



AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana

ISSN: 1695-9752

informacion@aibr.org

Asociación de Antropólogos Iberoamericanos
en Red

Organismo Internacional

Zurob Dreckmann, Camila

El hogar estudiantil "Hare Rapa Nui" de Viña del Mar. Una mirada a la educación, la emigración y la
diversidad en el contexto estatal

AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 4, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 84-112

Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red
Madrid, Organismo Internacional

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62340105>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

EL HOGAR ESTUDIANTIL “HARE RAPA NUI” DE VIÑA DEL MAR. UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN, LA EMIGRACIÓN Y LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO ESTATAL

Camila Zurob Dreckmann

Universidad de Chile

Resumen

Cada año, llegan nuevos jóvenes rapanui a estudiar al continente, respaldados por un sistema de becas de residencia de la Junaeb, la cual mantiene un hogar estudiantil exclusivo para ellos, en Viña del Mar. Aquí, nos hemos interesado en la problemática educacional de Rapa Nui desde la perspectiva de la emigración, que pone de relieve el modo en que estos jóvenes enfrentan la cotidianeidad chilena y urbana; lo que a su vez incide en el desarrollo de procesos de identificación étnica. Así, abordaremos algunos problemas a los que se ven enfrentados los becarios en su intento por completar estudios formales, que en definitiva desembocan en un alto grado de fracaso académico.

Palabras claves

rapanui, educación formal, interculturalidad, identificación étnica, políticas estatales

“HARE RAPA NUI”: THE RAPANUI BOARDING SCHOOL IN VIÑA DEL MAR, CHILE. EDUCATION, EMIGRATION AND CULTURAL DIVERSITY

Abstract

Every year, a number of rapanui youngsters arrive in Chilean mainland to complete secondary studies, supported by a program of scholarships sponsored by Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), which runs a special boarding school in Villa del Mar. In this paper I examine Rapa Nui's educational problem, focusing on the conflict of emigration. I discuss how rapanui youngsters confront mainstream Chilean and urban culture, and the impact that this confrontation has on their ethnic identity. I will also describe the problems that these students face in their attempt to complete formal studies, which usually end up in academic failure.

Key words

rapanui, educational system, ethnical identification, state polices.

Recibido: 9 de Abril de 2008

Aceptado: 25 de Noviembre de 2008

Introducción: El difícil acceso a la educación

En la pequeña porción de tierra que conocemos como ‘Isla de Pascua’¹, la educación formal ingresó a la vida cotidiana de los rapanui en la primera mitad del siglo XX. Si bien con escasa regularidad, los comienzos de este tipo de educación se pueden situar entre el año 1914 y el año 1934, cuando se organizó formalmente la Escuela Pública, bajo la Dirección Provincial de Instrucción Pública de Valparaíso (Cristino, González, Edwards, Recasens y Vargas 1984). La Isla se encontraba bajo dominio de la impudicamente llamada ‘Compañía Explotadora de Isla de Pascua’ (Williamson & Balfour y Cía.), a quién se había “arrendado” dicho territorio para que implementase una sistema de producción ganadera, donde los habitantes nativos quedaron como inquilinos de una “hacienda-isla”. En ese entonces, los cursos que se impartían en la escuela llegaban hasta cuarto básico, finalizando ahí el proceso escolar de los isleños, lo que nos indica una precaria integración a los estándares continentales en materias de educación².

La demanda de cursos por parte del alumnado aumenta en forma gradual, lo que determinaría que en 1948 se imparta hasta quinto básico, en 1953 hasta sexto, en 1967 hasta séptimo básico; y en 1968, hasta octavo básico. Nueve años más tarde, Alberto Hotus Chávez (posteriormente presidente del Consejo de Ancianos I) encabeza una demanda a las autoridades de la creación de un liceo para que los estudiantes pudiesen completar sus estudios secundarios en su propia tierra, y además, que se retire la prohibición -dictada pocos años antes por medio de un Bando Militar- de que se hable la lengua rapanui³ en lugares públicos (Hotus 1998).

¹ Llamada Rapa Nui por sus habitantes; esta isla ubicada en el Pacífico sur, es la extensión de tierra más aislada del mundo, encontrándose a 1930 kilómetros al este de su vecino más próximo, la pequeña Isla de Pitcairn. De las costas de Chile, país al cual fue anexada en 1888, se encuentra a 3860 kms. al Oeste.

² En Chile, se dicta la ley N° 3654 sobre instrucción primaria obligatoria (es decir, hasta 6º básico) en agosto del año 1920. En 1929, dicha ley se perfeccionó, cambiando el concepto de *instrucción* por *educación*, y ratificando las características de obligatoriedad y gratuitad durante los seis años. A su vez, precisa como objetivo “favorecer el desarrollo físico, intelectual y moral del niño de acuerdo a las necesidades sociales y cívicas del país” (Fuente: Revista Educación 2000 Edición N° 279). Considerando el carácter extremo del aislamiento en que se encuentra la Isla de Pascua, distante a más de 3000 millas marinas de la costa de Caldera (IV región), se plantea una clara contradicción en las políticas estatales.

³ En el presente escrito, utilizaré Rapa Nui, separado y con mayúsculas para referirme a la Isla de Pascua en cuanto extensión de tierra; rapanui, con minúsculas y junto, para referirme a las personas, y hablaré de “lengua rapanui” para distinguir el lenguaje de las personas

En efecto, luego del término el contrato de arrendamiento con la Compañía Explotadora en 1953, la Isla pasó a depender de la administración directa de la Armada de Chile: tres años después, se prohibiría a los alumnos de la escuela hablar su lengua en el recinto, a lo que se sumaría, en tiempos de dictadura militar, una ordenanza dada por las autoridades gubernamentales de censurar el uso de la lengua en actos públicos. Si bien la prohibición del uso de la lengua rapanui fue retirada, y el Ministerio de Educación autorizó a los primeros seis años de escolaridad básica la enseñanza oficial de la lengua Rapa Nui, la extensión de los años de educación en la Isla habría de llegar, en 1976, hasta segundo medio. No será hasta 1987 -cuando se crea el Liceo Lorenzo Baeza Vega, que pasa a depender de la Ilustre Municipalidad de Isla de Pascua- que comienza a tramitarse la extensión de los cursos hasta cuarto medio. Al año siguiente se tendrá el tercero medio y finalmente en 1989, los rapanui contarán con la posibilidad de cursar el grado máximo en tierra isleña.

Pero antes de tener esa posibilidad, lo que se implementó en la década del 70', fue un sistema de becas de residencia, donde los jóvenes que quisieran continuar sus estudios podían emigrar al continente para ser alojados en un hogar de estudiantes, o en algún hogar familiar, generalmente en Santiago. Esta iniciativa, nos habla de una política que mantuvo el Estado en esos tiempos con los pueblos originarios de nuestro país, y que responde a lo que se ha llamado el “modelo asimilacionista”, por cuanto no implica un reconocimiento de sus diferencias, ni una valoración de la diversidad en suelo chileno. Más bien, los esfuerzos apuntan a integrar a los rapanui al sistema educativo por medio de múltiples “facilidades” que les permitan acceder a niveles de oportunidad educativa similares a los índices continentales⁴, lo cual hacía imperativa –para el caso rapanui- la emigración de su tierra de pertenencia.

Pero la estrategia cojeaba de una falta de sensibilidad a las diferencias, y especialmente, a lo que se vivía en materias educacionales en ese momento, en tierra isleña. En un intento por retratar la situación en que se encontraban los

⁴ El concepto de “oportunidad educativa” se refiere al grado objetivo de probabilidades que tiene un determinado individuo para educarse y para incrementar su calidad de vida a partir de la utilización permanente de los contenidos aprendidos en su proceso formativo. De esto de desprende que la oportunidad educativa es un proceso constante e incremental, puesto que la consecución de ciertos logros educativos despertaría en el individuo la demanda por otros logros educativos (Ver Reimers 1999: 40).

rapanui en aquellos tiempos, respecto de la educación formal, recurrimos a un estudio de caso realizado por la antropóloga Lilian González hacia el año 1984, donde se verifica que del total de alumnos que ingresaron a la escuela a primero básico en 1969, un 69,49% desertó antes de obtener el octavo grado básico, o su equivalente en número de años. Más tarde, en la búsqueda por introducir nuevos recursos a la escuela, se hace a mediados de la década del 70' un recambio general de profesores: el mismo estudio antes referido comprobó que el 71,42% de los alumnos que ingresan a séptimo básico en 1975, repreba el curso (González 1984:86). El alto fracaso escolar de ese año nos habla de una situación de contacto en la cual los profesores en gran medida desconocían la realidad de sus alumnos, mientras sus alumnos ignoraban por completo la realidad –y dicho sea de paso, el lenguaje- de sus nuevos docentes, todo lo cual llevaría a un efecto contrario al esperado, provocando un fuerte desajuste en la vivencia del proceso educativo, para los jóvenes rapanui:

Todo cambió en 7º cuando llegaron otros profesores, nos pasaban materia como rayo, no sabía yo por qué nos ponían la mala nota, te hablaban y yo no sé qué querían decir. Nuestro curso se empezó a aburrir, en 7º repiten varios y se salen otros, ya no era entretenido estudiar; para ir a ver a los profesores no me interesaba. Nos decidimos a irnos entre varios y así salimos. (En González 1984).

Ante la escasa probabilidad de éxito escolar en tierra isleña, y dado que por esos años las familias, en general, no contaban con grandes recursos económicos; se resuelve crear un Hogar que pudiera recibir y alimentar a los jóvenes que quisieran terminar sus estudios, lo que en un primer momento se hizo con fondos otorgados directamente por el Estado, en 1972. Con respecto a dicha opción, otro alumno entrevistado por González, señala:

Estudiar en el continente, no es lo mismo que estudiar aquí en la Isla, allá se estudia más. Tenía problemas con el castellano y por eso debía estudiar más que el resto. A veces sentía rabia por eso y que no lo supieran algunos profesores. Cuando llegué al 7º no entendía nada, me repitieron, al otro año casi no lo apruebo. En la Isla no saben todo lo que uno tiene que hacer para poder continuar (En González 1984).

En definitiva, y como era de esperarse, la experiencia de los jóvenes que llegaron a este hogar capitalino no tuvo buenos resultados, por los bajos rendimientos escolares obtenidos, y principalmente por lo que se manifiesta como una “falla de adaptación al medio social y cultural” (Cristino et al. 1984). De esto nos

habla el testimonio de una mujer rapanui, quien formó parte de las primeras generaciones que viajaron para proseguir sus estudios en tierra continental: “La primera vez que vine a estudiar, estaba en primero medio, en el 72 y vine porque yo quería. Presioné a mis padres, y tuve muy mala experiencia, por vivir en la casa... cosas que no vienen al caso. Me volví a la Isla no queriendo saber nunca más de volver para acá” (J.H.).

La única exigencia para venir era contar con un apoderado en el continente que los representara y los apoyase en sus estudios. El hogar estaba a cargo de una mujer isleña. La primera directora que tuvo el hogar pascuense de Viña, nos cuenta que años más tarde se le informó –antes de emprender esta “segunda versión de hogar”- que;

Había habido una experiencia previa en Santiago, en un hogar que había tenido muy, muy mala evaluación. Porque había muy poco control, porque se habían embarazado muchas chicas, porque había como muy poca responsabilidad de parte de los chicos en términos de que había un autocontrol que no funcionaba; y, se decidió sacar los fondos del Estado... además se arrancaban a Valparaíso, según cuenta la historia, a ver el mar, porque ellos no pueden estar lejos del mar... entonces todo esto significó que el hogar se cerró (L.M.S)

Ese año, son veinte alumnos los que viajan a completar estudios en el continente: de ellos, muchos repreban el primer año, y más de la mitad regresa a la Isla sin terminar la educación media. Este fracasado comienzo de la propuesta de emigración inaugurará nuevos intentos para que los jóvenes rapanui completaran estudios en el continente, buscando una mayor adecuación a sus necesidades en su implementación. Desde ahora en adelante, el financiamiento de la estadía de los jóvenes se encargará a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), que organizará paulatinamente el funcionamiento de las becas de residencia y la puesta en práctica de un Hogar exclusivo para estudiantes rapanui.

Es sobre este sistema de becas que tratará el presente artículo, el cual posee una importancia de base en la consideración de la problemática educacional en Rapa Nui. Aún hoy, cuando la Isla cuenta con su propio cuarto medio, el Hogar sigue recibiendo estudiantes que buscan asegurar un buen desempeño en estudios superiores, dada la baja calidad de aprendizajes garantizada por el liceo. La situación que estos jóvenes experimentan acá, puede ser de gran ayuda en la comprensión de los procesos que condicionan el proceso de identificación étnica que desarrollan los pueblos originarios, lo que observaremos en el caso de los

rapanui en el contexto chileno continental, donde toman contacto con la cotidianeidad urbana; así como los principales problemas a los que se ven enfrentados en la búsqueda de oportunidades por medio de la educación formal.

1. *Método*

Esta investigación, fue realizada de acuerdo a un enfoque fundamentalmente cualitativo, pues se trataba de dar con las percepciones de los estudiantes y las significaciones asociadas a su propia experiencia. El investigador, como ser humano, se comprende como “el mejor instrumento para estudiar grupos humanos” (Velasco & Díaz de Rada, 1997: 24). En este sentido, se privilegia la labor interpretativa del investigador, como medio de acceso al ‘régimen imaginario’ que organiza las formas de intersección entre hechos y discursos; y “cuyo sentido no se agota en la apariencia objetiva” (Canclini, 1995: 75). Es así que se desarrollaron una serie de entrevistas semi-estructuradas en profundidad, a la par con un trabajo de entrevistas grupales que me permitieron el registro de procesos de interacción, que muchas veces, se constituyen a partir de un ‘sentido común’, crucial para la auto observación de procesos e historias personales de los mismos jóvenes. Además, la importancia de la observación, directa y participante, me parece central, por cuanto abre al escenario de interpretación en el que nos situamos, en este caso, la vida cotidiana de los estudiantes del hogar.

Y entonces, digamos lo que es cierto: comencé por tocar la puerta, y ahí mismo supe que comenzar tomaría tiempo. Pero tiempo que desembocó en el desarrollo de la observación y en un trabajo de integración al grupo de las caras familiares del hogar; hasta que conseguí sentirme a gusto en su esquema. El trabajo presente propone la “auto-instrumentalización” del investigador en la búsqueda de información de carácter cualitativo, lo que puede ser definido como una “actitud metodológica que ocurre casi por extensión del ‘interés antropológico’ a la vivencia de una realidad considerada como ‘campo de estudio’” (Velasco & Díaz de Rada 1997: 22)

Puesto que se trataba de reconstruir una historia no registrada, escasamente documentada, y aún viva en el recuerdo de sus principales actores; se conjugaron una serie de fuentes, para comprender no sólo una historia sino también un

contexto, el cual nos permite hablar de este caso como la expresión de un proceso mayor, que implica la existencia de la diferencia étnica, y de la aplicación de determinadas políticas estatales. En este sentido, el presente artículo representa una intención de registro y retrato de una historia, de un momento y de un cierto modo de vivir el codiciado camino de la educación formal: el caso de los jóvenes rapanui. En definitiva, observamos el desarrollo contemporáneo de una cultura que se recrea en un nuevo ámbito. Este escrito es por tanto, el relato de un acercamiento cualitativo a sus actores, y a través de ellos, a una parte importante de los mecanismos por medio de los cuales dicha cultura se reproduce –como diferente- en el contexto presente.

Todas las fuentes primarias aquí citadas corresponden a entrevistas realizadas entre mayo y diciembre del año 2005, las cuales han sido citadas de acuerdo a iniciales, en orden de mantener en reserva los nombres reales de mis informantes. Las entrevistas fueron analizadas de acuerdo a un modelo de análisis cualitativo, orientado por las categorías aquí enfatizadas de la diferencia étnica, la adaptación al sistema formal de la educación y las políticas estatales que constituyen el contexto real de los jóvenes que aquí comparten su experiencia.

2. Resultados

2.1. Sobre la creación del hogar

El hogar de estudiantes rapanui comenzará a funcionar en tiempos de dictadura, lo que se alinea con una política generalizada a todo el país, que en materias de educación enfatizó en la ampliación de la cobertura, alcanzando la presencia estatal aquellos lugares más aislados, bajo un principio orientado a la seguridad nacional y al afianzamiento de fronteras (Zapata 2004: 169-187)⁵. Después de un fracasado viaje del General Augusto Pinochet a las Islas Filipinas -lo que fue calificado como uno de sus “bochornos internacionales”; el “filipinazo”- se da lugar a una visita no programada a la Isla de Pascua, luego de un improvisado aterrizaje del vuelo oficial en las islas Fiji. Durante aquella visita, en el año 1980, cuenta la historia que en reunión con la comunidad rapanui, el General Pinochet habría recibido la solicitud de

⁵ En este artículo, se aplica esta evaluación al caso aymara, que también recibió cobertura educacional en los aislados pueblos del norte, en la época descrita.

instalar alguna dependencia segura en el continente que permitiese que los jóvenes que hubiesen completado el segundo medio en la escuela local pudieran terminar sus estudios secundarios en la quinta región. El resultado es que a finales de ese año, la trabajadora social Luz María Saldías, quien ocupaba cargos en el ministerio de educación en aquella época, recibe un 'telex' con un bando militar que indica que llegarían seis jóvenes rapanui a completar estudios en el continente:

Nunca supimos de adonde venía eso. Después supimos que lo que había ocurrido era que Pinochet, en una gira que hizo al exterior, donde le fue negada la entrada (...), se fue a pasar la pena a la isla (...). Y él entonces en una reunión con la comunidad les preguntó que es lo que ellos necesitaban. Y la gente le planteó el anhelo de que sus hijos pudieran estudiar, porque antes venían con recursos propios y eso era muy complicado (L.M.S)

La puesta del hogar en Viña venía a ser un segundo intento, pero de características tan fortuitas que junto con el Telex ya mencionado no llegaron fondos, ni proyecto a ejecutar; sino solamente el bando militar que establecía que había que ir a buscar a los niños y niñas que llegarían al aeropuerto. Como no había donde ubicarlos, el ministerio encarga a Luz María ver el asunto. En ese momento, ella estaba a cargo de ocho hogares para estudiantes rurales que se alojaban durante la semana, y volvían los fines de semana a sus casas. Así pues, los jóvenes llegaron a vivir a un hogar para hijos e hijas de campesinos en Valparaíso.

Yo diría que en términos de evaluación ese año fue un desastre. Porque ahí nos fuimos dando cuenta que la cultura rapanui no se complementa; ni con los mapuches, ni con los campesinos... ellos son festivos, son totalmente distintos, y es muy difícil que ellos convivan con otros grupos; ellos son muy bulliciosos, son muy fiesteros, son muy alegres, muy amantes de la música, del baile, de los espacios abiertos. O sea ellos no tienen muchas posibilidades de formar comunidades con otras etnias (L.M.S)

Los seis pioneros de entonces vivieron ese año "en muy malas condiciones emocionales"; con mucha nostalgia y actitudes conflictivas, de acuerdo con Luz María, quien poco a poco fue dejando su cargo en el ministerio para dedicarse a este nuevo proyecto, que habría de formular en "términos ideales". Planteaba la necesidad de una casa exclusiva para jóvenes rapanui, frente al mar, con amplios espacios abiertos, árboles, etcétera: de modo que se sintieran "más cerca de la isla".

A fines de ese año se caduca la beca de varios de ellos, porque fueron incapaces de responder a las exigencias académicas del continente, así como a sus estándares de disciplina, lo que agravaría la situación problemática que

caracterizaría su estadía en el Puerto. De los seis, varios quisieron volver, otros perdieron la beca, y solo dos la mantuvieron. Al año siguiente, igual como había ocurrido antes, a principios de marzo Luz María se entera de que había que ir a Santiago, esta vez a buscar a treinta nuevos escolares. El ministerio no supo hacerse cargo de la situación, y Luz María cuenta que se solicita a la Junaeb que tomara la responsabilidad del hogar. Entonces la buscan a ella para aprobar rápidamente el proyecto que había presentado (y que había sido antes descartado por el ministerio), y le encargaron su ejecución. Y así fue: el “proyecto ideal” de Luz María se implementó en lo que sería la tercera versión de un hogar para estudiantes rapanui, en el año 1981.

Así pues, se inicia la aplicación regular del sistema de becas de residencia otorgado por la Junaeb, que financiará el alojamiento, la comida y la matrícula en liceos municipales. En ese momento, los jóvenes beneficiados con la beca de residencia respondían a criterios poco formales, en la medida en que “venían los que se atrevían”, puesto que la idea de mandar a los hijos al continente generaba desconfianza en las familias; aunque luego sería una iniciativa que acrecentaría su popularidad en la comunidad rapanui. La presión de la emigración recaía generalmente en aquellos que tenían buen rendimiento en la escuela local, por sus posibilidades aumentadas de éxito. A pesar de ello, muchos no contaban con un buen promedio, y la gran mayoría de los jóvenes presentaba varios problemas ante las exigencias académicas del continente. Por lo demás, los problemas de adaptación al medio social continuaban jugando en contra: hasta hoy, el contraste entre las formas de vida rapanui-continental es claro en varios niveles, lo que veremos a través de las experiencias aquí recogidas.

Comprender la vivencia de estos jóvenes no sólo es un acercamiento a su integración al sistema de educación formal en sus propias expectativas y proyecciones, sino que además ilustra el modo en que ellos se sitúan en el contexto continental, y cómo desde ahí incorporan una visión particular de su diferencia. ¿Cuándo se sienten diferentes?, o bien ¿cómo les afecta?; son preguntas que orientan al intentar dar un contenido específico a la experiencia del contraste étnico entre los rapanui, y que así, nos permiten adentrarnos en el fenómeno educacional desde una perspectiva vivencial. Si consideramos la situación problemática en que se encuentra la realización de expectativas educacionales para el caso rapanui, que

topa con la baja calidad de aprendizajes en suelo isleño y el frecuente fracaso en el intento por obtener grados académicos superiores, se hace importante vislumbrar las pistas que entrega el caso de los jóvenes del hogar estudiantil de Viña. El carácter imperativo de la emigración y la creciente expectativa de acceder a los títulos que permitan a los isleños tomar los puestos profesionales hoy ocupados en su mayoría por residentes continentales, hace justo y necesario buscar un enfoque de las experiencias recogidas que nos permita comprender los costos de una estrategia que sacrifica las particularidades de la cultura rapanui, en el acecho de una educación que finalmente intenta homogeneizar su demanda, por medio de una oferta equitativa que se da en “búsqueda de igualdad”.

2. 2. Problemática educacional: ¿educarse para vivir, o vivir para educarse?

Alguna vez, el sistema de becas de residencia Junaeb fue la única opción para quienes deseaban completar sus estudios secundarios, o continuar estudios universitarios, sin poseer los recursos económicos necesarios para el traslado y la estadía. Tomarla, era un intento de sobreponer dichas dificultades, e intentar así introducir cambios a lo que se veía como la vida normal de los rapanui: “... no, o tú te embarazabas, te quedabas allá... era así: si tú tenías buenas notas, tenías oportunidades para venir, pero eso fue una paleteada⁶ que hizo el gobierno porque había muchos niños que no tenían el promedio, e igual venían” (J.H.). Hoy, aquellos que emigraron por estudios en la década del 70', aseguran que valoran el hecho de haber venido a estudiar por cuanto les dio la posibilidad de ‘abrirse al mundo’ y así, encaminarse en una historia diferente de la que vivieron sus propios padres.

A su vez, los jóvenes de hoy ponen sus expectativas en un sistema educativo que apunta a la consecución de un título profesional o técnico que les permita ejercer sus intereses y sobrevivir en la Isla sin necesidad de “sacrificarse”, como comienza a interpretarse el caso de las generaciones anteriores. Compartiendo dichas expectativas, los jóvenes llegan por iniciativa de sus padres; e incluso, algunos aseguran haber presionado a sus padres para que les permitiesen viajar. Luego, y de acuerdo con la actual directora del hogar de estudiantes, postular a las becas de residencia también puede ser una forma de prevenir o curar problemas

⁶ Se refiere a que el gobierno lo hizo como una forma de ‘ayuda’: ‘paleteada’ (jerga común).

conductuales, o problemas por consumo de alcohol o marihuana; y en gran parte, los jóvenes se vienen en contra de su voluntad. Con todo, parece ser que la decisión está fundamentalmente motivada por aumentar las expectativas académicas, y de ese modo, agregar nuevas posibilidades en las proyecciones vitales de estos jóvenes: “Antes de venirme yo como que, no me quería venir porque me daba pena dejarlos. Después volví a la Isla y había unos compañeros míos con guagua⁷ así, entonces como que dije; ‘oh, lo que me hubiese esperado’” (Tr.T).

De todos modos, la aspiración a obtener algún título, sea técnico o profesional, es la motivación central de estos jóvenes (así como de sus padres), para viajar fuera de su Isla. Pero más allá de lo académico, hay acuerdo al considerar que sus compañeros/as que se quedaron mantienen ciertas limitaciones hacia el futuro, porque “no saben como son las cosas fuera de la Isla”, y “se quedan en lo mismo de siempre”. Venir al continente significa tomar conciencia de lo ‘relajada’ que es la cotidianeidad isleña, y su contraste con el modo disciplinado de la ciudad, del ‘conti’ -como ellos llaman las tierras chilenas continentales- que implica mayor esfuerzo, y mayor independencia para desarrollar la capacidad de “arreglárselas solo”. Así, con respecto a sus ‘efectos’, es interesante ver cómo las opiniones de los alumnos que terminaron el año recién pasado en el hogar adquieren diferencia con la postura de quién vivió una de las primeras generaciones de ‘estudiantes emigrantes’, respecto de la importancia que conceden a la experiencia. Si contrastamos la opinión de los jóvenes con la visión de quien ha visto crecer a sus compañeros del hogar, así como a quienes fueron sus compañeros en el liceo que nunca emigraron, encontramos algo interesante respecto del peso que finalmente adquiere en la cotidianeidad rapanui el hecho de haber tenido la oportunidad de viajar en busca de una ‘mejor educación’.

Uno aprende en la vida, que las personas tienen un rumbo y tienen –como se dice- destino, y tienen oportunidad. Y otra persona, dentro de su variedad de cosas, supo descubrir cuáles eran sus aptitudes también. Y tuvieron la riqueza también, una riqueza grande. Y yo creo que eso les pasa a algunos koros⁸ de ahora, que ellos –por ejemplo- yo tenía algunos compañeros que (...) no podían ir a la escuela. No tenían zapatos para ir a la escuela. Trabajaban de sol a sol, arando. Su papá los mandaba a la escuela en algún rato cuando estaban libres. Entonces, estos compañeros, ahora son empresarios. ¿Me entiendes? (...) ellos ya tenían una base, de su etnia, de todo lo que sus papás le habían enseñado, dentro de su vida de no ser doctores, de no ser esto, de no ser lo otro, les dieron muchas, les dieron

⁷ En Chile, *guagua* es un modo de referirse a los bebés.

⁸ “Koro” hace referencia a padre, abuelo; y en general, a los hombres adultos rapanui.

esta posibilidad de salir adelante. (...) Y la Isla yo creo que da esa oportunidad, de la persona volver a redescubrirse, (...) esa es la diversidad del hombre rapanui, yo creo que de mi generación y un poquito más atrás. El hombre que sabe hacer casas, sabe bucear, sabe hacer moai, sabe ir a pescar allá, sabe agricultura... en cambio la de ahora viene a estudiar, y eso es lo único que sabe (J.H).

Así, la probabilidad de tener mejor éxito en su futuro en la Isla, no depende exclusivamente de los logros académicos que puedan obtenerse, pues pareciera ser que aquellos oficios que se desarrollan tradicionalmente en la Isla, se aprenden justamente ahí. En este sentido, las oportunidades están para todos; o por lo menos eso atestigua la experiencia de Janet, sin perjuicio de que las condiciones laborales hayan cambiado en Rapa Nui. Lo cierto es que las expectativas que ofrece la educación formal han sido en gran medida incorporadas por los rapanui, lo que da sentido al interés por completar la enseñanza media en Viña, en orden de obtener un mejor rendimiento académico, para que al momento de ingresar a la educación superior, disminuya la posibilidad -demasiado común- de fracasar en el intento. Pero, ¿acaso esto se debe exclusivamente a una baja calidad educacional de las escuelas isleñas?

De acuerdo con el actual coordinador académico del hogar –pedagogo de profesión-, si un niño rapanui llega mostrando un promedio 6 de la escuela local, lo más probable es que en el primer año de estudio, su promedio baje uno o dos puntos, es decir a un 5 o un 4. El problema de ‘inflación de notas’ de las evaluaciones en la Isla es un tema que escapa a nuestro investigación, pero implica aquí la denotación de las dificultades académicas a que se enfrentan los emigrantes en una sala de clases lejos de su Isla. En efecto, la exigencia académica parece encontrarse con la carencia de hábitos de estudio entre los jóvenes, y –curiosamente- a un bajo interés por obtener buenos promedios, dadas las facilidades que se han otorgado a los rapanui en su ingreso a la educación superior. En el hogar de estudiantes de Viña, y ante los bajos rendimientos reportados por los alumnos, la directora Jessica Abarca ha implementado –desde el año 2003- un sistema de “enseñanza-aprendizaje” con alumnos de la Universidad de Playa Ancha, que se comprometieron a guiar a los escolares con problemas. Su principal objetivo es disminuir la brecha en conocimientos entre los jóvenes rapanui con respecto a los estudiantes continentales, además de crear hábitos de estudio considerados inexistentes en la mayoría de los becarios migrantes. El sistema consiste

básicamente en realizar un diagnóstico psicopedagógico a todos los jóvenes que ingresan año a año al hogar, de acuerdo a cuyos resultados se estructura un plan de reforzamiento personalizado. Hasta el año recién pasado, todos los jóvenes del hogar estaban con una o dos horas de reforzamiento diario dirigido. Sin embargo, esta iniciativa se encontró con una gran resistencia, pues hizo surgir cuestionamientos a la necesidad de subir las notas: ¿para qué estresarse más de la cuenta? Y es que sucede que al salir de cuarto medio, independiente de su promedio, los jóvenes rapanui pueden elegir con relativa libertad la carrera y la institución en la que desean ingresar, por una amplia oferta de becas y facilidades de ingreso en aproximadamente diez instituciones académicas (incluyendo universidades en Nueva Zelanda, Francia y Hawái) que abren cupos especiales para los jóvenes de esta etnia sin necesidad de dar la prueba de selección universitaria (o bien, dándoles ventaja en el puntaje de esta prueba) o de acreditar algún promedio mínimo.

Entonces, nos encontramos con que el rendimiento no es un impedimento para ingresar a la universidad, lo que decanta en una falta de motivación para generar hábitos de estudio, o en definitiva, aumentar el promedio de notas. Esto podría hacernos preguntar entonces, ¿para qué siguen llegando los jóvenes al hogar? Pues si consideramos que en la Isla se cuenta hoy con un liceo que llega hasta cuarto medio, y que además asegura mejores notas, resulta que hay otro tipo de criterios operando en la decisión. Algunos de ellos pueden ser los que ya vimos en párrafos anteriores, relacionados más con problemas conductuales que académicos, pero lo cierto es que el número de jóvenes si ha bajado en cantidad. Eso nos indica el relato de un funcionario del hogar, Don Julio, que lleva 17 años trabajando ahí como auxiliar: “Cuando yo llegué en el 89’ eran como, casi 50. Entonces había muchos, había mucha gente, muchos niños. El cambio fundamental es que antes llegaban cabros de mucha edad. 23, hasta 25 años había muchachos, que iban a la universidad, o al colegio. Y a esos costaba mucho controlarlos por la edad. De 54 que habían antes, el primer año que llegué yo, ahora hay 20, veinte y tantos... entonces es la mitad”. Más aún, el año 2005 no ingresaron nuevos participantes al sistema, sino que sólo continuaron los alumnos antiguos. Esto fue interpretado por la directora como un tiempo de prueba, pues ese mismo año se inauguró una nueva infraestructura para el liceo de enseñanza media en la Isla, que

además cuenta con dos cursos de instrucción técnica, en oficios relacionados con el turismo.

De todos modos, para aquellos rapanui interesados en seguir estudios formales para obtener algún título -sea técnico o profesional- es sabido que en algún punto del proceso educativo, el viaje fuera de su tierra será imperativo. Por ello, es posible que aquellos que siguen postulando a un cupo en el hogar de estudiantes que aquí retratamos, busquen adelantar el proceso de adaptación a un medio desconocido, y a sus exigencias; con el objeto de estar en mejores condiciones al momento de comenzar sus estudios superiores. Lo que nos interesa aquí, es plantear que las dificultades que los alumnos enfrentan en el proceso de estudios formales no se explican exclusivamente por la baja calidad de la educación en Rapa Nui, sino que adquiere una relación directa con el tema de la emigración. En este sentido, resulta interesante comparar dos opiniones -de diferentes generaciones- respecto al valor que atribuyen a la experiencia de la migración por estudios, y a la posibilidad de cumplir sus expectativas en tierra isleña. En primer lugar, Janet nos cuenta que aquellos compañeros de su tiempo que sacaron títulos, todos ellos técnicos, no terminaron ejerciendo, puesto que 'la vida les mostró otras oportunidades': "algunos que por ejemplo, que estudiaron y sacaron su carrera, no hicieron su carrera porque llegando allá con sus carreras técnicas o de lo que sea, no tuvieron oportunidades" (J.H.). Por su parte, una de las alumnas que recién terminó su cuarto medio en Viña, nos dice, sobre la importancia que ella encuentra en emigrar a Viña para estudiar;

La realidad de que uno viene para que, que mejor educación y eso, no vale mucho porque los liceos a los que uno llega son malos, técnicos o no, son malos y más que en la Isla, donde uno se asegura por último que la va a pasar, con buenas notas, y hay quienes han sido muy buenos en su curso, en cuarto medio, y que vienen a estudiar. Pero cuando dicen que es por surgir, que se vea que alguien ha surgido, porque al final vienen, y se deprimen, y vuelven a la Isla sin haber surgido na' (T.R)

En efecto, la depresión es un tema recurrente entre los rapanui emigrantes, y generalmente se le asocia a una nostalgia por la Isla, a la lejanía del entorno familiar, y al hecho de vivir en la ciudad, donde todo es 'acelerado y competitivo'. En realidad, para el caso específico de los jóvenes del hogar no puede hablarse de depresión en un sentido clínico, pues se trata de un cuadro que conlleva numerosos síntomas ausentes –por lo menos en los últimos años- entre los becarios rapanui.

Sin embargo, es el término que ellos mismos ocupan, aunque quizás sea más adecuado hablar de nostalgia. Pero si hoy el hogar ofrece un ambiente donde los beneficiados por el sistema de becas pueden sentirse un poco más ‘en casa’, no siempre ha sido así, ni todos tienen hoy, esa suerte. Los recuerdos de Janet son que –a pesar de que se trataba de un hogar bien alegre, siempre con música- “muchos lloraban todo el día (...)” (J.H.). La desadaptación al medio social se hace patente, y provoca una de las grandes razones para el fracaso en los estudios. Enfrentarse a la exigencia universitaria, que requiere altas cuotas de autodisciplina, con la precariedad de sus conocimientos y el hecho de estar lejos de su casa y sus costumbres, generalmente los lleva a abandonar estudios y volver a la Isla, para trabajar en diversos oficios o trabajos temporales. Es la experiencia de muchos de los hermanos mayores o amigos de quienes están hoy en el hogar, enviados por sus padres. Todo ello alude a la probabilidad de un desvanecimiento de los esfuerzos y logros de aprendizaje en el nivel primario y secundario, en cuanto no hay continuidad de estudios y dado que la educación obtenida pocas veces es suficiente para generar movilidad social, o un capital cultural y humano que posibilite cambios productivos importantes. Esto podría remitirnos hasta el punto de una pérdida de significado del proceso educativo por la ausencia de perspectiva en la continuidad de los estudios. Y es que un sistema basado en la ‘gracia’ de la discriminación positiva que les da múltiples facilidades, deja de ser positiva en la medida en que no se está considerando realmente la situación en la que se encuentran los jóvenes antes de llegar al hogar, antes de entrar a la universidad o al instituto, o en general, antes de salir de la Isla. Frente a este escenario, no puede sorprendernos que en la realidad isleña el hecho de haber estudiado o no, no haya significado hasta hoy una gran diferencia:

Por ejemplo, este compañero... él ahora es un gran empresario, (...) y yo lo vi a él, él nunca iba a la escuela, nunca tenía zapatos, nunca, (...) nunca vino a la beca, nunca tuvo esa oportunidad de venir. Entonces, él siempre fue buceador, (...), y algunos se salvan porque saben un poquito más de cosas, pero es por sus papás, sus papás son más... (...) a ellos [le enseñaron] el tallado, el moai⁹, el salir a pescar, saber las lunas, los vientos, tejer las redes, el buceo, y sirve en todo sentido (...), pero el de mi generación, no se va a morir de hambre en ese sentido, sabe hacer distintas cosas, es una gama de cosas que ellos saben hacer (J.H.).

⁹ Se refiere a las monumentales estatuas que han hecho conocida a Rapa Nui en el mundo entero, y que desde hace cuatro décadas se tallan en madera y piedra para vender a los turistas.

3. Discusión

“...los menos provistos están frente a la cultura erudita en una situación muy semejante a la del etnólogo que se encuentra en una sociedad extraña y que asiste, por ejemplo, a un ritual cuya clave no conoce” (Pierre Bourdieu)

3. 1. El Aprendizaje en la Diferencia

Hoy, el proceso de selección de los beneficiarios al sistema de becas encuentra el principal criterio en las notas que exhiben los alumnos de la escuela en Rapa Nui, así como su comportamiento en dicho lugar; pero su directora aboga por la integración de criterios psicopedagógicos a la selección, por medio de la aplicación de un test. Este test, permite considerar aspectos como las motivaciones que tienen los jóvenes para viajar al “conti”, pero además, puede determinar la presencia de problemas de aprendizaje -que no han sido tratados ni diagnosticados- y que de acuerdo con Jessica, se encuentran con gran frecuencia en los alumnos; lo que a su vez, obstaculiza un buen desempeño en la escuela. Si nos referimos a la teoría reproductionista de Bourdieu y Passeron, ellos nos harán ver que “aparentemente, la escuela no hace sino traducir en títulos jerarquizados el valor intrínseco de cada individuo” (Passeron y Bourdieu 1970: 56). La diversidad social existente pasa a ser reflejada como una desigualdad natural, y por tanto ‘real’, que se expresa en el desempeño de los alumnos; lo que nos propone la posibilidad de indagar en qué tipo de problemas son los más repetitivos, y por qué no son detectados antes, en la escuela de la Isla. En este sentido, ¿es posible pensar que en la Isla, éstos no sean considerados problemas?

De la gran cantidad de aspectos que pueden ser revisados en torno a este complejo punto, el tema del lenguaje resulta central. Así, desde un primer momento, el principal obstáculo que detectaban los mismos niños y niñas al venir a estudiar al continente era el del idioma, puesto que habiendo crecido con la lengua rapanui, el castellano que manejaban era muy básico. De acuerdo con Luz María, era más parecido a “un dialecto, duro y cortado”. Como es de esperarse, las posibilidades de comunicación eran restringidas, por cuanto

Había compañeros que no sabían hablar castellano, [estaban] totalmente perdidos... ahora los niños mezclan el castellano, rapanui, hablan más castellano que cualquier cosa, pero en ese tiempo era puro rapanui no más. Bueno yo tenía mamá continental entonces eso me

mejoraba la parte del lenguaje, pero al llegar acá la gente se ríe [de] como tú hablas, o como [es] la pronunciación: era difícil para tratar de comunicarse. Nos dificultaba conversar, decir cosas, tener ideas claras (J.H.)

Por supuesto, ello incidía fuertemente en su desempeño en la escuela y en su capacidad social, de modo que la tendencia era a relacionarse entre rapanui; bajo el mismo código, la misma lengua. Por otra parte, de acuerdo con la directora actual del hogar, así como con el actual coordinador académico del mismo, el hecho de ser hijo mestizo, es decir, de padre o madre continental o extranjera parece incidir directamente en el rendimiento de los alumnos, de manera que aquellos hijos de padre y madre rapanui suelen presentar mayores problemas en este aspecto, lo que probablemente tenga relación con una dificultad mayor en el uso de la lengua española. De todos modos, dado el carácter bilingüe de la sociedad actual, donde la lengua nativa se mantiene viva entre los rapanui, el manejo del castellano corresponde a un uso más o menos funcional, y si antes “...había compañeros que no sabían hablar castellano” por lo que estaban “perdidos totales” de acuerdo a la experiencia de Janet, aún hoy los jóvenes manifiestan dificultad para comprender el castellano continental:

Una cuestión que me pasa a mi, [es] que como en la Isla siempre se usa mucho la jerga de los jóvenes en pascuense, o inventado; el castellano como que lo dejamos, las palabras así muy rebuscadas las dejamos de lado, usamos [no más] las típicas. Y cuando llegué para acá, de repente los profes o los mismos compañeros hablaban con palabras así como ya, muy de diccionario, entonces yo quedé como muy *colga*¹⁰, ¿*cachai*?¹¹ Entonces yo dije ‘tengo que agarrar un diccionario, y ponerme a leer, pa’ *cachar*’, porque quedaba muy *colga*, no *cachaba* los temas que hablaban. Así, lo más que entendía era ‘las personas y....’ eso [no más], *cachai*? (M.B.).

Diversos estudios, generalmente enfocados a las diferencias sociales o de clase, más que a las diferencias étnicas o culturales, han dado cuenta de la importancia que adquiere el uso de ciertas claves lingüísticas distintivas, en cuanto suponen diferentes capacidades de abstracción. Uno de los que más ha desarrollado este tema, desde la sociolingüística, es Basil Bernstein, que distingue “códigos”, definidos como los principios que regulan los procesos de comunicación,

¹⁰ Se refiere al hecho de no entender, “quedar colgado” (jerga juvenil).

¹¹ *Cachai* es un anglicismo propio del estilo de habla informal español-chileno, fundamentalmente urbano, que puede traducirse como ‘comprendes’? En este sentido, *cachar* es comprender, o captar el sentido de una expresión o una situación dada. En este testimonio, se encuentra cuatro veces; la segunda de ellas conjugada verbalmente en presente (‘*cachar*= comprender), y la tercera, en pasado: ‘*cachaba*’, es decir, comprendía.

que serían funciones de estructuras sociales diferentes (Díaz 1985). Así, se habla de un código elaborado, y un código restringido a afirmaciones de tipo particularista, ligadas al contexto inmediato, y por tanto, más concreto y limitado que el primero. Considero pues que sus investigaciones son también aplicables al caso presente, por cuanto la adquisición del castellano por parte de los rapanui, siendo segunda lengua, evidencia limitaciones similares a las que podrían comprobarse en el uso del español en los estratos sociales más bajos. En efecto, el coordinador académico del hogar nos hace notar que las principales deficiencias de los alumnos se encuentran en aquellas áreas del currículo de tipo abstracto, como es el caso del lenguaje y la matemática; en contraposición al caso de las actividades físicas y manuales, donde los rapanui obtienen muy buenos resultados.

Sería interesante entonces comprender este hecho a la luz de otras características particulares del diario vivir en Rapa Nui, pero en este caso nos quedamos con las dificultades que implica la diversidad lingüística, lo que resulta crucial en la comprensión del fenómeno educativo, por cuanto gran parte de su éxito dependerá de la congruencia que haya entre lo que se ha llamado socialización primaria (en los primeros años de vida, en el entorno familiar) y la socialización secundaria (dada de manera más sistemática, probablemente por instituciones escolares). Se ha señalado que en aquellos casos en los que existen grandes diferencias en el carácter de ambos momentos, es más difícil que el niño o niña pueda incorporar correctamente los contenidos de la socialización secundaria (Berger y Luckmann 1976); y si consideramos que al continente llegan ya de edad adolescente, resulta ajustado pensar que las posibilidades de que integren de manera exitosa la socialización escolar, son mucho más bajas.

Y es que la acción pedagógica de la escuela presupone que los niños vienen con una dotación de “capital cultural interiorizado” que les permite recibir los elementos que la educación formal pretende inculcar. Sin embargo, en este caso, no hay una consideración de que el capital cultural que traen los alumnos polinesios es diferente al que pueda esperarse de un joven viñamarino, y más bien, se tiende a la invisibilización de toda otra forma cultural. De acuerdo con la teoría reproducciónista de Bourdieu y Passeron, la cultura académica se enlaza con la idea de *arbitrariedad cultural*, en la medida en que es necesario aceptar que toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez viene únicamente de que es la cultura de las clases

dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como saber objetivo; y el mecanismo que permite esta tergiversación es el de la violencia simbólica, “la cual implica un poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, y a las que añade su propia fuerza, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron 1970: 21). Bajo éste concepto se *desvaloriza y empobrece toda otra forma cultural*, y apunta a la sumisión de sus portadores;

Pero otra consecuencia (...) es la ratificación de la existencia de órdenes culturales no sólo diferentes sino jerárquicamente ordenados: ‘cuanto más unificado está el mercado [cultural] en que se constituye el valor de los productos de las diferentes acciones pedagógicas, más responsabilidades tienen los grupos o las clases que han sufrido una acción pedagógica inculcadora de una arbitrariedad cultural dominada, de que se les recuerde el no-valor de su adquisición cultural, tanto por las sanciones anónimas del mercado de trabajo como por las sanciones simbólicas del mercado cultural (Austin Millán 2000: 12)¹².

Esto queda en evidencia en el caso de nuestros jóvenes, cuando nos cuentan que en sus escuelas, los profesores “*te tiran la talla*¹³ “*¿nunca te enseñaron esto en la Isla?*”. *Eso dicen* (...). *Y te miran raro, te miran de que “ah, eres ignorante”* (H.I).

3. 2. Diversidad dentro de la frontera

Con todo, podemos aprender de Bernstein cuando nos dice que el niño que llega a la escuela con un “código elaborado”, se encuentra en condiciones de experimentar en el proceso un desarrollo simbólico y social. Pero para quienes son sensibles a un “código restringido”, la experiencia escolar se vive como una de cambio simbólico y social. Considerando, de acuerdo con el autor, que el código que el niño maneja simboliza su identidad social; “un cambio en el código envuelve cambios en los medios por los cuales se crean una identidad y una realidad social”. Esto implicaría pues, que las instituciones educativas de una sociedad -dinámica en su desarrollo-, “conllevan sus propias tendencias alienantes” (Bernstein 1974: 136).

Estaríamos hablando quizás de un proceso de pérdida, de un alejamiento del orden de significados que informan el contexto cultural primario de los rapanui. Pero lo que resalta inmediatamente, es el hecho de que éstos jóvenes encuentran la piedra de tope con rapidez, en la medida en que ellos se reconocen a sí mismos como parte de una etnia, pertenecientes a un estilo de vida diferente. Así, al decir de Hans Gundermann;

¹² Lo que va entre comas está citado por el autor de Passeron y Bourdieu 1970.

¹³ ‘Tirar la talla’; se refiere al hecho de que les dicen en tono de broma, de burla.

En contra de una visión de sentido común, las diferencias culturales objetivas entre dos grupos no son el único aspecto relevante de la etnicidad y de la identidad. Se deben anteponer criterios subjetivos de identificación, auto adscripción y pertenencia. Sólo en la medida en que las diferencias culturales son percibidas como importantes y que son hechos socialmente relevantes es que las relaciones sociales tienen un componente étnico (Gündermann 2003: 19-104).

En este sentido, me parece interesante revisar aquellos espacios en los que ellos reconocen la vivencia del contraste étnico con la cultura continental, pues ilustran un proceso que tiende hacia la articulación de la diferencia, donde se conserva lo propio al tiempo que se distingue de la experiencia del “otro”. Se trata de un proceso de identificación étnica, que se desarrolla de manera dinámica, bajo la confluencia de diversos espacios de diferenciación. Estos espacios configuran así un relato del nosotros que implica una resistencia, la cual, según mi parecer, les permite tomar cierta distancia de la dominación que ejerce sobre ellos la escuela y el modo de vida imperante, y que a la vez se encuentra acelerada por la misma, en cuanto se explicitan las fronteras que separan un mundo del otro. Atendiendo a los ya clásicos planteamientos de Frederik Barth; se trata de considerar que “el foco de atención es la frontera étnica que define el grupo, y no el contenido cultural que encierra” (Barth 1976: 17).

Entonces uno acá, marcaba harto la diferencia, por ser de otras costumbres, otras creencias, (...) y otro estilo de estudio también (ríe). Mucha gente altiro nota que soy de otro lugar. Y uno también lo siente así, bueno al menos yo lo siento así, *cachai*. Yo me siento diferente a los demás en ese sentido. No mejor ni peor, sino que una diferencia por tener otro estilo de vida. Y en el colegio me pasó también que era totalmente diferente a lo que era el colegio de allá. Como yo era cuando llegué, era al estilo de la Isla *cachai*. Na[da] que ver como era, acá cuando llegué al colegio era totalmente diferente y todos los ojos pegados. Éramos muchos nuevos pero los ojos encima mío (M.B.)

La diferencia es clara, pero aún así, hay acuerdo entre los jóvenes de la necesidad de adaptarse al contexto, lo que implica cambiar ciertas actitudes, es decir, manejar esa frontera de modo de no quedar excluido:

Es que como pa[ra] encajar... aunque uno de repente no se siente bien, porque yo también, supongamos en el colegio, soy muy distinta a como soy acá, *cachai*, porque, como que acá tienen otro pensamiento y otra forma de ser mis compañeros entonces como que uno dice, ‘si no me adapto, para que me voy a quedar sola, ya mejor como que hablo con ellos de sus temas, ya bueno ya, para estar con otras personas’ (Tr.T.).

Uno de esos cambios está en el modo de hablar, el cual deben “bajar de tono”, para que la gente no los tilde de agresivos o de “andar enojados todo el día”.

Pero más allá de las actitudes específicas, hay un acuerdo implícito de que se experimenta un cambio en el continente, que finalmente les juega en contra cuando vuelven –cada verano- a su Isla. Independiente de si ellos lo notan o no, a su llegada lo hacen notar, y les atribuyen calificativos como ‘cuico’ o ‘cuica’¹⁴, por los cambios en la forma de vestir y de hablar:

Yo nunca he cambiado, yo siempre he sido relajada así, pero me acuerdo el primer año que llegué a la Isla, o sea del continente a la Isla, eh, no había cambiado mi estilo, pero era ropa nueva para ellos. Y onda, la moda que estaba pegando acá, aunque yo nunca sigo la moda, pero es lo que había. Y mis compañeras me decían, -‘uy qué estas cambiá[da]’- y yo, -‘¿porqué?’-; -‘porque te vistes como cuica y andas cuica’- (M.B.).

En otro caso, se hace hincapié a la sensación del cambio, en cuanto a las expectativas y los modelos de futuro que se manejan entre la juventud isleña. Al parecer, ciertas prioridades comenzarían a cambiar, y en general, manifiestan la sensación de lejanía con respecto a quienes fueron sus compañeros. Aseguran sentirse “fuera” de sus antiguos círculos de amigos, por no estar durante el año, y porque entonces se pierden de comentar algunos sucesos, como cuenta esta joven:

Pero igual se ha cambiado, porque cuando yo vine primer año y después llegué, primer verano a la Isla, yo allá encontré que no encajaba mucho con mis compañeros. Antes de venirme yo como que no me quería venir porque me daba pena dejarlos. Después llegué y habían unos como con *guagua* así, entonces como que dije, oh, lo que me hubiese esperado! Y aparte, que ya no pensaba tanto igual como a ellos, porque quizás que *eran puro carrete*¹⁵ y cosas así (Tr.T).

Para estos jóvenes, la emigración implica cierto desarraigo, que dificulta la comunicación en suelo continental así como en su propia tierra. En el relato de Janet, cruzado por nuevas experiencias y una visión más madura del tiempo vivido en el continente, encontramos en cambio un vuelco hacia una mayor identificación con la cultura rapanui, y así también, una mayor conciencia de una necesidad de ‘cuidar y cultivar’ la adscripción a la cultura, así como de incorporar los elementos de la cultura continental de manera positiva, es decir, sin perder el ‘tesoro propio’. En efecto, el relato de Luz María Saldías, directora del hogar en el año 81, demuestra

¹⁴ *Cuica* es un modismo chileno que se refiere a las personas de clase alta de un modo despectivo: ser ‘cuico’ o ‘cuica’ entonces, implica actitudes de superioridad que establecen diferencias con ‘el común de la gente’, sea por su actitud, o por el hecho de provenir de una clase social adinerada.

¹⁵ En este caso, ‘carrete’ es parte de la jerga juvenil, y se refiere a la costumbre de reunirse con amigos para salir a fiestas, tomar alcohol, consumir drogas, etc. La expresión ‘eran puro carrete’, se refiere entonces a que ‘sólo pensaban en salir, tomar alcohol, etc.’

cómo el contacto no fue suficiente para la asimilación a la cultura urbana y continental, sino que por el contrario, significó una reafirmación de las diferencias, que serían posteriormente apropiadas por los que alguna vez, fueron jóvenes emigrantes.

Yo tenía como temor de que ellos se volvieran locos con el consumismo, con las vitrinas, con el sistema, y... se volvieron locos al principio. Se cortaban el pelo, a lo Olivia Newton John *cachai*, que yo casi me moría que se yo, y... se volvían locos que les gustaba ir a la disco, escuchar otras músicas, todo eso los volvió locos, en un principio. Pero, cuando yo volví 15 años después, me encontré con adultos, que habían integrado eso a su cultura, pero que a sus hijos le habían puesto nombre rapanui, que estaban hablando la lengua, que amaban su cultura y que la estaban reproduciendo con más fuerza que antes. Entonces eso fue mi propósito digamos, yo quería que por ningún motivo ellos se sistematizaran acá, se 'continentalizaran' y fueran olvidando su cultura, de modo que ellos tenían autorización para hablar su lengua durante todo el día si querían. Ellos escuchaban música, andaban a pies pelados dentro de la casa (...). Pero eso no era bien visto desde el punto de las supervisiones del ministerio de educación (L.M.S.).

En realidad, hasta qué punto las autoridades locales, del ministerio, la Junaeb o del mismo hogar propician una pérdida de la diferencia, es un tema a considerar. Y es que a pesar de auge del interculturalismo y la tolerancia, lo cierto es que la diferencia molesta, produce fricciones en la medida en que no es posible hacer convivir prácticas, a veces, contradictorias. Hay una costumbre en el hogar que puede darnos algunas pistas respecto a este tema, y que es el sistema de apoderados. Este sistema permite que los jóvenes se vayan algunos fines de semana al mes a la casa de sus apoderados respectivos, que son familias que cuentan con la confianza de la familia isleña del alumno, y que –por supuesto- están dispuestas a recibirlos. Curiosamente, se privilegia que estas familias no sean de pertenencia rapanui, a pesar de que hay muchas de ellas residiendo en Viña o Valparaíso. Cuando indagué respecto del porqué de esta preferencia, la respuesta fue que las familias rapanui tendían a revivir "pautas de conducta rapanui" en los jóvenes, lo que se entiende como que "llegan pasados a trago" o "se meten con drogas", etc. En general, se habla de que aquellos con familias apoderadas rapanui, presentan "mayores problemas conductuales". En este sentido, el cometido de un hogar de estudiantes es, precisamente, eliminar aquellas pautas de conducta rapanui, lo cual resulta más probable con apoderados continentales. Por otra parte, también destaca el hecho de que en su mayoría, los jóvenes son integrados a liceos técnicos, o científico-humanistas (de acuerdo con su desempeño académico) de

manera individual. Se cuida de no inscribir grandes grupos de rapanui en los colegios, ‘por su tendencia a *apatomarse*¹⁶ y a continuar con pautas de comportamiento rapanui’ (que en este caso refiere a la mala disciplina y los escasos hábitos de estudio).

En general, el hogar está organizado a base de un importante corpus de normas y restricciones, lo que intenta evitar algunas malas experiencias pasadas, en el tiempo que va entre la dirección de Luz María y la actual dirección de Jessica. Este es uno de los principales puntos de conflicto, por cuanto los jóvenes no son reconocidos especialmente por su docilidad. Para Luz María, la forma de obtener autoridad era compartiendo el liderazgo del proyecto con el líder natural del grupo, a quien ella reconoció tras observar la deferencia de los demás hacia él:

El grupo le otorgaba un reconocimiento a este líder, tan grande que le daban tratamiento de príncipe. Lo peinaban, lo peinaban como te digo, lo servían, le hacían sus tareas domésticas, él no lavaba, no planchaba, qué se yo. En algún minuto, en que yo sorprendí un grupo de chicas haciéndoles las tareas a él, les digo ‘bueno ¿pero por qué?, si aquí no corresponde, o sea aquí corresponde que cada uno haga lo suyo, ¿qué pasa aquí?’ Entonces ahí yo me di cuenta que en realidad yo no tenía mucho derecho a intervenir, porque la respuesta fue: ‘nosotras queremos’. O sea, mi interpretación era que había una dominación machista... estaba totalmente equivocada. Yo te digo en algún minuto un inspector me pidió que me acercará a la ventana, porque el estudiaba en el instituto, con otro compañero. Y el otro compañero le llevaba los cuadernos (L.M.S)

Por su parte, Jessica fija las reglas a principios de año, las cuales se recogen en un ‘manual de convivencia’ que todos firman, y así ‘no hay derecho a pataleo’. Se aplica así un sistema consensuado, con un manual que se revisa año a año, a través del Centro de Alumnos, pues la experiencia indica que de otra forma no hay buenos resultados. De hecho, cuando Luz María tuvo que abandonar el proyecto, se le reemplazó con un director que había sido profesor de los jóvenes en la isla. No tenían buena relación con él, que habría aplicado un ‘régimen militar’, lo que desencadenó una serie de protestas, especialmente por parte de los hombres. En medio del quiebre, les fue suspendida la beca a todos los hombres y a algunas mujeres también; quedando sólo los más pequeños.

Con todo, podemos decir que los rapanui ‘se defienden’, lo que podría verse metafóricamente con el sarpullido que sufrieron las primeras generaciones por el consumo de la comida enlatada de la Junaeb, que vino a desestructurar sus

¹⁶ Se refiere a la costumbre de andar en grupo, o ‘patota’.

costumbres alimenticias: “estuvimos en cuarentena, porque no podíamos ir a la escuela, porque estábamos con alergia a la comida enlatada que nos daba la Junae”. Alergias e intolerancia, problemas de aprendizaje y dificultad en la comunicación, son realidades que parecen manifestar, cada una, desconexiones a otro nivel; pues no se trata de casos aislados ni excepciones. Las excepciones son aquellos que tienen éxito en sentido académico o incluso social acá en tierra continental, por lo que una comprensión profunda del caso se hace urgente. La experiencia de los rapanui es especialmente evidente, por su contraste, que incluso es perceptible a nivel físico, pero en realidad, no dista de la vivencia de otros grupos “subalternos” o minoritarios que no comparten orientaciones o formalidad con los estilos urbanos o dominantes. Pero todos ellos se encuentran en la escuela, en el currículo dado por el ministerio; y en los enormes sacrificios que aquel encuentro exige a muchos padres, y muchos hijos.

3. 3. Visiones finales de una experiencia

En el continente chileno, los rapanui no pasan desapercibidos, aún cuando la ciudad signifique para ellos descubrir lo que es ‘ser uno más del montón’. Pero no hay que pensar tan negativamente: para muchos rapanui la experiencia del continente resulta importantísima en su historia, por cuanto permite la reafirmación de su identidad étnica, así como el aprendizaje de otras formas de vida y la ampliación de su conciencia del mundo, lo cual, de acuerdo con Janet, “*le da fuerza, le da sentido a lo que es ser rapanui*”. Podríamos decir incluso, que constituye una experiencia límite de la diferencia, principio base de cualquier intento de adscripción étnica en el contexto global en el que nos movemos hoy.

En efecto, hoy ya no hablamos de cultura, y ya no nos sirve el concepto añejo de ‘aculturación’; por lo menos no si lo entendemos como una pérdida sistemática de rasgos culturales. Pues, aparte del sesgo esencialista que sospechamos de este acercamiento, resulta que los nuevos escenarios –y en particular el que aquí retratamos- no permitirían ser explicados a partir del modelo de la aculturación, por cuanto, a pesar de la intensidad de los contactos, y de los procesos globalizadores que apuntan hacia una ‘mundialización de la cultura’, en el sentido contrario observamos una ‘culturalización del mundo’ que brota de luchas y demandas indígenas, que en definitiva implican la construcción de identidades

étnicas distintivas, y nos indican una continuidad inédita de la diferencia cultural, que sobrevive a pesar de las cambiantes condiciones sociales e históricas. Es por ello, que será necesario acercarse a los cambios culturales como un fenómeno de carácter universal. En este sentido, Cuché nos dice que -aún cuando conozca formas y grados muy diversos- el cambio y la aculturación son procesos que afectan a toda cultura en situación de contacto cultural, e implica procesos de desestructuración, deconstrucción y luego de reestructuración; lo que vendría a ser en realidad, el principio de evolución de cualquier sistema cultural (Cuché, 2004).

Y ante el boom de las políticas interculturales, y la discusión respecto de la posibilidad de comprender a las sociedades como ‘multilingüísticas’ o ‘multiculturales’, es necesario dar un paso atrás y mirar con atención lo que sucede realmente, porque la teoría que hoy circula respecto de esta temática aún está lejos de reflejarse en una práctica concreta. Así, no queda más que asentir cuando leemos los comentarios de Hopenhayne y Ottone⁵ en la presente materia. Ellos observan que la tensión entre igualdad y diferencia ha implicado el abandono de la ‘simultaneidad sistémica’ y que, por razones de escala o por el principio de igualdad, se establece que la educación formal una vez que se ha masificado debe ser la misma para todos, bajo el supuesto de que todos los educandos son potencialmente iguales, tienen las mismas posibilidades de aprender y el mismo interés práctico por los contenidos. De ahí que contenidos estandarizados promoverían la igualdad de oportunidades. Pero creer en ello es perpetuar las desigualdades y la vivencia traumática del proceso educativo, por las dificultades que implica acceder a él, en términos de que permita un cambio en las condiciones de vida, o una posibilidad cierta de canalizar vocaciones en profesión.

En cambio, nuestros autores nos indican que se ha privilegiado la ‘racionalización sistémica’, que sacrifica identidades y raíces culturales de los distintos grupos y pueblos. Señalan que una oferta educativa homogénea ante una demanda heterogénea puede prolongar y agudizar asimetrías de origen, con lo que las diferencias de clase o étnicas terminarían atentando contra la equidad: hoy se hace urgente equilibrar igualdad y diferencia. En esta perspectiva, la idea de equidad se reconstruye en la educación bajo la aplicación de adaptaciones programáticas a los grupos específicos (incluyendo aquí el bilingüismo). Esto, de acuerdo con los

autores, pasa por un énfasis en la comprensión de la relación entre educar para la diferencia y educar para la ciudadanía.

El aprendizaje de la diferencia o de la pluralidad cultural no debe entenderse como una materia más (al estilo de la geografía, la historia o la antropología). Pensar la diferencia es pensar desde la alteridad, vale decir, pensar de modo tal que el propio educando sea “traspasado” por la diferencia y que el otro implique también una interrogación sobre sí mismo. Esto convierte el aprendizaje de la diferencia en el aprendizaje de la ciudadanía: aprender a ponerse en el lugar del otro y ver con los ojos del otro (Hopenhayne y Ottone 2004: 112)

En efecto, la experiencia chilena y latinoamericana de la educación intercultural bilingüe se topa con que la gran mayoría de las veces, no logran pasar más allá de ser “una materia más”; al estilo de la geografía o la religión. Actúa, en el mejor de los casos, como un instrumento de traducción de una cultura a la otra, resaltando ciertas características del mundo indígena, lo que contribuye a construir la imagen de un “indio permitido” (Hale, 2004) que aparece caricaturizado en los libros escolares, vestido de atuendos pasados de moda y adoptando un estereotipo de cultura, la que cada vez más, se entiende como el ámbito de lo recreativo, lo artístico, lo creativo. Ahí, opera un nuevo modelo de “lo civilizado” que en definitiva, busca generar gobernabilidad, en la medida en que no reconoce ni respeta, sino que crea nuevas imágenes del ser indígena, que ahora son integradas a la plataforma nacional. Estas imágenes, que se supone son “rescatadas” de un pasado en vías de ser enterrado, lejos de conservar la significación que alguna vez tuvieron en la vida social, son resignificadas en el nuevo contexto como un “valor agregado”, o un “capital social” que las minorías étnicas pueden y deben aprovechar, gracias al advenimiento de las políticas de discriminación positiva.

En general, se ha hecho bastante por mejorar la educación en nuestro país: su cobertura es extrema, y cada vez se abren más posibilidades para la entrada de recursos a las escuelas. Sin embargo, no ha habido tiempo para detenerse a pensar en las orientaciones que la educación propone, o más bien, impone a toda localidad, pueblo o ciudad de este diverso país. Y es que no es sólo aprender a sumar: al rato los niños quieren ser doctores y sus padres los alientan para que estudien derecho. Si todos pudiesen obtener un puntaje máximo en la prueba de selección universitaria, si todos pudiesen entrar a la universidad, o si todos pudiesen ser profesionales en este país; pero lo cierto es que las expectativas que se van creando

sirven más para legitimar la desigualdad que para combatirla, porque es en realidad muy improbable que por medio de la educación formal que hoy se imparte sea posible cumplir las promesas descritas.

Pero eso no lo sabemos, y en materia de políticas educacionales, se hace alarde de la gran cantidad de “facilidades” que cada día se suman a la lista. Y lo que nos indica la experiencia de los jóvenes del hogar, es que este tipo de estrategias no tiene sentido si tomamos en consideración la enorme desigualdad cualitativa de los aprendizajes obtenidos en el Liceo Lorenzo Baeza Vega de Isla de Pascua y los liceos municipales, o particulares subvencionados de Viña del Mar, y para qué decir cómo se agranda la brecha si pensamos en la educación privada de las grandes ciudades... y es que por el momento, la llegada de los jóvenes rapanui al “conti”, se ha caracterizado por la obtención de bajos rendimientos, por la evidencia de escasos hábitos de estudio y por la frecuencia del fracaso en la entrada a la educación superior. Todo esto nos indica que se trata de un proceso que se vive de manera más o menos traumática, en la medida en que implica un alejamiento de un marco cultural muy diferente al que los recibe en tierras continentales. Se hace necesario un análisis profundo de los factores que frenan el aprendizaje en la Isla de Pascua, y ver cómo ellos se entrelazan con elementos particulares de la cultura rapanui, o cómo encuentran su tope en un desconocimiento de otras condiciones locales. Resulta interesante destacar aquí que gracias al sistema de reforzamiento que se ha implementado en los últimos años en el hogar, los promedios de los jóvenes han aumentado considerablemente¹⁷. Entonces, no podemos decir que son los problemas de aprendizaje, ni una inferioridad en el coeficiente intelectual de los rapanui. Y a pesar de ello, los esfuerzos siguen estando enfocados a sumar facilidades y vías de ingreso alternativas a las instancias de educación secundaria y superior, lo cual encuentra serias limitaciones de éxito si consideramos la experiencia de los beneficiados por el sistema, atravesada por la desadaptación y el abandono de estudios. Analizando estas estrategias, podríamos decir que se están abriendo puertas que antes ya se han cerrado para los rapanui, y entonces la verdadera “paleteada” del gobierno se traduce finalmente en una forma más de discriminación.

¹⁷ De acuerdo con la directora, se registró un 4,6 (como promedio de promedios) para el año 2002, y después de la puesta en práctica de dicho sistema, se observa un promedio 5,6 en el 2003 y un 5,8 en el 2004.

Se hace necesario considerar la posibilidad de educar de otras maneras, o bien sentarse a esperar que el tiempo haga lo suyo; que las promesas del desarrollo en el ámbito educacional se hagan reales, y quizás de paso, terminen por socavar completamente los fundamentos de una cultura que en su aislamiento se mantiene de pie. Aún después de un programa de educación intercultural impulsado por el ministerio de educación nacional como es el llamado 'Orígenes', y después de que las discusiones que la misma existencia de la educación intercultural implica, es posible ver cómo a través de una lógica de optimización de los recursos existentes, el Estado lleva adelante una estrategia asimilacionista de proporciones. Los jóvenes son obligados a emigrar si realmente desean aumentar sus posibilidades de éxito en la educación superior, y el movimiento hacia ello supone además la salida con apoderados continentales, y la inscripción aislada en los colegios viñamarinos... con todo, no me parece demasiado aventurado pensar que la acción de la violencia simbólica de Bourdieu y Passeron actúa en contra de la valoración de un sentimiento colectivo de identidad étnica.

Aún así, la experiencia de los jóvenes del hogar Hare Rapa Nui nos demuestra la fuerza de un proceso que permite –en la diferencia- construir una imagen del “nosotros”, que por sobre todo, se resiste. Y es que la cultura de la nación chilena nunca fue suficiente para hacer pertenecer a todos, de Arica a Magallanes, y menos de Valparaíso a la Polinesia. Comenzar aceptando eso sería un paso adelante en la visión íntegra de una sociedad multicultural, y en la posibilidad de concebir una nación que incorpora diferencias, y que además, posee la libertad suficiente como para permitir la búsqueda de orientaciones alternativas en el espacio educativo. Creer que el hombre avanza por miles de caminos, y más aún, que es posible educar en la comprensión de aquellas diferencias, suena a idealismo. Pero, la menos pro ahora, la verdadera ilusión está en pensar que algún día las expectativas que un país entero ha aprendido a poner en la educación, puedan dejar de ser sentidas como frustraciones por una gran mayoría.

Referencias bibliográficas

Austin Millán, T. (2000). *Fundamentos Sociales y Culturales de la Educación*. Victoria: Editorial Universidad Arturo Prat.

- Barth, F. (1976) [1969]. *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. L y Luckmann, T. (1976). *La Construcción Social de la Realidad*. Editorial Buenos Aires: Amorrortu.
- Corvalán, J. Williamson, G. Dayse, E. Perfetti, M. Hernández, R. Tovar, M.P. Ramírez, E. Demelenne, D. (2004). Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. En *Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC*. Manuscrito digital.
- Cuché, D. (2004). *La noción de cultura en ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y Ciudadanos*. México D.F.: Editorial Grijalbo.
- Gündermann, H. (2003). Las poblaciones indígenas andinas de Chile y la experiencia de la ciudadanía. En *Mapuches y Aymaras. El debate en torno al reconocimiento y los derechos ciudadanos*. H. Gündermann, R. Foerster y J. I. Vergara, Eds. [pp. 19-104]. Santiago: RIL Editores.
- González Nualart, L. (1984). *Isla de Pascua: Problemática educacional*. Tesis no publicada para optar al grado de Antropóloga con mención en Antropología Social, Universidad de Chile (Santiago).
- Passeron, J.C y Bourdieu, P. (1970). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Reimers, F. (1999). El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIX(1).
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La Lógica de la Investigación Etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Zapata, C. (2004). Atacameños y Aymaras: El desafío de la "verdad histórica". *Estudios atacameños*, 27: 169-187.

Páginas Web

- Revista Educación*. (2000). Octubre 279. En: <http://webmin.temuco.cl/revista/antiguos/octubre00/articulo.htm>. Accedido el 18 de junio de 2005.
- Hale, C. (2004). Rethinking indigenous politics in the era of the 'indio permitido'. *NACLA Report on the Americas*, 38 (2), septiembre/octubre 2004. En: www.nacla.org. Accedido el 14 de agosto de 2005.
- Hotus, A. (1998). Histórica violación de los derechos del pueblo Rapa Nui. En: http://www.iorana.net/artics08_ah1.htm. Accedido el 15 de abril de 2005.
- Cristino, C. González, L. Vargas, P. Edwards, E. y Recasens, A. (1984). *Isla de Pascua: Procesos, Alcances y Efectos de la Aculturación*. Instituto de Estudios de Isla de Pascua (FAU), Universidad de Chile. En: <http://www.iorana.net/otrosdoc/aculturarp/ipa19.htm>. Accedido el 11 de marzo de 2005.
- Díaz, Mario. Introducción al estudio de Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, 15. En: <http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=501&rceid=26>. Accedido el 13 de junio de 2005.