjas.”

Emilia del Carmen Paoa¹⁹ recalca igualmente la serie de actividades que los niños debían realizar:

“Para los niños era una obligación trabajar yendo a buscar agua, o reuniendo a los animales, buscando guano para cocinar y conservar el fuego para el otro día, porque no

¹⁷ En revista *Moe Varua*, marzo 2012.

¹⁸ En revista *Moe Varua*, octubre 2009.

¹⁹ En revista *Moe Varua*, agosto 2010.

teníamos fósforos. A los 7 años había que saber ordeñar leche, hacer queso y mantequilla para vender. Teníamos muchísimos chanchos. Había que ir a los 7 moai a buscar un pasto que se llama “kai ore” para alimentarlos aunque estuviera lloviendo y el viento soplara muy fuerte.”

Por último, el comentario de Isabel Hey Riroroko²⁰ se aleja un tanto de los discursos anteriores:

“Mi papá adoptivo trabajaba para la Armada así que vivíamos muy bien, yo me sentía como hija de millonario. No me tocó trabajar como a los otros niños, pero para lavar la ropa teníamos que dejarla remojando en agua de ceniza de troncos de higuera seca, dentro de una calabaza, y llevarla al día siguiente a lavar al volcán temprano a caballo.”

De estas experiencias destacamos que si bien la mayoría de los niños la rutina de actividades cubría todo el día, también habían otros que tuvieron más tiempo disponible o libre para la asistencia a la escuela, y para estudiar o realizar tareas. Esto último influiría, como ya veremos, en una nueva visión de la educación como un mecanismo para acceder a los saberes de los afuerinos y a los beneficios que eso podía implicar.

En este contexto que hemos descrito, el colegio distaba entonces de considerarse como un requisito para ingresar al sistema económico, al despojar a los padres de mano de obra para la economía doméstica y al no enseñarles a los niños los medios de subsistencia que en ese periodo se consideraban como imprescindibles. María Teresa Ika nos señala en relación a esto:

“Mire, yo creo que son muy pocas, porque antiguamente las mamás eran analfabeto, no sabe leer, no sabe escribir, no les gusta mandar sus niños a la escuela también. Hijo para que va a mandar a la escuela, ello fue a trabajar para tener plátano, necesita trabajar y está equivocado. Sí pues. Pero son cosas de la vida de esos tiempos.”

Alberto Hotus nos señala que en el tiempo que fue a la escuela, a finales de la década del 40, sus familiares no lo apoyaban y le señalaban que aprender a escribir y leer no servía: *“Las familias no les interesaba que fueran a estudiar porque perdían trabajo pues. Hay que arar, plantar todo eso para comer. Que vas a sacar en el colegio decían. Vas a perder el tiempo ahí, vas a aprender a leer para qué, para leer que cosa.”* Además, Alberto Hotus agrega que para la mayoría de los jóvenes rapanui los aprendizajes de la escuela no eran importantes: *“Ahora,*

²⁰ En revista *Moe Varua*, septiembre 2010.

qué sentía uno, qué efecto tenía el estudio acá, a mí me gustaba, me gustaba, pero a la gente no le gustaba para qué sirve, si yo era inteligente, yo escribía leía, pero y qué... para ellos qué, pero para mí era importante..." Por último, de su testimonio destacamos cuando nos relata que debía escaparse de su hogar para ir a la escuela, pero que igualmente: *"Llegaba mi mamá y sacaba a las monjas y chao, es que tiene que trabajar"*.

Estas competencias o habilidades que se enseñaban en la escuela fueron entonces leídas en ese escenario como poco útiles, salvo por algunas actividades como la costura, el tallado y las matemáticas. Al respecto, destaca un comentario de 1952 en el libro de registro escolar²¹: *"Al mismo tiempo es necesario dejar constancia la falta de interés quienes no estiman necesaria la instrucción de sus hijos, pues el desenvolvimiento social en la actualidad dentro de la isla no les exige instrucción alguna."*

Además, el testimonio de muchos de nuestros informantes coincide con la idea planteada por Zurob, que la escuela era percibida como un lugar de 'juegos':

"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." (2009b:139).

En ese sentido, la escuela como espacio para juego, es el opuesto a la casa como lugar de trabajo. La escuela es desde esta perspectiva nuevamente puesta en entredicho por los padres, tal como nos señaló Manuel Tuki, quien vivió su proceso escolar desde finales de la década de los 30:

"Uno va al colegio por ir no más, porque no me entrega las facilidades el que cría uno para que pueda estudiar bien. Siempre el trabajo de agricultor, eso, cuando uno dice que ya es la hora tengo que ir al colegio, dijo no, es mentira, vas a jugar, entonces ahí no era una cosa común."

En definitiva, la introducción de la escuela habría generado una incompatibilidad con la necesidad de mano de obra en una época en la cual la realidad socioeconómica era bastante dura, tropezando así la escuela con las necesidades y expectativas de los padres. No obstante, como ya hemos hecho

²¹ No sabemos de quién se trata, pues la firma resulta ilegible. Sabemos no obstante que su informe está timbrado por la Jefatura Militar de la Armada de Chile.

referencia, esto irá variando progresivamente a lo largo del periodo, en la medida en que más niños se incorporaban al sistema educativo. Por otro lado, los niños no sólo no entendían el idioma del profesor y el ambiente escolar les parecía alejado de su realidad social, sino que además la gradualidad y temporalidad del aprendizaje escolar les resultó difícil de comprender, en especial si se compara con otros tipos de aprendizajes cuyos resultados eran mucho más evidentes, como por ejemplo el aprender a tallar o a pescar.

Por otro lado, cabe destacar que a lo largo de este periodo se ve gestando un grupo de rapanui que comienza a crear nuevas expectativas hacia la escolarización, en la medida que esta podía dar un acceso diferencial a los recursos asociados a los continentales. Estos rapanui en general habían tenido mayor contacto con los extranjeros, o eran descendientes mestizos de ellos. Por ejemplo Juan Edmunds Rapahango, descendiente de unos de los primeros administradores de la CEDIP, señala en la obra de Stambuk (2010:70):

“Yo quería estudiar para salir de la Isla de Pascua. Teníamos una escuela primaria donde trabajaba un profesor Gutiérrez, un viejo que no servía para nada. Cuando salí del colegio, yo leía, pero muy poco, entonces hablé con mi mamá para que me diera algunos vacunos- porque ella tenía muchos animales que le había dejado Edmunds-, fui donde el Padre Sebastián Englert y le ofrecí pagarle con dos vacunos para que me hiciera clases. Me aceptó uno, ‘con el otro se queda usted’, me dijo.”

Al respecto, destaca también el comentario María Magdalena Ika:

“Es que mira, había mucha gente que sus papás trabajaban en Compañía, ya. Y había otros que trabajaban, era, era como dice yo, Hanga Roa y Moeroa. Los Hanga Roa era que pasaba arado, que pasaba plantando, y los Moeroa que trabajaban en la Compañía, que sabían, que trabajaban mucho más con la gente de la Armada, y, y ahí donde hay más tenía esa cosa de estar con la, con el estudio de los hijos y todo. Por, mi, mi familia son todos viejitos que plantan, lo mejor para ello era plantar, pasar arado y, y no estudio pues.”²²

De esta manera, a lo largo de este periodo ciertos nativos comienzan a anhelar la educación formal, en especial aquellos que tienen mayor contacto con los afuerinos, lo que comienza a fomentar la diferenciación social dentro de la comunidad. La entrevista realizada a Lilian González, antropóloga que realizó su

²² Hanga Roa y Moeroa son sectores residenciales colindantes en Rapa Nui, que hoy en día forman parte de la misma conurbación.

tesis en el tema educativo durante la década de los ochenta y que fue profesora en la isla, nos permite introducir un nuevo elemento a esta discusión:

“Y eso tiene que ver también creo yo con el tema de que tan cercanos estaban o no con la, de la, de la valoración del cambio, y si tú te fijas las primeras familias que salen de la isla son las que estaban más cercanas, ya sea porque eran hijos de extranjeros, extranjeros o gente de, de afuera, que otros. Por ejemplo la familia Pakarati se ha caracterizado por no estudiar. Y, y los viejos no los mandaban para que no se echaran a perder, o sea, hay como, y eso todavía como que, yo creo que se podría revisar hasta hoy en día que, que esa orientación, a lo mejor ha variado en términos de, no, terminar los estudios, tal vez sí, pero no la continuación de estudios superiores (...).”

De esta manera, se habrían conformado algunos grupos familiares con cierta tendencia a valorar negativamente a la escuela. Esta autora además agrega que posiblemente esto no se haya llevado a cabo de manera consciente o muy planificada, como una suerte de estrategia política de protección de la identidad, sino que más bien se trató de grupos familiares que quisieron seguir viviendo de manera más tradicional, y que simplemente ignoraron esta institución foránea.

En tanto al cambio de expectativas, existe también otro factor esencial que se origina en la década del 50 y que va a marcar profundos cambios en la comunidad: la salida de los primeros rapanui becados para educarse en el continente. La importancia de este hito debe entenderse dentro de una prohibición permanente para salir de la isla, que había creado un deseo frustrado en la comunidad de poder revocar tal prohibición y de poder salir a conocer otros lugares. De hecho, desde los años 40, numerosos rapanui arriesgaron sus vidas en peligrosos viajes para poder escapar de su encierro, para así evitarse una vida destinada a la agricultura y a la monotonía de la vida de ese periodo. Por ello, la salida en de 19 niños en 1955 y de 10 en 1957, origina el referente de que la educación es una posible salida a este encierro. En definitiva, si antes aparte de la escuela no existía ningún establecimiento para el aprendizaje de oficios prácticos y una vez terminado los estudios primarios los alumnos no tenían más opción que volver a las actividades tradicionales, ahora se abría un referente práctico que indicaba la utilidad que tenía la instrucción, lo que se habría convertido en una nueva motivación para la inclusión dentro del sistema educativo:

“La educación misma era una preparación no tanto para vivir en isla de Pascua, como para soñar en salir de la isla, para seguir educándose. No era una cosa de decir yo voy a egresar aquí en la escuela y me he preparado mejor para ir a pescar, para ir a plantar, no.” (Sergio Rapu)

En definitiva, una variable importante que favoreció la asistencia a la escuela, corresponde a la creación de expectativas por parte de los padres en relación al sistema educativo, cuyo referente es la búsqueda de una mejor calidad de vida para los hijos, tal como señala Rafael Hereverí:

“Hay dos posibilidades, te quedas acá o te vas a estudiar. Tú eliges, o a estudiar o te quedas en la casa trabajando. Nada más, esas son las opciones. Pero en el caso nuestro nunca tuvimos esa suerte, que mis padres nos dejaran trabajando en la casa, en lo que tenemos que hacer, cumplir con las normas domésticas (...) Hágannos el lujo de ir a estudiar, porque mañana, usted va a tener familia, y no tiene cómo...Y con eso nos quedamos marcando ocupado.”

Tal como se infiere de esta cita, el apoyo se daba con la intención de que sus hijos tuvieran mejores condiciones de vida, aun cuando esto para los niños podía ser difícil de entender. Ahora bien, este apoyo a la asistencia podía quedar solamente en ello, tal como enfatiza el siguiente testimonio de Alfonso Rapu: *“El apoyo era levántate y anda a la escuela. Ese era el apoyo, no había otra cosa. Y te toma el cuaderno y te dice A, B, C, nada de eso.”* O bien, otra forma de contribuir en el aprendizaje de los niños, era presionarlos para que estudiaran también en la casa, aunque en ese contexto pocos padres –especialmente si ambos eran rapanui- estaban en condiciones de ayudar a los hijos:

“Mis padres no podían enseñarnos porque ellos apenas tenían niveles muy básicos, tercer básico y menos, de educación formal. Pero sí la disciplina para estudiar en la casa era, rígida. O sea usted llegaba a la escuela, de la escuela y cambiaba de ropa, y tenía algunas tareas chicas y estudiar en la noche generalmente, cuando el papá volvía, y entonces teníamos para alumbrar las noches, con una especie de, de fuentes chiquititas con géneros enrollados, como pitillas, pero gruesos, y con harta grasa, grasa de cordero.” (Sergio Rapu)

En definitiva, el proceso de escolarización a lo largo de este periodo estuvo vinculado a distintas representaciones por parte de los rapanui, las que además fueron variando en la medida en que la comprensión y la valoración de la escuela también se modificaban. Destacamos asimismo que la comunidad en este periodo no protagonizó procesos de resistencia manifiestos hacia la escuela, lo que se

explica a nuestro criterio por la apertura que los rapanui tuvieron hacia la cultura foránea. De este modo, los rapanui podían participar de la escuela sin ver ‘perjudicada’ su adscripción comunitaria, ya que los saberes aprendidos en la escuela no implicaban perder su cultura ni su identidad. En este periodo por lo tanto no se habrían creado estigmas hacia las personas no escolarizadas, así como tampoco se habrían creado estigmas hacia las personas con mayor nivel de escolaridad. No obstante, como hemos señalado, la creación de nuevas expectativas respecto a la educación, especialmente a partir de la década del 50, impulsará progresivamente la diferenciación social de la comunidad, en la medida en que la obtención de estudios terciarios o secundarios permitió que ciertos nativos accedieran a nuevos roles de destacado estatus (como el caso de los profesores), o bien a posiciones socialmente privilegiadas, en tanto éstos podían relacionarse de mejor forma con los afuerinos (especialmente por el mayor manejo del castellano y de la cultura del ‘otro’).

VIII.- El impacto de la escuela en la lengua rapanui

En este capítulo se tratará el tema de la *aculturación lingüística*, a través de la revisión y análisis de los comentarios señalados en las entrevistas semi-estructuradas y en la literatura revisada. De esta manera, se tratará de dar cuenta del avance en el aprendizaje del español en Rapa Nui y la influencia de la escuela en este proceso, así como se buscare esclarecer aquellas barreras sociales y culturales que favorecieron/impidieron el aprendizaje de la lengua del colonizador en el periodo 1914-1965.

1. La castellanización en la formación escolar de los rapanui

En primer lugar, cabe señalar que la escuela en Rapa Nui tuvo como una de sus metas prioritarias la castellanización del alumnado. No obstante, en este apartado, argumentaremos que el impacto que tuvo la enseñanza del español en el periodo que hemos analizado fue bastante limitado. Esta situación se causaría, a nuestro criterio, tanto por las características particulares de la realidad

sociolingüística rapanui (Foerster y Montecino, 2013:9), como por la ausencia de una pedagogía bilingüe por parte del profesorado.

Tal como señalan Foerster y Montecino (2013), desde los inicios de la instrucción formal se hace referencia a la dificultad idiomática en la enseñanza. El capitán de fragata Carlos Ward señala al respecto, en 1915:

“La Isla cuenta ahora con una Escuela Mixta de instrucción primaria, con 47 alumnos matriculados; pero no se nota gran progreso en la instrucción debido a que los niños deben aprender primero el castellano lo que ha hecho debilitar un tanto los esfuerzos y entusiasmo del Preceptor Sr. Vives”. (en Foerster y Montecino, 2013:5)

En este escenario inicial, la escuela se encontró con una comunidad de habla que era casi en su totalidad ‘rapanui hablante’ -un idioma rapanui hibridado con elementos del tahitiano y de varias lenguas extranjeras (Cristino, 2011:35)-. A ello se le sumaban unos cuantos extranjeros, los que eran en su mayoría de la CEDIP y hablaban predominantemente inglés (S. Fischer, 2006). Los rapanui hispanohablantes eran pocos y habían aprendido producto de alguna interacción específica con algún miembro del aparato colonial, de la iglesia o de la CEDIP.

A lo largo del periodo en cuestión, el material recopilado nos sugiere que el problema de aprendizaje del castellano siguió presente y que la cantidad de hispanohablantes no aumentó mayormente. Edgardo von Schroeder señalaba en 1930: *“Las impresiones recogidas sobre el resultado de la instrucción en Pascua son francamente malas. He conversado con numerosos muchachos de ambos sexos de 12 a 17 años y un gran número no saben una sola palabra de español.”* (en Arredondo, 2012:64).

Drakpin (1935) señala que en 1934 sólo un grupo reducido de rapanui varones puede expresarse correctamente en español, y que sólo el 46,11% leen y escriben algún idioma.²³ En 1955 Samuel Flores afirmaba que existía un alto porcentaje de analfabetismo en los hombres y mujeres mayores de 21 años, lo que es discutido sin embargo por Englert quien señala que solo un 17,2 % de la población era analfabeta (Foerster y Montecino, 2013:12).

²³ Esta cifra puede resultar engañosa, ya que no se especifica directamente que porcentaje de la población lee y escribe en español. El autor señala además que una gran cantidad de ellos escriben y leen en pascuense y tahitiano.

En relación a esta última disputa, los testimonios que hemos obtenidos apoyan la versión de Flores. Al respecto destaca por ejemplo los casos de Carmen Cardinali y Alfonso Rapu, alumnos ejemplares de la escuela que se convirtieron en profesores normalistas y en reconocidas figuras de la comunidad. Ambos nos señalan que cuando partieron al continente en los 50, no sabían hablar castellano:

“Puf, lo único que me acuerdo que me fui en el año 1955 a estudiar a Santiago. Y me fui, me fui con una pésima base, que yo pienso que apenas tenía si es cuarto básico, y llegar a Santiago, a un mundo a un medio de que es todo diferente, de otras, otro lenguaje para mí. Porque no hablaba castellano. Y allá tuve que aprender muchas cosas, fue todo, complicado (...)” (Carmen Cardinali)

“Eso, no, no sé, lo único que me acuerdo es que nos invitaron un día sábado a varios alumnos de la escuela, y estaban, había una gente que venía en el barco en ese tiempo, en el transporte Pinto, no sé si era del Ministerio de Educación o de la Junta de Auxilio Escolar o no sé, y dentro de ese grupo que estaba fuimos y nos hicieron, dibujar, conversaron un poco, yo no sabía español, nada, no sabía castellano, y de repente el día sábado y el día domingo en la noche, avisan que yo viajaba.” (Alfonso Rapu)

Cabe destacar no obstante, que estos testimonios deben ‘matizarse’ – contextualizarse-, ya que el aprendizaje que habrían tenido en la escuela no fue ‘nulo’, sino que tras su formación, la mayor parte de los rapanui no podían hablar fluidamente, además de no poder entender significativamente lo que leían. De esta forma se puede señalar que la experiencia escolar no tenía como corolario el aprendizaje de las competencias lingüísticas necesarias para ser considerado como hispanohablante²⁴. Por ello, los discursos rapanui apuntan a que igualmente ellos podían entender hasta cierto punto cuando les hablaban en español, tal como nos señala Felipe Pakarati:

“(...) y el gran problema es que no, no podíamos contestar o hablar cuando usted estaba hablando. Y, y está todo, y sabe y entiende en el idioma de nosotros, pero, para decirlo en, en castellano, para que el hispanohablante entienda, no, no podemos, porque no, si imagínate cuando yo hablé español y aprendí me costó hartó (...)”

De esta manera, entendemos que el caso de los rapanui que aprendieron y que lograron constituirse como hablantes competentes en el periodo en cuestión, está vinculado a factores que no dependen únicamente de la acción escolar. Con

²⁴ Pilleux señala que para que un hablante sea considerado competente lingüísticamente, no basta sólo con el manejo de la gramática y la semántica, sino que también es necesario una competencia sociolingüística (las reglas de interacción social), una competencia pragmática (competencias funcionales, contextuales) y una competencia psicolingüística (2001).

esto hacemos referencia a que hubo ciertos niños que entraron sabiendo algo de español o bien fueron apoyados o reforzados en el estudio, seguramente porque sus padres o familiares tuvieron algún contacto con la CEDIP, el aparato colonial o la iglesia, o bien por un caso puntual de mestizaje. Por ejemplo, María Magdalena Ika nos señala que si bien ella fue poco tiempo a la escuela, aprendió a hablar porque su tía le enseñó a estudiar: *“Porque cuando yo ingresé a la escuela, entendía en castellano.”* Igualmente, María Paté nos señala al respecto que aprendió castellano gracias a su vínculo directo con las monjas: *“Es que gracias a Dios, yo le contaba a usted, gracias a Dios yo fui educada por las monjas”*. De la misma manera, Sergio Rapu señala en relación a este punto:

“Pero si me acuerdo que un tío mío, Rafael Haoa, que era enfermero, y quedaba a cien metros de la escuela, venía a, en la recreo, y me tomaba y me enseñaba. Él me enseñaba, me enseñaba a leer, y a cosas de ese tipo. Y me llamaba mucho la atención porque yo esperaba la clase afuera y no adentro de la sala.”

Enrique Pakarati²⁵, quien fue criado por Englert, relata igualmente cómo el religioso le reforzaba su aprendizaje de manera externa a la labor escolar:

“Pero el padre se enojó, era de carácter muy fuerte. Ahora, él era demasiado disciplinado, cada día que yo llegaba de, desde el colegio, me esperaba y me revisaba los cuadernos. Si tenía tareas. Yo, no era buen alumno, ah. Pero, él me exigía, me hacía tareas, me enseñaba matemática, no era una persona que enseñaba que uno memorizara las cosas. Sino que me hacía ver las consecuencias lógicas del por qué. Después, me hacía a diario, es leer en voz alta, frente a él. Primero él apuntaba con un lápiz, arriba del libro, venga aquí, y yo tenía que leer. Él me hacía con un lápiz. Y después que pasé esa etapa, me dijo ya, a partir de ahora, tú te paras al frente mío, y tienes que leer esta lectura en voz alta todos los días (...)”

2. La realidad sociolingüística rapanui

En cuanto a los factores que afectaron en el analfabetismo, es importante reflexionar respecto a ciertas variables de la realidad sociolingüística rapanui. Makihara señala al respecto que por causa del aislamiento social y físico y la predominancia demográfica rapanui, el idioma rapanui siguió predominando en las esferas internas de interacción. En segundo lugar, esta autora indica que la

²⁵ Entrevista realizada por R. Foerster, 2012.

valoración del español como idioma de intercambio y negociación, fue una motivación importante para el desarrollo del bilingüismo (2004:531).

En cuanto al primer punto, tanto en la percepción de los rapanui como en la de ciertas autoridades se relaciona esta situación con las dificultades de aprendizaje del español. Precisamente, el uso del español quedaba restringido casi en su totalidad a la escuela, siendo que la comunicación entre nativos, así como la crianza, se desarrollaba en su lengua nativa, el rapanui. María Rapu nos cuenta en relación a esto: *“Muchos, muchos chicos, hasta un tiempo atrás, o sea, un profesor hablaba y no cachaba nada pues. Porque en su casa se habla puro rapanui.”* A la par, Selma Tuki nos indica que: *“Solamente tú puedes hablar castellano al profesor, al profesor, y a la monjita.”* Del lado de las autoridades, el Jefe Militar Kompatzki, avala esta idea cuando visita la escuela en 1944: *“Lentitud en el progreso de la enseñanza, debido a la falta de práctica continua del castellano, dado que es hablado solamente al dar o repetir alguna lección. Fuera de esto el niño piensa y hace en Rapa Nui (...)²⁶*

Enrique Pakarati²⁷, sugiere de la misma manera ciertas ideas en las que conviene profundizar:

“No, puede que no. Nosotros estamos en tiempos diferentes. La época del padre Sebastián pocas veces la gente hablaba castellano. Yo, bueno yo me crie junto a él, y en aquellos tiempos, un continental o un extranjero, se veía obligado a aprender rapanui, porque todos hablaban rapanui. La gente no hablaba castellano. Difícilmente podía entablarse una conversación con un rapanui en la época. Entonces él no veía en ese momento una amenaza y una preocupación por el tema de la lengua, en esos tiempos. Yo recuerdo en el colegio, cuando se jugaba en el recreo, todos los niños hablaban rapanui, todos. Ahora es totalmente lo contrario. Todos hablan castellano, entonces la preocupación viene de ahora.”

Así, la realidad idiomática de Rapa Nui no sólo no proyectaba una amenaza entonces para la continuidad del idioma rapanui, sino que además ‘obligaba’ a los extranjeros a aprenderlo²⁸. Dentro de este contexto el idioma rapanui se filtraba

²⁶ Libro de registro escolar, año 1944.

²⁷ Entrevista realizada por R. Foerster, 2012.

²⁸ Este escenario cambiará luego de la llegada de la administración civil chilena a partir de mediados de los años 60. A partir de este momento muchos rapanui comienzan a ser criados en español como lengua materna, lo que llevará según investigaciones de la Universidad Católica de Valparaíso, a que sólo el 39 % de la comunidad escolar hablara la lengua nativa en 1979. La preocupación por la preservación y defensa de la

además en la misma interfaz escolar, y los rapanui aprovechaban los tiempos libres e incluso las mismas clases para comunicarse en su lengua. José Ika, quien fue a la escuela a comienzos de los 60, nos señala dentro de esta perspectiva: *“Por ejemplo, yo me quedo con un rapanui detrás conversando rapanui, nos entendimos pero mucho mejor que castellano.”* Sergio Rapu a su vez indica que en la clase se solía hablar rapanui y que incluso *“A veces se soplaban en rapanui.”*

En tanto al segundo punto, los testimonios obtenidos en terreno nos permiten profundizar respecto a la valoración del español en este periodo. A partir de ellos podemos afirmar que existieron diferentes disposiciones frente a este idioma, y que éstas variaron hacia finales del periodo, cuando se hace cada vez más visible la importancia del castellano para el acceso al continente y a los distintos recursos, tal como nos señala Sergio Rapu:

“Bueno, la verdad, yo creo que todo especialmente el, el poder, expresarse mejor en español, tanto escrito como verbal, ayudaba mucho, en, en diferentes lugares porque la isla en ese tiempo, y hoy en día más aún, habían todos los jefes de los servicios que había que eran re poco porque todos manejaban en ese tiempo con la Armada, y por lo tanto, el hospital, que sé yo, la pulpería, los infantes, todos esos contactos que se tenía más allá que se tenía de la familia misma con continentales había que manejarse con español. Y quién mejor manejaba español más se entrabas con ellos, y, y la opción de tener beneficios de diferente forma, hacerse más amigo, poder viajar al continente eventualmente. En fin, así que para mí, una interpretación de hoy día es que, el haber manejado mejor el español les sirvió a muchos familias conectarse más con el mundo exterior y por ende, mejorar su vida enormemente, entrar a instituciones como la Fuerza Área, la Armada, viajar al continente y tener amigos, sentirse que tienes más opciones de mejorar su vida, que las de acá. De aquí estaba restringido a nuestra, a nuestro sistema de subsistencia, y limitada a la realidad local, en que por ejemplo en materias de alimento se limitaba a las cosas locales, pero claro cuando venían elementos como azúcar, café o lo que fuera, que venía del exterior, la conexión hacia afuera te ayudaba mucho. Para saber cuándo conseguir, cómo conseguir, y si valía la pena o no valía la pena para ampliar tu dieta, por ejemplo. Y después viene el tema de vestimenta, que igual, si había una escasez enorme, nosotros, como niños vestíamos, yo me acuerdo de un, nos hacíamos chombos, chombos, o chombas, que es lo que usan los marinos, la parte de arriba, tú una chaqueta larga así, no sé cómo le llaman. Intercambio con caballos para salir a andar, o con frutas que les regalábamos, o los viejos les entregaban estatuas qué sé yo, nos entregaban esas cosas. Y los niños usaban, yo tenía uno de esos por ejemplo, no tenía ropa interior, no tenía zapatos, pero tenía eso no más. Entonces, cuak, si alguien tenía

lengua rapanui lleva a que la comunidad influya posteriormente en la instalación de programas de inmersión en la lengua rapanui y en la creación de la Academia de la Lengua Rapanui (Haoa 2012; Zamora, 2012).

mejor conexión con el mundo exterior, con los buques que llegan, lográbamos esos elementos, por eso la comunicación era vital y era conveniente.”

Esta completa descripción de Sergio Rapu se vincula con lo que hemos referido el capítulo anterior, respecto a la expectativa de acceso diferencial a los recursos que se fue gestando en la comunidad. Ahora, si bien esta lectura aparece en el discurso rapanui, no sabemos hasta qué punto esto se traducía en acciones a largo plazo para conseguir estos beneficios²⁹. Asimismo, es menester considerar que esta lectura no fue la única circundante, ya que la complejidad de este contexto determinó la existencia de otras representaciones respecto al español. Algunos rapanui nos señalaron al respecto que sus familias eran críticas respecto a la utilidad de aprender a leer y escribir, ya que era poco práctico y ‘no servía de nada’:

“Entonces en ese tiempo uno estudiaba hasta no sabía leer y se iba, para que se iba a seguir estudiando, mejor aprender a trabajar. Las familias no les interesaba que fueran a estudiar porque perdían trabajo pues. Hay que arar, plantar todo eso para comer. Que vas a sacar en el colegio decían. Vas a perder el tiempo ahí, vas a aprender a leer para qué, para leer que cosa.” (Alberto Hotus).

En la obra de Foerster y Montecino tenemos un testimonio que avala igualmente esta idea, a la vez que hace referencia a la ‘islofobia’ de la que los autores hablan (2013:10):

“En la escuela me enseñaron que la “a” es esta’, y la escribió sobre una de las cubiertas de la cajita. ‘La e es esta otra’, y también la escribió. ‘Pero nosotros estamos encerrado en la cajita, y ¿para qué nos sirve saber todas esas cosas (Revista Ercilla, 11 de marzo de 1952).”

Otro punto que ha llamado la atención de nuestra disciplina en estos contextos, es el efecto social y político que tiene la introducción de la lecto-escritura (Lévi-Strauss, 1988; Goody & Watt, 2003)³⁰. Al respecto, podemos señalar que la lecto-escritura entre 1914 y 1965 se constituyó como un saber especializado y emparentado con los puestos de liderazgo dentro de la comunidad

²⁹ Cabe destacar que una expectativa no necesariamente se traduce en una acción concreta. Al respecto destaca que en la década del 90, el estudio de Llaña y Alarcón, concluye que las expectativas de profesionalización de los rapanui no se condice con las estrategias necesarias para su logro (1998).

³⁰ Cabe destacar no obstante, que en la cultura milenaria rapanui existía un sistema de escritura llamado *rongorongo*, aunque su uso se discontinuó y éste no ha podido ser descifrado. Por otro lado, cabe recordar que en el periodo de la educación misional, muchos rapanui se enfrascaron en el aprendizaje de la lecto-escritura del tahitiano.

rapanui. Respecto a este vínculo entre alfabetización y poder político, en la obra de McCall se señala lo siguiente:

“Estar alfabetizado se convirtió en una importante habilidad para aquellos isleños que deseaban ser considerados como líderes no sólo por su propia gente sino también por los oficiales chilenos con los cuales se encontraban. Los líderes rapanui escribieron cartas formales a los oficiales extranjeros, en la isla y fuera de ella, esperando respuestas a sus súplicas.” (1998:140).

La escritura se habría alineado entonces como un arma de resistencia en contra del aparato colonial y la CEDIP, estableciendo de esta forma un canal de comunicación privilegiado con los extranjeros y con el Estado Chileno. Las cartas de 1914, 1924 y 1964 son la prueba de la apropiación que hicieron los líderes rapanui de la escritura como herramienta al servicio de la agencia de la comunidad (Foerster *et al.*, 2013). La escritura de este modo, encarnada en caracteres materiales -visibilizando un apoyo por medio de la firma-, tenía un efecto distinto de las quejas orales, permitía un grado de formalidad mayor, y en definitiva, tenía una eficacia simbólica diferente al de la oralidad.

No obstante, la apropiación de la escritura no ocurrió propiamente en el espacio escolar, al menos en el intervalo de 1914 a 1965, sino que se habría originado al amparo de las autoridades religiosas y seculares rapanui, a excepción de la nueva élite democrática (Foerster y Montecino, 2013) formada al alero de la educación secundaria y terciaria realizada en el continente hacia finales de este periodo. En ese sentido, la apropiación de la escritura a nuestro criterio se concretizó primeramente en los dominios de la religión³¹ y la política.

En este contexto, *“(…) poder escribir se consideraba un saber especializado más —tal vez equivalente al saber del granicero o del músico— y no un derecho común o un conocimiento necesario para todos.* (Rockwell, 2006:202). En ese sentido, si bien la lecto-escritura y el dominio del español oral correspondían a capitales que podían usarse en distintos contextos, su ausencia no determinaba necesariamente una carencia, ya que precisamente no era un conocimiento necesario para todos. Tal como señala Foerster en relación a la visión de las

³¹ Al respecto conviene recordar el periodo de la educación misional que hemos mencionado en la contextualización.

monjas de Boroa, “*para los rapanui aprender el castellano no implicaba abandonar su cultura*” (2013:3).

En definitiva, en el periodo que hemos estudiado, a pesar de que el aparato colonial respaldó la castellanización al igual que los distintos profesores (incluso a través de la violencia física), no llegó a operar, a diferencia de otros contextos étnicos (Rockwell, 2005), una representación social nativa que estigmatizara el monolingüismo rapanui.

3. Problemas pedagógicos en la enseñanza del español

En este apartado argumentaremos que otro factor gravitante en el limitado impacto que tuvo la castellanización en este periodo, fue la ausencia de una pedagogía bilingüe por parte del profesorado. Esto se habría manifestado en la falta de continuidad de los métodos y estrategias pedagógicas, así como en el diverso origen de los profesores encargados de la escuela rapanui.

Durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX no existieron políticas educativas destinadas a culturas indígenas por parte del Estado chileno. Esta ausencia estuvo determinada, como hemos mencionado, por la negativa del sistema educativo nacional a observar la diversidad cultural (Mascareño, 2005). De allí que los profesores de la escuela debieron adaptarse a este contexto por sus propias manos, desarrollando estrategias para enfrentarse a una población rapanui principalmente monolingüe, siendo que ellos además no estaban capacitados desde un punto de vista pedagógico para la educación bilingüe.

En el irregular periodo previo a la llegada de las monjas, destacaremos algunas ideas que nos permiten ilustrar este punto. En primer lugar, en 1917, el primer profesor de la escuela, Vives Solar, escribe un libro llamado *Te Poki Rapanui* (El Niño Rapanui), el que es descrito por Arredondo como:

“(…) un libro de lectura y conocimientos útiles para el uso de los habitantes de la Isla de Pascua. Es un compendio de Historia Universal e Historia de Chile, parte del Génesis, Geografía, algo de la Oceanía y algunas notas del primer misionero de la Isla Eugenio Eyraud, en catorce páginas.” (2012:61)

A pesar del esfuerzo de Vives Solar para adaptar los libros escolares primarios chilenos en esta obra, su trabajo no fue utilizado por los siguientes maestros. Métraux señala respecto a esta obra, que la traducción de Vives Solar no dejaba una buena idea del idioma local (1971:31). Si bien esta última condición pudo haber sido una atenuante para su uso, cabe señalar que a lo largo de este periodo se utilizó los mismos libros escolares que en el continente³², ignorando por ejemplo el posible uso de los diccionarios rapanui-castellano de las obras de Bienvenido de Estella y de Sebastián Englert³³.

En segundo lugar, como mencionamos en el capítulo anterior, la falta de formación pedagógica fue una característica a lo largo de este periodo. A esto debe sumársele que estos funcionarios en general no sabían la lengua nativa, lo que es un antecedente no menor en términos pedagógicos. Al respecto, es importante destacar que esto se siguió reproduciendo a lo largo del periodo, sin ocasionar ‘correcciones’ o políticas educativas para tratar de controlar este problema, sino que cada generación de profesores y Subdelegados debieron enfrentarse a este dilema por su cuenta.

Los testimonios exhibidos en la obra de S. González (1996) respecto a la labor docente con niños aymaras nos permiten reflexionar respecto a las múltiples formas de abordar el problema lingüístico. Algunas de las estrategias que ahí se exhiben -y que aparecen igualmente en los relatos rapanui-, son la del aprendizaje por parte de los profesores de ciertas palabras, órdenes, frases, canciones, etcétera, en el idioma nativo; así como el uso de alumnos con mayor conocimiento del español como ‘interpretes’ dentro de la misma aula. En tanto al primer punto, S. Fischer señala por ejemplo que la esposa de Acuña intentó educar en el idioma rapanui, mas que ella no lo entendía lo suficientemente bien (2006, 184).

³² Por ejemplo en 1926 se utilizaron los siguientes libros escolares: (...) *38 libros primeros, Lector Americano; 79 libros segundo, Lector Americano; 85 libros, Lector Americano; 95 silabarios por C. Matte; 22 libros de Educación por Malaquías Concha; 41 libros Catecismo por D. Gilberto Fuenzalida; (...) Historia de Chile por Francisco Valdés Vergara (...)* (Arredondo, 2012:62).

³³ Hacemos referencia respectivamente a las siguientes obras: “Mis viajes a Pascua” de Bienvenido de Estella (1921) y a “La tierra de Hotu Matu'a. Historia y etnología de la Isla de Pascua” de Sebastián Englert (1948).

Reina Haoa nos señala respecto al primer punto, que los distintos profesores que tuvo siempre manejaron algunas pocas palabras en rapanui. Respecto al segundo punto, Reina Haoa nos señala que ella misma actuó como intérprete:

“-R.H: *Lo que me dio a mí, me dio a mí como jefe de todo el curso. A mí. Yo como jefe, de todo el curso. Ya, y de repente me dijo, dígame hace dibujo flores, y haga tarea...*

-G: *Ah, ¿el profesor le decía a usted lo que había que hacer y usted le decía a los alumnos?*

-R.H.: *Yo voy a hacer a los niños. A lo más niños.*

-G: *¿Por qué usted era mayor?*

-Reina Haoa: *No, yo soy, soy más inteligente que los demás pues (...) Pero lo que me diga él. Diga haga esto, y yo le voy a hacer esto. Un día para leer libro, un día para leer libro. Eso es lo que yo hace. Así no más pues.”*

Por otro lado, en cuanto al periodo de las monjas de Boroa, podemos destacar distintos elementos tanto de mejora como de reproducción de los problemas que hemos señalado anteriormente. Además, para finales de este periodo contamos con los testimonios de Carmen Cardinali y Alfonso Rapu, que nos señalan desde su perspectiva como profesores normalistas algunos de los aciertos y desaciertos en las acciones pedagógicas de las monjas.

En tanto a la relación entre la labor de las monjas y el tema lingüístico, en la literatura y en los testimonios rapanui se destacan principalmente dos hechos. El primero de ellos corresponde al perfecto uso del rapanui que tuvieron algunas monjas y en especial, la madre Margarita Lespay. Al respecto, Foerster y Montecino señalan:

“La realidad sociolingüística ---una población que no hablaba castellano y profesoras que no hablaban rapanui--- fue uno de los problemas mayores, a pesar de que Sor Margarita Lespay Manquepán y Sor Concepción aprendieron rapanui, al parecer nunca lo utilizaron en sus clases (Camus 1947).” (2013:9)

Los testimonios obtenidos, concuerdan con esta interpretación, ya que si bien algunas monjas aprendieron a perfección la lengua rapanui, limitaban su uso en la escuela para favorecer el aprendizaje del español. Cabe señalar con respecto a esto, según le relató la madre Gertrudis a Max Puelma, que este aprendizaje habría estado condicionado por la influencia del padre Sebastián Englert:

“Recorriendo su memoria me contó que había sido profesora de Gabriel Tuki y otros isleños de su edad, Moisés Tuki, padre, hizo de cocinero para ellas y me contó que se

entendían bastante bien con los isleños ya que el Padre Sebastián empezó por hacerles clases de idioma pascuense para que pudieran desempeñarse mejor.” (1971:157).

El segundo hecho que se destaca respecto este periodo, es la supuesta prohibición formal de hablar rapanui en la escuela. Zurob señala al respecto que en 1956 *“se prohibiría a los alumnos de la escuela hablar su lengua en el recinto (...)” (2009a:86)*. Sin embargo, Alberto Hotus indica que esta prohibición no existió sino hasta la dictadura militar.³⁴ Sergio Rapu avala igualmente la idea de Hotus:

“Bueno no, depende. Que yo sepa, nunca hubo una prohibición, total de hablar la lengua. Lo que hubo en un comienzo, que la aplicaban algunas personas y no como política de escuela, es que cuando estaban en una sala o en una reunión, estaba todo el mundo hablando en rapanui y había, la monjita o el líder, o la autoridad que estaba ahí que quería comunicarse, le pidió por favor hablen en castellano para que yo también entienda y participemos de la reunión. Bueno algunos lo exageraron y dijeron nos están prohibiendo hablar la lengua, no están prohibiendo, están pidiendo que hable la otra lengua no más, jajá. Entonces, y eso políticamente en tiempos mucho más recientes, lo explotaron políticamente, como quien dice la autoridad nos está prohibiendo hablar la lengua (...)”.

De esta manera, si bien no existió una política escolar que prohibiera el rapanui, en la práctica este idioma fue permitido sólo ‘estratégicamente’, en la medida en que fuera ‘conveniente’, tal como se enfatiza en la obra de Foerster:

“Con respecto al uso del lenguaje rapanui, ellas eran conscientes que la mayor labor de la escuela era la enseñanza del castellano (“todo se enseñaba en castellano”), no obstante todas sabían del valor de la lengua nativa para la enseñanza de los primeros años; algunas religiosas aprendieron rapanui (...) (2013:4).

Cabe señalar no obstante, que en la cotidianeidad de la dinámica escolar el uso del rapanui fue habitualmente castigado mediante la violencia física. Este hecho aparece en el relato de muchos rapanui, siendo uno de los elementos más denunciados durante este periodo. José Ika nos expresa al respecto: *“No, en ese tiempo las monjas no saben ni cultura rapanui. Las monjas llega y te enseñaba castellano, y si no sabes, o sea si hablas rapanui te saca la chucha.”*

Por otro lado, Alfonso Rapu indica en relación a esta temática:

“Mire la verdad que no fue con la intención de prohibir, fue con la intención de aprender el español y entender lo que querían. Ahí la monjita te escuchaba hablar rapanui

³⁴ Alberto Hotus nos indica además que tiene los archivos para probarlo.

y no entendía nada, no sabía si tenía dolía la cabeza o el pie o la pierna, entonces ella trataba de que hablaran castellano, no hablen más rapanui, hablen castellano."

De esta manera, podemos señalar que existieron distintos niveles de manejo de la lengua rapanui por parte de las religiosas, lo que constituye nuevamente un reflejo de la ausencia de una política educativa planificada y con continuidad en el tiempo. Por otro lado, se puede hipotetizar que la aplicación de la violencia física como 'refuerzo negativo' hacia al uso del rapanui, produjo cierto rechazo por parte de los niños hacia la escuela, tal como mencionamos en el capítulo anterior. Al respecto, el testimonio de Blanca Pont Hill sugiere cierto desconcierto frente a la actitud variable de las monjas en tanto al tema lingüístico:

"Después llegaron las monjas a la escuela y nos prohibieron hablar en rapanui. Si lo hacíamos nos pegaban. Una vez Sor Margarita me pidió que le nombrara los meses en rapanui y yo le respondí en castellano. Me llegaron fuertes varillazos por no obedecer y eso que no debíamos hablar en rapanui."³⁵

Carmen Cardinali y Alfonso Rapu, profesores normalistas que fueron tanto alumnos como colegas de las monjas de Boroa, coinciden en el notable esfuerzo desplegado por las monjas dada la adversidad de las condiciones sociolingüísticas. No obstante, ellos también refieren la existencia de ciertas deficiencias pedagógicas en su faena, como es el carácter excesivamente memorístico y poco asociativo de la enseñanza³⁶. Carmen Cardinali, en su experiencia como alumna nos señala:

"Entonces, para nosotros, fue muy difícil, muy complicado el poder, estudiar sin saber castellano. Y todo fue con esfuerzo y personas que nos acompañaba a hacer entender primeramente, y, e ir aprendiendo a leer pero sin saber qué es lo que yo estaba leyendo, el contenido, el significado de lo que yo estoy, estaba leyendo, no tenía idea, para nada."

Sergio Rapu, en su experiencia como niño, respalda también esta postura:

"Yo me acuerdo muy bien cuando en sexto año la monjita me pasa un libro para leer que se llama el corazón, o el corazón creo que se llama el libro. Yo no sabía, o sea podía leer mecánicamente, pero no sabía cómo leer y comprender, entonces lo que hacía era memorizar, ya llevaba varias páginas memorizando, y que pesada la pega. Entonces hay que ir memorizando esta cuestión, si esa era la realidad. No tenía idea, como había que realmente leer. Ese hábito o enseñanza no la tuve hasta llegar al continente, sufrí mucho

³⁵ En revista *Moe Varua*, julio 2010.

³⁶ Esta deficiencia se seguía produciendo en la década del 90, según la investigación de Llaña y Alarcón (1998). Igualmente, Carmen Cardinali nos indica que esto sigue siendo un problema hasta el día de hoy.

con eso. Costó tomar un libro, un texto, leerla y absorber y transmitirla en otro, en otro, en otro lenguaje.”

Respecto a las técnicas pedagógicas, Alfonso Rapu nos sugiere la existencia de algunas insuficiencias en el accionar de las monjas, así como la presencia de algunas adaptaciones creativas frente a esta realidad lingüística:

“O sea, no era completo, no sé, se decía había un inicio de orientación hacia una forma de aprendizaje, pero no era, no era yo me refiero a, no completa la enseñanza del castellano, gramática, ortografía, había que saltar algunos ramos, porque era más difícil enseñar pues. Si tú le enseñabas ortografía a un niño que no sabía castellano, que le ibas a decir pues. Entonces había que modificar todo, y entrar a una especie de convivencia, para que aprendiera lo que era las palabras en castellano (...)”

Respecto a este mismo punto, Carmen Cardinali nos indica que:

“Mira, había monjitas que tal vez no tenían la técnica de la enseñanza, o la pedagogía, pero sí, buscaba formas de hacer entender a los niños. Y yo creo que eso, para ese tiempo, para esa época, era importante igual, ya. Porque el esfuerzo que ellos estaban haciendo, de que el niño hablara un poco el castellano, ya era mucho.”

Y más adelante, agrega lo siguiente:

“Yo pienso, yo valorizo igual a estas monjitas, porque, ellas buscaban, forma de que, por último los niños sin entender al principio de lo que están diciendo o cantando sobre todo, terminaran entendiendo lo que estaban diciendo a través del canto. Creaban muchos cantos, ya. Pero con cosas esenciales, del momento, ya.”

Dado este contexto, Carmen Cardinali nos cuenta que cuando llegó a la isla como profesora, reflexionó sobre las dificultades en la enseñanza del español tanto para los alumnos como para los profesores, lo que la llevó a apoyar nuevos métodos de enseñanza basados en el bilingüismo³⁷:

“Entonces ahí me di cuenta, y pensé en mí, mi experiencia, el dominar mi lengua pero, no entender la otra lengua que era mi futuro profesional. Entonces lo que yo tuve que hacer, es hablar en clase, mi clase era bilingüe, o sea, rapanui y castellano. Lo, lo único que a mí me interesaba era que el niño, al decir roca, de qué se estaba hablando. Porque para un niño decir roca, decir piedra, son dos, son dos mundos diferentes, o cómo puede otra, decir es la misma cosa, ya. Entonces me empecé a preocupar y hacer entender lo que ellos estudiaban, lo que ellos leían. Y así fui sacando el habla castellano, el entendimiento a su propia lengua (...)”

³⁷ Carmen Cardinali fue una figura importante en el desarrollo de nuevos métodos pedagógicos bilingües, junto con Robert Weber y Nancy Weber del Instituto Lingüística de Verano y la Universidad Católica de Valparaíso. A partir de estas iniciativas se desarrolló una serie de documentos que abarcaban la fonología, la gramática y semántica de la lengua rapanui, entre otros aspectos.

En definitiva las monjas de Boroa, con distintos grados de conocimiento del rapanui, desarrollaron distintas estrategias para enfrentarse a esta población principalmente monolingüe, como fue uso del canto para acercarse al ethos rapanui. El proceso de castellanización, dentro de este escenario complejo de aculturación lingüística, estuvo lleno de dificultades producto de la realidad sociolingüística isleña, en la medida en que la mayor parte de los actos de habla fuera de la escuela se realizaban en rapanui. Además, el aprendizaje duraba poco tiempo (especialmente antes de la llegada de las monjas de Boroa) y no existieron usos planificados de las enseñanzas bilingües.

IX.- El impacto de la escuela en la socialización de los rapanui

En este capítulo se argumentará que la escuela va a afectar la crianza 'tradicional' rapanui³⁸, insertando a los niños en una discontinuidad que no existía previamente en el sistema social rapanui. Esto se debe a que lo que se enseña en la casa es distinto de lo que se enseña en la escuela, tanto en términos de contenidos como en términos de métodos, posibilitando la introducción de nuevas distinciones y saberes en los jóvenes rapanui (Spindler, 2007).

El impacto en la socialización rapanui es 'silencioso', poco perceptible, a veces se potencia con contenidos propios de la cultura rapanui, y otras veces no. Pero en definitiva, los contenidos y métodos de enseñanza de la escuela tienen una cultura de referencia, la del profesor normalista, la del profesor religioso, que se va filtrando a través del currículo oculto (Torres, 1998).

La concepción por tanto que aquí se tiene parte de la óptica del interfaz, entendiendo las interacciones escolares como procesos continuos de negociación, adaptación y re-significación de los actores involucrados. Sin embargo, en el escenario escolar la interacción social está marcada por una distribución asimétrica de poder, marcada por la diferencia de edad y de roles. El profesor se presenta por lo tanto en este escenario como un sujeto revestido de la 'verdad' y

³⁸ Para profundizar en el tema de la crianza tradicional, consúltese la tesis de Camila Zurob (2009b).

de lo que es correcto, encarnando el universalismo de la civilización, e incitando por ende el cambio cultural.

De esta forma en el sistema social rapanui aparecerá un nuevo tipo de socialización pública, que ya no es ahora monopolio de la iglesia. Los niños que asisten a la escuela ya no se incorporan de manera tan temprana a las actividades productivas de los padres, o al menos lo hacen sólo de manera parcial. Se abre de este modo un nuevo espacio comunitario donde los jóvenes se socializan entre ellos, juegan y aprenden con estos representantes del universalismo que reclama la escuela. Ahora bien, estos conocimientos o elementos culturales no necesariamente se incorporan tal cual cómo se enseñan, sino que pueden y fueron muchas veces apropiados o re-significados por la comunidad rapanui.

A través de la revisión de las fuentes primarias y secundarias de información, nos encontramos así con una serie de elementos que se repiten en el discurso de los rapanui, en especial en el periodo de las monjas de Boroa, del cual tenemos mayor cantidad de testimonios. Esta serie de elementos quedaron circunscritos en tres principales ejes que obtuvimos luego de la codificación de la información:

a) En primer lugar, la escuela comienza a enseñar los ritos cívicos característicos de la educación primaria chilena, los que buscan impulsar, junto con los ramos de historia y geografía, el patriotismo y nacionalismo en la comunidad rapanui.

b) En segundo lugar, destacamos que la escuela introdujo la enseñanza de ciertas actividades 'prácticas' tales como labores, costura y tallado, que fueron en general bien recibidas y que estuvieron ligadas a ciertas pautas de género que distinguían entre roles masculinos y/o femeninos.

c) En tercer lugar, destaca que los profesores se dedicaron a la enseñanza de una serie de preceptos éticos, relativos a diferentes ámbitos tales como las relaciones de pareja, el bien y el mal, la importancia de la higiene, entre otros.

A continuación, profundizaremos en cada uno de estos ejes, velando por desentrañar cómo éstos pudieron afectar el modo de vida rapanui durante el periodo de 1914 a 1965.

1. La fuerza de la patria: escuela y nacionalismo en Rapa Nui

“Son muy inclinados a cantar las canciones chilenas; por eso se ve mejor su patriotismo. Siempre me suplicaban les enseñara algo nuevo o repasara lo sabido de las canciones chilenas. Recuerdo que en varios paseos o días de campo que les hice, sobre todo a los niños. Al vitorearlos en medio del entusiasmo, diciendo: ¡Vivan los pascuenses! Como corrigiendo mi frase respondían con prontitud: ¡Vivamos los chilenos!” (Estella, 1920:179)

“A pesar de las graves dificultades de adaptación al ambiente, clima y costumbres; con un espíritu de abnegación sacrificios y caridad ellas han logrado, en tiempo relativamente corto infundir en el alumnado amor a la patria chilena, interés por su historia, conocimiento del idioma castellano y sólidos principios inspirados en la moral cristiana. (...) Como chileno y sacerdote felicito de corazón a las Religiosas que regentan esta Escuela que es un honor entre las escuelas del país.” (M. Valderrama, capellán de Carabineros de Chile).³⁹

Tal como reflejan las citas anteriores, el enaltecimiento de la patria estuvo presente a lo largo de la instalación y desarrollo de la escuela. De esta forma, la educación en rapanui tuvo como uno de sus ejes primordiales la difusión del patriotismo, tal como se argumenta a lo largo de la tesis de David Robles (2011).

Este autor señala en su obra que en los ritos cívicos se ‘aprovecha’ de premiar a los alumnos más destacados, a fin de generar una simpatía entre la escuela y los valores patrióticos:

“No existe mejor manera de atraer a los niños y motivarlos para el estudio, que por medio de incentivos y premios, que a la larga no son más que una forma de atraer la simpatía de quienes se encontraban con resquemores o negación hacia el nuevo modelo que se busca imponer.” (2011:50).

El modelo educativo en esta perspectiva estaba íntimamente ligado al nacionalismo, sin embargo, Robles señala que esto se vio limitado por las dificultades de dinámica escolar y por los insuficientes medios escolares:

“La construcción del discurso educacional, emana desde la oficialidad del Estado central, sin embargo esta se realiza sólo en la teoría, en el papel, ya que en concreto no podemos encontrar una política educacional que abarque realmente los discursos que sí se entregaban, por ejemplo en las escuelas continentales, lugares en los cuales sí existía una intención y una supervisión directa sobre las arengas que eran entregadas dentro del aula, cosa que no se lleva a cabo en Rapa Nui. La escuela en la isla para esta primera

³⁹ En libro de registro escolar, 1943.

etapa es un elemento más bien instrumental para imponer una imagen y una figura Estatal.” (2011:23).

Ahora, antes de proceder en el análisis de los testimonios orales de los rapanui, nos referiremos brevemente a cómo el patriotismo se vio plasmado en la escuela, a fin de contextualizar este escenario. El primer antecedente concreto de enseñanza de los valores patrióticos es el programa de estudios de 1917, el que señala en su punto ocho lo siguiente: *“Historia y Geografía generales y Patria. Extensión. Población. Riqueza. Hermosura de Chile. Batallas. Trabajos de las ciudades y de los campos.”* (en L. González, 1984:20). Este fragmento del currículo escrito de la escuela sigue en el papel el tipo de contenidos representativos de comienzos del siglo XX en nuestro país, en que la chilenización jugaba un rol fundamental. Si bien no tenemos más currículos escritos posteriores a este documento, la enseñanza de los contenidos de educación cívica y patriotismo puede igualmente inferirse a partir de los distintos documentos de la fecha, ya que a lo largo del periodo hay informes de la realización de celebraciones chilenas organizadas por la escuela, en fechas tales como el 21 de mayo, el 18 de septiembre y el día de la ‘anexión’ de Rapa Nui. Además, sabemos que desde la llegada de las monjas este tipo de contenidos patrióticos se plantean de manera explícita de acuerdo a lo estipulado por el Ministerio de Educación, tal como da cuenta el libro de registro escolar.

Por otro lado, como se señala en la obra de Serrano *et al.* (2012), la fuerza de la patria no sólo incluyó los ritos cívicos, sino que también un tipo de educación física que transitó de la emulación de batallones a juegos pedagógicos asociados a la educación cívica y a las actividades folclóricas. Al respecto podemos señalar que desde el programa de 1917 se contempla la realización de gimnasia, lo que estaría justamente vinculado a esta ideología: *“Todos los días se les hará cantar himnos religiosos, patrióticos y escolares al comenzar y concluir las lecciones. Pasos gimnásticos, bailes y escolares, gimnasia.”* (en L. González, 1984:20). Junto a ello destaca la presencia de cantos patrióticos, lo que además nos permite contextualizar el comentario emitido por Estella que mencionamos a comienzos de esta sección.

De ahí en adelante, no tenemos mayores registros al respecto hasta la época de las monjas. En aquella fecha, las religiosas y posteriormente algunos miembros civiles o de la Armada llevaron a cabo las clases de educación física. Felipe Pakarati nos señala al respecto que desde 1948 se realizaron clases de gimnasia emulando ser soldados, marcando el paso, girando, entre otras cosas. Además, en este mismo periodo se habría confeccionado una revista de gimnasia para impulsar la educación física. No obstante, no tenemos claro si existió una suerte de política por parte de la Armada o del Estado para acercar esta institución y sus valores patrióticos a la escuela, o si esto se produjo de manera más bien discontinua dependiendo de los encargados de turno.

Ahora bien, los testimonios de los rapanui nos permiten entender el otro lado de la interfaz escolar, a la hora de juzgar los efectos que tuvo el nacionalismo en los jóvenes nativos. A partir de ellos hemos buscado profundizar en una mirada desde los mismos estudiantes, a fin de contrastarla con la perspectiva colonial encarnada en las citas que hemos expuesto.

En primer lugar cabe señalar que la enseñanza de esta ideología no solía manifestarse por los nativos al preguntarles respecto a qué se enseñaba en la escuela. No obstante, cuando se les preguntaba que eventos podían romper la rutina, solían señalar que la realización de estos actos nacionales, que estaban rodeados de la emoción de la festividad. Así dentro de la construcción de la memoria rapanui respecto al aprendizaje de la escuela, lo primero que aparece es la lecto-escritura y aprender a sumar, minimizando otros contenidos tales como la historia, la geografía y el patriotismo.

Debido a la composición de nuestra muestra, el número de testimonios de rapanui que estuvieron en la escuela durante el periodo de las monjas de Boroa es más amplio, y algunos de los nativos entrevistados profundizan en este ámbito. Un testimonio revelador de la forma en que los niños (in)comprendían estos ritos cívicos es el siguiente diálogo que presentaremos con Alfonso Rapu:

“-A.R.: Bueno, todas las, las fechas, tanto religiosas como patrias, era, en la escuela muy celebrado. Porque es una actividad que se, que se, centralizaba toda la, la escuela, las monjitas y los profesores que estaban. Incluso los servicios que estaban en la isla, que eran uno: la Armada. Que era muy se destacaba, era una cosa que yo lo encontraba

entretenido, que inventaba y se veían nuevas actividades, en eso, en eso momentos, ya sea para el 18, 21 de mayo, o, o una fiesta religiosa más que nada. Era rezo, misa, y todo eso.

-G.: Y, por ejemplo, en su hogar les enseñaban también religión, ¿y ustedes entendían qué eran estas ceremonias?

-A.R.: Hasta por ahí no más, si yo era, yo te digo la verdad yo iba como algo mecánico no más.

-G.: Ah ya, ¿y ustedes entendían por ejemplo cuando les hacían celebrar, quiénes eran no sé pues...?

-A.R.: ¿Arturo Prat?

-G.: Arturo Prat por ejemplo. ¿Ustedes entendían?

-A.R.: Era porque aprendía algo, pero profundo no. Incluso yo estaba, yo hacía poesía de Arturo Prat pero, ni idea, su, su, su persona, su historia ni nada. Después uno empezó a...

-G.: Ah, ya.

-A.R.: Claro que yo era muy, muy se puede decir, muy niño en ese tiempo.”

En este discurso se visualiza la falta de claridad respecto a la identidad de los personajes patrios chilenos, y que las actividades en torno a ellos operaban de forma ‘mecánica’. Además, se podría destacar como las fiestas religiosas y patrióticas parecen clasificarse de manera un tanto indiferenciadas, en el sentido de que formaban parte de la misma categoría de actividades que rompían con la rutina escolar. Otro discurso similar al respecto, es el de Sergio Rapu:

“S.R.: Yo creo que lo más diferente que podía ocurrir, pero más que diferente es, una especie de novedad entusiasta, que son los días como el 21 de mayo, como el 18 de septiembre, todas esas fechas importantes que había que vestirse diferente, había que hacer rutina diferente, desfiles, de marchas, de canciones y de teatro, siempre hacían alguna actividad en la escuela, entonces los niños mayores o era que sé yo o Arturo Prat o Bernardo O’Higgins, y eso para nosotros los más chiquititos súper entretenido. No me acuerdo haber participado en el tema de teatro, nunca fui tan bueno para el teatro, pero sí participaba por ejemplo dirigiendo canciones, cosas, me ponían al frente a dirigir la canción nacional o alguna cosa así.

-G.: ¿Usted entendía qué eran esas canciones, esos personajes tan externos?

-S.R.: Eran, era fuerte, era parte de, nuestra no, llamaba la atención por supuesto. Y yo diría que, era como, atractivo para tenerlo como evento más allá de la rutina escolar. Entonces, se hizo 21 de mayo y ya estábamos listos para llegar a desfilar en la calle, o 18 de septiembre, y cosas de ese tipo. Y me acuerdo muy bien, cursos superiores cuando yo estaba también, llámese sexto o quinto básico, que hacíamos dibujos. Entonces el tema del 21 de mayo y 18 de septiembre era un tema que implicaba dibujos, y habíamos varios que éramos buenos para dibujar, entonces dibujábamos buques de guerra, cosas, y nos

fascinaba hacer buques de guerra, porque, entre más rápido andaba el buque en el dibujo por ejemplo, con su agua que se esparcía, era elemento de competitividad con los otros compañeros. Quién hacía buques más encachados, jajá. (...)"

En este discurso igualmente se valora la ruptura con la rutina que suponían los actos cívicos y lo divertido que resultaba para los niños. A la vez se visualiza nuevamente el refuerzo positivo que buscaban los maestros al querer crea una asociación entre la patria y un premio, que en este caso era una buena nota. No obstante, en esta cita nuevamente se sugiere que los jóvenes rapanui no habrían entendido plenamente estos ritos cívicos ni la ideología que se intentaba inculcar, y que éstos no habrían tenido mayor claridad respecto a estos personajes y lo que representaban. De hecho, en estos testimonios se destaca más bien lo ameno que resultaba bailar, cantar y dibujar, elementos que seguramente eran más comprensibles y agradables que las otras lecciones que exigían mayor concentración y manejo del español. En tanto a la comprensión de estos símbolos de la patria, es revelador lo que nos señala María Magdalena Ika respecto a cómo ellos re-significaron el personaje de Arturo Prat, bromeando respecto a él: "*En esa época entendíamos así... si Arturo Prat... ¿Por qué mataron a Arturo Prat decíamos nosotros? ¿Por qué mataron? Por entrar a la cocina. ¿Y qué estaba haciendo en la cocina? Robando porotos le decíamos.*"

Por otro lado, nos parece interesante además considerar lo dicho por Rafael Hereveri, quien enfatiza manifiestamente su falta de interés e incluso una cierta resistencia hacia los ritos cívicos chilenos:

"-R.H.: (...) *la fiesta patria, el 18, el 21. Cuando me toca ese día yo no voy, porque tengo que a algo que no es mío.*

-G.: *¿No iba?*

-R.H.: *¿Por qué tengo que ir a algo que no es mío?*

-G.: *¿Usted entendía por ejemplo quiénes eran esos personajes tan extraños que les nombraban, si Arturo Prat...?*

-R.H.: *No, este año no, este año no. Eso está demás, está demás en el formato. Bernardo O'Higgins, los hermanos Carrera. Qué nos interesa a nosotros, a nosotros nos interesa, bueno en parte también es una asignatura. Estas obligado a aprenderlo por la nota, no es porque tú tengas interés intelectual en aprenderlo, para nada."*

En este caso se evidencia un desinterés explícito por el aprendizaje los símbolos patrios, ya que se argumenta que su enseñanza era innecesaria e

inconsistente con las necesidades de los rapanui. O como nos señaló en otras ocasión Lucas Pakarati: *“El Kete nos enseñaba a desfilas para los días, aunque no entendíamos nada de, de padre de la patria, que patria ni que tres cuartos, nosotros no tenemos para... no sabemos de O’Higgins ni de nadie (...)”*.

Antepuestas estas diferencias, la pregunta que surge es, ¿cómo entenderlas? En primer lugar, señalaremos que los relatos de las autoridades coloniales operaban desde una mirada colonial autocomplaciente, en la que se entendía la reproducción de estos ritos cívicos y canciones como una prueba fehaciente del avance de los sentimientos patrios. Considerando por ejemplo la cita de Estella, es posible que los niños realmente no entendieran a cabalidad lo que estaban cantando y que sólo se dedicaran a imitar lo que el cura decía –considerando la importancia que tiene el canto en el ethos rapanui-, especialmente si se considera lo poco que sabían de español. En tanto a la cita de Valderrama, este visitante de la isla también tiene una opinión favorable del desarrollo del patriotismo de los niños, mas es probable que esto haya sido porque los ritos cívicos de la escuela solían hacerlos coincidir con la visita de las autoridades.

Por ello señalaremos que si bien la interfaz escolar expuso constantemente a los niños rapanui a los ritos cívicos y a los valores de la ideología del nacionalismo, en general hubo mucha incompreensión hacia sus significados. Como señala Anderson, ser parte de una nación es sentirse parte de una comunidad imaginada, es decir, sentirse parte de una colectividad (2007). No obstante los jóvenes rapanui, que tenían dificultades con el idioma, no conocían el mundo fuera de su isla. Tampoco conocían las tierras lejanas de las que les hablaban, ni a sus gentes. De esta forma, los rapanui pudieron cantarle al Estado nación, sin comprender la canción (Butler & Spivak, 2009). La chilenización operaba, de este modo, de manera similar a lo que Carnoy indica respecto a las escuelas coloniales:

“La historia que le enseñan (al colonizado) no es la suya. Todo parece haber sucedido fuera de su país... Los libros le hablan de un mundo que en nada le recuerda al suyo... Sus maestros no siguen las mismas normas que su padre; no son maravillosos y redentores sucesores de éste, como todo los demás maestro del mundo.” (2000:77)

Esto no significa, no obstante, que el nacionalismo no haya tenido efectos en estas generaciones, ya que igualmente sus símbolos y ritos a largo plazo comienzan a ser parte de los procesos de transculturación en Rapa Nui. Respecto a esto último, es importante recalcar la complejidad de los procesos identitarios:

“Las “dinámicas maneras de ser isleños” es decir: ser rapanui, polinésico y chileno tiene que ver con que la identidad es siempre “mixta, relacional e inventiva” (Clifford, 2001) y se genera a partir de procesos y relaciones diádicas de contraste (Cardoso, 1974; Bartolomé, 1998) donde se reafirma lo propio frente a lo alterno (Bartolomé, 1998; Eriksen, 1993) configurándose además formas contextuales de ser. De este modo, una configuración identitaria rapanui en el momento analizado por Seelenfreund tiene que ver con los contrastes que se establecieron fundamentalmente con dos actores alternos. Por un lado los chilenos, que asumieron la administración de la isla; y por otro lado, otros pueblos polinésicos (...).” (Muñoz, 2007:9).

2. Actividades productivas y roles de género

En esta sección daremos cuenta de cómo la escuela, a través de la realización de estas actividades diferenciadas por género, contribuyó a reproducir o crear ciertas pautas de género que distinguían roles masculinos y/o femeninos.

Como señala la antropología del género, si bien la palabra sexo corresponde a diferencias biológicas dentro de la especie humana, la palabra género hace referencia más bien a las construcciones culturales de las características masculinas y femeninas (Kottak, 2007). Por ello, a la hora de estudiar una cultura, es importante analizar cómo estas diferencias físicas son concebidas dentro de determinadas pautas de género. La antropología ha señalado al respecto que las diversas culturas suelen tener diferentes estrategias de crianza de hombres y mujeres, existiendo además usualmente roles diferenciados de género.

En el caso de la cultura ‘mileneria’ rapanui, sabemos que existían diferencias de género en la crianza y en la asignación de roles, como se ha expresado en la obra de diversos autores (Métraux, 1971; McCall, 1976; Zamora, 2012). En tanto a la crianza a comienzos del siglo XX, Zurob señala:

“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.” (2009b:125).

Habiendo indicado estas leves referencias, ahora procederemos a enumerar ciertas actividades o ramos escolares que tienen vinculación con lo que hemos planteado. Cabe señalar que algunos de éstas están en estrecha relación con los currículos recomendados de esa época, mientras que otras se vinculan directamente con ciertas adaptaciones que se hizo para la escuela de Rapa Nui. Como hemos señalado, si bien la escuela es una institución que promueve la estandarización, ésta no es completamente indiferente al medio en el que se desenvuelve (Rockwell, 1996), sino que ésta se ve afectada de manera compleja por los distintos aspectos del interfaz.

En el programa escolar implementado en 1917 se contempla el siguiente punto: *“Economía, higiene y labores. Aseo personal de las ropas, útiles y habitaciones, lavado y cocina. Costura. Principios de higiene. Uso y conservación de los objetos.”* (en L.González, 1984:20). Respecto a este programa, enfatizaremos en primer lugar, la alusión a la costura. Podemos destacar en relación a esto, que el Subdelegado Acuña se haya preparado anticipadamente en el ámbito de la costura para poder enseñarles a los estudiantes rapanui (Fuentes, 2011:160). Además, tal como señala L. González, la costura fue bien recibida por la comunidad: *“La escasez de prendas de vestir y la dificultad para conseguirlas cuando arribaba algún barco, hicieron que la enseñanza del bordado y la costura fuera un éxito.”* (1984:20).

Si bien en un comienzo esta actividad era impartida a todos los niños por igual, en la época de las monjas ésta se hace exclusiva para las mujeres. De hecho, los testimonios nos indican que mientras a los hombres se les enseñaba a tallar y esculpir, a las mujeres se les enseñaba a tejer, bordar y hacer moños, como veremos a continuación.

El siguiente antecedente de estas actividades, según se registra en el artículo de Foerster y Montecino (2013:7), corresponde a las sugerencias del comandante de la Baquedano, Abel Campos, en el año 1926:

“Organizar la Escuela que existe en el sentido de darles a los niños además de su instrucción primaria y de moral, conocimientos agrícolas, haciéndolos cultivar su colonia agrícola cerca de la Escuela y a las niñas enseñarles tejidos en telar ya que hay lana en abundancia y trabajos de costuras”.

Desconocemos si cuando se refiere a 'niños' hace referencia exclusiva al sexo masculino, no obstante, queda explícito que la enseñanza de la costura y tejidos es exclusiva para las mujeres. Cabe reflexionar si esto era consistente con las pautas de la cultura tradicional, en tanto a la posibilidad de que las mujeres de la cultura pre-europea rapanui fueran las encargadas igualmente de la confección de las vestimentas y adornos. La literatura revisada nos permite afirmar que efectivamente esto era así, tal como defiende Seelenfreund (2013). Así, podemos señalar que la escuela reprodujo el vínculo entre ser mujer y la confección de la vestimenta, aunque obviamente varió el tipo de vestimenta, la materialidad y las técnicas utilizadas.

Ahora bien, antes de proseguir en la división sexual de los roles que impulsó la escuela, es importante considerar las actividades laborales que se impulsaron desde fuera de la escuela, especialmente en tanto a la captación de mano de obra por parte de la CEDIP, que aparecen mencionadas en la obra de Fuentes (2011:165):

“De acuerdo a un censo realizado durante el año 1929, las distintas profesiones existentes en Pascua eran las siguientes: Subdelegado Marítimo (1), administradores Jenerales (2), empleados (4), labores (86), agricultores (39), mayordomos (2), profesores (2), sirvientes (1), carpinteros (6), cocineros (1) y pescadores (18). El total del censo es de 384 habitantes, considerando 83 hombres, 98 mujeres, 106 niños y 97 niñas. Se menciona a la vez en este censo la existencia de 14 leprosos, 110 párvulos y 67 escolares. El término de “labores” alude posiblemente a tareas esencialmente domésticas (los trabajadores de dicho ítem son solo mujeres).”

De esta cita es importante destacar al menos dos cosas: en primer lugar que las labores era la profesión predominante en las mujeres y exclusiva de ellas; en segundo lugar, es posible inferir –junto con la revisión de otras fuentes- que los hombres se dedicaban principalmente a las labores agrícolas, ganaderas y pesqueras. De allí que no es extraño pensar que las autoridades hayan querido realizar una formación escolar diversificada según género en virtud del sistema social emergente, que comenzaba a parecerse el sistema continental en el que la crianza, la cocina, las labores y la costura estaban asociadas al polo femenino.

En relación a esta última idea, Foerster y Montecino señalan que a finales de la década de los 40 los jóvenes que salían de la primaria no tenían otro destino

que el trabajo campesino, tal como lo habrían indicado Daniel Camus en 1947, quien señalaba la necesidad de:

“Organizar un Centro de ex alumnos, como medio de mantener y aún prolongar la enseñanza y la educación, especialmente importante es para las niñas en cuanto al aprendizaje de economía doméstica, labores, puericultura, tejidos, música, etc.-... Respecto a los muchachos sería útil que la Jefatura Militar organizara talleres para la enseñanza práctica de algunos pequeños oficios como carpintería, mecánica, electricidad, etc.” (en Foerster y Montecino, 2013:10).

Por lo mismo, la Sociedad de Amigos de Isla de Pascua habría promovido en 1951 la creación de un taller para la escuela N°72, junto con el envío de un profesor que *“iría a completar el actual ciclo primario que está a cargo de dos monjas alemanas y se dedicará a enseñar artes tan fundamentales y de tanta importancia para la Isla, como telares, carpintería, agricultura, escultura, música, canto, etc.”* (Barahona, 1951:39).

Dentro de esta misma línea de argumentos, según aparece en la obra de Foerster y Montecino (2013:13), Sebastián Englert habría sugerido:

“Lo que se podría hacer, para provecho de muchos niños, es dar a la enseñanza en los últimos años de instrucción más orientación hacia la agricultura porque, en su mayoría, los nativos son y serán agricultores y les conviene adquirir nociones de cultivo más sistemático de sus tierras.... en la aldea Agrícola de Vaitea se podría dar, por temporadas, tal enseñanza a los niños, semejante a la que se da en escuelas-granjas del país.

Trabajos manuales de niños y labores que corresponden a niñas se enseñan en forma muy afectiva. Prueba son las exposiciones anuales de numerosos trabajos de carpintería y de labores. Por eso no creo que existe la necesidad de instalar en la escuela salas-talleres. Jóvenes que desean aprender, practicar y trabajar en un taller mecánico, lo hacen en el de la Administración del fundo donde se les da toda facilidad para este fin.”

Habiendo ya presentado los registros del aparato colonial, ahora pasaremos a analizar por medio del discurso de los *koros* y *nuas* cómo esto se habría llevado a la práctica. Respecto a este punto, el diálogo con Alfonso Rapu nos permite una primera referencia:

“-G: También usted me dijo que había ciertas actividades que se enseñaban, ¿o no? Como cocinar, coser. ¿O eso, no?

-A.R.: Labores, bordados que hacían las monjitas.

-G: Labores, bordado. ¿Y eso lo hacían hombres y mujeres?

-A.R.: No, las mujeres. Los hombres hacían actividades manuales.

-G.: *Manuales...*

-A.R.: *Tallado o figuras en madera, basados en las cosas de la isla.*

-G.: *¿Y esa era la única división por sexo?*

-A.R.: *Sí."*

Tal como evidencia este diálogo, los estudiantes varones se dedicaban a tallar mientras las niñas se dedicaban a las labores y los bordados, siendo esto el testimonio más común respecto a las actividades diferenciadas por género.

Respecto a este punto, en la sección de notas del libro de registro escolar, se evidencia la existencia a lo largo de este periodo distintas evaluaciones para hombres y mujeres (1938-1965). En términos generales, efectivamente las mujeres son evaluadas en la sección de 'labores', mientras que los hombres son evaluados predominantemente en la sección de 'trab. manuales". Sin embargo en algunos años, las mujeres igualmente son evaluadas en los trabajos manuales.

En tanto al tallado como actividad facilitada por la escuela, podemos señalar que con esto se estaba promoviendo parcialmente un conocimiento tradicional, ya que el tallado de figuras en tiempos de la cultura milenaria fue una labor realizada por especialistas y asociada al polo masculino. Posteriormente con la llegada de los europeos, la talla habría formado parte importante de los primeros trueques que se hicieron con estos extranjeros. Dentro de esta perspectiva, la escuela no habría creado una nueva pauta de género asociada a la talla, sino que más bien la habría reproducido. En tanto a su enseñanza en la escuela, los informantes señalaron que esta se hacía ocasionalmente por parte de nativos, así como existe un testimonio que señala que el profesor Lorenzo Baeza enseñaba a trabajar con madera, fabricando por ejemplo juguetes con ruedas, lo que se aleja de la talla tradicional a la que hemos hecho referencia.

En virtud de lo que hemos expresado, nos parece importante destacar que entre las autoridades de este periodo estuvo presente la idea de que los rapanui eran especialmente buenos para las actividades manuales y artísticas, lo que se habría como una prominente actividad económica –vale recordar en este punto los testimonios de Barahona, Camus y Englert-. De esta manera, es menester considerar que fueron los mismos representantes del Estado chileno quienes vieron la necesidad de acercar la escuela a ciertos tipos de conocimiento técnicos,

lo que según Serrano *et al.* (2012) no era tan atípico en la educación de esa época, en especial si se considera los liceos técnicos o los liceos experimentales.

En esta perspectiva habrían influido a nuestro criterio diversos factores, tanto del desempeño de los alumnos como de la interpretación que las mismas autoridades le dieron a esto. En primer lugar, dado la dificultad del español, es entendible que para los estudiantes resultara más entretenido y entendible el cantar, dibujar, hacer gimnasia y manualidades, frente a otras lecciones que exigían mayor concentración y manejo del español. En segundo lugar, las autoridades y viajeros fueron seducidos por la monumentalidad y las figuras tradicionales (Foerster, 2010), por ello operarían con un prejuicio de que la ‘raza’ o bien la cultura rapanui tenían un talento especial para este tipo de actividades. Si a lo anterior le sumamos la mayor visibilidad que tenía a la llegada las autoridades las manualidades y las artes, frente al fracaso relativo en torno a otras áreas como al manejo del español, es bastante comprensible que las autoridades hayan fomentado la promoción de este tipo de actividades. Por ejemplo, en un reportaje de Enrique Bello publicado en 1957, se señala lo siguiente:

“Paralelamente habría que estimular, mediante un concienzudo estudio de los antecedentes, por especialistas -que pueden ser permanentemente asesorados en la Isla, por el Padre Sebastián Englert- el arte figurativo pascuense tradicional, cuya ejecución se detuvo hace siglos. La talla en madera y en piedra (lava) que actualmente se hace en Pascua, en forma generalizada, revela las aptitudes naturales extraordinarias que los isleños actuales poseen para la escultura y el arte aplicado.” (1957:42)

Lo mismo se atestigua en el libro de registro escolar, cuando Manuel Valderrama señala en el año 1943: *“Me ha llamado la atención la exposición anual de labores, que revela además de la dedicación de las maestras, la admirable disposición de los alumnos y alumnas para todo lo que sea arte o industria.”* O bien cuando un visitante señala en 1961⁴⁰:

“Como término del año de actividades la Escuela Pública N°72 presentó una Revista de Gimnasia y una exposición de labores, dibujos y artes manuales, en las cuales se pudo observar prácticamente el avance en este aspecto destacándose el de tejidos a palillos enseñados a las niñas por las monjas misioneras y el de corte y confección de la Escuela

⁴⁰ Esta referencia proviene del libro de registro escolar, mas no sabemos de quién se trata, pues la firma resulta ilegible. Sabemos no obstante que su informe está timbrado por la Jefatura Militar de la Armada de Chile.

Vacacional que representan un factor importante para un mejor aprovechamiento de los artículos que llegan a la Isla para mejorar el bienestar de la población nativa.”

Ahora, pasando a un nuevo tema, los testimonios de *koros* y *nuas* nos sugieren que al parecer todos los estudiantes, independiente de su sexo, participaban de la realización de actividades agrícolas en la escuela, tal como nos señala una *rapanui* que asistió a la escuela en la década de los 50: *"No, las monjitas tenía su chacra que nosotros mismos plantábamos y no, por ejemplo hay días en que tenía que hacer, como educación física por ejemplo, y vamos y plantamos. Sí pues, la monjas nos enseña a plantar las hortalizas (...)"*. María Magdalena Ika nos señala al respecto:

"-M.M.I: Mucho la parte labores. Jardines... plantación en la parte agrícola, pero dentro del patio mismo, pequeño.

-G: ¿Eso se enseñaba para los dos sexos?

-M.M.I: Tanto hombres como mujeres. Si hasta el día de hoy mi hermano me dice me enseñaban a hacer labores me decía jajá, me hace reír."

En este testimonio si bien se confirma que las enseñanzas agrícolas eran para ambos sexos, también destaca que a los hombres les tocaba hacer labores. En tanto a lo primero, es importante entender como lo mencionamos en la sección del impacto en el sistema social, que la agricultura era el sustento para la mayor parte de la población, y de ahí la necesidad de formar a los niños en esta área, en especial bajo los conocimientos agrícolas del continente. En tanto a lo segundo, cabe recalcar que muchos testimonios enfatizaban que se enseñaba de todo a todos los estudiantes, y de ahí que es probable que los hombres también hayan sido integrados de manera excepcional en ciertas actividades consideradas dentro del ámbito de las labores.

De esta forma, resguardaremos la idea de que las labores fueron impartidas primordialmente como un elemento vinculado al sexo femenino, en especial aquellas habilidades asociadas a la cocina y a la limpieza del hogar. Ahora bien, cabe preguntarse de si la escuela es la que va a introducir estas distinciones de género, o bien si éstas ya estaban presente –aunque sea parcialmente- en la cultura tradicional. Como respuesta a ello, citaremos la obra de Zurob, autora que señala que en esa época: *"el espacio femenino es el 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 (...)” (2009b:132). De esta forma, estipularemos que la escuela no introduce la asociación entre ser mujer y la realización de labores, sino que la refuerza, acercándola al modo de vida chileno de aquel entonces.

3. Enseñanzas de vida: “hay que hacer y no hay que hacer”

Un eje importante que aparece en las historias de vida revisadas y las entrevistas realizadas, es la idea de que los profesores, y especialmente las monjas, enseñaban ciertas costumbres que iban más allá de los contenidos mínimos típicos de esa época (leer, escribir, historia, matemáticas, ciencias, etcétera). Tal como señala Katalina Hey: “*Las monjitas también nos enseñaban a vivir*”⁴¹. Estas costumbres correspondían a ‘buenos hábitos’, aspectos morales y formas de comprender el mundo social, formando parte de lo que habitualmente se entiende por currículo oculto. En su mayoría estos tenían como referencia al modo de vida chileno de aquella época, y por sobre todo, al ethos católico.⁴²

A partir de los testimonios y luego de una codificación de la información, los ejes temáticos más frecuentes corresponden a las relaciones de pareja, al respeto a los mayores, a la importancia de la religión, la necesidad de mantener la higiene y a no meterse con la propiedad ajena (no robar o hurtar).

Desde un punto de vista cronológico, el primer antecedente de este punto se refleja en el plan de estudios de 1917, donde se señalan las siguientes materias: “*7. Economía, higiene y labores. Aseo personal de las ropas, útiles y habitaciones; lavado y cocina (...)* 9. *Religión. Doctrina Cristiana. Mandamientos, principales oraciones. Vida de N.S. Jesucristo Lectura por la maestra y después repetición con preguntas, por los alumnos.*” (en L. González, 1984:20). A ello se le suma el comentario de María Ignacia Paoa⁴³, quien señala lo siguiente:

⁴¹ En *Revista Moe Varua*, enero 2012.

⁴² Si bien el nacionalismo podría ser considerado en esta sección, no nos referiremos a esta ideología debido a que esto ya se revisó en un punto anterior.

⁴³ En *revista Moe Varua*, julio 2011.

“Mi mamá Carmela Rangitopa, mi tía Inés y mi abuela, trabajaban en la casa de Exequiel Acuña, el primer subdelegado marítimo de la isla. Él era muy bueno, trataba muy bien a los rapanui, especialmente a los niños, les enseñaba a leer. Era como profesor de toda la gente, a las mujeres les enseñaba a tejer y coser. Mi mamá cosía camisas, pantalones y vestones para todo el pueblo sin cobrar nada, porque antiguamente las personas ayudaban cuando necesitabas algo, no como ahora. Acuña también hacía de cura. Solía castigar a los que pololeaban con mujeres casadas o a las mujeres que dejaban a sus maridos. Algunos lo odiaban porque era muy exigente y solía castigar”.

De acuerdo a esta cita, se observa la postura del Subdelegado Acuña, quien como representante del reciente Temperamento Provisorio y del Estado, venía con la motivación y con ciertas facultades para aumentar la influencia de la escuela dentro de la comunidad, aun cuando en la práctica esto presentó muchas dificultades. Siendo él además Subdelegado, se sintió con la facultad para enseñar las buenas costumbres continentales, para ‘civilizar’ este territorio indómito.

En tanto a la higiene, según estos testimonios se habría preocupado en especial de la vestimenta, temática que a lo largo de este periodo se convirtió en parte importante del modo de vida rapanui. Tal como se evidencia a través de la tradición oral, hombres y mujeres se preocuparon de estar bien vestidos, en especial para asistir a la iglesia. La vestimenta comenzó a forjarse en este periodo como un símbolo de estatus, ya que marcaba un acceso diferencial a la vida foránea y a una mejor calidad de vida.

A la llegada de las monjas de Boroa, el tema de la higiene parece volverse aún más importante, ya que estas fueron muy estrictas en tanto a la mantención de una higiene y una vestimenta apropiadas para la escuela.⁴⁴ Las monjas, en su calidad de religiosas, a nuestro criterio se sintieron empoderadas respecto a que debían representar un ejemplo de vida para los niños, en especial considerando lo católica que era la comunidad rapanui. Dentro de esta idea cabe destacar que el libro de registro escolar evidencia que las monjas no sólo vigilaron ciertos comportamientos o valores, sino que además evaluaron al menos los siguientes

⁴⁴ No hay que olvidar que Rapa Nui era considerada como una tierra ‘infestada’ por la lepra. Por lo mismo, la conservación de la higiene era una medida fundamental para evitar su propagación, tal como señala el médico Álvaro Tejada: *“Dejo constancia que la tarea desarrolladas por las madres no sólo afecta a la enseñanza, sino que es también eficaz ayuda a mi labor sanitaria antileprosa, pues la enseñanza, de la higiene y los hábitos mejores de vida, facilitan enormemente las medidas profilácticas.”* (Libro de registro escolar, 1939)

factores: 'espíritu de iniciativa'; 'capacidad de observación'; 'cooperación y solidaridad'; 'comportamiento'; y 'perseveran en el estudio'. De esta forma, actuar incorrectamente no sólo se castigaba, sino que además se penaba con las malas calificaciones, arriesgando la repitencia o incluso la expulsión de la escuela. Por ello, tal como señala Alfonso Rapu, quien fue a la escuela en el periodo de las monjas, la escuela servía en gran parte para que los niños se acostumbraran a vivir en una sociedad ordenada:

"Y, y la convivencia era prácticamente una cosa por sostener un sistema de vida, porque no se implantaba la pedagogía como correspondía, por grado de cursos, sino que era la buena voluntad de las religiosas, enseñaban labores, enseñaban canto, una que otras matemáticas, y cosas así. Y, los niños jugaban no más, como siempre. Era más que nada juego, para hacer una reunión como una acostumbrarse a vivir de una forma de sociedad ordenada."

De allí que retrospectivamente gran parte de los informantes valoren mucho este periodo escolar, tanto por la disciplina como por la focalización en la formación de las personas. Este periodo se pone como el polo opuesto a la educación actual, donde los niños son más desordenados y tienen malos hábitos como el consumo de drogas. Además actualmente los profesores no logran el grado de cercanía que lograron las *paratenías*, asumiendo un rol más bien técnico. Como señala Manuel Tuki: *"Para mí, esa escuela de la iglesia, muy contento, porque es la mejor escuela para educar a los niños. Porque ahí se educan de forma correcta, porque aquí el otro colegio no es igual. Porque ahí se realmente se demuestra cómo disciplinar a los niños."*

O bien, tal como señaló María Paté (quien se crio con las monjas de Boroa):

"Yo creo que si yo, si yo bien es cierto soy así, yo creo que gracias a la enseñanza de ellos. En mi casa por ejemplo yo tengo un horario, las monjas decían a mí me gusta que me lleguen a la hora los niños. O que no ande mintiendo, porque no falte el respeto a las personas que están afuera. Yo soy así como las reglas que ellos me enseñaron, yo soy así en mi casa."

Igualmente, en relación a esta idea de la instalación de un modo de vida más ordenado, destaca cómo las monjas pretendieron instalar un horario definido que hicieron respetar con exigencia, aun cuando los rapanui no dispusieran de relojes,

tal como nos señala Emilia del Carmen Paoa⁴⁵: *“Entrábamos a las 9 en punto a clases; calculábamos la hora según la posición del sol durante el día.”*

Ahora volviendo al tema de la higiene, las religiosas se preocuparon de la imagen de los niños: *“Y entonces y ahí a vestir, a ponerse zapatos, a limpiar el zapato, a peinarse, todo, todo lo enseñaban las monjas.”* Además, exigían que los niños tuvieran las manos limpias al llegar de jugar, tal como nos señala María Paté:

“Y, me gustaba estudiar fíjese, me gustaba estudiar, me gustaba la vida de ese tiempo, porque las monjas a pesar de que había cosas por ejemplo, lo castigaba a uno, por ejemplo uno sale a jugar a fuera, yo me acuerdo que en ese tiempo, entraba a la sala y lo primero que hacía las monjas era que mostrara las manos si entraba sucio a la sala. Fuimos educados por las monjas de muy buena manera (...).”

Llama la atención dentro de este ámbito, que en el año 1939 y especialmente en el año 1946, se registra en el libro de registro escolar el retiro de algunos niños con el motivo de la ‘falta de vestido’ y en el año 50 el caso de retiro por ‘falta de jabón y agua’. Desconocemos si estos niños fueron retirados por este motivo, si ellos fueron expulsados por lo mismo, o si bien fue un pretexto para retirarse de la escuela. Independiente de la razón, estas generaciones de escolares crecieron sabiendo de la importancia de la higiene y de la vestimenta, tal como nos señala Masú Hey: *“En esos tiempos no había educación. Yo mismo fui a la escuela hasta ahí no más. A veces no iba porque mi mamá lavaba mi ropa no se alcanzaba a secar al día siguiente.”*⁴⁶ Igualmente Betty Haoa nos relató uno de los recuerdos ‘anecdóticos’ de su madre respecto al uso de las vestimentas para la escuela:

“Sí, mi mamá me contaba que por ejemplo, ella o algunos otros no tenían zapatos para ir al colegio, y se pintaban los pies con betún negro para, porque tenían que ir al colegio con zapato, pero como no tenían zapatos, entonces se pintaban los pies para que pareciera zapato. Y mi abuela, varillazo limpio si se saltaban alguna hora de colegio.”

Además se puede agregar que las vestimentas y zapatos que la escuela comenzó a entregar desde finales de la década del 40 gracias a la Junta de Auxilio Escolar, eran hitos muy importantes dentro de la vida escolar, fomentando en cierta medida la simpatía hacia esta institución, como hemos señalado

⁴⁵ En revista *Moe Varua*, agosto 2010.

⁴⁶ En revista *Moe Varua*, Noviembre 2011

anteriormente. Por último, nos gustaría presentar una cita señalada por Zurob (2009b:132) de un delegado del Ministerio de Salubridad en 1948, donde se enfatiza la importancia que tuvo para la comunidad la mantención de la higiene:

“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.”

A continuación pasaremos a otro eje que aparece los testimonios rapanui, el que tiene como núcleo la sexualidad y la vida en pareja. Al respecto, es menester señalar que los profesores y en especial las monjas imponen algunas nociones y pautas para guiar y normar esta dimensión, custodiando que los rapanui respeten la monogamia, la heterosexualidad, la fidelidad y una sexualidad asociada a la institución del matrimonio.

Tal como señalaba Katalina Hey⁴⁷ en un comentario que citamos hace un momento, Exequiel Acuña *“Solía castigar a los que pololeaban con mujeres casadas o a las mujeres que dejaban a sus maridos. Algunos lo odiaban porque era muy exigente y solía castigar.”* De esta forma podemos señalar que desde comienzos de la escuela se trató de inculcar estos valores, lo que se veía reforzado tras la llegada de las monjas. En ese sentido la escuela complementó la labor de la iglesia en la enseñanza de la sexualidad ‘correcta’ a los jóvenes rapanui: *“Por ejemplo, que, tienen que por ejemplo pololear con los niños. Que antes no se veía eso, o el niño con la niña, que no hay que tocarla. (...)”*

Al mismo tiempo, las monjas se hacían cargo según los relatos de algunas rapanui de la ignorancia que existía en ciertos temas de la sexualidad femenina, ya que éstos no eran abordados por la crianza de las madres. Blanca Pont Hill⁴⁸ señala al respecto:

“En esos tiempos las mujeres debían llegar vírgenes al matrimonio y había mucha ignorancia. Las muchachas se casaban a los 13 o 14 años, antes de que les llegara la menstruación. Como les llegaba la regla durante su matrimonio, para las madres era claro que llegaba con la relación sexual. Por lo tanto, si una joven tenía manchas de sangre atrás en su ropa, ello significaba que había tenido relaciones. La Nua Tokeme Tuki, en su juventud, se solía cortar los talones para culparlos de la mancha de sangre en su vestido.”

⁴⁷ En revista *Moe Varua*, enero 2012.

⁴⁸ En revista *Moe Varua*, noviembre 2009.

Ante esta situación, las monjas afrontarán esta ‘falencia’, tal como señala Katalina Hey⁴⁹:

“Las monjitas también nos enseñaban a vivir. Por ejemplo, cuando nos llegaba la menstruación no entendíamos qué pasaba, nuestras madres no nos preparaban para ello. Para ellas era un signo que la vida sexual se había iniciado ya que solían casar a las jóvenes a los 12 o 13 años, demasiado jóvenes. Cuando les llegaba la regla sin estar casada, la castigaban. Las monjitas sí nos explicaban y nos enseñaban usar un pañito con amarras.”

Además de la sexualidad y el aseo personal, la escuela también se encargó de acercar a los niños cada vez más al dogma católico, haciendo que la rutina escolar estuviera constituida por actividades y enseñanzas litúrgicas. No sólo existía un ramo de religión que impartía el padre Englert o alguno de sus ayudantes, sino que además los niños debían rezar cuando entraban a la sala: *“Y por supuesto la entrada a la sala y la salida era rezo. Tenía que rezar.”* (Sergio Rapu). Benedicto Tuki⁵⁰ señala respecto al vínculo entre estas dos instituciones:

“Sí, y me acuerdo siempre, porque siempre las, los primeros asientos, los reservaban él para los niños, y que los niños estuvieran todos adelante. Hoy en día no, está todo al revés el mundo, y, y hoy día se sientan todos los grandes, los niños lo puede ver en todas partes. Pero en ese tiempo los, todos los primeros asientos, puro niño. Y a él, a él, le gustaba que los niños escucharan su prédica.”

De esta manera el padre Sebastián Englert buscó crear un vínculo entre la iglesia y la escuela, que iba más allá de los muros escolares. La escuela aumentaría por lo mismo el contacto que los niños podían tener con la iglesia en su socialización, ampliando así los espacios de evangelización. Por ello, si bien la escuela y la iglesia eran instituciones autónomas, se puede afirmar que en lo relativo a los ritos y valores religiosos éstas compartían más que un vínculo estrecho. No sólo los valores y los preceptos éticos de los profesores eran católicos, sino que estos mismos profesores los hacían participar en acciones religiosas rutinariamente; no sólo tenían un ramo de religión hecho directamente por los representantes de la iglesia de la isla, sino que además los niños tenían asientos vigilados de primera fila en la casa de Dios.

⁴⁹ En revista *Moe Varua*, enero 2012.

⁵⁰ Entrevista realizada por R. Foerster, 2012.

A continuación, pasaremos a una nueva dimensión ética, la que corresponde al respeto hacia las personas y hacia la propiedad. Al respecto, Antonia Paté relata lo siguiente⁵¹ :

“Nuestro profesor jefe era Alfonso Rapu y el Padre Sebastián Englert nuestro profesor de religión. Nos enseñaba a respetar a las personas mayores, no sacar cosas ajenas sin permiso y no tener relaciones con hombres “ajenos”, hombres casados. Yo, en mi imaginación, tenía más miedo a Dios y al sacerdote que a mi propio papá.”

En cuanto al respeto a los mayores, podemos decir que esto no resulta necesariamente un elemento novedoso dentro del pueblo rapanui, en la medida la tradición oral rapanui señala que el respeto hacia los mayores fue siempre parte importante de su cultura. Tal como señala Zurob (2009b), existía un sistema vertical de disciplina, que ponía las reglas del juego respecto a los comportamientos correctos o incorrectos. La crianza de esta manera suponía el respeto a los mayores, y en especial a los padres y abuelos. De esta manera la escuela vendría a reforzar en parte estos elementos:

“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 consideraba 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 a las niñas.” (Zurob, 2009b:112)

De esta forma la escuela tuvo compatibilidad con algunas de las reglas del juego de la crianza de los rapanui, como es el caso de la valoración del respeto a los mayores y la dureza frente al ‘no hay que hacer’. Tal como señala Manuel Tuki, los profesores fueron considerados por algunos rapanui en una categoría que él identifica como de ‘segundo padre’. Ahora volviendo al tema del respeto interpersonal, María Cristina Paoa nos indicó:

“Hay muchas, a enseñar a leer, a escribir, y a respetar a la gente por ejemplo en el caso que yo lo veo que usted iba para la casa, o tu papá por ejemplo, que tiene que correr a avisar a la mamá. O yo mismo si se hablar por ejemplo, llega y pregunta por ejemplo, no puede decir, oye y qué y qué, le pregunta no más tío o abuelito si es de edad, abuelito así,

⁵¹ En revista *Moe Varua*, julio 2009.

quiere con mi papá o así, y entonces corre a avisar y toca la puerta si está el papá y sale a la visita. Y así es, así nos enseña la madre.”

En tanto al punto de la prohibición del robo, tenemos varios testimonios que señalan que los padres enseñaban a no robar. Manuel Tuki señala al respecto:

“E igual en la escuela, cuando viene yo a mi hijo, siempre dijo: cuando usted me habla de que pego el profesor, por algo se pegó. Porque está enseñando a ustedes, y ustedes ha portado mal. Igual en la calle usted me dijo a mí, que me pego una persona, una persona no se puede pegar por pegar, porque faltarle respeto a ustedes como niños. Y eso no hay que ocupar eso. Todas las cosas le he enseñado a mi hijo, que se encuentra cosas en la calle, no lo he de tomar. Deja ahí. Igual los niños que entregan cosas a ellos, yo les digo, que no hay que tomar cuando un niño te entrega cosa a usted. Porque no se sabe usted de donde viene esa cosa.”

No obstante, la obra de Fuentes (2011) nos indica que los hurtos durante este periodo eran bastante frecuentes, en especial el robo de ganados y de otras especies. Estos robos habrían tenido como causa la dureza y pobreza de la vida de aquellos años, ante la falta de alimentos, agua y otros elementos básicos. Sin embargo, estos robos constituían acciones confusas desde un punto de vista ético, ya que si bien los rapanui reconocían que robar es malo –robar es pecado les decían las monjitas-, en este caso podía no serlo debido a los maltratos y el robo fundante del que ellos fueron víctima, tal como nos señala Alberto Hotus: *“Bueno para ellos nosotros íbamos a robar, pero para nosotros íbamos a sacar nuestros corderos (...)”*

Por ello la disciplina ejercida por los profesores, y en especial por las monjas, se convirtió en una presión no menor en el condicionamiento de la ética de estas generaciones. De hecho, en el libro de registro escolar destacamos que un niño fue expulsado en el año 1948 producto de haber robado en la escuela, y por tanto, como consecuencia del incumplimiento del ‘no hay que hacer’. Así la disciplina fue bastante estricta, causando incluso a veces ciertos resquemores en los padres.⁵² No obstante como ya mencionamos, en general los padres aceptaron la autoridad pedagógica de los profesores, ya que era ‘estricta pero justa’. Por esto mismo es que muchos de los rapanui con los que hablamos extrañan con

⁵² Selma Tuki nos señala al respecto que algunas monjas tuvieron problemas por la implementación de castigos corporales, ante el reclamo de los apoderados: *“Por eso la monjita tuvo problemas aquí.”*

nostalgia esta forma de criar a los niños, anhelando que hubiese continuado de igual forma.

En resumidas cuentas, en la escuela se enseñaron distintos elementos valóricos y formas de actuar del ethos occidental y católico que afectaron la socialización de los jóvenes estudiantes. La interfaz escolar, sobre todo a la llegada de las monjas -las que tuvieron mayor cercanía con la comunidad y mayor reconocimiento de su autoridad pedagógica-, se caracterizaría por una serie de acciones pedagógicas que buscaban inculcar las siguientes máximas prototípicas: el rapanui debía valorar su patria, no debía robar, debía cuidar su aseo y su apariencia, debía respetar a los mayores, debía rezar e ir a iglesia y debía tener una vida sexual monógama institucionalizada por medio del matrimonio. Además, según se defiende en nuestra memoria, estos aprendizajes no sólo habrían influido en las propias trayectorias de vida de los estudiantes, sino que probablemente también en las futuras generaciones por medio de la herencia social. No obstante, como ya hemos hecho referencia, esto no se trata de un fenómeno causal del tipo X produce Y, sino que siempre se producen incorporaciones, selecciones, hibridismo e reinterpretaciones, tal como nos recuerda la afirmación de Lucas Pakarati: "*Sí, pero nosotros éramos un pueblo libre... Que nos enseñaba ética, moral, bueno, la religión se basa en eso, en ética moral, pero nosotros no entendíamos mucho de eso (...)*"

X. Conclusiones

Todo trabajo de investigación comienza por una pregunta, ante lo cual, se busca una respuesta. En la presente Memoria de Título nos hemos preguntado, desde la óptica de la antropología de la educación, respecto a los procesos de transculturación vinculados a la instalación de la escuela en Rapa Nui, entendiendo a esta institución como un agente que buscaba impulsar explícitamente cambios en la realidad sociocultural nativa.

"*Habitando la escuela: Educación y transculturación en Rapa Nui 1914-1965*" se configura por ello como una respuesta a esa pregunta, otorgando referencias

respecto a cuáles fueron los distintos efectos de este proceso, así como respecto a cómo la comunidad rapanui se habría posicionado frente a ello. Siendo un ejemplo etnográfico de un caso muchas veces abordado por nuestra disciplina, nuestra Memoria de Título presentó los resultados de la investigación cualitativa y etnohistórica que enfatizó la riqueza de las particularidades de este contexto específico de transculturación.

Lograr una comprensión del impacto de la escuela en el sistema social, en la socialización de los jóvenes y en la lengua rapanui, nos ha llevado a hablar de distintas variables: las disposiciones coloniales, el contexto económico de la sociedad rapanui, las expectativas y disposiciones de los rapanui frente a la escuela, las dificultades pedagógicas de los profesores, los problemas en la castellanización, los saberes del currículo oculto, entre otras. Pues bien, ahora repasaremos sucintamente nuestros hallazgos, para así finalizar esta obra teniendo claridad respecto a cuáles son sus principales postulados.

Antes de proseguir, no obstante, nos gustaría enfatizar que al momento de redactar este escrito, no pudimos dejar de recordar el precepto nativo de que había que escribir 'la verdad', lo que nos llevó a reflexionar sobre la responsabilidad de asumir un relato científico respecto de un tema tan complejo como el que hemos abordado. En ese sentido, señalaremos que desde un punto de vista metodológico, la contrastación de las distintas voces y documentos fue un proceso que debimos tratar con mucha prolijidad, aun teniendo como referencia una gran cantidad de literatura comparada, debido a las particularidades del contexto rapanui y a la complejidad de los procesos de transculturación.

1. Escolarización en Rapa Nui: continuidad y cambio

La escuela como agente de aculturación y como representante del colonialismo chileno, tal como hemos fundamentado a lo largo de este escrito, promueve la enseñanza de distintos contenidos y valores. El caso de la escuela de Rapa Nui no fue la excepción, ya que a lo largo de este periodo, y a pesar de las dificultades, los profesores velaron por seguir los programas estandarizados de las escuelas continentales. No obstante, la falta de comprensión de los rapanui hacia

la escuela, así como el desconocimiento del idioma colonial se configuraron como problemas difíciles de mermar, y fueron características fundamentales de la interfaz escolar a lo largo de este periodo. Aun así, la escolarización siguió llevándose a cabo, y a medida que pasaron las generaciones, existió mayor presión para asistir a la escuela y para vincularse con los saberes que allí se impartían.

En la escuela los profesores idealizaron y enseñaron un estándar de persona culturalmente educada, un cierto modo de ser, un habitus 'civilizado'. De este modo en el sistema social rapanui aparece un nuevo tipo de socialización, que ya no es ahora monopolio de la iglesia ni de los padres. Los niños se ven obligados a cambiar de rutina, ahora asisten a la escuela y ya no se incorporan de manera tan temprana a las actividades productivas de los padres, o al menos lo hacen sólo de manera parcial. Se abre de este modo un nuevo espacio comunitario donde los jóvenes se socializan y juegan entre ellos, y se relacionan con estos adultos que tienen una distinta cultura de referencia. De esta forma, comienzan a emerger nuevas expectativas respecto al proceso de escolarización, y la escuela comienza a ser vista por parte de algunos rapanui como un vínculo hacia los extranjeros, como un acceso hacia los recursos de privilegio. Algunos nativos comienzan además a demandar más y mejor educación, tal como refleja la carta escrita por Alfonso Rapu en 1964 al presidente Eduardo Frei Montalva, en la que se exige mayores facilidades para ir a estudiar al continente.

Por otro lado, como hemos defendido, el escenario particular de encuentro entre estas culturas, influyó en que existiera una apertura de los rapanui hacia lo foráneo. De este modo, los contenidos impartidos en la escuela no necesariamente se rechazaron, sino que en un principio más bien no se comprendieron, y posteriormente, empezaron a ser socialmente valorados por un número cada vez mayor de rapanui. Como hemos señalado, los saberes de la escuela no te hacían más o menos rapanui, ya que los saberes de la cultura tradicional se transmitían paralelamente en el núcleo familiar.

La escuela comienza en este escenario a otorgar nuevos saberes a los estudiantes, nuevas distinciones, lo que a largo plazo está vinculado a distintos

procesos de transculturación. Se trata en primer lugar de distintas 'enseñanzas de vida' que la escuela producía y reproducía de manera explícita o bien a través del currículo oculto: el rapanui debe hablar español, el rapanui debe valorar su patria, el rapanui no debe robar, el rapanui debe cuidar su aseo y su apariencia, el rapanui debe respetar a los mayores, el rapanui debe ser católico, el rapanui debe tener una vida sexual regulada según las pautas del catolicismo. La escuela se constituye además progresivamente como un espacio en que se aprenden ciertos saberes técnicos y ciertas enseñanzas para la vida cotidiana, entre ellos los bailes, la cocina, las labores, los trabajos manuales, la costura, la higiene, aunque éstos se enseñasen diferenciadamente, es decir, con ciertos matices de género.

2. La evolución del sistema educativo

En el desarrollo de la presente investigación, a la hora de explicar el creciente impacto de la escuela en la comunidad, debimos considerar los efectos de distintas variables. En relación a esto último, destacamos que los principales factores influyentes en la variación de la convocatoria y en la lectura de la escuela, corresponden al cambio generacional, al cambio en las disposiciones coloniales, al cambio en las condiciones económicas de la sociedad rapanui y al cambio en las expectativas y disposiciones de los rapanui frente a la escuela.

En tanto al aparato colonial chileno, indicamos que la falta de recursos y de personal fue la tónica predominante en la escuela hasta la llegada de las monjas de Boroa. Estas últimas, amparadas en su condición de religiosas, lograron una mayor cercanía con la comunidad, gatillando lo que Sergio Rapu señaló como una mayor presión para asistir y participar en la escuela, a pesar de que el uso de la violencia alejó a un cierto número de estudiantes. Además, hemos señalado que las mejoras en las condiciones económicas de vida hacia finales de este periodo, habría facilitado una mayor liberación de los niños para que estos pudieran participar del proceso escolar. Esto porque la escuela habría chocado en un comienzo con la necesidad de mano de los padres, dada la organización económica familiar y la importancia de los niños en la mantención de la economía doméstica.

En tanto a las expectativas y disposiciones hacia la escuela, destacamos que existieron distintas apreciaciones y representaciones de la escuela, que estuvieron fuertemente condicionadas por la organización económica familiar así como por una incomprensión o reticencia de los rapanui respecto a la escolarización formal. Al respecto, cabe recordar la idea presente en muchos de los testimonios que obtuvimos, en la que se resalta que los rapanui nunca sospecharon los cambios sociales, económicos y culturales que se avecinaban, tal como nos recuerda Rafael Hereveri: *“Ha sido una superación, sí, una superación. Nunca pensamos que la educación se iba a insertar en la sociedad rapanui. O las cosas, social, socioeconómicas, y pasó lo que pasó.”*

Posteriormente, hacia finales del periodo que hemos estudiado, muchos rapanui empiezan a notar las ‘bondades’ del sistema educativo, en la medida en que esto les podía dar a sus hijos un acceso privilegiado al mundo de nuevos estatus y roles que se estaba abriendo, producto del contacto con el continente. En este escenario se experimentan además los primeros procesos de apropiación y demanda educativa por parte de la comunidad. De la misma forma, los esfuerzos y resultados de convertirse en una persona ‘educada’ empiezan a ser cada vez más visible tras la llegada cada vez mayor de jóvenes profesionales rapanui.

Otro punto importante que debemos recordar, es la particularidad de la realidad sociolingüística de la isla, caracterizada porque casi la totalidad de las situaciones de habla se siguieron llevando a cabo en rapanui. Este punto es un tema gravitante para entender las dificultades pedagógicas que se vivieron en la escuela, así como para entender la negativa de algunos padres para enviar a sus hijos a ésta, estando por ello vinculado igualmente con las expectativas y disposiciones hacia la escuela.

Finalmente, creemos que se debe seguir profundizando en algunos de los elementos que hemos estudiado, a fin de lograr una comprensión más cabal del escenario de transculturación que hemos descrito, así como para poder lograr un mayor entendimiento del modo de vida actual de la comunidad rapanui. En ese sentido, hay muchas más aristas y líneas de investigación por explorar, y que se deben proyectar idealmente más allá del año 1965, ya que la transmisión de la

herencia social en un factor fundamental para la incorporación de los nuevos elementos culturales, tal como señala Zurob:

“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.” (2009b:159).

XI. Bibliografía

Abercrombie, T. 2006. *Caminos de la memoria y el poder. Etnografía e historia en una comunidad andina.* Sierpe Publicaciones, La Paz.

Aguirre, G. 1957. *El proceso de aculturación.* Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.

Anderson, B. 2007. *Comunidades Imaginadas: Reflexiones Sobre el Origen y la Difusión del Nacionalismo.* Fondo de Cultura Económica, México D.F.

Archer, M. 1979. *Social Origins of Educational Systems.* SAGE Publications Ltd, Londres.

----- 2009. *Teoría social realista. El enfoque morfogenético.* Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago.

Arias, M. 2000. “Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones”. *Investigación y Educación en Enfermería*, Universidad de Antioquía, Colombia, 18(1): 13-26

Arredondo, A. 2012. “Historia De La Educación En Isla De Pascua: Primera Parte 1864-1956”. *Apuntes del Museo*, Biblioteca William Mulloy, 1: 53-81

Banderas, M. 1946. *La esclavitud en la Isla de Pascua.* Imprenta Asis, Santiago.

Barahona, A. 1951. “Actividades de la Sociedad ‘Amigos de la Isla de Pascua’”. *GEOCHILE*, 1.

Bello, E. 1957. "Reportaje a la Isla de Pascua". *Revista de Arte*, Universidad de Chile, Instituto de Extensión de Artes Plásticas.

Bertely, M. 2008. "La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples manera de vivir la escuela". En *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, editado por M. Bertely, J. Gasché y Rossana Podestá, pp: 33-56, Ediciones Abya-Yala, Quito.

Biling, M. y Núñez, R. 1998. "El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional". *Revista Mexicana de Sociología* 60: 37-57.

Boschee, B., Boschee, F., Glatthorn, A. y Whitehead, B. 2012. *Curriculum Leadership. Strategies for Development and Implementation*. Sage Publications, Estados Unidos.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara, México, D. F.

Braudel, F. 2006. "La 'larga' duración". *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, 5:1-36

Butler, J. y Spivak, G. 2009. *¿Quién le canta al Estado-Nación?* Editorial Paidós, Buenos Aires.

Campbell, R. 1973. *El Misterioso mundo de Rapanui*. Editorial Francisco de Aguirre S.A., Santiago.

Carnoy, M. 2000. *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI Editores. México D.F.

Castro, N. 2011. "Ariki, catequistas y profetismo milenarista. Rapa Nui, 1882-1914". En *La Compañía Explotadora de Isla de Pascua. Patrimonio, Memoria e Identidad en Rapa Nui*, editado por C. Cristino y M. Fuentes, pp: 91-120, Escaparate Ediciones, Santiago.

Charlin, C. 1947. *Geo-etimología de la Isla de Pascua*. Instituto Geográfico Militar, Santiago.

- Clifford, J.** 1999. *Itinerarios transculturales*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Corbin, J. y Strauss, A.** 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
- Cristino, C.** 2011. "Colonialismo y neocolonialismo en Rapa Nui: Una reseña histórica". En *La Compañía Explotadora de Isla de Pascua. Patrimonio, Memoria e Identidad en Rapa Nui*, editado por C. Cristino y M. Fuentes, pp: 19-52, Escaparate Ediciones, Santiago.
- Cristino, C.; Recasens, A.; Vargas, P.; González, L. y Edwards, E.** 1999. *Isla de Pascua. Procesos, Alcances y Efectos de la Aculturación*. Instituto de Estudios de la Isla de Pascua [Versión electrónica], Publicaciones Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado el 4 marzo 2012, de <http://www.facso.cl>
- Cuche, D.** 2004. *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Czarny, G.** 2007. "Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 34 (12): 921-950
- 2008. *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. Ediciones Universidad Pedagógica Nacional, México D.F.
- Donoso, A.** 2008. *Educación y nación al sur de la frontera. Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Ril Editores, Santiago.
- Donoso, A. y Donoso, S.** 2010. "Las discusiones Educativas en el Chile del Centenario". *Estudios Pedagógicos* 36 (2): 295-311
- Drapkin, I.** 1935. "Contribución al estudio antropológico y demográfico de los pascuenses". *Journal de la Société des Americanistes (Nouvelle Série)*, 27:265-302.

- Duhart, D.** 2006. "Exclusión, Poder y Relaciones Sociales". *Revista MAD* 14: 26-39
- Duranti, A.** 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press, Nueva York.
- Englert, S.** 1964. *Primer Siglo Cristiano de la Isla de Pascua*. Escuela Lito-Topográfica Salesiana "La Gratitude Nacional", Villarica.
- Estella, B.** 1920. *Los Misterios de Isla de Pascua*. Imprenta Cervantes, Santiago.
- Fischer, H.** 2001. *Sombras sobre Rapa Nui. Alegato por un pueblo olvidado*. LOM Ediciones, Santiago.
- Fischer, S.** 2006. *Island at the End of the World*. Reaktion Books, Londres.
- Foerster, R.** 2010. "Rapa Nui y Chile. Cuatro seducciones y sus lecturas". *Mapocho, Revista de Humanidades*, 67: 51-73
- 2012 (a). "Bautista Cousin, su muerte violenta y los principios de autoridad en Rapa Nui. 1914-1930". *Cuadernos de Historia, Departamento de Ciencias Históricas Universidad de Chile*, 36: 67-84
- 2012 (b). "Isla de Pascua e Isla grande de Tierra del Fuego: Semejanzas y diferencias en los vínculos de las Compañías Explotadoras y los "Indígenas". *Magallania*", 40(1):45-62
- 2013. "La escuela fiscal de Isla de Pascua, una mirada desde las Paratenía (Hermanas Misioneras Catequistas de Boroa)." (ms)
- Foerster, R. y Montecino, S.** 2012. "Rapa Nui: la lepra y sus derivados (Estado de excepción, cárcel...)" *Revista Escrituras Americanas* 1: 2-69
- 2013. "La Escuela- Misión en Rapa Nui (1864-1964). "Encerrados en la cajita" (ms)
- Foerster, R., Ramírez, J. y Zurob, C.** 2012. "Un Acercamiento A La Historia Reciente De Rapa Nui: Bases Contextuales Para Una Interpretación Del Presente". *Apuntes del Museo, Biblioteca William Mulloy*, 1: 36-52

----- 2013. “*El Pueblo Rapanui y el subdelegado marítimo Exequiel Acuña Landero (1917- 1925). Historia de un conflicto por la soberanía y sus espacios.*” (ms)

Fuentes, M. 2011. “Compañía, Estado y Comunidad isleña. Entre el “Pacto Colonial” y la resistencia. Antecedentes y nuevas informaciones con respecto al periodo 1917-1936”. En *La Compañía Explotadora de Isla de Pascua. Patrimonio, Memoria e Identidad en Rapa Nui*, editado por C. Cristino y M. Fuentes, pp: 135-179, Escaparate Ediciones, Santiago.

Galleguillos, A. 1974. *Tama Te Ra’a o Pascua, Isla del Sol Naciente*. Hergon Libros, Santiago.

Geertz, C. 2003. *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, Barcelona.

Giralt, M. 2012. *El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera*. Tesis para optar al grado de Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona.

Goody, J. y Watt, I. 2003. “Las consecuencias de la cultura escrita”. En *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, editado por J. Goody, pp: 39-88, Editorial Gedisa, Barcelona.

Gómez, L. y Peronard, M. 1983. “Alcances psico-pedagógicos de una investigación. Descripción del castellano hablado en Isla de Pascua”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 21: 13-22.

González, L. 1984. *Rapa Nui: Problemática Educacional*. Tesis para optar al grado de Antropóloga Social, Departamento de Antropología, Universidad de Chile, Santiago.

González, S. 1996. “Civilizando al Yatiri: la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965”. *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad Arturo Prat, 6: 3-50

----- 2002. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago.

Grifferos, A. 2002. “El Paraíso Perdido. Un Movimiento Anticolonialista en Rapanui. (Isla de Pascua 1964)”. *Revista Werken* 3. [Versión electrónica] Recuperado el 1 junio 2013, de <http://www.revistawerken.cl>

Haoa, M.V. 2012. “Informe sobre el Estado de Situación de la Lengua y la Educación en Isla de Pascua”. En *Estudio diagnóstico del desarrollo cultural del pueblo RAPANUI*, editado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, pp: 181-186 [Versión electrónica] Recuperado el 1 junio 2013, de <http://www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural>.

Harris, M. 1982. *El materialismo cultural*. Alianza Editorial, Madrid.

Jäger, S. 2003. “Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos”. En *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* editado por M. Meyer M. y R. Wodak, pp: 61- 100, Editorial Gedisa, Barcelona.

Kottak, C. 2007. *Antropología Cultural: Espejo para la Humanidad*. McGraw Hill, Madrid.

Lahire, B. 2008. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

Lara, M.I. 2012. *Aprender a leer y escribir en lengua mapudungun, como elemento de recuperación y promoción de la cultura mapuche en la sociedad del siglo XXI*. Tesis para optar al grado de Doctor en el área de Investigación en Didáctica de la Lengua y Literatura, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona.

Larraín, J. 2003. “Etapas y discursos de la identidad chilena”. En *Revisitando Chile. Identidades, Mitos e Historias*, editado por S. Montecino, Publicaciones del Bicentenario, Santiago.

Lévi-Strauss, C. 1988. *Tristes trópicos*. Editorial Paidós, Barcelona.

Levinson, B. y Holland, D. 1996. “The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction”. En *The Cultural Production of the Educated Person:*

Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice, editado por B. Levinson, D. Foley y D. Holland, State University of New York Press, Albany.

Lienhard, M. 1992. "La interrelación creativa del quechua y del español en la literatura peruana de lengua española". *Senri Ethnological Studies* 33: 27-49

Linton, R. 1977. *Estudio del hombre*. Fondo de Cultura Económica, México D. F.

Llaña, M. 1998. "Profesores en Isla de Pascua: ¿Estigma o Fragmentación Profesional?" *Revista Enfoques Educativos* 1(1) [Versión electrónica] Recuperado el 5 junio 2012, de <http://www.facso.cl>

Llaña, M. y Alarcón, D. 1998. "Escuela y Familia en Isla de Pascua: ¿Sistemas Compatibles?" *Revista Enfoques Educativos* 1(2) [Versión electrónica] Recuperado el 5 junio 2012, de <http://www.facso.cl>

Long, N. 1999. "The Multiple Optic of Interface Analysis". *UNESCO Background Paper on Interface Analysis*. Working Papers, University of Texas. Recuperado el 10 de enero 2013, de <https://www.utexas.edu/>

Long, N. y Villarreal, M. 1993. "Las Interfases del Desarrollo: De la Transferencia de Conocimiento a la Transformación de Significados". En *Beyond the Impasse: New Directions in Development Theory*, editado por Schuurman. Zed Press, Londres.

Makihara, M. 2001. "Modern Rapanui adaptation of Spanish elements". *Oceanic Linguistics* 40:191–222.

-----2004. "Linguistic Syncretism and Language Ideologies: Transforming Sociolinguistic Hierarchy on Rapa Nui (Easter Island)". *American Anthropologist* 106 (3): 529-540

----- 2005 (a). "Being Rapa Nui, speaking Spanish. Children's voices on Easter Island". *Anthropological Theory* 5 (2): 117-134

----- 2005 (b). "Rapa Nui ways of speaking Spanish: Language shift and socialization on Easter Island". *Language in Society* 34 (5): 727-762

----- 2009. "Heterogeneity in linguistic practice, competence and ideology: Language and community on Easter Island". En *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*, editado por M. Doerr, pp.249-275, Mouton de Gruyter, Berlin.

----- 2010. "Anthropology". En *Handbook of Language and Ethnic Identity*, editado por J. Fishman y O. García, pp.32-48, Oxford University Press, Nueva York.

Makihara, M y Schieffelin, B. 2007. "Cultural Processes and Linguistic Mediations: Pacific Explorations". En *Consequences of Contact: Language Ideologies and Sociocultural Transformations in Pacific Societies*, editado por M. Makihara y B. Schieffelin, pp.3-29, Oxford University Press, Nueva York.

Malinowski, B. 1976. *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

Mascareño, A. 2005. "La ironía de la educación en América Latina". *Revista Nueva Sociedad* 165: 109-120

-----2007. "La cultura como ficción real". En *El Chile del Bicentenario. Aportes para el debate*, editado por M. Vicuña y M. Figueroa, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago.

McCall, G. 1976. *Reaction to Disaster. Continuity and Change in Rapanui Social Organization*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía, Universidad Nacional de Australia, Canberra.

----- 1998. *Rapanui: tradición y sobrevivencia en Isla de Pascua*. Easter Island Foundation, Los Osos.

Mella, O. 1998. *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Publicaciones Aristides Vara, Investigación Científica en Ciencias Sociales, Perú [Versión electrónica] Recuperado el 30 abril 2008, de <http://www.aristidesvara.net>

Merino, L. 1955. *Rumbo a Oceanía*. Empresa Editora Zig-Zag, Santiago.

Métraux, A. 1971. *Ethnology of Easter Island*. Bishop Museum Press, Honolulu.

- Métraux, A.** 2009. *L'île de Pâques*. Museum Store Rapanui Press, Santiago.
- Muñoz, D.** 2007. *Rapanui Translocales. Configuración de la etnicidad rapanui en Santiago de Chile*. Tesis para optar al grado de Antropólogo Social, Universidad de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Núñez, I.** 1997. "Historia reciente de la educación chilena". En *Sistema Educativo Nacional de Chile 1993, Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos*, editado por Núñez et al. [Versión electrónica] Recuperado el 10 de enero de 2013, <http://www.oei.es>
- 2004. "La identidad de los docentes". Una mirada histórica en Chile. *Revista Docencia*, Colegio de Profesores de Chile, 23: 65-75
- Ortiz, F.** 1987. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Biblioteca Ayacucho, Caracas.
- Pakarati, C.M.** 2011. "El poder político nativo en Rapa Nui tras la muerte de los últimos 'Ariki Mau". En *La Compañía Explotadora de Isla de Pascua. Patrimonio, Memoria e Identidad en Rapa Nui*, editado por C. Cristino y M. Fuentes, pp: 53-74, Escaparate Ediciones, Santiago.
- Pilleux, M.** 2001. "Competencia comunicativa y análisis del discurso". *Estudios filológicos* 36:143-152 [Versión electrónica] Recuperado el 5 de enero de 2013, de <http://www.scielo.cl>
- Piña, C.** 1986. "Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales". *Revista Paraguaya de Sociología* 67: 143-162
- Puelma, M.** 1971. *Un viaje a la Isla de Pascua*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Pratt, M.L.** 1991. "Arts of the Contact Zone". *Profession*, Modern Language Association, 91: 33-40.
- 2010. *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación*. Fondo de Cultura Económica, México D. F.
- Rama, A.** 2008. *Transculturación narrativa en América Latina*. Ediciones el Andariego, Buenos Aires.

- Ramírez, J.** 1968. *Navegando a Rapa-Nui*. Editorial Juventud, Barcelona.
- Robles, D.** 2011. *Rapa Nui o Isla de Pascua. Chilenizando desde la Educación. 1914-1953*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Universidad de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Rockwell, E.** 1996. "La dinámica cultural en la escuela". En *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, editado por A. Álvarez, pp: 21-38, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- 2005. "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* 1:28-38, Ediciones Pomares, Barcelona.
- 2006. "Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela". *Revista Cultura Escrita y Sociedad* 3: 161-218.
- 2007. "Huellas del pasado en las culturas escolares". *Revista de Antropología Social, Universidad Autónoma de México*, 175: 175-212
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J.** 1983. "Escuela y clases subalternas". *Cuadernos Políticos*, México D.F., 37: 70-80.
- Rodríguez, M.A.** 2000. "Etnohistoria: ¿La ciencia de la diversidad cultural? Exploración acerca de la constitución del término y del desarrollo de su teoría y método". *Boletín Antropológico*, Centro de Investigaciones Etnológicas, Universidad de Los Andes, 50: 5-28
- Rojas, A.** 2008. "La importancia del proceso de apropiación educativa en Tatutsi Maxawaxi". En *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, editado por M. Bertely, J. Gasché y Rossana Podestá, pp: 83-112, Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Sahlins, M.** 1997. *Islas de Historia. La muerte del Capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- 2001. "Dos o tres cosas que sé del concepto de cultura". *Revista Colombiana de Antropología*, 37: 290-327

Seelenfreund, A. 2013. *Vistiendo Rapa Nui. Textiles vegetales. Haka'ara o te kahu*. Editorial Pehuén, Santiago.

Serrano, S; Ponce de León, M. y Rengifo, F. (editoras). 2012. *Historia de la educación en Chile (1810-1930). Tomo II, La educación Nacional (1880-1930)*. Editorial Taurus, Santiago.

Spindler, G. 2007. "La transmisión de la cultura". En *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, editado por A. Díaz.; F. García y H. Velasco, pp: 205-241, Editorial Trotta, Madrid.

Stambuk, P. 2010. *Rongo. La Historia Oculta de Isla de Pascua*. Editorial Pehuén, Santiago.

Todorov, T. 1990. "El cruce de las culturas". *Criterios*, La Habana, 25-28: 3-19.

----- 1998. *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI Editores, México D.F.

Torres, J. 1998. *El curriculum oculto*. Ediciones Morata, Madrid.

Valles, M. 1999. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, Madrid.

Vela, F. 2001. "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa". En *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, editado por M.L. Tarrés, pp: 63-95, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México D.F.

Vergara, V. 2009. *Rapa Nui. Dominación y dominio*. Museum Store Rapanui Press, Santiago.

Viveiros de Castro, E. 2002. *El mármol y el mirto: sobre la inconstancia del alma salvaje*. Traducción s/e. [Versión electrónica] Recuperado el 20 de noviembre de 2012, de <http://es.scribd.com/>

Watson-Gegeo, K. y Welchman, D. 1990. "Social identity, church affiliation, and language change in Kwara'ae (Solomon Islands)". *IPrA Papers in Pragmatics* 4: 150-182

----- 1992. "Schooling, Knowledge, and Power: Social Transformation in the Solomon Islands". *Anthropology & Education Quarterly* 23: 10-29

Wolcott, H. 2007. "El maestro como enemigo". En *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, editado por A. Díaz.; F. García y H. Velasco, pp: 243-258 Editorial Trotta, Madrid.

Zamora, A. 2012. "En Torno a Saberes Tradicionales; la Sexualidad y los Ciclos Vitales en la Cultura Rapanui". En *Estudio diagnóstico del desarrollo cultural del pueblo RAPANUI*, editado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, pp: 77-81 [Versión electrónica] Recuperado el 1 junio 2013, de <http://www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural>.

Zurob, C. 2009 (a). "El hogar estudiantil "Hare Rapa Nui" de Viña del Mar. Una mirada a la educación, la emigración y la diversidad en el contexto escolar". *Revista de Antropología Iberoamericana* 4 (1): 84-112

-----2009 (b). *TA' AKU POKI. Cambio y Continuidad en las Estrategias de Crianza Rapa Nui: Un acercamiento a la transmisión en diferencia*. Tesis para optar al grado de Antropóloga Social, Departamento de Antropología, Universidad de Chile, Santiago.

Otras fuentes:

-**Archivo del Museo Fonck**, Biblioteca Rapa Nui.

-**Libro de registro escolar**, escuela de Isla de Pascua, Lorenzo Baeza Vega, 1938 a 1969.

-**Revistas Moe Varua**, números de mayo 2009 a octubre 2012