



## La etnicidad en la (des)elección de escuela en Isla de Pascua

### Ethnicity and school choice (or school avoidance) on Easter Island

Javier Corvalán<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-3782-8376>

<sup>1</sup> Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación, Santiago, CHILE. Email: [jcorvala@uahurtado.cl](mailto:jcorvala@uahurtado.cl)

#### Resumen

Se analizan las razones de madres que habitan Isla de Pascua para escolarizar a sus hijos en educación básica en algunos de los tres colegios de la isla que ofrece este nivel educativo. Tal proceso se lleva a cabo en un escenario en el cual uno de los establecimientos —el público— tiene una oferta educativa más cercana a la lengua y cultura rapanui que los otros dos colegios particulares subvencionados a los cuales, sin embargo, asiste una cantidad importante de familias rapanui, en tanto las familias no locales (continentales) tienden a preferir casi totalmente estos últimos establecimientos. Para efectos de la recolección y análisis de la información, se prioriza el aspecto de etnicidad presente en este territorio (familias rapanui y continentales), entrevistando a 30 madres de ambos grupos étnicos, incluyendo aquellas que pertenecen a familias mixtas. Se concluye que discursos relacionados con la etnicidad (nosotros/ellos) están presentes tanto para elegir escuelas como para evitarlas, lo que se entremezcla con otras representaciones sociales de la familia y del futuro de los hijos frente a un mundo globalizado.

*Palabras clave:* pueblo rapanui, escuela étnica, elección escolar.

#### Abstract

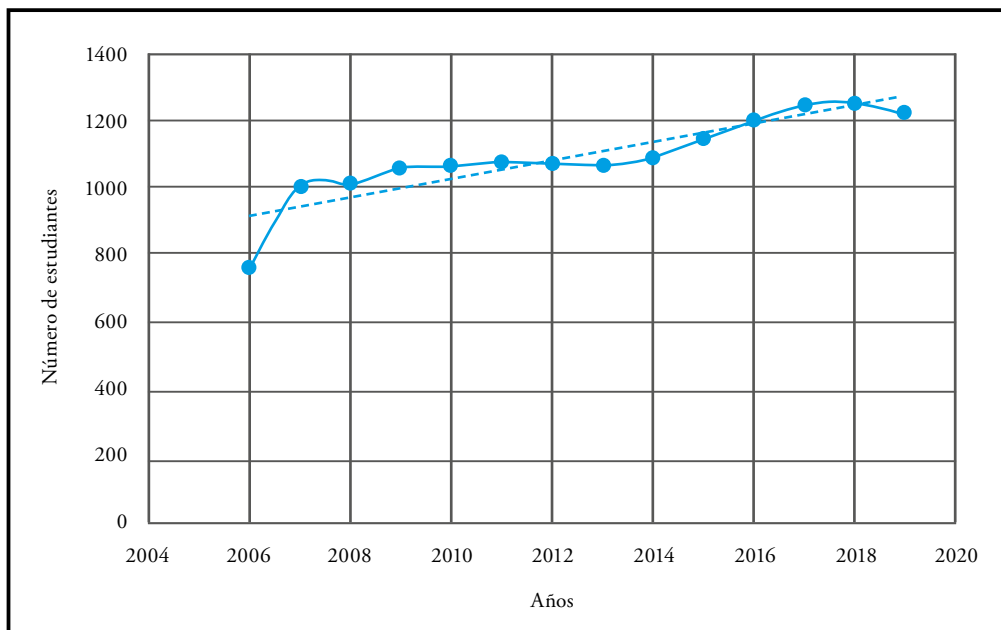
This article analyzes the reasons mothers on Easter Island enroll their children in one of the three elementary schools on the island. Even though the public school offers a curriculum closer to the Rapanui language and culture than the other two subsidized private schools, a significant number of Rapanui families choose the latter two schools, which almost all non-local (continental) families also attend. Ethnicity (Rapanui and continental families) is a priority aspect for data collection and analysis in this study. After interviewing 30 mothers from both ethnic groups, including mothers of mixed families, researchers concluded that ethnicity discourse (*we/they*) are present in decisions to choose or avoid a school. This discourse intermingles with other social representations of the family and children's future in a globalized world.

*Keywords:* Rapanui people, ethnic school, school choice.

Recibido: 5 agosto 2020. Aceptado: 1 junio 2021

## Introducción, objetivos y justificación del estudio

En este artículo se analiza el proceso de elección de escuela por parte de familias en Isla de Pascua –enclave chileno de 160 km<sup>2</sup> ubicado en el océano Pacífico a 3700 km de la costa chilena y que pertenece a este país desde 1888– considerando de manera prioritaria el rol que en tal proceso ha tenido el fenómeno conocido como *etnicidad* con su expresión en elementos identitarios y teniendo en cuenta, además, que tal elección está vinculada con diversos cambios escolares y sociales recientes en este territorio. Entre estos últimos se cuenta un fuerte aumento de su población y diversidad cultural (una creciente presencia como residentes en la isla de población proveniente de Chile continental, particularmente en las últimas dos décadas), así como un consecuente aumento del número de estudiantes en ella (Figura 1). Lo anterior, en el marco de una política educativa chilena orientada tanto a la privatización educacional como al desarrollo de modalidades educativas interculturales en territorios con masiva población indígena, como lo es Isla de Pascua. Precisamente, y considerando que la identidad étnica es uno de los aspectos más evidentes de la vida social en este territorio, en el artículo se apunta a responder de qué modo ella incide u orienta la (des)elección de establecimiento por parte de las familias.



**Figura 1.** Variación del número total de estudiantes escolares en Isla de Pascua entre 2006 y 2019.

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://datosabiertos.mineduc.cl/>

En relación a la realidad étnica de este territorio, es importante señalar que entre los 7500 habitantes actuales de Isla de Pascua (datos censales del año 2018) coexisten, como residentes permanentes, un grupo local y originario –el pueblo rapanui– que representa en torno al 60% de la población insular. Junto a ellos habita la isla otro grupo de chilenos no-rapanui (denominados cotidianamente como *continentales*), además de un contingente menor de extranjeros, constituyendo entre ambos el restante 40% de la población, aproximadamente. Respecto de las familias continentales, ellas pueden, a su vez, dividirse en dos categorías: por una parte, aquellas que residen en la Isla por períodos acotados –generalmente entre uno y tres años– y por

otra, las que de manera permanente, y en algunos casos desde hace larga data, habitan en ella. Esta dicotomía de familias continentales influirá, como veremos más adelante, en los criterios para generar tanto la oferta como la demanda escolar en el territorio.

Sociológicamente es importante señalar que el aumento de alumnado escolar en Isla de Pascua –de manera inversa a lo ocurrida en Chile continental desde hace varios años<sup>1</sup>– como también de oferta institucional escolar durante la década del dos mil se correlaciona en la isla con el ya mencionado aumento de población continental y con la consolidación de una economía de servicios en este territorio orientada a la industria turística, situación que ha generado, junto con un importante aumento del nivel de vida de la población, una pluralidad de oficios, profesiones e ingresos familiares con correlatos en diferenciaciones económicas, valóricas y culturales entre los individuos y familias (Corvalán, 2015; Delsing, 2018). Así, en las dos últimas décadas, Isla de Pascua se consolida como una microsociedad con diversos grados de complejidad y diferenciación, lo que influirá también en distintas aspiraciones y valoraciones de las familias frente a la educación.

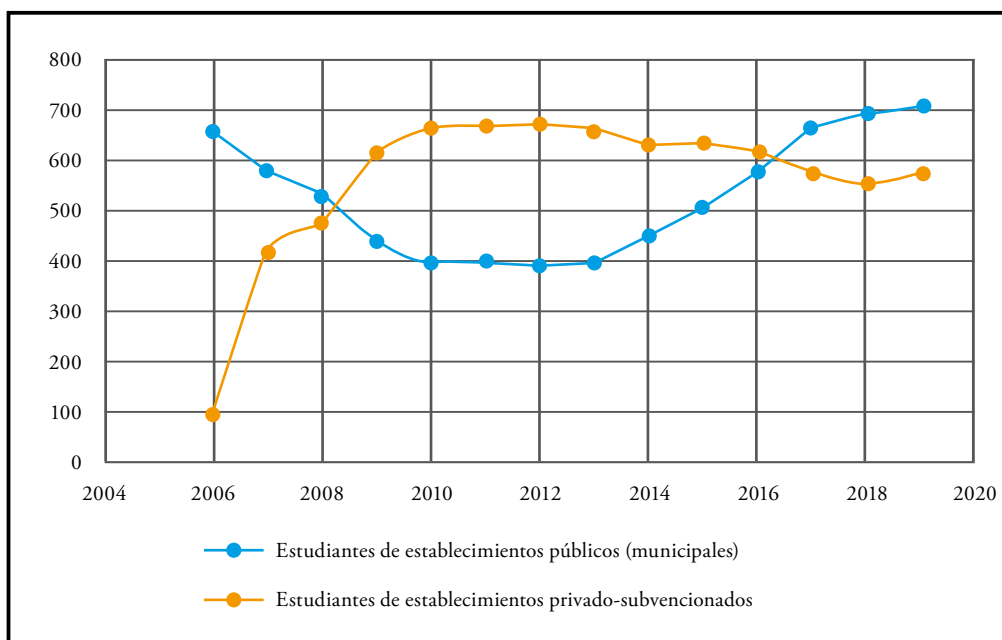
Además de la etnicidad, otro aspecto que hace interesante observar el fenómeno de la elección escolar en Isla de Pascua es su aislamiento y carácter de microsistema educativo, constituyéndose así en un “laboratorio natural” respecto del impacto y la reconfiguración de políticas macroeducativas generadas a miles de kilómetros de distancia. En efecto, el aislamiento de este territorio genera que la oferta existente en educación escolar constituya la totalidad de las opciones de escolarización para las familias, siendo así una de las comunas del país en donde no es posible recibir alumnos que se trasladen solo por la jornada de clases a una determinada localidad y que después de ella regresen a la suya. Por último, tampoco es significativa la emigración desde la isla de estudiantes por motivos escolares, ya que la opción por alternativas educativas fuera del territorio solo se produce de manera ínfima con algunos alumnos isleños que son enviados a estudiar al continente por períodos largos.

## Antecedentes

En concordancia con la política educativa fuertemente liberal impulsada desde el continente a partir de la década del ochenta y del aumento ya mencionado de la cantidad de niños/as y jóvenes en edad escolar a partir de la siguiente, se crean en Isla de Pascua dos colegios particulares-subvencionados en la década del dos mil, pasando este territorio de una oferta de solo una unidad educativa de tipo público (dependiente de la municipalidad de la isla) a una de tipo plural y mixta (público y privada). Con ello, la isla llega a tener un (micro)sistema educacional, es decir, una oferta educativa compuesta por más de un establecimiento, y que debido a la política educativa liberalizadora antes mencionada se convierte en un mercado educacional altamente competitivo. Ello, puesto que el mecanismo de subsidio de este se estructura sobre la base del número de alumnos asistentes a cada establecimiento, lo que hace que estos compitan por atraer matrícula, teniendo así el resultado de esta competencia un impacto económico en los establecimientos.

<sup>1</sup> La matrícula total nacional de educación básica y educación media de jóvenes fue en 2006 de 3.211.351 y en 2019 de 2.912.480 estudiantes, es decir, disminuyó en un 9,3% en el período (cálculo a partir de <http://junarsemantics.s3.amazonaws.com/mineduc/BigData/Visualizaciones/VZ1/dist/index.html> Consultado el 3.06.2020). En cambio, de acuerdo a la Figura 1, en el mismo período la población escolar de Isla de Pascua aumentó en un 18%.

De esta manera, en la década mencionada se crea inicialmente una escuela privada laica (año 2003) y luego una privada confesional (año 2006), ambas con la modalidad de colegios subsidiados por el Estado, los que comienzan a competir con la oferta pública y única que había existido durante décadas en ese territorio. Este hecho ha sometido desde entonces a la población local a una disyuntiva inexistente hasta ese momento: la obligación de optar por alguno(s) de los establecimientos para escolarizar a sus hijos (Corvalán, 2014). Por otra parte, y tal como ha ocurrido en el resto de Chile, en la Figura 2 se muestra que el surgimiento de ambos colegios privados en Isla de Pascua significó una disminución sustancial en la proporción de alumnos asistentes a la educación municipal, lo que, a diferencia de Chile continental, tiende a revertirse en los últimos años:<sup>2</sup>



**Figura 2.** Variación de estudiantes escolares de establecimientos públicos (municipales) y privado-subsencionados en Isla de Pascua 2006-2019.

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://datosabiertos.mineduc.cl/>

Junto con lo anterior, dos fenómenos de alcances étnicos se desarrollan en la isla en el mismo período. Por un lado, en esta localidad como en otras del país con alta población de pueblos originarios, se observa un resurgimiento de la identidad indígena (rapanui en este caso), tanto en el plano de la vida cotidiana como en la demanda política (Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, 2008; Delsing, 2018; Moreno Pakarati y Zurob, 2012). Lo anterior puede ser visto como consecuencia de un movimiento mayor en torno al reconocimiento público y político de las culturas originarias en países de América Latina (Bengoa, 2000) y que en el caso de la educación chilena se expresa principalmente en las referencias

2 En 2006 la matrícula pública nacional de alumnos de enseñanza básica y enseñanza media (jóvenes) fue de 1.535.051 alumnos, en tanto que en 2019 alcanzó 998.685, es decir, en el período tuvo una disminución de 34,9%. (Fuente: <http://junarsemantics.s3.amazonaws.com/mineduc/BigData/Visualizaciones/VZ2/index.html> Consultado el 3.06.2020).

que al respecto se dan en la Ley Indígena en 1993<sup>3</sup> en el desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, a partir de 1996<sup>4</sup> y posteriormente en las referencias a la interculturalidad en la Ley General de Educación, promulgada el año 2009<sup>5</sup>. Particularmente las dos primeras iniciativas tuvieron como consecuencia un cambio en parte de la oferta escolar dirigida a las familias en zonas con alta concentración indígena, concretada en mayores contenidos curriculares de lengua y cultura originaria en esos establecimientos (Huiracán, 2010).

También como parte de estos procesos, se produce en Isla de Pascua otros cambios de la oferta educativa insular, el más relevante de ellos es el inicio de una sección de inmersión lingüística en lengua rapanui (Colegio Lorenzo Baeza Vega, 2012) en el colegio básico municipal desde el año 2003, lo que significa que, desde kínder a cuarto año básico, imparte sus clases teniendo al rapanui como lengua principal de enseñanza. Junto a esto, en la sección hispana (o de no-inmersión) de esta escuela municipal y en los colegios privados que se formaron en la década del dos mil, se ha cumplido hasta la actualidad con el mandato de la Ley Indígena que señala que sobre una determinada concentración de estudiantes de un pueblo originario debe ofrecerse una asignatura o taller que promueva su lengua y cultura.

Estos cambios generaron una diferenciación de importantes alcances institucionales y simbólicos en la oferta educacional de la isla. En un período de diez años (1996-2006), junto a la ya mencionada implementación de la enseñanza de la lengua y cultura rapanui en las escuelas y a la creación de colegios privados, el establecimiento municipal se dividió –para efectos de mejorar la oferta educativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ministerio de Educación de Chile e Ilustre Municipalidad de Isla de Pascua, 2001)– en dos instituciones educativas diferentes, permaneciendo la educación básica –con la denominación de *Colegio Básico Lorenzo Baeza Vega*– en su implantación histórica en el pueblo de Hanga Roa y con su sección de educación media se constituyó el *Liceo Aldea Educativa Rapa Nui*, de tipo polivalente (humanista-científico a la vez que técnico-profesional en sus últimos grados) en un sector alejado del centro urbano.

El resultado de esta división de la educación municipal, como también del inicio de competencia por alumnos con los colegios privados por retener y captar estudiantes, fue que tanto el colegio básico municipal como el liceo desarrollaron una oferta escolar con mayores elementos de cultura rapanui. En el primero,<sup>6</sup> esto se produjo en torno a la existencia del mencionado programa de inmersión y en el segundo, a partir de su proyecto educativo basado en la revitalización de

3 Que señala “a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena” (Ley Indígena, N° 19.253, de 1993, artículo 28).

4 <http://peib.mineduc.cl/> Consultado el 24.05.2020.

5 Por ejemplo esta ley señala: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Ley General de Educación, N° 20.370, artículo 3°, letra l) y “En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo” (Ley General de Educación, N° 20.370, artículo 30, inciso 2).

6 “Somos una institución [...] que integra el arte, el deporte y la lengua Rapa Nui en su propuesta curricular, favoreciendo un enfoque bilingüe, entregando una educación de calidad que promueve la integración y la inclusión” (Proyecto Educativo Institucional Colegio Lorenzo Baeza Vega. Actualización 2018, s.p. En <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/2101/ProyectoEducativo2101.pdf> Consultado el 15.05.2020.

prácticas culturales ancestrales, aprovechando su implantación en un espacio rural.<sup>7</sup> Por su parte, los dos establecimientos particulares subvencionados desarrollaron desde entonces (y por lo tanto desde su origen) una diferenciación de oferta entre ellos (laica y confesional, principalmente) y hacia los colegios municipales basada en un simbolismo y contenidos educativos mayormente continentales<sup>8</sup> en cada caso,<sup>9</sup> sin por ello dejar de lado algunos elementos propios de cultura local, de acuerdo al mandato legal que ya reseñamos.

En este escenario de diversidad de ofertas educativas marcado por elementos étnicos tanto a nivel de la oferta institucional como por características de las familias –diferenciadas también en términos de etnicidad– se produce, desde mediados de la década del dos mil, una consecuente dinámica de elección de escuela en Isla de Pascua. Como veremos a continuación, tal dinámica electiva dista de ser plenamente lineal como podría suponerse, es decir, que la población rapanui prefiera casi exclusivamente la oferta con énfasis en la cultura local (escuela y liceo municipales) y que las familias continentales opten solo por las escuelas privadas subvencionadas, ya que el proceso electivo-decisional escolar incluirá reflexiones complejas en torno a la identidad étnica, así como también otros elementos orientadores.

### **Los cambios en la composición étnica escolar en Isla de Pascua antes y después de una oferta plural de establecimientos**

Existen solo dos estudios públicos que hacen referencia cuantitativa al origen étnico de los estudiantes de los establecimientos de la isla y que sirven para sustentar parte de la argumentación señalada. El primero de ellos entrega datos de etnicidad de los estudiantes en el único establecimiento existente en el período 1990 a 1999 además de los tres años posteriores (2003 a 2005) en los que funcionó el primer colegio particular subvencionado (Tabla 1). Lamentablemente no existen datos oficiales precisos del aumento de la población continental en tal período en la isla, lo que impide ponderar las cifras.

---

7 “Como eje transversal nuestro proyecto plantea la Preservación y Desarrollo Cultural, involucrando en este ideal a toda la comunidad, con la finalidad de fortalecer la cosmovisión de la etnia Rapa Nui, en un mundo globalizado y en constantes procesos de cambios. El Liceo ofrece dentro de su currículo el ejercicio y desarrollo de las expresiones artísticas, folklóricas, deportivas y culturales, que tienen directa relación con toda la tradición ancestral de Rapa Nui”. En [www.aerp.cl](http://www.aerp.cl) Consultado el 15.05.2020.

8 El colegio Hermano Eugenio Eyraud se define del siguiente modo: “Somos un colegio católico [...] dedicado a la formación integral [...] en sus dimensiones cognitivo-intelectual, social-cultural, afectivo y religioso [...] orientado por un marco de valores dados por el Evangelio y un currículo de exigencia que otorgan las competencias necesarias para insertarse de manera efectiva en el ámbito académico, laboral y espiritual” En <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/14860/ProyectoEducativo14860.pdf> Consultado el 15.05.2020.

9 El colegio San Sebastián de Akivi se define como “Colegio particular subvencionado que ofrece una educación integral y personalizada de alta calidad, sustentada por principios trascendentales y humanos en un ambiente favorable, con propósitos y objetivos claros que permiten a nuestros educandos desarrollar sus capacidades físicas, cognitivas, sociales y espirituales”. En <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/14675/ProyectoEducativo14675.pdf> Consultado el 15.05.2020.

**Tabla 1.** Variación y proporción entre alumnos escolares de origen rapanui y continental en los colegios de la isla entre 1990 y 2005.

Año	Total de alumnos	Alumnos rapanui (porcentaje sobre total de alumnos)	Alumnos continentales (porcentaje sobre total de alumnos)	Base de alumnos 1990 =100
1990	592	450 (76%)	142 (24%)	100
1991	640	463 (72%)	177 (28%)	108
1992	633	447 (70,6%)	186 (29,4%)	107
1993	639	459 (71,8%)	180 (28,2%)	108
1994	669	476 (71,2%)	193 (28,8%)	113
1995	690	500 (72,5%)	190 (27,5%)	116
1996	713	517 (72,5%)	196 (27,5%)	120
1997	717	548 (76,4%)	169 (23,6%)	121
1998	754	575 (76,2%)	179 (23,8%)	127
1999	795	564 (71%)	231 (29%)	134
2003	856	682 (79,6%)	174 (20,4%)	144
2004	816	653 (80%)	163 (20%)	139
2005	840	665 (79,2%)	175 (20,8%)	142

Fuente: Reelaboración propia a partir de UNESCO et al. (2001).

En la Tabla 1 se observa que la proporción entre alumnos rapanui y continentales tiene una gran estabilidad en el período que indica la tabla (en torno a tres alumnos rapanui por cada alumno continental), llegando incluso a partir de 2003 a tener una relación de 4 a 1. Como señalamos, en ese año se inaugura el primer colegio particular subvencionado lo que permite hipotetizar que el cambio en esta proporción es producto de un traspaso mayoritario de alumnos continentales desde el colegio municipal a tal establecimiento.

El segundo estudio respecto de la etnicidad de los alumnos en las escuelas de la isla es del año 2014 (Tabla 2) y tiene datos más específicos, ya que basándose en una encuesta censal a alumnos de enseñanza media de los tres colegios que ofrecen tal nivel educativo, los diferencia por tipo de familia según su composición étnica (Corvalán y Joiko, 2017). Por el momento en que se aplica esta encuesta, es posible considerar que los datos dan cuenta de un sistema educativo de la isla ya consolidado –aun cuando no por eso menos dinámico– después de casi una década de pluralidad de escuelas, además de reflejar la heterogeneidad étnico-cultural del territorio y de estas.

**Tabla 2.** Proporción de alumnos de enseñanza media según origen étnico en los establecimientos escolares de Isla de Pascua en 2014.

	Porcentaje de alumnos continentales de enseñanza media	Porcentaje de alumnos rapanui de enseñanza media	Alumnos con padre rapanui y madre continental del total de alumnos de enseñanza media del colegio	Alumnos con padre continental y madre rapanui del total de alumnos de enseñanza media del colegio	Alumnos con padre y madre rapanui del total de alumnos de enseñanza media del colegio
Liceo Aldea Educativa	10%	90%	21%	31%	38%
Colegio San Sebastián de Akivi	47%	53%	15%	19%	19%
Colegio Hermano Eugenio Eyraud	24%	76%	19%	34%	23%
Total (porcentajes ponderados)	22%	78%	19%	30%	29%

Fuente: Corvalán y Joiko (2017).

La tabla anterior da cuenta de que en 2014 había un 78% de alumnos que se reconocían como rapanui cursando la enseñanza media en la isla y que ellos se distribuían en los tres colegios que imparten hasta la actualidad tal nivel educativo, con una mayoría en el Liceo Aldea Educativa, pero cuya presencia se encuentra también de manera significativa en los otros dos establecimientos. Lo anterior quiere decir que la orientación étnica de la oferta educativa se relaciona de manera importante pero no absoluta con la opción de establecimiento por parte de las familias.

## Marco teórico del estudio

La investigación de la que da cuenta este artículo se sustentó en dos conceptos provenientes de las ciencias sociales como de la investigación educacional, respectivamente: la etnicidad y la elección de escuela en contextos de mercado escolar. Respecto de la etnicidad –concepto prioritario de la antropología cultural, pero también con antecedentes en otras disciplinas–, la entendemos como un autorreconocimiento colectivo que enfatiza la trascendencia histórica del individuo mediante la identificación con un “nosotros” (incluyendo para ello el relato de un origen común) y, a su vez, produciendo límites con cierta(s) categoría(s) de “otros” (Antweiler, 2015; Wimmer, 2008), todo ello enmarcado o no en los límites de un Estado-nación. De esta manera, el concepto de etnicidad permite identificar constructivista y empíricamente a una comunidad humana más allá del ejercicio de prácticas culturales consideradas “típicas” de un grupo y, por tanto, como concepto resulta menos ambiguo y más operativo que la idea de cultura, referida por lo general a la presencia de tales prácticas. La etnicidad tiende a conceptualizar la identidad en torno al relato comunitario de un pasado y de un futuro común del grupo, posibilitando, por lo mismo, un desempeño eficaz por parte de este en lo que respecta a reivindicaciones políticas específicas (Becker, 2015).



Dicho de esta manera, la etnicidad no niega la identidad y acción colectiva a partir de referentes culturales comunes, pero la complementa y amplía mediante la identificación de agrupaciones históricas que pueden tener variabilidad cultural interna. Reafirmando esta perspectiva, un autor clásico en el tema como Barth (1976) le otorga a la etnicidad tanto un sentido de productor identitario cultural como de delimitador colectivo con otros grupos. En la misma línea, Malešević señala que la etnicidad “no es una cosa o una posesión colectiva de un grupo particular; es una relación social en la cual los actores sociales se perciben a sí mismos y son percibidos por otros” (Malešević, 2004, p. 4, traducción propia).

Considerado de esa manera, resulta posible conceptualizar que en Isla de Pascua coexisten las dos etnicidades ya mencionadas (rapanui y continentales), las que aluden a un pasado colectivo común, autofijándose límites de pertenencia y de distinción mutua entre ellas y autorreconociéndose, en consecuencia, por antinomia: en cada caso el nosotros termina donde comienza el ustedes. Es importante señalar que el *mestizaje* étnico (individuos con padre y madre de distintas etnicidades) como eventual problematización de esta antinomia (nosotros o ustedes) es resuelto en el contexto de Isla de Pascua mediante el reconocimiento de tales individuos, tanto por parte de los locales como de los continentales, como pertenecientes a la etnia rapanui.

La etnicidad ha sido propuesta también como categoría social fuertemente identitaria a la vez que complejizadora frente a otras, tales como la clase social y la nacionalidad; y en un plano propiamente estructuralista, se le concibe como determinante u orientadora de decisiones de los individuos a partir de identificación o distancia con otros colectivos de referencia. De esta manera, sería posible referirse a orientaciones étnicas de los individuos en la esfera pública y que, en determinadas circunstancias, se contraponen a decisiones u opciones tradicionalmente orientadas por otras categorías consideradas “modernas” (clase social, nacionalidad y proyecto individual, principalmente).

En concordancia con lo anterior, ya desde fines del siglo XIX un autor clásico como Max Weber había conceptualizado la etnicidad en una relación dificultosa con aquello que llamamos modernidad, e identificándola como un obstáculo para la acción racional orientada a fines: “La manera artificiosa en que nace la creencia de que se constituye un grupo étnico corresponde por completo al esquema, conocido por nosotros, de la trasposición de socializaciones racionales en relaciones personales de comunidad” (Weber, 2002, p. 319). En esta línea, el supuesto de *rational choice* que sostiene el eventual carácter virtuoso de los mercados educativos contemporáneos (en especial a partir de Friedman (1955), teniendo en cuenta el examen racional por parte de las opciones que ofrecen, podría verse interferido con referentes tales como la etnicidad. Por ejemplo, la decisión de las familias por escolarizar a sus hijos/as en determinadas escuelas a partir del criterio de distanciamiento o proximidad étnica podría desacoplarse de las señales oficiales dadas por el sistema educativo al respecto, en especial los resultados académicos de los establecimientos, u otras similares (Poh Chua Siah et al., 2018; Su-Hie Ting, Diana Phooi-Yan Lee, 2019; Watson et al., 1997).

Respecto del concepto de mercado escolar —y de la función y necesidad de elección de escuela que implica—, este puede ser entendido como sistemas educativos en los cuales las unidades —es decir, las escuelas o bien conglomerados de ellas— están en proceso de competencia tanto por recursos básicos como complementarios. Por ejemplo, en el caso de Chile el recurso básico en competencia es la subvención escolar que se asigna desde el Estado al administrador de las unidades educacionales en razón de cada alumno asistente, por lo tanto lo que externamente —aun cuando sustancialmente— se disputan las escuelas, son los estudiantes. Una serie de recursos

complementarios están en disputa también en un mercado educativo, tales como el prestigio (capital simbólico) de los establecimientos y por supuesto no solo la cantidad sino también el tipo de alumnado y de familia.

El funcionamiento de los mercados educativos impulsa un proceso de diferenciación institucional (Apple, 2002), lo que es también propio de todo mercado (Beckert y Musselin, 2013) y que en educación se produce en el momento en que se instalan en un mismo territorio diversas instituciones escolares, lo que explícita o implícitamente genera un grado de competencia entre ellas, para lo cual estas escuelas deben producir una diferencia entre las ofertas que realizan.

Una de las particularidades del caso chileno es que la política educativa posterior a 1980 incentivó esta competencia, viendo en ella un regulador ascendente de la calidad educativa (Bellei, 2015) que ha sido mayoritariamente subsumida como concepto en los resultados estandarizados de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), indicador estandarizado, censal y con resultados exhibidos públicamente, aplicado anualmente en algunos grados y materias escolares. En el caso de Isla de Pascua, se puede constatar claramente de qué modo el surgimiento y consolidación de los colegios privados se produce con un mensaje de diferenciación tanto de la escuela municipal como de los privados con ella y entre sí, tal como queda expresado en citas anteriores en las que se expone la misión declarada de cada uno de estos colegios.

La elección de escuela por parte de pueblos indígenas ha sido un tema escasa e indirectamente estudiado en Chile. En efecto, los trabajos existentes, referidos casi exclusivamente al pueblo mapuche, han tratado por lo general la implementación del programa de Educación Intercultural Bilingüe junto al análisis de aspectos del currículum y la política educativa chilena en las escuelas con mayoría de estudiantes mapuche y a los efectos sobre su recuperación y mantención cultural (Luna et al., 2018; Webb y Radcliffe, 2013). Para efectos de este artículo tales estudios refuerzan la tesis de una tensión entre la lealtad étnica y la presión por una educación universal y occidentalizadora, como veremos más adelante.

Integrando los conceptos anteriores, se observa que en la literatura internacional diversos análisis de la etnicidad en la dinámica de los sistemas escolares se han referido prioritariamente al agrupamiento de estudiantes de origen cultural o nacional común en determinadas escuelas, ya sea por “opción” (sobre la base de redes sociales previas que conducen a tales establecimientos o por (auto)exclusión de otras escuelas. En tales casos, la dinámica del mercado de la educación genera establecimientos con alta concentración étnica, incluso sin que ellos hayan tenido inicialmente una orientación de oferta pedagógica o curricular específica hacia tales públicos (Brunar y Ambrose, 2016). El caso de los establecimientos municipales en Isla de Pascua, así como de otras escuelas de orientación indígena en el país (nos referimos a la mayor parte de aquellas que oficialmente se definen como interculturales o que, asentadas en zonas con predominio de población indígena, desarrollan una cultura y oferta institucional explícitamente dirigida a estas poblaciones), es lo contrario a la situación anterior, puesto que su oferta fue desde un inicio hacia la atracción de un determinado público, buscando responder a necesidades percibidas en este.

La literatura sobre elección de escuela señala, además, dos aspectos que metodológicamente serán de importancia para la investigación expuesta en este artículo. El primero es que esa decisión se sustenta mayormente en el parecer de la madre del alumno, y el segundo es que

la primera elección o primer hijo escolarizado determina fuertemente la escolarización de los siguientes, ya sea por opción o des-elección de un establecimiento, o de un tipo de ellos (Dockett y Perry, 2017; Golden y Erdreich, 2014).

## **Estrategia metodológica de la investigación**

Para comprender el alcance de la etnicidad en los procesos de elección escolar en Isla de Pascua, se siguió una estrategia cualitativa de investigación realizando entrevistas semiestructuradas y en profundidad a 30 madres con hijos en educación básica en la isla. Es importante señalar dos aspectos que son particularidades del sistema escolar de Isla de Pascua y que no parecieron afectar las opciones de las familias, como sí lo han hecho en Chile continental. Nos referimos al cobro por escolarización y a la ausencia de vacantes en algunos colegios. Respecto de lo primero, solo uno de los establecimientos en la isla exige un copago, pero que corresponde a un monto bajo (\$ 40.000 o USD 50 por mes) en comparación a los ingresos promedio de las familias en ella (muy superiores a los de Chile continental). Y respecto a lo segundo, podemos señalar que salvo en situaciones muy particulares, los colegios de la isla históricamente no han tenido un exceso de postulantes, lo que hace que ambas barreras para la elección de escuela (cobro y vacantes) sean muy menores en comparación a lo que han destacado estudios similares en el continente (Santos y Elacqua, 2016). De hecho, ninguno de estos elementos surgió en las entrevistas como un determinante de des-elección.

La pauta de entrevista tuvo tres tópicos centrales: a) la reconstrucción del proceso electivo de establecimiento por parte de las familias; b) los atributos –positivos o negativos– adjudicados a cada uno de los establecimientos y a cómo ellos incidieron en la elección, y c) la perspectiva respecto del futuro educativo de los hijos –en especial su eventual ingreso a la educación superior– y el rol que le atribuyen a la actual escolarización en ella. De manera complementaria, se indagó en aspectos referentes al nivel de manejo de la lengua local y a la identificación con la cultura rapanui de madres y padres y del entorno cercano al niño/a.

Para efectos de cubrir la mayor parte de las variaciones que podría experimentar la etnicidad en este territorio, así como otros aspectos señalados en nuestro marco conceptual y que hipotéticamente pueden influir en el proceso de elección de escuela, se entrevistó a madres tanto continentales como rapanui con padres de los niños/as también de ambas etnicidades. Además, dentro de las familias continentales se diferenció a aquellas que vivían permanentemente en la isla de las que lo hacían solo temporalmente (hasta por tres años, con proyecto claro de regreso a Chile continental). Se diferenció también entre las familias que escogían por primera vez un establecimiento en la isla (denominadas “primerizas” para efectos de esta investigación) y aquellas que ya lo habían hecho (denominadas “antiguas”). Por último, se consideró igualmente la etnicidad de ambos padres de manera alterna (rapanui y continentales) como eventual elemento que podría orientar la opción escolar.

De acuerdo a lo anterior, la distribución de las entrevistas se describe en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Tipología y número de familias (madres) entrevistadas.

	Familia continental residente permanente	Familia continental residente temporal	Familia o alumnos con Padre y madre rapanui	Familia o alumnos con padre rapanui y madre continental	Familia o alumnos con madre rapanui y padre continental	
Madres (“familias”) a entrevistar	3 familias primerizas de cada uno de 3 colegios.  3 familias antiguas de cada uno de los 3 colegios	3 familias primerizas de cada uno de 3 colegios.  3 familias antiguas de cada uno de 3 colegios	3 familias primerizas de cada uno de 3 colegios.  3 familias antiguas de cada uno de los 3 colegios	3 familias primerizas de cada uno de 3 colegios.  3 familias antiguas de cada uno de los 3 colegios	3 familias primerizas de cada uno de 3 colegios.  3 familias antiguas de cada uno de los 3 colegios	
Total de madres entrevistadas	6	6	6	6	6	30

Para efectos del análisis se siguió una codificación abierta que condujera a nuevas categorías más allá de aquellas que están implícitas en las preguntas, buscando también desarrollar hipótesis parciales que pudieran conducir a teorizaciones posteriores, aspecto que se aborda en la sección final del artículo.

## **Resultados: Los principios orientadores de opción de establecimiento escolar en Isla de Pascua y el lugar de la etnicidad en ellos**

Inicialmente abordaremos el análisis de las entrevistas realizadas mediante una síntesis de cada una de las cinco categorías de familias (madres) señaladas en la Tabla 3, para posteriormente llevar a cabo una lectura global de la información proponiendo nuevos conceptos para explicar los hallazgos.

### **Familias continentales residentes permanentes**

En el caso de estas familias, y de aquellas con solo una experiencia de escolarización realizada durante su estadía en la isla, se trata por lo general de padres/madres que ocupan empleos formales (profesionales o técnicos), comerciantes o pequeños empresarios que llegaron al territorio en los últimos cinco años (lo que explica que estén en el primer proceso de escolarización de su hijo/a) y que vislumbran idealmente una permanencia a largo plazo en él a partir del argumento de “una mejor calidad de vida”. La opción escolar se expresa en todos los casos entrevistados por uno de los colegios privados con una fuerte desafección hacia los colegios municipales (de orientación mayormente rapanui, como dijimos), debido tanto a su “*inseguridad hacia los alumnos*” (Madre continental residente permanente, colegio particular subvencionado laico) como también respecto del aprendizaje de elementos de la cultura rapanui en ellos, por considerarlos “innecesarios” para sus hijos/as, aun cuando ellos pasen una

parte importante de su vida escolar en la isla. Existe una tendencia clara en el discurso de elección escolar de estas familias a facilitar la llegada de sus hijos a la educación superior, con lo cual la opción por uno de los colegios privados se autojustifica también por la necesidad de “*acostumbrarse a una educación continental*” (Madre continental residente permanente, colegio confesional) en concordancia con el hecho de que, por lo general, se trata de niños y jóvenes que han nacido en la isla o que llegaron a ella siendo muy pequeños. Lo anterior no significa, como pudiese pensarse, que existe un discurso de crítica o menosprecio, al menos explícito, al aprendizaje de elementos de la cultura rapanui en el ámbito escolar sino, insistimos, en una argumentación relativa a su baja utilidad práctica en la vida de los continentales.

Un cierto matiz se presenta en aquellas familias de esta categoría y que son de antigua escolarización, puesto que su mayor tiempo de residencia en la isla hace que tengan ya un segundo o tercer hijo/a escolarizado, narrando en algunos casos su inicio escolar en el colegio municipal de la isla, aun cuando siempre en la sección hispana y abandonándola también con su primer hijo/a y escolarizando a los siguientes en los colegios privados. Los argumentos aluden por lo general a críticas al colegio municipal en relación a eventuales elementos “notables” que hayan jugado como atracción en los privados, y las disconformidades hacia los municipales, vinculadas con “*desorden y violencia entre los alumnos*” (Madre continental residente permanente, colegio confesional); y lo que es más destacado es que señalan que tales conductas tendrían, según estas madres continentales entrevistadas, una explicación étnico-cultural: “*Los rapanui en el colegio tienden a ser más físicos y agresivos hacia los continentales, está en su cultura*” (Madre continental residente permanente, colegio laico).

### Familias continentales residentes temporales

En el caso de estas familias en situación de primera escolarización se encuentran aquellas vinculadas a las Fuerzas Armadas y Carabineros y a empresas continentales de servicios, principalmente. Se trata de situaciones de estadía en la isla con límite establecido (dos a tres años como máximo) y por lo general de familias con niños pequeños, lo que hace que aquellos escolarizados lo sean de preferencia en la educación parvularia o en los primeros años de educación básica. En este último caso la opción es también clara por los colegios privados y la razón para ello se sostiene en tres argumentos: a) que dado que se está de paso en la isla, los hijos necesitan una educación cercana a aquella del continente para así no tener problemas al momento de su reinserción, b) que por la misma temporalidad de la estadía, el aprendizaje o cercanía de sus hijos a la cultura rapanui mediante una experiencia escolar es innecesaria, y c) que los establecimientos públicos, precisamente por el hecho de tener una orientación rapanuista son conceptualizados como lejanos, cerrados en su propia cultura y con elementos de riesgo para sus hijos: “*Aunque aquí sí hay bullying*” [se refiere al colegio particular subvencionado al cual asiste su hijo] (Madre continental residente temporal en colegio confesional); “*Lamentablemente se escucha decir que los niños rapanui no son muy sociables con los niños del continente*” (Madre continental residente temporal en colegio privado laico). En el caso de familias con hijos mayores ya escolarizados y que también son residentes temporales, se suma un elemento más que parece explicar (o reafirmar) su opción por las escuelas privadas de la isla y que se refiere a que en la mayor parte de los casos los hijos mayores fueron escolarizados en el continente en colegios particulares subvencionados, por lo que el equivalente institucional en la isla emerge como una continuidad “natural” de esta práctica. Volveremos sobre este punto en la sección siguiente.

## Familia de padre y madre rapanui

Cuando se trata de una primera escolarización, las opciones de estas familias están divididas entre los diferentes colegios de la isla; y contraintuitivamente, una parte de estas familias no envía a sus hijos/as a la escuela municipal, y cuando lo hace, no opta por la modalidad de inmersión lingüística del colegio municipal. Esto no deja de ser en principio sorprendente, ya que en esta situación se encuentra la mayor parte de las familias rapanui hablantes entrevistadas.

En términos más generales, el argumento para no escolarizar a los hijos/as en el colegio municipal –tanto en la opción de inmersión como en la hispana– puede agruparse en dos tipos, los que también se interrelacionan: a) en primer lugar, un argumento de naturaleza “privatista” o intrafamiliar respecto a la lengua y cultura rapanui. Mediante él se sostiene que tales aprendizajes se pueden lograr en la familia, “*ya que tenemos capacidad y voluntad para hacerlo*” (Madre rapanui, colegio privado laico) y que por lo mismo sus hijos/as deben asistir a un establecimiento donde se les enseñe aquello que la familia no puede realizar: “*Fue una alternativa [...] pero siento que nosotros como pertenecemos a la etnia y hablamos rapanui en casa [...] entonces siento que él [su hijo] aprende bastante en casa*” (Madre rapanui, colegio particular subvencionado confesional). Basadas en este tipo de argumentos, algunas familias compuestas por padre y madre rapanui descartan de plano la opción escolar por la sección de inmersión del colegio municipal y en ocasiones también la de no-inmersión de ese colegio, dirigiendo su opción hacia los colegios privados. Lo interesante de este argumento es, además, que adjudica a la educación escolar un rol respecto a conocimientos globales y universalistas y no respecto a un reforzamiento de un particularismo cultural, argumento que también retomaremos en la sección siguiente; b) un segundo argumento –a veces de manera complementaria al anterior– de estas familias para no escolarizar a sus hijos en los colegios municipales está relacionado directamente con un discurso de movilidad social y de integración futura a la sociedad chilena. En tal discurso hay referencias directas a la expectativa de ingreso a la educación superior de los hijos/as y que, para tal efecto, se señala, estos deben tener una educación que les permita seguir tales estudios sin necesidad de una readaptación escolar a las exigencias del continente. Dentro del mismo tipo de familia, pero de una segunda o posterior escolarización, las opciones y argumentos dominantes en esta categoría son similares a los anteriores, pero con una mayor persistencia en una opción por la sección hispana de la escuela municipal. Se observa también en algunas de ellas una cierta trayectoria oscilante entre los colegios municipales y los privados, que en algunas entrevistas tomó la forma de un inicio de escolarización en el colegio municipal, una salida de él alrededor de segundo o tercer año básico para trasladarse a uno de los establecimientos particulares subvencionados y un posterior regreso, en algunos casos también, al liceo municipal: “*El papá siempre les habló en rapanui y yo en español, entonces queríamos reforzar eso [se refiere al bilingüismo]. Pero cuando empecé a ver que no estaban leyendo bien en español y los números no estaban, ahí me empecé a preocupar y tomamos la decisión de cambiarnos [de colegio]*” (Madre rapanui, colegio confesional).

Los argumentos que sustentan esta trayectoria dicen relación tanto con la continuidad de una tradición de escolarización familiar –dado que es el colegio en el cual estudiaron los padres y/o madres de los alumnos–, incluso escolarizando inicialmente a los hijos/as en el programa de inmersión, como también a un deseo de cultivo de la lengua y cultura rapanui, produciéndose en este caso, al menos inicialmente, un calce entre el discurso de oferta institucional y las expectativas familiares (sobre este concepto de calce entre familias y escuelas, ver Van Zanten, 2016). Sin embargo, los discursos de abandono de este colegio se estructuran a partir de argumentos vinculados con características negativas adjudicadas al establecimiento, tales como la falta de logros

académicos en los niños/as, refrendadas en una visión comparativamente inferior de los logros de lecto-escritura en relación a estudiantes de otros colegios: “*Al final, se usaba mucho tiempo en los cantos y bailes, pero no en aprender otras cosas. No pasa eso en el colegio en que está ahora, y la diferencia se nota*” (Madre rapanui, colegio particular subvencionado). A su vez, el regreso a la educación municipal, que normalmente se ha producido en estas familias en enseñanza media, tiene que ver con una demanda de los propios alumnos dadas las características –atractivas para ellos– de este establecimiento: “*Mi hija mayor está feliz ahora en la Aldea, lo que más quería era irse para allá, el espacio, el paisaje y se siente más cerca de lo rapanui*” (Madre rapanui con hijo en educación básica en el colegio municipal e hija en el liceo municipal).

### Familia de padre rapanui y madre continental

Esta categoría correspondió en nuestras entrevistas a parejas jóvenes con hijos/as pequeños/as o bien a madres que viven sin el padre de los hijos/as, niños/as pequeños/as o preadolescentes.

El discurso y la opción dominante fluctúan entre la escuela rapanui (municipal) para el aprendizaje de la lengua y cultura que su madre, en tanto continental, no puede transmitirles y una opción temprana o posterior por alguna de las escuelas privadas en torno a un discurso de movilidad e integración a la sociedad mayor. Además, cuando este tipo de familia desarrolla escolarizaciones posteriores de otros hijos/as, se trató en nuestras entrevistas de familias en las cuales la madre es profesional universitaria y el padre lo era en solo uno de los casos y en los otros dos realizaba actividades ligadas a la artesanía y a servicios turísticos en la isla. La hipótesis de la influencia decisiva de la madre continental con mayor capital educativo (estudios profesionales) al momento de elegir escuela –pensando en una perspectiva de movilidad y continuidad educacional en el continente– parece plausible: “*Mi hijo ya tiene las raíces rapanui por medio de su padre, pero un día va a salir de aquí y va a querer estudiar, como yo lo hice, hacer otras cosas. Tuve que pensar en eso al momento de meterlo al colegio*” (Madre continental escuela privada laica).

### Familia de padre continental y madre rapanui

Esta categoría, al igual que la siguiente, es una de las que presenta mayor variabilidad en sus respuestas, y dos elementos parecen marcar sus procesos de elección escolar. Por un lado, el nivel de dominio que la madre tiene de la lengua rapanui y por otro, la preeminencia prácticamente absoluta de la decisión escolar de ella y prácticamente sin participación alguna del padre. Respecto de esto último, parece deberse, más allá del predominio de las decisiones de la madre en temas escolares en contextos diversos, como ya señalamos al inicio de este artículo, a su reforzamiento en condiciones de lo que podemos llamar localía étnica; es decir, en un contexto en el cual las redes de sociabilidad y legitimidad de decisiones y de sus vínculos comunicativos y de acceso a información asociados le pertenecen por sobre todo a la madre en su condición de rapanui. Respecto del nivel de dominio de la lengua rapanui de la madre, ello se refleja en que en aquellos casos en que la madre es hablante rapanui a un alto nivel, la opción escolar es similar a las familias rapanui hablantes ya referidas, es decir, escolarizaciones distintas a la inmersión lingüística, ya sea en el colegio municipal o en los establecimientos privados, dado que “*la lengua y la cultura se las entrego yo*” (Madre rapanui, colegio particular subvencionado laico). En contraposición, cuando el nivel de dominio lingüístico rapanui de la madre es menor, hay opción por la inmersión lingüística, o al menos por el colegio municipal en su sección hispana, con el argumento de reforzamiento de tal carencia.



Nos parece que al respecto es necesaria una hipótesis algo más extensa ya que se trata, en este último caso, de madres jóvenes (en torno a los 30 años de edad) y que por lo tanto han sido parte del ambiente cultural y político de revitalización étnica y lingüística que mencionamos más arriba, lo que puede explicar la vitalidad de discursos y prácticas escolarizadores en torno a tal reforzamiento. Al mismo tiempo, estas madres rapanui son parte de una generación de alta escolarización (todas las entrevistadas tenían estudios superiores) y por lo mismo con experiencia de vida en el continente, la que a su vez influyó en su bajo nivel de dominio de la lengua rapanui (de acuerdo a sus relatos). Su alto capital educativo permite que organicen un discurso que asume una serie de críticas hacia la educación en la isla y en las opciones pro cultura rapanui que ella ofrece, pero que puede ser compensado por su aporte en el hogar: “*Le enseño y le refuerzo lo que hace falta, pero me interesa que domine la lengua y la cultura, esa opción que yo no tuve*” (Madre rapanui, colegio municipal, sección de inmersión). Parte de esta argumentación aparece en un documento interno del colegio municipal respecto de una evaluación del programa de inmersión:

Concluyendo, los niños y niñas que ingresan al programa de Inmersión lo han determinado sus padres. Porque es el único espacio en donde sus hijos(as) van a aprender el idioma polinésico rapa nui sistemáticamente [...] muchos de estos padres no tienen dominio del idioma vernáculo y por esta falencia buscan en el Programa de Inmersión revertir su situación de no ser hablantes del idioma (Colegio Lorenzo Baeza Vega 2012, p. 53).

Esta añoranza por el aprendizaje de la cultura rapanui y la contradicción que significa para el sistema escolar en la isla han sido también relevadas por otros estudios (Haoa et al., 2017).

En el caso en que el padre es continental y la madre rapanui pero con hijos mayores ya escolarizados, los discursos y prácticas asociadas a elección escolar son similares a lo ya señalado, aun cuando la conducta electiva que se observa mediante la historia de escolarización de sus hijos es variada, con amplio predominio del parecer materno, siendo la edad (en torno a los 40 años aquellas de “antigua escolarización”) la diferencia principal entre las entrevistadas. En efecto, y de manera distinta a la generación que mencionábamos anteriormente (madres de menos de 30 años de edad), aquella estuvo fuertemente influida por el predominio de la lengua española en la educación y la consecuente minorización del rapanui (Makihara, 2005) en una época inmediatamente anterior al resurgimiento étnico ya señalado.

Por tal razón su manejo de la lengua rapanui también tiende a ser débil y sus niveles educativos, algo inferiores a las madres señaladas en la categoría anterior (producto de un menor desarrollo educativo en la isla en ese momento), teniendo incluso algunas estudios superiores inconcluso y otras, solo escolares. Dos tipos de discursos son identificables en este caso: por una parte, uno de recuperación de la lengua y cultura rapanui que les hace optar por la modalidad de inmersión o bien por la hispana del colegio municipal o bien del liceo municipal en el caso de los hijos mayores, y por otra, un discurso que podemos denominar de renuncia culposa, basado en un predominio de la idea de movilidad social a partir del logro escolar con códigos y contenidos occidentales que les permita acceder a la educación superior en el continente, todo ello identificado con los dos colegios particulares subvencionados de la isla. Llamamos a esta opción una renuncia culposa porque de acuerdo a lo relatado por estas madres, lo ideal sería, como señaló una de ellas, “una opción de inmersión pero en el colegio privado, al que finalmente va mi hija”. Además de un relato que va acompañado de eventuales –y generalmente no



realizadas– prácticas informales de reforzamiento lingüístico: “llevarla a un taller”, “decirle a los abuelos que le hablen en rapanui, etcétera”.

## Discusión

Los elementos expuestos muestran que en Isla de Pascua la etnicidad puede ser considerada un principio orientador tanto para elegir como para des-elegir un establecimiento escolar por parte de las familias que habitan el territorio y que, además, se expresa en ocasiones en un solo discurso de (des)elección, que incorpora otros aspectos de tipo extraétnicos y propios de situaciones observadas en estudios de elección de escuela en Chile continental (clima escolar, bullying, tipo de colegio, etc.).

A partir de lo expuesto, hay dos elementos que pueden ser analizados para comprender la dinámica de (des)elección de escuela en la isla, uno de carácter contextual y otro teórico-global, aportando el primero a la comprensión del proceso electivo escolar en microsistemas educativos y el segundo respecto de las expectativas de la educación escolar para las familias en relación al tipo de conocimiento a adquirir por sus hijos. En ambos casos los análisis remiten al fenómeno de etnicidad.

Respecto de lo primero, el contexto reducido de escuelas en Isla de Pascua hace que la elección de ellas se haga sobre un conocimiento pleno –a juicio de las familias– de las posibilidades escolares que existen en la isla, o bien de las imágenes o simbolismos institucionales contruidos en torno a ellas. Esto quiere decir que las madres y padres tienen una imagen construida principalmente por aquello que en investigaciones similares se ha denominado *hot knowledge* (Ball y Vincent 1998; Kosunen et al. 2015) o por la propia experiencia en el caso de contar con hijos mayores ya escolarizados. Este proceso de adquisición y formación de imágenes persistentes sobre las escuelas del entorno tiende a ser distinto de aquello que ocurre en comunidades más extensas, sin límites geográficos claros y con una amplia gama de ofertas escolares en las cuales el *hot knowledge* se reduce o bien es ambiguo respecto a una misma escuela. Esto explicaría también que en las entrevistas la mayor parte de las familias haya descrito el proceso de elección escolar en la isla como “rápido” o “simple” y que a diferencia de lo que ocurre en localidades más extensas, prácticamente no esté asociado a visitas de colegios o audiencias con sus directivas, de acuerdo a lo que también nos señalaron en las entrevistas.

En principio lo anterior pareciera no aplicarse a los residentes continentales temporales que llegan por primera vez a la isla, puesto que carecen de este conocimiento contextual de los colegios. Sin embargo, vemos en las entrevistas que en tales casos el problema electivo se resuelve también rápidamente mediante redes informales en su condición de familia recién llegada a la isla (p.e., otros miembros del contingente de fuerzas armadas, otros profesionales de la misma empresa o servicio público, etc.). En el caso de estas familias, además, la opción por los colegios particulares subvencionados es una continuidad de la opción de escolarización de la que generalmente provienen en el continente (en el caso de quienes ya tenían hijos en edad escolar) y de aquellas que escolarizan a sus hijos por primera vez, es un calce (Van Zanten, 2016) con sus referentes más cercanos, en especial su clase social (Canales et al., 2016).

Es así como también, de acuerdo a las entrevistas realizadas, todas las madres –tanto continentales como rapanui– tenían una imagen y un discurso respecto de los elementos positivos y negativos de cada una de las alternativas escolares posibles para sus hijos, entremezclado

con referencias a la etnicidad (“escuela para los rapanui”; “escuela para los continentales”, “los continentales por lo general vamos a esta escuela”, “para que mi hija recupere la lengua rapanui”, etc.) que, como dijimos, es un elemento que se integra a otros discursos más “clásicos” de (des)elección : “aun así es una buena escuela”, “esto hace que se produzca mucho bullying”, “interesante [se refiere al aprendizaje de lengua y cultura rapanui], pero puede tener retraso en los otros contenidos de enseñanza”. Estas expresiones de justificación tanto de la elección como de la des-elección de un establecimiento recurren en su centro al concepto de etnicidad, es decir, a un distanciamiento o proximidad del individuo que realiza la opción, mediante la distinción entre un nosotros y un ellos, con el proyecto de hijo/a y de familia en medio de estas distinciones que, por lo mismo, se transforman en discursos que denotan una tensión: “quisiera que aprendiera más de la cultura y lengua rapanui, pero”, objeción que se expresa tanto en términos de dificultades de organización familiar, “no tengo mucho tiempo para eso”, como de tipo instrumental, “debe reforzar otras cosas si queremos que vaya a la universidad”, o bien motivacional , “juega con sus amigos en español y todos sus juegos electrónicos y que le interesan están en español... Cuesta que se interese y que hable rapanui fuera de la escuela”. Es importante señalar que parte de esta tensión también han expresado recientemente otros estudios en Chile, en particular respecto de las propuestas de educación intercultural bilingüe en el contexto mapuche (Luna et al., 2018).

A partir de estos elementos, podemos identificar también un principio de elección escolar acotado, en el cual el establecimiento que se desea para el hijo/a generalmente tiende a lograrse en la primera postulación o en el proceso de cambio posterior de colegio. Este principio de elección en universos escolares acotados o restringidos genera, además, la inexistencia de una conformidad ideal o potencial, la que se ha observado en otros estudios en territorios no limitados geográficamente (Román y Corvalán, 2016) según la cual la escuela y la educación ideal para el hijo/a es una imagen-objetivo que se concretiza en un establecimiento identificable, aun cuando este sea definitiva o temporalmente inalcanzable (incluso cuando se encuentre territorialmente cercano), por motivos de dinero, distancia u otra razón.

Aun así, en el caso de Isla de Pascua (y posiblemente de otros territorios aislados), la oferta escolar, incluso cuando produce un calce con la demanda, no disminuye la insatisfacción de parte importante de las familias (Van Zanten, 2016), situación presente en familias continentales con experiencia de escolarización en el continente o de las propias madres rapanui que han estudiado fuera de la isla. A diferencia de la misma situación en centros urbanos medianos y grandes en el continente, en que la reacción a esta insatisfacción es la búsqueda esporádica o permanente de “la buena escuela”, la migración de la familia dentro de la ciudad o bien el pago por una educación “más exclusiva”, en territorios como Isla de Pascua solo sería eventualmente superable con una decisión familiar radical, como es el abandono de la isla por parte de la familia. Frente a ello surge un discurso que da cuenta de prácticas educativas compensatorias, ya sea de tipo étnico (taller de lengua y cultura rapanui) o generales (reforzamiento de materias en el hogar).

Un segundo aspecto que proponemos como discusión de los resultados obtenidos se basa en una conceptualización para comprender el escenario de elección escolar que se desarrolla en Isla de Pascua, basada en la oposición entre universalismo y particularismo educativo. Esta dicotomía ha sido parte del desarrollo histórico de los sistemas educacionales en el mundo occidental y, por lo mismo, requiere de una explicación algo más extensa. En efecto, la literatura sociológica clásica, en su alusión al desarrollo interno de las sociedades, ha aludido al incremento constante de la diferenciación social, señalando que hasta la consolidación de la

modernidad como proyecto histórico-cultural en Occidente, estas sociedades se estructuraban sobre principios culturales relativamente comunes basados en la tradición judeo-cristiana, que dieron paso a crecientes procesos de racionalización y diferenciación de la vida social (Durkheim, 1967; Weber, 2002).

El correlato político moderno de este proceso modernizador y diferenciador fueron los Estados nacionales (Hastings, 2000) que incorporaron microsociedades en su interior, muchas de las cuales encerraban numerosos particularismos culturales en tanto principios organizadores de vida colectiva: lenguajes propios, expresiones religiosas, usos sociales, sistemas de creencias particulares, etcétera. Estas microsociedades convivían entre sí a partir de los lazos sociales mayores proporcionados por su sustrato religioso y vinculándose también desde relaciones comerciales y políticas al interior de los Estados nacionales, lo que les hizo necesario establecer crecientes códigos comunes como la moneda, una lengua vehicular y el derecho común, entre otros elementos. En términos de Laclau: “Lo universal había encontrado su propio cuerpo, pero este era aun el cuerpo de una cierta particularidad, la cultura europea del siglo XIX. De tal modo, la europea era una cultura particular y, al mismo tiempo, la expresión –ya no la encarnación– de una esencia humana universal” (Laclau, 1996, p. 50).

Precisamente una de las funciones de la escuela como institución central de los Estados nacionales fue de reemplazo de tales particularismos en sistemas de conocimiento y de legitimidad de esos conocimientos mayores dados por el Estado-nación y por la relación de estos con un cada vez más amplio sistema mundial (Dubet, 2004). Los sistemas educativos que se consolidan en Occidente a partir del siglo XIX y que se masifican a partir del XX se caracterizan, entonces, por ser crecientemente universalistas, tanto en su forma como en sus contenidos sustanciales, siendo el currículo el más claro de estos (Southwell, 2016). Si la forma escolar (Maulini y Perrenoud, 2005) está claramente estandarizada, hasta el punto de que las imágenes de escuelas situadas en partes diferenciadas del mundo son reconocibles en tanto escuelas por su disposición material, espacial y humana, el currículo ha llegado a estructurarse de manera relativamente universal, en especial la matemática y la ciencia, aun cuando suele conservar también un particularismo relativo (o si se quiere un mesouniversalismo), a partir de la enseñanza de la historia y la lengua nacional.

Tan consensual y empíricamente claro es lo anterior que una de las funciones de las escuelas nacionales, en especial a partir del siglo XIX, fue reemplazar los códigos culturales particulares en beneficio de los universales, proceso que en América Latina se refleja, por ejemplo, en la escolarización de los niños de pueblos indígenas y en la suplantación de sus rasgos culturales centrales, incluida la lengua, mediante la escolarización. Solo desde fines del siglo XX estos sistemas escolares son cuestionados y parcialmente reformados en términos de incorporar el rescate de particularismos como parte de sus objetivos de instrucción, en especial con la denominación de educación intercultural bilingüe. Lo anterior, sin embargo, coexiste con el momento de mayor aceleramiento de los procesos de globalización cultural, que puede ser entendido como un hiperuniversalismo de características culturales homogenizantes. Esta conceptualización podría ayudar a explicar la tensión y disonancia observadas en la elección de escuela en Isla de Pascua, especialmente por la población rapanui y que consiste en que, por un lado, se aspira a un aprendizaje de elementos étnicos (particularistas) y por otro, de aquellos que vinculan a los estudiantes con contenidos universalistas provenientes de la ciencia occidental.

La solución que diversas familias rapanui darían a esta disyuntiva, y que observamos en esta investigación, tiene que ver con la estrategia de privatizar intrafamiliarmente el aprendizaje

étnico<sup>10</sup> o particular, exigiendo a la escuela el aprendizaje de contenidos universales y que en la práctica se vincula a la opción mayoritaria de familias rapanui por los colegios particulares subvencionados, situación que, por cierto, no deja de ser paradójica.

Por último, un elemento que no puede ser soslayado en este escenario de decisiones escolares y de fuerte etnicidad es lo relativo a la continuidad educativa de los/as hijos/as y a la movilidad social. En efecto, solo en las últimas dos décadas los jóvenes de la sociedad rapanui han logrado acceder de manera significativa a la educación superior en el continente, lo que también ha significado el surgimiento de al menos un par de generaciones de profesionales de este pueblo, algunos de los cuales se desempeñan laboralmente en la isla. Si bien es cierto este territorio no tiene condiciones de pobreza ni marginalidad socioeconómica para sus habitantes, estos logros educativos son vistos para numerosos jóvenes y sus familias como una expectativa de movilidad social, tal vez no en los mismos términos que la conciben gran parte de los jóvenes y familias del continente (asociada a una mejoría sustantiva de las condiciones de vida), pero sí a una distinción social que no solo no impide sino que posibilita el cultivo y reforzamiento de la identidad étnica. Al respecto, es notorio que en la respuesta a la pregunta dentro de esta investigación acerca de hasta qué nivel educativo le gustaría que llegara su hijo/a, todas las madres rapanui señalaron los estudios superiores, lo que coexiste con un cultivo –por diferentes experiencias y opciones escolares y extraescolares, tal como ya hemos visto– de la cultura y lengua locales. Entretanto, la institucionalidad escolar de Isla de Pascua sigue presentándose por parte de sus gestores e interpretándose por parte de las familias en categorías que son mucho más polarizadas que la que ellas desean para sus hijos/as (un particularismo-universalista, tal vez). Esto último también a manera de hipótesis, por supuesto.

---

10 Ejemplo de ello es lo que indica la encuesta sociolingüística realizada en 2017 por UNESCO, MINEDUC y la Academia de la Lengua Rapa Nui respecto del uso de la lengua local: “En cuanto a los ámbitos de uso, los resultados indican que en contextos públicos se percibe una mayor prevalencia del uso del español, mientras que en contextos privados, reporta un mayor uso del rapanui” (MINEDUC, UNESCO, Academia de la Lengua Rapa Nui, s.f., p. 51).

## Agradecimientos

Se reconoce y agradece la participación de Paula Rossetti en el trabajo de terreno de este estudio. Artículo escrito en el marco de la investigación “Elección de escuela en un escenario de interculturalidad: El caso de Isla de Pascua”, financiada por la Dirección de Investigación y Publicaciones de la Universidad Alberto Hurtado.

## Referencias citadas

- Antweiler, C. (Ed.). (2015). Ethnicity from an anthropological perspective. En University of Cologne Forum, *Ethnicity as a political resource. Conceptualizations across Disciplines, Regions, and Periods* (pp. 25-38). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Apple, M. (2002). *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ball, S. y Vincent, C. (1998). ‘I Heard It on the Grapevine’: ‘hot’ knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.
- Barth, F. (Comp.). (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Becker, A. K. (Ed.). (2015). Introduction: Ethnicity as a political resource viewed by scholars from different academic disciplines. En University of Cologne Forum, *Ethnicity as a political resource. Conceptualizations across Disciplines, Regions, and Periods* (pp. 11-24). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Beckert, J. y Musselin, C. (2013). *Constructing Quality. The Classification of Goods in Markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Brunar, N. y Ambrose, A. (2016). Schools, choice and reputation: Local school markets and the distribution of symbolic capital in segregated cities. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 34-51.
- Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 89-109.
- Colegio Lorenzo Baeza Vega. (2012). *Programa de inmersión y evaluación diagnóstica y de seguimiento SLI*. Rapa Nui.
- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. (2008). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/268/nuevo-trato-indigena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corvalán, J. (2014). De escuela evangelizadora colonial a sistema educativo competitivo y segmentado en Isla de Pascua. *Chungara Revista de Antropología Chilena*, 46(4), 681-692.
- Corvalán, J. (2015). *Educación en Rapa Nui. Sociedad y escolarización en Isla de Pascua (1914-2014)*, Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

- Corvalán, J. y Joiko, S. (2017). La Lengua Rapa Nui en Estudiantes de Educación Media. Niveles de dominio autorreportados de acuerdo a variables escolares y étnicas. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos. (Eds.), *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 193-217). Santiago: Ediciones UC.
- Delsing, R. (2018). *Articulando Rapa Nui. Políticas culturales polinésicas frente al Estado chileno*. Santiago: LOM Ediciones.
- Dockett, S. y Perry, B. (2017). Primary school choice and the 'Good' Mother: Balancing complex support needs and responsibility. En S. Dockett, W. Griebel y B. Perry. (Eds.), *Families and Transition to School. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (pp. 85-100). Cham: Springer.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti. (Ed.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-44). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Durkheim, E. (1967). *De la division du travail social*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. En R. Solo. (Ed.), *Economics and the Public Interest* (pp. 123-144). New Jersey: Rutgers University Press.
- Golden D. y Erdreich L. (2014). Mothering and the work of educational care. An integrative approach. *British Journal of Education*, 35(2), 263-277.
- Hastings, A. (2000). *La construcción de las nacionalidades*. Madrid: Cambridge University Press.
- Haoa, V, Torres, P y Zurob, C. (2017). Educación, pueblos indígenas e interculturalidad desde Chile/ Ka ma'a Te mau o te kaina. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos. *Educación intercultural en Chile. Experiencias. Pueblos y territorios* (pp. 219-257). Santiago: Ediciones UC.
- Huircán, M. (2010). Desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Chile. En D. Quilaqueo, C.A. Fernández y S. Quintroque (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 19-40). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Kosunen, S., Carrasco, A. y Tironi, M. (2015). The Role of Hot Knowledge in the choice of schools in Chilean and Finnish cities. En P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne y H. Simmola. (Eds.), *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: School choice in Chile and Finland* (pp. 139-157). Rotterdam: Sense Publishers.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Luna Figueroa, L., Bolomey Córdova, C. y Caniguan Velarde, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, 50.
- Malešević, S. (2004). *The Sociology of Ethnicity*. London: Sage Publications.
- Makihara, M. (2005). Being Rapa Nui, speaking Spanish: Children's voices on Easter Island. *Anthropological Theory*, 5(2), 117-134.
- Maulini, O. y Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. En O. Maulini y C. Montandon. (Eds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles: De Boeck.

- MINEDUC, UNESCO, Academia de la Lengua Rapa Nui (s.f). *Informe final. Encuesta sociolingüística Rapa Nui*, Santiago: Ministerio de Educación.
- Moreno Pakarati, C. y Zurob, C. (2012). Los rapanui y sus relaciones interculturales. En J. Durston (Coord.). *Pueblos originarios y sociedad nacional en Chile. La interculturalidad en las prácticas sociales* (pp. 26-48). Santiago: PNUD.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación de Chile e Ilustre Municipalidad de Isla de Pascua. (2001). *Aldea Educativa Plan Maestro*. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158668\\_spa?posInSet=1&queryId=1bf3dee1-896d-440f-adc9-bba568b1b92e](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158668_spa?posInSet=1&queryId=1bf3dee1-896d-440f-adc9-bba568b1b92e)
- Poh Chua Siah, Sook Beng Christina Ong, Swee Mee Tan, Chzia Poaw Sim y Raphael Yi Xian Thoo. (2018). Factors affecting school choice: What do Malaysian Chinese parents want? *Journal of School Choice*, 12, 34-51.
- Román, M. y Corvalán, J. (2016). “Dicen que esta escuela es mala, pero nosotros la encontramos buena”. Elección de escuela en familias pobres en Chile. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 209-231). Santiago: Ediciones UC.
- Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL*, 119, 133-148.
- Southwell, M. (2016). The curriculum in tension. A discussion of universalism and particularism. *Transnational Curriculum Inquiry*, 13(1), 24-35.
- Su-Hie Ting, Diana Phooi-Yan Lee. (2019). Determinants of Primary School Choice in Malaysia: School Proximity and Ethnicity-Related Reasons. *Journal of School Choice*, 13, 228-254.
- Van Zanten, A. (2016). Un buen calce: Evaluación del valor y estimación de la calidad en la opción del establecimiento educacional. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 375-411). Santiago: Ediciones UC.
- Watson, S., Hughes, D., Lauder, H., Strathdee, R. y Simuyu, I. (1997). Ethnicity and school choice. *New Zealand Annual Review of Education*, 7, 95-110.
- Webb, A. y Radcliffe, S. (2013). Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, (13)3, 319-341.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Wimmer, A. (2008). The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory. *American Journal of Sociology*, 113(4), 970-1022.