

Andrés Donoso Romo

Educación y nación al sur de la frontera

Organizaciones mapuche en el umbral de
nuestra contemporaneidad, 1880 - 1930



pehuén®

Andrés Donoso Romo

Santiago de Chile, 1980. Es antropólogo social y Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile.

Como investigador independiente ha participado y colaborado con distintas universidades públicas del país en temas de educación y diversidad cultural. Ha sido profesor de Antropología y Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Tecnológica Metropolitana y en la Universidad de Chile respectivamente.

Sus artículos y ensayos han sido publicados en revistas de Chile y América Latina, entre las que se cuentan los *Cuadernos Americanos* de la Universidad Nacional Autónoma de México y *Utopía y Praxis Latinoamericana*, de la Universidad de Zulia, Venezuela.



947456

11/573 - 70)
71)

Educación y cultura

del sur de la frontera

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

Educación y nación al sur de la frontera

Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra

contemporaneidad, 1880 - 1930

Antes de la edición, 2008

Edición, 2008

María Laura Zamudio, 737, Providencia, Santiago

Formato: (8,5 x 13) 70 x 100 mm

Cuando se edita, se edita en Chile

www.ensayo.cl

Andrés Bello como

Introducción, 1997

ISBN 978-956-16-0423-7

Primer edición, octubre de 1997

Los derechos de uso de la traducción con fines educativos quedan reservados al autor

Edición y diagramación

María José Lavandero

Impresión

Art. 19, 2008

Voluntad de que este libro sea una obra de conocimiento y aprendizaje, así como de

mejorar el nivel de vida de las personas que viven en las zonas rurales y

marginadas a través de la cultura



ensayo

IMPRESO EN CHILE (PRINTED IN CHILE)

Educación y nación al sur de la frontera

- © Andrés Donoso Romo, 2008
© Pehuén Editores, 2008
María Luisa Santander 537, Providencia, Santiago
Fonos: (56-2) 795 71 30 - 795 71 31
Correo electrónico: editorial@pehuen.cl
www.pehuen.cl

Inscripción N° 174405
ISBN 978-956-16-0457-5

Primera edición, octubre de 2008

Los derechos de uso de las fotografías son de exclusiva responsabilidad del autor.

Diseño y diagramación
María José Garrido

Impresión
Ril Editores

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos mecánicos, ópticos, químicos, eléctricos, electrónicos, fotográficos, incluidas las fotocopias, sin autorización escrita de los editores.

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

Educación y nación
al sur de la frontera

Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra
contemporaneidad, 1880 - 1930

Andrés Donoso Romo



Dedicado a

Pascual Coña

Ernesto de Moesbach

Angol Mamalcahuello

Rosa del Río

Agrade

*digamos por ejemplo
que la frontera pierde sus aduanas
y hasta nos invadimos los unos a los otros
nos prestamos volcanes y arroyitos
y cobre y antropólogos y azúcar
y lana y proteínas y arcoiris
y alfabetizadores y durmientes
y poetas y prosistas y petróleo
y el contrabando queda para el viento
y para los amantes migratorios*

tampoco eso es el imperialismo

Mario Benedetti

Agradecemos también al Consejo Nacional del Libro y la Lectura de Chile, que en su época de bonanza y lo crearon, nos apoyó, durante el segundo semestre del año 2006, la edición de un pequeño tratado: "Etimología y teoría en el pensamiento latinoamericano de principios del siglo XX". Trabajo en que se analizaron los idearios de unos importantes intelectuales del período, el peruano José Carlos Mariátegui, el dominicano Pedro

Agradecimientos

EL ENSAYO CONTÓ con la colaboración de muchas personas e instituciones. Agradezco, en primer lugar, al Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile por financiar mis estudios de magíster y posibilitar, además, que los resultados preliminares de la investigación que sustenta este trabajo fuesen discutidos, con mucho provecho, en el “X Encuentro Internacional de Historia de la Educación”. Evento que fue organizado por las principales casas de estudio mexicanas y que tuvo lugar en Guanajuato, en noviembre de 2006. Asimismo agradezco a los participantes del “VI Congreso Nacional de Antropología”, realizado en dependencias de la Universidad Austral de Chile, en Valdivia, en noviembre de 2007, y a los asistentes de las “XVII Jornadas de Historia de Chile”, organizado por la Universidad de La Frontera en Pucón, octubre de 2007, con quienes pude compartir parte importante de las reflexiones que aquí se presentan.

Agradezco, también, al Consejo Nacional del Libro y la Lectura de Chile, que en su línea de fomento a la creación literaria apoyó, durante el segundo semestre del año 2006, la elaboración de un ensayo titulado: “Educación y nación en el pensamiento latinoamericano de principios del siglo XX”. Trabajo en que se analizaron los idearios de tres importantes intelectuales del período, el peruano José Carlos Mariátegui, el dominicano Pedro

Henríquez Ureña y el mexicano José Vasconcelos, y que se constituyó, finalmente, en un antecedente fundamental para las interpretaciones de alcance regional que aquí se exponen.

Quiero agradecer, además, al Programa de Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile, a sus profesores y estudiantes, pues junto a ellos pude construir la imagen de América Latina que transportan estas páginas.

Doy gracias, especialmente, al Dr. Jorge Pinto Rodríguez, académico de la Universidad de La Frontera, quien respaldó el proceso de investigación en calidad de profesor patrocinante, transmitiéndome conocimiento, confianza y pasión por la iniciativa emprendida. Igualmente agradezco al Dr. José Luis Martínez Cereceda quien siguió de cerca este trabajo con una lectura atenta y sugerencias generosas, oficiando también como profesor patrocinante.

Agradezco a todos los investigadores e investigadoras que en distintos momentos del estudio compartieron conmigo sus impresiones y saberes. Entre ellos a Geraldine Abarca, José Bengoa, Patrick Barr Melej, Nicolás Cruz, Sebastián Donoso, Loreto Egaña, Pablo Marimán, Christian Martínez, Diego Milos, Mario Monsalve, Iván Núñez y Miriam Zemelman. Hago extensiva mi gratitud a Alonso Azócar, Jaime Flores, Rolf Foerster, André Menard, Sonia Montecino y Jorge Pavez, quienes facilitaron las fotografías que ilustran el trabajo.

A mi familia, amigos y compañeros de trabajo, tanto en Chile como en el extranjero, les agradezco su compañía y aliento, para ustedes mi sonrisa y abrazo. Muy especialmente a Laura Aguirre, María Sol Anigstein, Mario Barrientos, Matías Bize, Dulce María Cabrera, Jorge Canales, Rafael Contreras, Javiera Donoso, María José Kanacri, Germán Luebert, Susy Méndez, Angie Mendoza, Claudio Navarrete, Mariana Romo, Cristián Rosas, Emiliano Salvo, Virtudes Téllez y Martín Valenzuela.

Finalmente agradezco a José Ancán por el prólogo ofrendado y al equipo de Pehuén Editores por su confianza y trabajo. Cualquier error u omisión es de mi exclusiva responsabilidad, las preguntas y comentarios les agradezco de antemano. Bienvenidos.

Prólogo

LA DOBLE VIDA DEL PRECEPTOR NECULMÁN:
Algunas impresiones sobre “Educación y nación al sur de la frontera”

José Ancán Jara*

EN ENERO de 1883, al describir al flamante preceptor de la primera escuela pública fundada en Temuco, el cronista de Valparaíso, Pedro Nolasco Préndez, de paso por el lugar, anotó en un texto escasamente conocido hoy, una especial semblanza del personaje:

*“El preceptor es un apreciable joven hijo del cacique Neculmán y ha sido educado en la Escuela Normal de Santiago, en donde permaneció varios años [...] Don Manuel Antonio Neculmán (...) nos pareció un mozo muy cumplido y atento; parece que ha aprendido muy bien cuanto ha estudiado, sobre todo la historia de Chile. Su educación se resiente, como es natural, de falta de conocimiento del mundo y de la sociedad española en que vive. Su corazón es sano y puro, ofreciendo en su conjunto un contraste notable su sencillez de cristiano y su candor de indígena, sin que estrictamente hablando, sea hoy lo uno u lo otro.”***

[*] Licenciado en Historia del Arte, Universidad de Chile. Master en Antropología, Universitat Autònoma de Barcelona.

[**] Nolasco Préndez, P. Una excursión de verano de Angol a Villarrica y Valdivia en los primeros meses de 1883, Imprenta de La Patria, Valparaíso, 1884, p. 33.

La aparentemente desapasionada opinión del viajero ocasional, encierra a nuestro juicio, varias posibles interpretaciones para nuestros fines actuales. En primer lugar, se trata de una relación escrita en un contexto particular: el histórico país mapuche recién sometido por las armas de la república chilena, con los incipientes villorrios en formación y donde la población originaria está siendo masivamente intervenida y desplazada.

De hecho, en un rasgo simbólicamente decidor, la escuela regentada por Neculmán se sitúa aledaña al fortín, siendo ambas dependencias prácticamente parte de un mismo dispositivo de ocupación cívico-militar del territorio indígena.

A los ojos escrutadores de Pedro Nolasco Préndez, cuya misión oficial final era, al parecer, la de documentar la huella del ejército de ocupación que en esos mismos momentos estaba refundando Villarrica, punto final de la “pacificación”, el preceptor Neculmán se presenta entonces como una especie de libro abierto, que a un simple atisbo, da a conocer a su criterio de observador externo las claves más profundas de su ser. Una persona sin los dobleces típicos del “mundo”, un hombre simple que detenta a la vez la silvestre inocencia de su origen, con la bondad de su temprana evangelización.

Pero, más de aquello, la opinión del cronista encierra, a nuestro juicio, una de las máximas de los postulados decimonónicos con respecto a la diferencia cultural de los denominados “salvajes”. Neculmán ha sido “privilegiado” con la educación formal como consecuencia del pacto que sus mayores hicieron antes de la ocupación con algunos jefes militares chilenos. Públicamente ha sido “civilizado” por los *wingka* para que de regreso a sus tierras, “civilice” a otros como él y los transforme en individuos “útiles” a la sociedad nacional una vez consumada la ocupación.

En la Escuela Normal él aprendió que las herramientas fundamentales en aquella tarea eran el aprendizaje –no sin fuerza– del castellano, su lectoescritura y la consiguiente postergación e incluso negación del idioma materno. Aparentemente aprendió bien la lección, pues al examen de la expedición de don Pedro Nolasco Préndez, en enero de 1883, la educación formal y las circunstancias geopolíticas supuestamente han incorporado sin vuelta atrás a

Manuel Antonio Neculmán, el primer profesor que hizo clases en Temuco, a la sociedad dominante.

Con todo, Neculmán no se ha civilizado completamente. Como parte de la última etapa de un proceso visto en su tiempo como inevitable, la creencia mayoritaria de la época, de la cual Tomás Guevara era principal vocero, era la de la pronta desaparición de las culturas indígenas inferiores absorbidas por la superioridad de occidente. Él entonces es una suerte de resabio de ese proceso. Es por esto que el viajero deja en evidencia que la educación recibida por el preceptor no lo ha redimido del todo de su condición de "bárbaro". Cuando mucho, quizás haya dejado de serlo un poco, pero nunca tanto como para ser considerado un civilizado completo.

Don Manuel Antonio, lo mismo que todas las primeras generaciones de mapuche *evangealfabetizados*, se ha quedado a medio camino en una especie de tierra de nadie de no ser ni lo uno ni lo otro.

Aparente metáfora de un destino ineludible. Tal vez una suerte de profecía inaugural de las esquizoides relaciones mapuche contemporáneas, la impresión chilena de los indígenas "letrados" (*evolués*, les denomina cierta literatura antropológica aún vigente), no absolutamente asimilados, permanecerá instalada a lo largo de todo el siglo XX y lo que va del XXI, agregáramos nosotros.

Como un monstruo que se devora a sí mismo, la porfiada obsesión nacional de la integración o asimilación de los indígenas vía su alfabetización y adoctrinamiento religioso, se demuestra fracasada en sus fundamentos, por quienes mismos unilateralmente la han planteado. La obstinada realidad indica que, por más que se hayan educado y cristianizado, los mapuche sólo llegarán a asimilarse hasta la mitad con la sociedad chilena y nunca dejarán de ser lo que son. Finalmente es la misma sociedad y su emblema principal, el Estado, quienes cotidianamente se encargarán de desmentir aquella aspiración retórica por medio de actitudes y leyes discriminatorias de toda índole.

Pero, detrás de las estrategias y discursos oficiales, fallidos o no, esgrimidos por la sociedad y el Estado chileno con respecto a la integración o asimila-

ción de los mapuche (el “problema” o “conflicto”, como se le ha denominado actualmente), es justo y necesario indagar en la contracara de aquel proceso, es decir en las estrategias y discursos elaborados por la propia sociedad mapuche para afrontar su desventajosa situación. Dentro de ellas, el tema de la educación, justamente uno de los aportes del texto que tenemos en frente.

Una vez más, la paradigmática figura de Neculmán es ilustrativa a este respecto. Al parecer de Pedro Nolasco Préndez, que aquí opera como la síntesis de la opinión pública chilena del momento, Neculmán estaba ya “neutralizado” en sus opciones étnicas a principios de 1883 (“no era ni lo uno ni lo otro”). Sólo un buen funcionario público, podríamos decir.

La porfiada realidad como sabemos, suele poner contra la pared hasta los más elaborados discursos; veintisiete años más tarde de aquel encuentro, con la aparición de la primera organización social mapuche del siglo XX encabezada por el mismo Neculmán, se contradice de plano el tan mentado discurso de su asimilación. No sabemos si por influencia del crudo escenario experimentado en esos años de derrota por el conjunto de la población mapuche, o lo más probable por una conciencia étnica nunca puesta en duda, lo concreto es que a partir de julio de 1910 aparece en escena, a través de Neculmán y otros, un nuevo rol dentro de la sociedad mapuche contemporánea: el de las organizaciones étnicas.

En efecto, la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía no sólo inaugura el discurso público mapuche contemporáneo y su relación con el Estado chileno, sino que lo más probable y sin proponérselo, incorpora una interesante y persistente solución de continuidad entre la tradición mapuche independiente, personificada en la figura de las jefaturas tradicionales de los *longko* y las nuevas formas de detentar el poder en la sociedad mapuche. Este período es encabezado precisamente por aquellos a los que la historia oficial había condenado al interdicto eterno, o sea mapuche *evolués* como Neculmán, Manquilef, Huenchullán, Coñuepán, Aburto Panguilef y por extensión, quiérase o no, a la inmensa mayoría de los dirigentes sociales mapuche contemporáneos.

Todos los primeros dirigentes mapuche habían recibido educación formal chilena, ya sea en su variante misional o pública. Un buen número

de estos primeros dirigentes, además, habían accedido a esa educación en el período inmediatamente anterior a la ocupación, en virtud de los acuerdos suscritos por sus mayores, todos importantes *longko*, con algunos jefes militares chilenos quienes aprendieron a conocer mejor que nadie dentro del aparato estatal chileno, las complejas relaciones de poder que se daban al interior de la sociedad mapuche autónoma de la segunda mitad del siglo XIX. Por ejemplo, Manuel Antonio Neculmán pertenecía al linaje principal de Boroa, cuya jurisdicción o *wichan mapu* autónomo ocupaba una buena parte del actual territorio de la Araucanía***. Era de gran importancia geopolítica para los militares chilenos, por lo tanto, establecer alianzas con quienes eran reconocidos por su poder e influencia dentro de su sociedad.

Si acaso esos acuerdos de entrega de sus hijos y familiares para su educación, establecidos por los *longko* con algunos jefes chilenos, obedecían a un acto de sujeción o a una estrategia política elaborada con el fin de obtener un trato preferencial ante el nuevo escenario, es un relevante asunto sobre el cual el trabajo de Donoso nos sugiere abordar con más detalle en futuras investigaciones.

Mientras tanto, pensamos, es necesario tener en cuenta un par de observaciones; en primer lugar, las relaciones establecidas entre los jefes mapuche y sus contrapartes militares chilenas eran de antigua data, muy anteriores a la campaña de ocupación político militar de fines del XIX. Tanto la entrega de jóvenes mapuche para ser educados en establecimientos chilenos, como la

(***) El *longko* Neculmán (padre o tío del preceptor) fue uno de los organizadores del último malón o insurrección armada mapuche a principios de noviembre de 1881. Fracasada esta acción, dice la tradición oral de la zona de Boroa y Wilío (territorio perteneciente a su *wichan mapu*), el *longko* buscó refugio en los espesos bosques de Wilío, lugar del cual salió una vez que hubo negociado su entrega a los militares chilenos a cambio de la instalación de una misión de evangelización y educación en sus tierras; la actual misión capuchina de Boroa en la que se han educado generaciones de mapuche contemporáneos. Ver Ancán, J. "Misiones, máquinas y memorias". En: Menard, A. y Pavez, J. *Mapuche y anglicanos, vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe, 1896-1908*, Editorial Ocho libros, Laboratorio de Desclasificación Comparada, Santiago, 2007. Coña, P. *Lonco Pascual Coña ñi tuculpazugun: testimonio de un cacique mapuche*, Pehuén Editores, Santiago, 1995 [Primera edición 1930] y Guevara, T. y Mañkelef, M. *Kiñe mufi trokiñche ñi piel. Historias de familia, siglo XIX*, CoLibris Ediciones y CEDM Liwen, Santiago, 2002 [Primera edición 1912].

activa participación indígena en uno como otro bando en la guerra de independencia y en otras guerras posteriores, como las dos guerras contra Perú y Bolivia, posibilitaron arreglos, que de una u otra forma, repercutieron en la última fase de la ocupación en beneficio de esos *longko* o sus descendientes.

En segundo lugar, una situación mucho más desconocida hasta ahora, que sugerimos aquí, es que el conocimiento y uso de las principales herramientas derivadas de la educación formal, como es la lectoescritura del castellano (también del *mapuchedungun*) habían sido incorporadas al repertorio socio-cultural de los principales líderes mapuche por lo menos desde principios del siglo XIX. De hecho, la mayoría de los *ñizol longko* (jefes principales), tanto del *ngulu* como del *puel mapu* (lados oeste y este de la cordillera de Los Andes) contaban con secretarios y lenguaraces a través de los cuales mantenían una fluida comunicación epistolar, ya sea con otros *longko* o con las autoridades chilenas y argentinas. Contar con personas adiestradas en el arte de leer y escribir en castellano, a fines del siglo XIX, es bastante probable que fuese visto por los jefes mapuche más como una ventaja que como una imposición.

Vistas así las cosas, no es sorprendente que inaugurada la nueva etapa de la historia mapuche después de la derrota, la sociedad indígena encontrara rápidamente nuevas formas de relación con los chilenos. Una importante arista de este complejo entorno, lo constituyó la organización étnica, sus nuevos liderazgos y por sobre todo, el estreno en sociedad del discurso público mapuche contemporáneo, iniciado en 1910. La educación formal y el parentesco directo con las jefaturas tradicionales de aquellos dirigentes, les invistió de un doble poder ante sus semejantes y también ante la sociedad chilena de su tiempo. Eran los sucesores de la autoridad tradicional de sus mayores con todos sus significados, en ese tiempo aún vigente y, a la vez, habían recibido educación formal chilena —buena o mala— en tiempos en que la inmensa mayoría de la población de Chile (oligarquía incluida) era completamente analfabeta.

Esta doble legitimidad, seguramente no buscada ni deseada por las autoridades chilenas, para quienes todos los mapuche eran y son vistos como una masa informe, siguió funcionando hasta bien entrado el siglo XX, merced a que los dispositivos de poder internos de la sociedad originaria perma-

necieron vigentes. Probablemente ahí se encuentren las claves de los logros conseguidos por las organizaciones mapuche de la primera mitad del siglo XX, como la Federación Araucana, la Sociedad Caupolicán y su sucesora, la Corporación Araucana.

Como contraparte, ha sido el ocaso de los liderazgos tradicionales, como consecuencia de la subdivisión de las reducciones y el empobrecimiento generalizado desencadenado en los últimos años, los que han provocado las transformaciones y cambios que se están manifestando en la sociedad mapuche actual.

En el trabajo que presentamos queda en evidencia que la educación formal dirigida hacia la población mapuche fue diseñada e implementada como una herramienta para su rápida asimilación o anulación. La historia oficial de las relaciones interétnicas y sobre todo las consecuencias socio-políticas de dicho proceso, de las cuales somos testigos hasta hoy mismo (discriminación, empobrecimiento y marginalidad mapuche masivas), tienden a dar la razón a aquello. Sin embargo, en el origen y desenvolvimiento de esa relación a lo largo del siglo XX, nos encontramos con un abundante caudal de discursos, estrategias y actitudes elaboradas tanto por el Estado y la sociedad chilena, como también por la sociedad mapuche. Estos últimos encabezados en esta etapa por el modelo de organización y liderazgo étnico compuesto por personas educadas en el sistema chileno (con todas sus derivaciones) inaugurado en 1910, modelo que, transformaciones y mutaciones mediante, de una u otra forma persiste hasta el día de hoy.

Pronto a cumplirse los 100 años del nacimiento del movimiento mapuche contemporáneo, coetáneo al centenario de la república chilena, la revisión histórica de la etapa inaugural de la relación pueblo mapuche / Estado y sociedad chilena, requieren de nuevos enfoques y análisis. Necesario es que estos nuevos enfoques consideren en su real dimensión al actor social mapuche surgido en 1910 como una continuidad histórica con el pasado autónomo. Pero además, debe ser juzgado como un actor político que en los años transcurridos, ha demostrado quizás mayor capacidad e imaginación que el Estado en la generación y negociación de planteamientos. Ejemplos abundan: el movimiento étnico contemporáneo y el indigenismo de Estado

inaugurado por la Corporación Araucana a principios de los años 50, son algunos de ellos.

La carencia de una política continua y coherente de parte del Estado chileno para afrontar su “problema mapuche” más allá de legislaciones y políticas contrapuestas, dependiendo del gobierno de turno, dificultan hasta ahora mismo un abordaje exitoso. A lo largo del siglo XX y XXI lo que encontramos son un conjunto de medidas que han fluctuado desde una especie de indigenismo diluido hasta la presente represión desatada hacia quienes no son funcionales a esas leyes. La urgente actualidad del tema mapuche en un momento histórico como el que estamos viviendo, hace más inevitable aún indagar en las raíces de la actual situación.

El invitar a esa reflexión es uno de los principales aportes del trabajo que tenemos en las manos.

Introducción

EN EL AÑO 2010 se celebra el bicentenario del país y también los cien años del movimiento político contemporáneo mapuche. Fue en 1910 cuando entraron en la escena pública las primeras organizaciones mapuche con características modernas y con ellas lo hicieron sus demandas por tierra, educación y respeto. En el presente ensayo tendremos la oportunidad de conocer y analizar específicamente sus demandas educacionales, acercarnos a las organizaciones que les promovieron, a sus dirigentes más destacados, a la Araucanía y el Chile en que se enmarcaron y, asimismo, al pensamiento latinoamericano del cual formaron parte.

Según consta en la prensa, en 1910, en una visita que hace al pueblo de Lautaro la dirigencia de la recién formada Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía, el Gobernador preguntó por los fines que perseguía dicha organización. A lo cual su Presidente habría respondido:

“Nosotros perseguimos dos grandes fines: la civilización i el patriotismo de los aboríjenes. Para inculcarles lo primero la sociedad nombra oradores especiales en cada parlamento, quienes aconsejan a todos los de la raza a que manden a sus hijos a las escuelas, haciéndoles ver las ventajas que obtendrán con la instrucción i que sean útiles a la patria en cualquiera circunstancia, etc. Sobre el patriotismo, dijo, que la socie-

dad se había formado al calor i entusiasmo de la idea lanzada por uno de sus consocios, de erijir un monumento al Toqui Caupolican, por lo que ya estaba colocada la primera piedra en la plaza de Temuco, lo que despierta el valor i el deseo de la civilizacion entre la raza araucana; i que los discursos pronunciados en ambos idiomas van inculcando el amor a la patria”¹.

Estas palabras, muy eficaces en su tiempo, hoy no son del todo claras y son parte de los discursos que se analizarán largamente para determinar, interpretativamente, qué expectativas educacionales tuvieron las primeras organizaciones mapuche y cuál fue su trasfondo nacional. Desde otro punto de vista, lo que este ensayo se propone es explorar los vínculos entre educación y nación a partir del análisis de las demandas educacionales de las primeras organizaciones mapuche del siglo XX en Chile, enmarcándoles en el pensamiento latinoamericano de la época.

Para alcanzar este propósito el estudio desplegó, durante sus dos años de duración, una metodología histórica y cualitativa en cuatro etapas: la primera, exploratoria, se valió de entrevistas a expertos y de la revisión de textos por ellos sugeridos para arribar, finalmente, al proyecto de investigación definitivo. La segunda, documental, examinó sistemáticamente las fuentes consideradas pertinentes para los tres niveles de abstracción trabajados –Araucanía, Chile y América Latina–, entre ellas, las obras de las ciencias sociales y humanidades actuales, los ensayos de los intelectuales más renombrados de la época, los testimonios que publicaron algunos mapuche e indigenistas del período y, además, la prensa local de principios del siglo XX. La tercera, analítica-creativa, examinó el conjunto de la información obtenida con la ayuda de un programa computacional idóneo y elaboró, simultáneamente, los resultados del estudio. La cuarta, de difusión, comenzó con la crítica de pares a que fue sometido el borrador final del ensayo, prosiguió con su presentación oficial a la universidad y continúa a través de este libro. Tanto las personas entrevistadas como las demás fuentes consultadas se encuentran detalladas en la sección Referencias.

¹ En: La Época 21/12/1910.

Esta cita, al igual que todas las incluidas en el libro, es una transcripción fiel de la fuente, por lo que se han respetado sus usos, faltas y erratas.

El ensayo posee tres capítulos, cada uno destinado a analizar los principales aspectos de interés para la investigación: educación, nación y organizaciones mapuche.

El primer capítulo, titulado, *Cuando la escuela llegó para quedarse*, entrega algunos elementos conceptuales, históricos e interpretativos que tienen por objeto situar los esfuerzos sistemáticos por educar a la población mapuche durante el primer siglo de vida republicana, centrando su atención en un acontecimiento que marcará el antes y el después de la percepción que los mapuche tuvieron de la educación. En el último cuarto del siglo XIX, más específicamente a finales de la “guerra de la pacificación”, algunos hijos de los principales líderes mapuche ingresaron al sistema educacional chileno pero sin quedar del todo claro si lo hicieron en calidad de rehenes o como prendas de paz. ¿La educación se entendió como premio o castigo? Esta pregunta será la que cruzará transversalmente el capítulo, explorándose las posibles respuestas, entendiéndose a la escuela como un “arma de doble filo” e interpretándose que hubo un empalme entre los idearios ilustrados y civilizadores que provocó, entre otras cosas, que significantes como bárbaro, ignorante y *wingka* funcionasen casi como sinónimos.

El segundo, *En el umbral de nuestra contemporaneidad*, ofrece una panorámica socio-educacional de la Araucanía, Chile y América Latina entre los años 1880-1930, en la que se destaca la comprensión de que los fenómenos, problemáticas y demandas que ahí emergieron aún siguen vigentes. El capítulo describe el impacto que tendrán en la región los inicios de los procesos de urbanización e industrialización y la crisis que les acompaña, entregando algunos insumos que permiten imaginar la escuela, la “reducción”, la ciudad y un conjunto de elementos que dieron su sello a dicho tiempo y que enmarcaron el florecimiento de las primeras organizaciones mapuche del siglo XX. Aquí se expone, además, cómo el nacionalismo fue invocado para hacer frente a la crisis y cómo la educación adquirió un papel protagónico en su diseminación, describiéndose, también, los debates y formas que tomó la educación nacional en esos años.

El tercero, *Sobre educación y nación en las organizaciones mapuche*, penetra en la orgánica mapuche de principios del siglo XX, distingue tipos

de organización, establece sus objetivos, caracteriza sus modos de operar, refiere a su dirigencia y analiza en profundidad sus demandas educacionales. Aquí sus requerimientos se entienden, por una parte, como expresión del ambiente nacionalista del continente y, por otra, como anhelos por dejar su condición de oveja negra de la gran familia-nación chilena. En este apartado se consigna, a su vez, que en 1931 se levantó una demanda original, “por una educación indígena”, la cual operó como límite temporal para la investigación, por tanto también para este ensayo.

En *A modo de conclusión* se revisa sucintamente el mapa de argumentos utilizado, resaltándose sus nudos así como la vigencia de las cuestiones tratadas.

Con todo, *Educación y nación al sur de la frontera*, es una invitación a viajar con las letras, a traspasar los muros culturales, los prejuicios y los hábitos intelectuales, a adentrarse más allá del río Bravo y del río Bío Bío para volver a pensar algunas preguntas que hace mucho rondan, que más de una vez han sido respondidas, pero que exigen ser constantemente replanteadas so riesgo de perder el sentido de lo obrado. La educación y la nación son terrenos en disputa y así precisan serlo. He aquí un aporte a la discusión.

Primera parte

Cuando la escuela llegó para quedarse

La educación como premio-castigo para los mapuche
en el siglo XIX

I. Primeras palabras: ilustración, civilización y educación

LA SEGUNDA MITAD del siglo XIX significó para los mapuche su tránsito hacia nuestra modernidad. Fue un camino lleno de sangre, fuertes, escuelas y biblias. Fue el trayecto de los vencidos, de aquellos que deben adaptarse o morir. Hace mucho tiempo que ese camino venía transitándose, el mismo argumento que utilizase Hernán Cortés frente a Moctezuma cuando sentenciase la justa a favor de los invasores e inaugurara por largos tres siglos el imperio español es una pista en ese sentido: “o se dejan conquistar o mueren”. Bernal Díaz del Castillo, siendo testigo de lo narrado, señaló que éste habría sido el ultimátum dado por Cortés en ese momento histórico:

“Que teniéndole por tan su amigo, mandé a mis capitanes que en todo lo que posible fuese os sirviesen y favoreciesen, y vuestra merced por el contrario no lo ha hecho, y asimismo en lo de Cholula tuvieron vuestro mandado que nos matasen. Helo disimulado lo de entonces por lo mucho que os quiero, y así mismo ahora vuestros vasallos y capitanes se han desvergonzado y tienen pláticas secretas que nos queréis mandar matar; por estas causas no querría encomenzar guerra ni destruir esta ciudad. Conviene que para todo se excusar que luego, callando y sin hacer ningún alboroto, se vaya con nosotros a nuestro aposento, que allí seréis servido y mirado muy bien como en vuestra propia casa. Y que si alboroto o voces daba, que luego sería muerto de estos mis capitanes, que no los traigo para otro efecto”².

[²] Díaz del Castillo, B. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, Editorial Pedro Robredo, México D.F. 1939 [Primera edición 1575], p. 347.

La misma lógica argumental de “por la razón o la fuerza” posee el emblema que vistió el escudo con que se proyectó la nación chilena desde las primeras décadas del siglo XIX hasta nuestros días. Por la razón o la fuerza fue, asimismo, el argumento que estuvo detrás de los militares chilenos que ocuparon la Araucanía en la segunda mitad del siglo XIX. Las atentas, pero a la vez amenazadoras palabras dirigidas por un especialista de la fuerza, como lo fue el general Orozimbo Barboza, al cacique Antonio Painemal, en 1872, así lo evidencian:

“Diles a mis amigos, me dijo el Presidente, que yo no quiero formar pueblos, que no quiero guerra con ellos; que quiero que crezca el pasto, que los animales engorden bien para que tengan mis indios harta plata con que negociar como mis españoles. Que no hagan malocas, porque de ellas no se saca cosa buena; que de los garrotazos que se dan en los malos mueren buenos y guapos mocetones; que arreglen sus asuntos ante las autoridades que les tengo en cada pueblo; que no roben porque los ladrones son mirados muy mal en todas partes, que hagan que sus hijos aprendan a leer para que sepan lo que pasa en otros mares y para que aprendan a trabajar como los chilenos cosas buenas y bonitas”³.

Por la razón o la fuerza fue el argumento que orientó parte importante de las relaciones que los chilenos establecieron con los otros, con los mapuche, enquistándose en las mentes y bocas de los sectores dirigentes de la sociedad y también, casi por añadidura, en la de los sectores populares. Fue un argumento tan explícito que inclusive llegó a ser objeto de severas críticas. En 1859, cuando aún la decisión de invadir las tierras de los mapuche no había sido ejecutada, la Revista Católica, vigente desde 1843 hasta nuestros días, en su número quinientos ochenta y ocho analizaba la lógica profunda de la ocupación y fustigaba la conciencia de sus lectores con razonamientos que se desprenden de la tradición eclesial inaugurada tempranamente por el padre Bartolomé de las Casas en el siglo XVI:

“El hombre civilizado se presenta al salvaje con espada en mano i le dice: yo te debo hacer partícipe de los favores de la civilización; debo ilustrar tu ignorancia, i aunque no comprendas cuales son las ventajas que te vengo a

^[3] Guevara, T. y Mañkelef, M. *Kiñe mufü trokiñche ñi piel. Historias de familia, siglo XIX*, CoLibris Ediciones y CEDM Liwen, Santiago, 2002 [Primera edición 1912], pp. 191-192.

proporcionar, ten entendido que una de ellas es perder la independencia de tu patria; pero, con todo, elije entre esta disyuntiva: o te civilizo, o te mato. Tal es en buenos términos la civilización a mano armada.”⁴

El análisis que elaboró la Revista Católica ha sido por mucho tiempo el límite de los esfuerzos reflexivos que ha podido construir occidente sobre sí mismo en la interacción con los otros, el cual únicamente alcanza para levantar sospechas sobre la bondad y/o necesidad de desplegar estrategias del tipo o te civilizo o te mato, sospechas que sólo se quedan en eso pues siempre las ideologías hegemónicas han terminado por tornar normal o natural lo injustificable. Ello hace que las críticas en este sentido, aparte de constituirse en precedentes relevantes en la historia de las ideas liberacionistas, funcionen a su vez como bastones morales que le permiten a los miembros de la sociedad seguir soportando, haciendo y viviendo en contextos percibidos como inadecuados o injustos.

A mediados del siglo XVIII se propagó en las élites latinoamericanas el ideario de la ilustración y se transformó rápidamente en el principal sustrato de lo bueno y deseable que podía imaginarse tanto para las personas como para las sociedades, instalándose como ideología hegemónica. Los mecanismos a través de los cuales llegaron las ideas de la ilustración a Chile y América Latina habrían sido tres: los intentos reformistas del gobierno español, las lecturas hechas por líderes locales y los viajes a Europa difundidos en periódicos y libros⁵.

Durante todo el siglo XIX, desde las tempranas e innumerables cartas que escribió Simón Bolívar hasta el mensaje que dirigió en 1900 José Enrique Rodó a la juventud de América, las ideas ilustradas fueron penetrando en todos los espacios e intersticios intelectuales latinoamericanos, a la par que se amoldaban bien a otras corrientes de pensamiento de la época, como el positivismo⁶. Ello permite entender

^[4] Pinto, J. *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*, DIBAM, Santiago, 2003, p. 165.

^[5] El filtro español que tuvieron las ideas ilustradas en su paso a América Latina les despojó de su perspectiva anticlerical, aunque no por ello de su crítica a la Iglesia. Véase Cruz, N. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El plan de estudios humanista)*, DIBAM, Santiago, 2002, pp. 29, 44 y 48.

^[6] Bolívar, S. “Discurso de Angostura”, con fecha de 1912. En: Soriano, G. (comp.) *Escritos políticos / Simón Bolívar*, Editorial Alianza, Madrid, 1982, pp. 93-123 y Rodó, J.E. “Ariel, a la juventud de América”, publicado por primera vez en 1900. En: Rama, A. (comp.) *Ariel, motivos de Proteo*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1976, pp. 1-56.

que, por ejemplo, cuando a principios del siglo XX se fundó en México el Ateneo de la Juventud, levantando ciertamente banderas ilustradas, fuesen centenares las organizaciones con características similares las que nacieran simultáneamente en todo el continente, incluyendo a los Estados Unidos de América y a la Araucanía.

Las principales ideas que se desplegaron en occidente con las revoluciones francesa, estadounidense e industrial fueron: luces, razón, soberanía popular, felicidad y productividad. Junto a ellas se concebía que el pueblo tenía que educarse para así poder ejercer en plena capacidad su soberanía y para liberarse de las cadenas de la ignorancia. Ese fue, finalmente, el argumento desequilibrante que hizo que durante el siglo XIX latinoamericano la educación popular adquiriese una importancia nunca antes vista. Julio Bañados, Ministro de Estado chileno en 1889, expresó esta idea de manera muy ajustada:

“La sustitución del pueblo-paria por el pueblo-rey, del pueblo-nada por el pueblo-todo, ha hecho indispensable que todas las fuerzas activas del país, condensadas i dirigidas con destreza i sabiduría, converjan a la educación moral, intelectual y física de aquel organismo matriz del que nacen los demás organismos de la sociedad política.

La instrucción pública es por eso inseparable de la soberanía nacional. Si la colectividad social es a la vez cabeza i conciencia de los poderes del Estado, i si es fuente creadora i tribunal donde levanta su solio omnipotente la opinión pública, es lógico que se procure transformarla de masa inconsciente en ser pensante, de aguas estancadas de un mar muerto en corrientes fecundas de vida i actividad”⁷.

Al mismo tiempo que las ideas ilustradas se asumían como posibles y deseables, se fraguaba el entendimiento de que por ellas se debían

^[7] Bañados, J. “Discurso en el Congreso Nacional Pedagógico”, con fecha de 1889. En: Monsalve, M. “...I y el silencio comenzó a reinar.” *Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*, DIBAM, Santiago, 1998, pp. 146-147. Hay, además, dos textos fundamentales para acercarse al ambiente intelectual asociado a la ilustración y la educación en el Chile del siglo XIX: Conejeros, J.P. *La influencia cultural francesa en la educación chilena, 1840-1880*, Serie Investigación, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago, 1999 y Serrano, S. “Estado y educación. 1810-1840”. En: Serrano, S. *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*, Editorial Universitaria, Santiago, 1994, pp. 23-59.

realizar todos los esfuerzos razonables y, si éstos no alcanzaban, era necesario imponer la fuerza. Con otras palabras, había que imponer la visión hegemónica de lo bueno y ojalá pacíficamente. Ello permite entender que la fuerza fuese un recurso más en la cruzada educacional y que primase cuando no hubiese existido el tiempo o las condiciones satisfactorias para esperar a que los estudiantes y sus familias se convencieran de las bondades de las luces y el progreso. Y es que durante gran parte del siglo XIX para los sectores populares el ir a la escuela no distó mucho de ser un castigo o, en el mejor de los casos, algo sin más sentido que seguir los consejos de quien se teme y/o estima. Amanda Labarca, reconocida historiadora educacional, recuerda la menoscabada valoración social que tuvo la educación popular a principios del siglo XIX (antes de que llegara la prominente figura de Domingo Faustino Sarmiento a este lado de los Andes), al apuntar que un castigo aplicado a un delincuente común consistió, extrañamente a nuestros ojos, en obligarle a que se dedicara temporalmente a la labor de profesor de escuelas primarias. También son recordadas las impresiones que transmite Pascual Coña en 1930, ya en el ocaso de su vida, cuando señala que la escuela misional en la que aprendiese sus primeras palabras en castellano se había instalado en su comunidad a modo de castigo. Sí, dos parcialidades mapuche en conflicto, imbuidas en una serie de ajustes de cuentas asociados a robos de animales, habrían sido sancionadas por las autoridades chilenas con la instalación de una escuela misional⁸. Otra información que refuerza la idea del deprimido estatus que tuvo la educación durante el siglo XIX, e inclusive durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, fueron los bajos sueldos que se destinaron a los profesores más aún en las zonas rurales. Cifras netas al respecto se pueden consultar en textos especializados, sólo se evocará ilustrativa-

[8] La referencia de Amanda Labarca sobre la labor docente como castigo se encuentra en Labarca, A. *Historia de la enseñanza en Chile*, Publicaciones de la Universidad de Chile, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939, pp. 231-232. La de Coña sobre la imposición de la escuela misional se encuentra en Coña, P. *Lonco Pascual Coña ñi Tuculpazugun: testimonio de un cacique mapuche*, Pehuén Editores, Santiago, 1995 [Primera edición 1930], pp. 14-15.

mente que un peón agrícola obtenía en promedio más retribución por su trabajo que la mayoría de los profesores primarios⁹.

Cómo es de esperar, poco a poco la escuela y la educación penetraron en la Araucanía, especialmente durante la segunda mitad del siglo XIX, y lo hicieron de la mano del ideario ilustrado. El alcance que tuvo la ilustración se trasluce en las palabras que expresase el primer director del recién fundado Liceo de Temuco, inaugurado en 1889, cuando afirmó que la ciudad era ayer el centro de la barbarie y *“es hoy el asiento de un plantel de educación donde arde constantemente la lámpara de la sabiduría, que irradia sus vívidos destellos tanto en el palacio del rico como en la choza del menesteroso”*. Agregando además que, el objetivo del establecimiento, no sólo era el *“asegurar el régimen constitucional que se ha implantado en la frontera, sino que llegar a convertir al indígena en un ciudadano útil a la comunidad social”*¹⁰.

El Liceo de Temuco, la máxima expresión de las luces en la Araucanía, nació bajo el imperativo del progreso. La instrucción debía transformar a los habitantes de la zona sin importar su venia y sin reparar en lo apropiado o viable que era el pretender que se formasen a imagen y semejanza de los sectores dirigentes o, para ser más exactos, que lo hiciesen según las concepciones que los sectores dirigentes tenían de lo que deberían ser los sectores populares. El progreso, la mejora propiamente tal, fue una idea que se instaló con tal fuerza que, a principios del siglo XX, era indiscutiblemente aceptada.

^[9] Loreto Egaña y Mario Monsalve profundizan en lo que fue esta situación en el siglo XIX. Véase Egaña, L. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, DIBAM, Santiago, 2000, pp. 79 y 94 y Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, p. 76. Por su parte, Iván Núñez y Gonzalo Vial dan cuenta del fenómeno durante las primeras décadas del siglo XX. Véase Núñez, I. *Gremios del magisterio. Setenta años de historia*, PIIE, Santiago, 1986, pp. 26-27 y Vial, G. “Educación: el final de una cruzada.” En: Vial, G. *Historia de Chile 1891-1973*, Vol. 1, Tomo 1, Editorial Santillana, Santiago, 1987 [Primera edición 1981], pp. 214-215. Alejandro Venegas y Darío Salas, hombres de educación en el Chile del centenario, también dieron cuenta de esta realidad. Este último recuerda, además, que los profesores rurales, desde 1893 al menos, fueron los peor rentados por ser consideradas sus escuelas como de cuarta categoría. Véase Venegas, A. *Sinceridad, Chile íntimo en 1910*, Ediciones Chile América-CESOC, Santiago, 1998 [Primera edición 1910], pp. 302 y 320 y Salas, D. *El problema nacional*, Editorial Universitaria, Santiago, 1967 [Primera edición 1917], p. 113.

^[10] En: Serrano, S. “De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el Siglo XIX”. En: *Revista de Historia*, N° 29, P. Universidad Católica de Chile, Santiago, 1996, p. 465.

Las palabras del uruguayo José Enrique Rodó y las del estadounidense John Dewey, unas cotidianas, otras filosóficas, aparte de ser algunas de las más autorizadas son también muy ilustrativas. Rodó expresó:

*“Pero, donde no cabe la transformación total, cabe el progreso; y aun cuando supieráis que las primicias del suelo penosamente trabajado, no habrían de servirse en vuestra mesa jamás, ello sería, si sois generosos, si sois fuertes, un nuevo estímulo en la intimidad de vuestra conciencia. La obra mejor es la que se realiza sin las impacencias del éxito inmediato; y el más glorioso esfuerzo es el que pone la esperanza más allá del horizonte visible...”*¹¹.

Dewey, por su parte, expresó:

*“Se piensa a veces el progreso como la aproximación paulatina a fines ya buscados. Pero ésta es una forma menor de progreso, porque requiere sólo un perfeccionamiento de los medios de acción o un avance técnico. Los modos más importantes de progreso consisten en enriquecer los propósitos anteriores y en formar otros nuevos. Los deseos no son una cantidad fija, ni el propósito significa una cantidad creciente de satisfacción. Con el aumento de la cultura y un nuevo dominio de la naturaleza se crean nuevos deseos y demandas de nuevas cualidades de satisfacción, pues la inteligencia percibe nuevas posibilidades de actividad. Esta proyección de nuevas posibilidades lleva a la búsqueda de nuevos medios de ejecución y tiene lugar el progreso; en tanto que el descubrimiento de objetos no utilizados todavía lleva a sugerir nuevos fines”*¹².

Tanto Rodó como Dewey participaron de una comprensión generalizada, manifiesta al menos desde mediados del siglo XIX, que vio al progreso como una aspiración social que se lograba sólo mediante la suma de los esfuerzos individuales. Ambos apreciaron al progreso, además, como un proceso en constante incremento y con fuertes repercusiones positivas en el ámbito de la productividad. Los mejores rendimientos, pensaban, no sólo eran deseables para las élites, también lo eran para los sectores populares pues les generaba más posibilidades de adquirir los bienes necesarios para su des-

^[11] Rodó, J. E. *Op. Cit.*, 1976, p. 52.

^[12] Dewey, J. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Ediciones Morata, Madrid, 1998 [Primera edición 1916], pp. 192-193.

envolvimiento. El papel que se le atribuyó a la educación en la consecución del progreso fue muy importante, así lo ilustran las palabras de Sol Serrano:

“La educación fue concebida como el instrumento de perfectibilidad del hombre en el camino de la libertad, la felicidad y el progreso. Ella formaría al hombre nuevo, ese hombre que podía hacer tabla rasa del pasado, suprimirlo para inventar un futuro. La ilustración era la base de la felicidad de los pueblos y del progreso de la historia; era el patrimonio de los pueblos y la clave misma de la libertad que no degeneraría en anarquía pues comprendía no sólo el saber sino principalmente la virtud. La difusión de las luces, cualquiera fuera la forma específica que adquiriese en lo formal, era el deber primordial de un gobierno republicano en el cual todos los hombres eran iguales y libres. La educación adquirió cierto carácter utópico y se depositaron en ella las esperanzas de regeneración del individuo y de la nación”¹³.

El imperativo de colonizar las mentes de la humanidad que tuvo la ilustración, desde mediados del siglo XIX se conocerá también en Chile y América Latina bajo el rótulo de civilización. La mejora para los sectores populares debía procurarles satisfacciones materiales de la mano del progreso y, además, debía rescatarlos de sí mismos al erradicarles la ignorancia. En este punto, la misión moral que significan el desterrar la ignorancia y el combatir la barbarie se encontraron y fundieron, superponiéndose dos de los pensamientos más influyentes del siglo XIX, el ilustrado y el civilizador. Las razones que se esgrimían para la aplicación práctica y urgente de estos idearios fueron de tipo altruistas y egoístas: la ignorancia y la barbarie no sólo les hacía daño a ellos mismos, se creyó, sino que ponía también en riesgo al conjunto de la sociedad. El mismo Simón Bolívar en 1819, en el Manifiesto de Cartagena, sembraba precedentes en este sentido:

“Uncido el Pueblo Americano al triple yugo de la ignorancia, la tiranía y del vicio, no hemos podido adquirir, ni saber, ni poder, ni virtud. Discípulos de tan perniciosos maestros, las lecciones que hemos recibido y los ejemplos que hemos estudiado son los más destructores. Por el engaño se nos ha dominado más que por la fuerza; y por el vicio se nos ha degradado más que por la superstición. La esclavitud es la hija de las tinieblas;

^[13] Serrano, S. *Op. Cit.*, 1994, p. 38.

un Pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción: la ambición, la intriga, abusan de la credulidad y de la inexperiencia de hombres ajenos de todo conocimiento político, económico o civil: adoptan como realidades las que son puras ilusiones; toman la licencia por la Libertad, la traición por el patriotismo, la venganza por la justicia”¹⁴.

Tzvetan Todorov, un multifacético intelectual contemporáneo, al reflexionar sobre lo que fue la conquista de América en los siglos XV y XVI, entrega elementos que permiten interpretar que la comprensión del indígena como bárbaro, salvaje, inferior, semi-humano o semi-animal, fue una premisa existencial que sirvió como sustento argumentativo y moral para hacer tolerables los despojos y aberraciones a que fueron sometidos: *“ciertamente el deseo de hacerse rico y la pulsión de dominio [...] motivan el comportamiento de los españoles; pero también está condicionado por la idea que tienen de los indios, idea según la cual éstos son inferiores, en otras palabras, están a la mitad del camino entre los hombres y los animales. Sin esta premisa existencial la destrucción no habría sido posible”¹⁵.*

Luego del decisivo impulso que recibirá el pensamiento civilizador por parte de trabajos como los de Domingo Faustino Sarmiento y Benjamín Vicuña Mackenna en el sur del continente, su discurso, expresado en distintas formas, tonos y ritmos, no sólo seguirá vigente hasta nuestros días, sino que demostrará ser uno de los más convocantes y políticamente efectivos¹⁶.

^[14] Bolívar, S. *Op. Cit.*, 1982, p. 97.

^[15] Todorov, T. *La conquista de América, el problema del otro*, Editorial Siglo XXI, México D.F., 1997 [Primera edición 1982], p. 157. Para profundizar en las modalidades e implicancias de la conceptualización “civilización y barbarie” en Chile, acudir a: Antillanca, A. y Loncón, C. *Entre el mito y la realidad: el pueblo mapuche en la literatura chilena*, Asociación Mapuche Xawüñ Ruka, Santiago, 1998, p. 208; Bengoa, J. *Historia de un conflicto: el Estado y los mapuches en el siglo XX*, Editorial Planeta, Santiago, 1999, p. 31; González, S. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*, DIBAM, Santiago, 2002, p. 257; Martínez, J.L. y otros. “Construyendo identidades desde el poder: los indios en los discursos republicanos de inicios del siglo XIX”. En: Boccara, G. (comp.) *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas siglos XVI - XX*, Ediciones Abya Yala, Quito, 2002, p. 32 y Pinto, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 156.

^[16] Para un análisis profundo del discurso civilizador de Vicuña Mackenna acudir a Bottinelli, A. “El oro y la sangre que vamos a prodigar: Benjamín Vicuña Mackenna, la ocupación de la Araucanía y la problemática inscripción del imperativo civilizador en el discurso público chileno”, Ponencia de las *VII Jornadas de Estudiantes de Postgrado*, Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad de Chile, Santiago, enero de 2006.

La longevidad del discurso civilizador, pese a ser débil filosóficamente y tener escasos puntos de ensamble con la realidad que intenta describir, se entiende sólo por acomodarse a las intenciones de dominio o ultraje de quienes le emiten. Para éstos últimos es altamente conveniente situar todo lo indeseable en el otro, independientemente de quien sea. Ello explica el que la categoría de “bárbaros o salvajes” se atribuya a los mapuche o a los indígenas en general y a todos los que han estado en la mira de conquistadores. En este mismo sentido se entiende la defensa que hiciese José Martí del pueblo cubano, a fines del siglo XIX, frente a los ataques de sectores estadounidenses que los veían como salvajes. Asimismo, se interpretan también las alusiones al salvajismo de los sectores populares que cundieron a principios del siglo XX en los sectores dirigentes de toda América Latina¹⁷.

Hoy el ideario civilizador posee una complejidad tal que hace que se vivencie inclusive en los discursos progresistas de los sectores populares y/o subalternos, como en el caso de las propuestas nacionalistas de una parte de la intelectualidad mapuche que reemplazan los términos bárbaro y civilizado por los de *wingka* y mapuche respectivamente¹⁸. Lo que da pie para afirmar que dicha distinción no es unívoca y/o exclusiva de ciertos grupos o clases sociales, sino que formó y forma parte del ambiente intelectual latinoamericano.

[17] La defensa de Martí puede revisarse en Martí, J. “Vindicación de Cuba”, publicado por primera vez en 1889a. En: Fernández Retamar, R. (comp.) *José Martí: Cuba, nuestra América, los Estados Unidos*, Editorial Siglo XXI, México, 1973, p. 4. Entre los textos que barbarizan a los sectores populares encontramos, entre otros: Edwards Bello, J. *Nacionalismo continental*, Editorial Zig-Zag, Santiago, 1968 [Primera edición 1925], p. 145; Galdames, L. *Educación económica e intelectual*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1912, p. 222; Letelier, V. *Filosofía de la educación*, Cabut y Cia. Editores, Buenos Aires, 1927 [Primera edición 1892], p. xvi; Venegas, A. *Op. Cit.*, 1998, p. 38; Salas, D. *Op. Cit.*, 1967, p. 60 y Rodó, L.E. *Op. Cit.*, 1976, p. 25.

[18] La noción mapuche *wingka*, al igual que la de bárbaro, no posee un carácter pétreo. Una de las interpretaciones más generalizadas entiende que esta palabra viene de la expresión “*we inka*” símil de “nuevo conquistador” o “nuevo ladrón”. Para apreciar la vigencia de la dicotomía civilización y barbarie en el pensamiento mapuche actual, véase por ejemplo, Marimán, P. y otros. *¡...Escucha, winka...! cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*, Editorial LOM, Santiago, 2006.

Una de las reflexiones más elaboradas sobre la barbarie es la estimación de que lo bárbaro no sólo radica en los “otros”, sino que también puede encontrarse en “nosotros”. Así, lo bárbaro no sería atributo exclusivo de ciertas colectividades, sino una práctica cultural adquirible y abandonable. Eso habría comenzado a pensarse, aunque muy rudimentariamente, a fines del siglo XIX, siendo palabras del mismo José Martí las que permiten evidenciar dicha lógica cuando afirmaba, en 1889, que la superstición y la ignorancia eran las que hacían bárbaras a las personas. Lo mismo se percibe en ciertas afirmaciones de Darío Salas, sobre todo aquellas de 1917 en que sostenía que no se podían extirpar todas nuestras prácticas salvajes pero bien podían ser dominadas y/o neutralizadas para que prosperasen las civilizadas. En este mismo sentido, ya en el siglo XXI, Grínor Rojo junto a Alicia Salomone y Claudia Zapata entienden que la modernidad no sería un proceso unívoco, tendría sabores y sinsabores, por lo que antes de desdeñarle completamente producto de la vistosidad de las aberraciones que se han cometido en su nombre, habría que fomentar su dulzura. Así, todos tendríamos en nuestro seno la barbaridad y la civilización, y la tarea sería, como siempre, hacer que prevalezca la civilización vía la sujeción de la barbarie¹⁹.

Retomando el curso argumentativo se sostiene que el ambiente intelectual ilustrado en que se sume la región desde mediados del siglo XVIII significará la entronización de la razón, la entrada del pueblo en la escena política y, además, el inicio de la comprensión de la educación como el medio privilegiado para hacer entrar en razón al pueblo. Por su parte, el discurso civilizador, que emerge triunfal a mediados del siglo XIX, fortalecerá la importancia de la educación popular al comprender que el destierro de la barbarie es una necesidad imperiosa por el riesgo que ella supone para el conjunto de la sociedad. Estos razonamientos hacían necesario educar a los ignorantes y bárbaros, ya sean mapuche y/o sectores populares. Las palabras de los hermanos Amunátegui a mediados del siglo XIX, a propósito de la im-

^[19] Véase Martí, J. “Las ruinas indias”, publicado por primera vez en 1889b. En: Fernández Retamar, R. (comp.) *Op. Cit.*, 1973, p. 200; Salas, D. *Op. Cit.*, 1967, p. 122 y Rojo, G. y otras. *Postcolonialidad y nación*, Editorial LOM, Santiago, 2003, p. 8.

portancia de la educación popular, se exponen como muestra del entronque que se dio en Chile entre ambos discursos.

“Nosotros, que no pretendemos enmendar la obra de Dios, sino que acatamos humildemente sus designios; nosotros, que reconocemos los abusos que puede enjendrar la ciencia, pero que reconocemos al mismo tiempo los beneficios incomparablemente mayores que ella produce, creemos que la ilustración es un bien, que la civilización es un don del cielo.

Pedimos por tanto que se haga a todos partícipes de ese bien, que ese don se haga extensivo a los hombres i a las mujeres, a los ricos i a los pobres, a los descendientes de la raza europea i a los de raza indiana. Queremos que bajo el hermoso cielo de Chile, i sobre el espléndido suelo de nuestro país, no haya un solo individuo que no tenga los elementos precisos para escapar a la miseria del alma, la ignorancia, i a la miseria del cuerpo, la pobreza, que resulta de la inhabilidad para una industria cualquiera. Eso se conseguirá el día que una instrucción jeneral i completa esté cimentada en toda la república, el día en que únicamente por escepción se encuentre a uno de nuestros compatriotas que no posea los conocimientos rudimentales.

Las ventajas que provienen de la adquisición de esos conocimientos, base de toda ilustración, fundamento de todo edificio social bien constituido, son tan claras como las ventajas del aire que respiramos, de la luz que nos alumbra, del sol que nos calienta”²⁰.

Del palme de los discursos ilustrados y civilizadores la educación rescatará un conjunto de razones que le permitirán legitimar y propagar definitivamente su actuar: los bárbaros eran seres inferiores que podían y debían ser civilizados, tolerándose así a los bárbaros pero no a la barbarie²¹. El

[20] En: Amunátegui, M. L. y Amunátegui, G. V. *De la instrucción primaria en Chile: lo que es, lo que debería ser*, Imprenta del Ferrocarril, Santiago, 1856, pp. 9-10. (el destacado es nuestro).

[21] Así lo entienden también Viviana Gallardo y José Luis Martínez. Véase Gallardo, V. “Héroes indómitos, bárbaros y ciudadanos chilenos: el discurso sobre el indio en la construcción de la identidad nacional”. En: *Revista de Historia Indígena*, N° 5, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, Santiago, 2001, p. 125 y Martínez y otros. *Op. Cit.*, 2002, p. 37. Así se constató también en los discursos de la época como los sostenidos por personalidades tan distintas como John Dewey en Estados Unidos de América y Jerónimo De Amberga en la Araucanía. Véase Dewey, J. *Op. Cit.*, 1998, p. 42 y De Amberga, J. *Estado intelectual, moral y económico del araucano*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1913, p. 8.

filósofo contemporáneo Enrique Dussel expresa de buena manera el móvil redentor que existe en esta forma de pensar y las “paradójicas” consecuencias prácticas que se desprenden del mismo: *Los indios ven negados sus propios derechos, su propia civilización, su cultura, su mundo... sus dioses en nombre de un 'dios extranjero' y de una razón moderna que ha dado a los conquistadores la legitimidad para conquistar. Es un proceso de racionalización propio de la Modernidad: elabora un mito de su bondad ('mito civilizador') con el que justifica la violencia y se declara inocente frente al asesinato del Otro*²².

Los bárbaros no podían alcanzar el grado de civilización deseada debido precisamente a su condición de ignorantes. Los ignorantes no podían alcanzar el grado de ilustración deseada debido precisamente a su condición de bárbaros. La trampa argumental era perfecta, sólo dejaba abierta la posibilidad de que los civilizados e ilustrados fuesen los que extendiesen sus conocimientos, aptitudes y habilidades, pues de otra manera cundiría la postración y se pondría en riesgo la continuidad de la vida en sociedad. Con esta argumentación se fundó uno de los principios de la pedagogía moderna: una persona sabe y enseña mientras la otra no sabe y aprende. Dicha lógica, propia del pensamiento ilustrado, propia del pensamiento civilizador y posteriormente también del pensamiento desarrollista y modernizador, sólo será cuestionada con fuerza durante la década de 1960, cuando se empiecen a evidenciar los límites fácticos de los modelos de desarrollo nacional²³.

[22] Dussel, E. *El encubrimiento del indio: 1492*, Editorial Cambio XXI, México, 1994, p. 68.

[23] “La retórica abolicionista se inscribe en una larga tradición de pensamiento redentor. En los siglos XVI y XVII se trataba de redimir al otro de sus creencias, y los mayores modernizadores fueron jesuitas ilustrados. En el siglo XIX, se trataba de rescatar a los ‘bárbaros’ de su barbarie y los grandes libertadores fueron positivistas y liberales. En el siglo XX, hay que redimir a los pobres de su pobreza y los modernizadores mantienen la regla: hablar en nombre de los otros, de los sin voz, suplantándoles en el uso de la voz y arrebatándoles el derecho a hablar con voz propia”. García de la Huerta, M. *Pensar la política*, Editorial Sudamericana, Santiago, 2004, p. 79. Una de las críticas más elaboradas sobre este pensamiento la realiza Paulo Freire en su libro *¿Extensión o comunicación?*, ICIRA - Gobierno de Chile - FAO, Santiago, 1972.

II. Educación y pacificación de la Araucanía

Durante largos trescientos años, la educación dispensada a los mapuche por medio de las labores misionales, primero al alero de la Corona y luego del Estado, tuvo resultados ambiguos: exiguos según unos, eficaces para otros. Amanda Labarca, Sol Serrano y Pablo Marimán entienden que los resultados habrían sido escasos reduciéndose a mínimos cambios formales en la religiosidad de sus beneficiarios y entendidos, muchas veces, como transitorios. Diego Milos, por su parte, hace que no se pierda de vista su efectividad a la luz de sus buenos resultados en planos estrictamente políticos. La misión y la escuela misional habrían servido a los intereses estatales, siendo éste el que les sustentase durante todo el siglo XIX. Su misión política habría consistido en obtener información y ejercer mediación entre los dirigentes mapuche, el Estado y los demás indígenas²⁴.

Serge Gruzinski entrega algunos elementos para pensar que el “fracaso” cultural de la educación destinada a los indígenas no fue un fenómeno exclusivo de la Araucanía sino que, por el contrario, se dio también en otras colonias españolas en América. Señala que desde el siglo XVI se concibieron y promulgaron medidas para evangelizar y castellanizar a los indígenas, aunque *“sin mucho éxito. El asunto no dejó de cobrar nuevos ímpetus en el transcurso del siglo XVII: Felipe IV en 1634 y Carlos II en 1686 promovieron una política de castellanización, pero las autoridades eclesiásticas les opusieron, no sin razón, la falta de fondos, la penuria de los maestros, la resistencia de los indios. A fines de siglo, en 1690, la Corona intentó hacer del conocimiento del castellano una*

[24] No está demás recordar que fue recién con la constitución de 1925 que en Chile se hace oficial la separación entre Iglesia y Estado. Para apreciar la estrecha dependencia económica de las misiones con respecto al Estado, acudir a Serrano, S. *Op. Cit.*, 1996, pp. 438, 441 y 471. Para profundizar en el carácter político de las misiones, acudir a Milos, D. *Misión moral. Misión política. Franciscanos en la Araucanía 1843-1870*, Memoria de tesis para optar al título de Antropólogo Social, Universidad de Chile, Santiago, 2006, pp. 75-76. En otro plano, tal vez el primero en sostener la opinión de que la escuela misional tuvo escasos y transitorios resultados fue Tomás Guevara a principios del siglo XX. Véase, entre otros, Guevara, T. “Enseñanza de los araucanos”. En: Guevara, T. *Costumbres judiciales y enseñanza de los araucanos*, Imprenta Cervantes, Santiago, 1904, pp. 62 y 65 y *La Época* 4/5/1911.

condición indispensable para el acceso a los empleos y a los cargos en los pueblos. Sin embargo, las escuelas de la Iglesia vegetaban, en las parroquias secularizadas la enseñanza del catecismo ya sólo era impartida por algún indio viejo mientras que con frecuencia se habían abandonado la lectura y la escritura. Fue apenas a mediados del siglo XVIII cuando la empresa conoció un repentino renuevo”²⁵.

Las palabras de Gruzinski permiten tomar conciencia de la diversidad de iniciativas “infructuosas” emprendidas para la educación de los indígenas en América Latina. En el plano local, ya en el siglo XVI se empezaban a fraguar las primeras ideas destinadas a educar a la población mapuche, las que se concretaron a fines del mismo siglo con la llegada de los jesuitas y la puesta en marcha de la “guerra defensiva”. Las tentativas fracasaron, pero ello no impidió que a finales del siglo XVII se redoblaran los esfuerzos por evangelizarles. En 1700 se abre el Colegio de Naturales de Chillán, a cargo de los mismos jesuitas, el que años más tarde, en 1757, pasará a llamarse Colegio de Propaganda FIDE²⁶ de Chillán, tutelado esta vez por los franciscanos. Esta última institución contó con una existencia irregular acorde al incierto escenario independentista que acompañó a América Latina desde fines del siglo XVIII hasta bien entrado el siglo XIX. En 1832 dicho colegio se restablece llamándose ahora Colegio de Misioneros de Chillán y quedando nuevamente bajo la tutela de los franciscanos. El decreto de su fundación señaló en sus líneas medulares que éste debía “*mandar misioneros entre los indios bárbaros para iniciarlos en los principios de nuestra sagrada Religión y procurar su civilización: sostener un colejio en su convento para los indios jóvenes que quieran venir a educarse*”²⁷.

[25] Gruzinski, S. *La colonización de lo imaginario*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1991 [Primera edición 1988], p. 268.

[26] La propaganda FIDE fue una congregación fundada en Roma, en 1622, que tuvo la misión de organizar toda la actividad misionera de la Iglesia. Desde 1988 dicha congregación pasa a llamarse más ilustrativamente “Congregación para la Evangelización de los Pueblos.” Más precisión en: http://mv.vatican.va/4_ES/pages/x-Schede/METs/METs_Main_06.html; Para un acercamiento específico al Colegio de Propaganda FIDE de Chillán revisar: Valenzuela, J. “Los franciscanos de Chillán y la independencia: avatares de una comunidad monarquista”. En: *Revista Historia*, vol.38, no.1, P. Universidad Católica de Chile, Santiago, 2005, pp.113-158. Se recomienda también revisar Serrano, S. *Op Cit.* 1996, p. 425 y siguientes y Labarca, A. *Op. Cit.*, 1939, pp. 22 y 52.

[27] En: Milos, D. *Op. Cit.*, 2006, p. 96.

*P. Venantius und P. Eucharius, Apostolische Missionäre mit ihren
Indianer-Erstkommunikanten in Pelchuquin, Chile*



Estudiantes mapuche de escuela misional capuchina de Pelchuquin, San José de la Mariquina.

Postal tomada entre 1896 y 1920. Los capuchinos se instalaron en la Araucanía con escuelas y misiones en 1847, siendo los protagonistas de una de las primeras organizaciones mapuche del siglo XX, la Unión Araucana, fundada en 1926.

Fuente: Flores, J. y Azócar, A. "Tarjetas postales de los capuchinos". En: *Revista Aisthesis*, N° 35, P. Universidad Católica de Chile, Santiago, 2002, p. 80.

Esta suerte de continuidad en la estrategia evangelizadora entre la Colonia y la República se dio también en la política de educación popular. Durante el siglo XIX esta última se orientó en lo fundamental, igual que antaño, a exigir a los conventos y cabildos la apertura de escuelas primarias. Dicha intención se manifiesta en 1832 y se vuelve a reafirmar en 1860 con la Ley de Instrucción Primaria, la cual, en su artículo siete, insiste en la necesidad de que los conventos y monasterios mantengan escuelas²⁸.

Tanto las referencias de Gruzinski para América del norte como las apuntadas para la realidad local, dan indicios de lo difícil y frustrante que llegó a ser la labor misional. Manuel Manquilef, quien fuese profesor, dirigente y uno de los primeros diputados mapuche, señalaba, a principios del siglo XX, que la labor de los misioneros no era valorada por ser vistos como la avanzada de los *wingka*, de aquellos que querían acorralarlos como animales. La distancia con la escuela misional se expresó también en la apreciación de éstas como inútiles al punto que era un hecho común el que los estudiantes escaparan o les abandonaran al corto tiempo²⁹. El padre Adeodato de Bolognia, al referir en 1854 al progreso y las actividades de la escuela misional en la que trabajaba, entrega estos relatos al respeto:

[28] Respecto a la continuidad de la política misional, tanto Julio César Jobet como Loreto Egaña aportan elementos que respaldan esta interpretación. Véase Jobet, J.C. *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1970, p. 130 y Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, p. 80. Jorge Pinto agrega, además, que la temprana preocupación por reactivar la política colonial en la Araucanía se debió a que toda la población ultra Bío Bío se vio envuelta en las contiendas independentistas, lo que exigió un esfuerzo importante en la sujeción de las distintas parcialidades. Por ello es que juntamente con reactivarse las misiones se reinstauran también los parlamentos. Véase Pinto, J. *Op. Cit.*, 2003, pps. 80-82. La Ley de Instrucción Primaria de 1860 puede consultarse en: Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, pp. 213 a 217.

[29] Las expresiones de Manquilef se encuentran en Guevara, T. y Mañkelef, M. *Op. Cit.*, 2002, pp. 88 y 93. La escasez de resultados que habría tenido la escuela misional para los mapuche puede desprenderse de las palabras historiadas por Sol Serrano, quien refiere que “*la primera visita de escuelas en Valdivia se realizó en 1854 y la realizó nada menos que el edecán del cuerpo de visitadores, José Bernardo Suárez, quien desde su nombramiento en 1846 había recorrido varias provincias del país y era una voz escuchada en el Ministerio de Instrucción Pública. Su primera aproximación daría la tónica. Al llegar a la misión de Trumag, en el Departamento de La Unión, no encontró a un solo niño indígena en la escuela ni en la casa misional donde debía haber como 20 pensionistas...*” Serrano, S. *Op. Cit.*, 1996, p. 438.

“Los jóvenes indígenas son generalmente dóciles, pero un tanto flojos. Cuando sus padres poseen rango u ocupan lugares importantes en sus tribus, los muchachos se sienten orgullosos y miran en menos a los que no son de sangre noble o su familia no es de consideración. Estos detalles los suelen llenar de orgullo y más, de grandes pretensiones. Esto me obliga a tratarlos con mucha prudencia y consideración. Si no lo hiciese así y los tratara con el rigor que muchas veces se merecen, me vería obligado a cerrar la escuela. Uno sólo que decidiera marcharse, sería suficiente para que todos los demás siguieran su ejemplo. Y esto acarrearía algo todavía peor: nos indispondrían con los adultos para excusarse ellos mismos, y con lo vengativos que son estos indígenas, una cosa así nos podría traer males gravísimos”.

Agregando más adelante,

“De este modo de proceder deducirá usted el poco o ningún interés que despierta en el indígena todo aquello que lo pueda civilizar. El araucano que se ve en la plenitud de la libertad brutal, viviendo en la independencia más absoluta, no busca ni apetece nada más y se cree el hombre más feliz del mundo. Así se puede comprender que en los últimos tres siglos, a pesar de los celosos misioneros que han tenido y de las guerras que han sufrido, todavía permanecen inmutables y los mismos de siempre: enemigos jurados de la instrucción y de toda civilización”³⁰.

No obstante, no sólo de las escuelas misionales escapaban los estudiantes mapuche, lo mismo ocurrió en las escuelas públicas, las que aparecieron en el espacio regional a mediados del siglo XIX cobrando una presencia cada vez más protagónica. El protagonismo de la escuela pública se debió al impulso general que gozó la política pública de educación popular luego de inaugurada la primera Escuela Normal de América Latina en Santiago en 1842 y del dictamen de la Ley de Instrucción Primaria de 1860 y, además, al giro que tendrá la política estatal con respecto a la población mapuche, que variará desde su nacionalización-inclusión a su pacificación-exclusión. Este último aspecto se analizará en profundidad.

^[30] De Bolonia, A. “Padre Adeodato de Bolonia da cuenta de la marcha de la Escuela Misional de La Imperial”, con fecha de 1854. En: Pinto, J. y otros. *Misioneros en la Araucanía 1600-1900: un capítulo de historia fronteriza chilena*, Volumen II, Documentos, Bogotá, 1990, pp. 138 y 139 respectivamente.

Jorge Pinto, en su estudio sobre la relación entre el Estado, la nación y el pueblo mapuche en el siglo XIX, desarrolla consistentemente la tesis de que estos últimos, durante la primera mitad del siglo, al concluir las luchas independentistas, fueron tratados de incluir en la idea de nación que se gestaba desde el Estado y las élites. Situación que cambia durante la segunda mitad del siglo al ser excluidos sistemáticamente de toda comunidad identitaria, inclusive mediante campañas militares, como lo fue la “pacificación”. Detrás de estas diferencias en la política nacional operó también la distinta intención de conquistar a las personas para que fueran primero súbditas del rey y luego con-nacionales, ello bajo la lógica “por la fuerza de la razón” y, en un segundo momento, de conquistar sus territorios, ahora bajo el principio “por la razón de la fuerza”³¹.

Para la inclusión de los mapuche, intención predominante durante las cuatro primeras décadas del siglo XIX, la fórmula que primó fue la de eliminar (o al menos desincentivar) el uso de sus prácticas tradicionales para que así pudiesen participar en igualdad de condiciones de los beneficios que auguraba la nación libre e ilustrada. Lo que los hacía, además, acreedores —en teoría— de los mismos deberes y derechos que tenían los otros habitantes del país³². Sol Serrano explica:

“Si bien la cuestión indígena no fue central en la ideología revolucionaria, el discurso en general fue proclive a una integración pacífica del pueblo mapuche a las bondades de la civilización. La educación nuevamente apareció como el instrumento ideal. Más que pensar en colegios indígenas, lo cual parecía perpetuar una sociedad de castas, se propuso su incorporación a las nuevas instituciones educacionales, cuyo pináculo era el Instituto Nacional, fundado en 1813, que fusionaba las instituciones de educación más importantes de la Colonia, entre ellas

[31] “...las cosas cambiaron a partir de 1850 [...] lo que interesó entonces fue su territorio. La vieja conquista dio paso a la invasión que se tradujo en un desenfrenado proceso de usurpación de tierras.” Pinto, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 152. Esta interpretación es compartida también por el historiador mapuche Sergio Caniuqueo, véase Caniuqueo, S. “Siglo XX en gulumapu: de la fragmentación del wallmapu a la unidad nacional mapuche. 1880 a 1978”. En: Marimán, P. y otros. *Op. Cit.*, 2006, p. 161.

[32] Tanto Julio César Jobet como Viviana Gallardo comparten estas interpretaciones, véase Jobet, J.C. *Op. Cit.*, 1970, p. 143 y Gallardo, V. *Op. Cit.*, 2001, p. 125.

al Colegio de Naturales de Chillán. La Aurora de Chile señalaba que sólo una relación entre iguales y una legislación justa unirían al pueblo mapuche al chileno. Debían ver las ventajas de la civilización, tener acceso a cargos públicos y a la educación chilena [...] Nada se hizo, sin embargo, en las primeras décadas republicanas”³³.

Debido a que el ambiente intelectual de principios del siglo XIX concebía que el aumento de la productividad se daría por la racionalización de los procesos productivos o, en otras palabras, por aprovechar mejor los recursos con que se contaba, la atención se puso en la mejora de la capacidad de los trabajadores. Ello explica, en parte, el que no hubiese interés especial por las tierras mapuche en la etapa inicial de la República. Será sólo después de 1852 que se comenzará con la apropiación territorial institucionalizada de la Araucanía, año en que se decreta la conformación de la Provincia de Arauco, precedente legal y administrativo de otras normativas significativas como la creación de los Departamentos de Angol, Lebu e Imperial, en 1869, y el dictamen de las primeras leyes de ocupación en 1886³⁴. La apropiación territorial se escudó en la puesta en práctica del discurso civilizatorio que comenzó a consolidarse por esos años en toda América Latina y que tuvo su correlato local en la “ideología de la ocupación”.

En la primera mitad del siglo XIX, signada por el ideario ilustrado, el Estado implementó estrategias inclusivas, sugestivas y pacíficas, en las cuales la educación tuvo un papel muy significativo, al menos en el discurso. La segunda mitad, la estrategia estatal estuvo marcada, con la impronta del ideario civilizador, por la exclusión, la sumisión y la violencia explícita. A mediados de siglo se dio, por tanto, “*el paso de un proyecto de soberanía basada en la*

[33] Serrano, S. *Op. Cit.*, 1996, p. 431.

[34] “*La creación de la Provincia de Arauco, en 1852, le permitió al Estado resolver un problema esencial para intervenir en la vieja Frontera: el de la legitimidad jurídica de su acción [...] Desde entonces se inicia una ofensiva en la penetración de la Araucanía, que se fue concretando a través de diversos mecanismos, entre los cuales destacan la ocupación y expropiación de tierras, la burocracia estatal, el ejército, las ciudades, los caminos, la contratación de colonos, la educación y la alianza con Argentina, todos los cuales se fueron perfilando como los medios más eficaces para que el Estado marcara presencia en la Frontera.*” Pinto, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 185. Véanse también Gallardo, V. *Op. Cit.*, 2001, p. 132 y Comisión Verdad y Nuevo Trato. *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato de los Pueblos Indígenas*, Gobierno de Chile, Santiago, 2003, p. 8.

legitimidad, a una soberanía basada en la autoridad y la fuerza"³⁵. Por ello, si durante la primera mitad del siglo XIX al mapuche se le trató de incluir en la gran familia chilena, más tarde, con la "pacificación", al mapuche se le verá efectivamente dentro de la casa pero asumiendo un papel confuso y por cierto indeseable, operando a la larga como un "otro interno", como la oveja negra de la familia.

El estatus ambiguo que significó la inclusión violenta del mapuche a la nación chilena fue acompañado por la "ideología de la ocupación", aparato simbólico que concibió la existencia de barreras casi infranqueables entre lo chileno y lo mapuche. En sus versiones más extremas, dicha ideología veía que los bárbaros no podían ser salvados y traídos hacia las bondades del mundo de la civilización y, aunque así fuese, ello no podría hacerse por medios pacíficos. José Bengoa repara en una línea argumental particular de la "ideología de la ocupación" que fue la que entendió que los mapuche se habían extinguido, debían extinguirse o bien eran significativamente pocos en cantidad. A tal punto se arraigó esta comprensión en la sociedad nacional que los resultados del "Censo de los Indios Araucanos" de 1907 sorprendieron a todos con cifras que dieron cuenta de la existencia de alrededor de 100 mil mapuche en la región³⁶. El mismo fenómeno ocurrió a fines del siglo XX, cuando el Censo de 1992 dio cuenta de la existencia de un millón de mapuche y generó tal sorpresa que en el Censo que le sucedió, el año 2002, se modificó la pregunta para que así la cifra disminuyera ostensiblemente. Datos que permiten plantear, al menos como hipótesis, una cierta continuidad de la "ideología de la ocupación" hasta nuestros días.

La "guerra de la pacificación" encontró en la "ideología de la ocupación" su legitimidad moral, siendo parte importante de la intelectualidad de la época (a través de libros y periódicos) la que construyó este reservorio argumental que a la larga significó el fin de la soberanía territorial y política de los mapuche. En breves años ellos dejaron de ser entendidos como héroes dignos de ser imitados, para ser considerados alcohólicos, decadentes, haraganes, ignorantes, sucios, violentos, en fin, obstáculos al progreso. Fueron

^[35] Milos, D. *Op. Cit.*, 2006, p. 94.

^[36] Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1999, p. 57.

razones como éstas las que intentaron, muchas veces con éxito, esconder las evidentes intenciones de apropiarse de sus tierras. Varios investigadores contemporáneos así lo interpretan, entre ellos también Jorge Pinto, quien señala: *“El interés por sus tierras derivó, al fin, en un acoso que puso en peligro su propia existencia. En el fondo, había que legitimar la ocupación de sus tierras y el camino que se eligió fue el de su exclusión del proyecto nacional, mostrándolo como un salvaje de barbaridad insuperable, que debía reducirse por la razón o la fuerza”*³⁷.

La “ideología de la ocupación” se convirtió así en la pantalla discursiva que permitió el desenvolvimiento efectivo de la “pacificación” de la Araucanía. El conjunto de estigmas y prejuicios que transportaba, no sólo operaba como bálsamo en la conciencia de los conquistadores, también mermaba la capacidad de conocimiento recíproco entre los involucrados y alimentaba temores que no hacían más que profundizar los conflictos. Prominentes intelectuales latinoamericanistas como Edmundo O’Gorman, Tzvetan Todorov y más tarde Enrique Dussel, han reflexionado sobre el grado de desconocimiento que imperó en la conquista de América concluyendo, finalmente, que el “otro” fue encubierto o inventado, mas nunca conocido³⁸. Palabras tomadas por el investigador Patricio Herrera de un diario penquista de mediados del siglo XIX reflejan bien lo expuesto:

“En realidad, de acuerdo al tenor de la prensa, las poblaciones del sur se imaginaban lo peor. Esta realidad de la ‘guerra latente’ quedó muy bien reflejada en una carta que envió un lector al diario El Correo del Sur en 1853. ‘Las noticias de movimientos o preparativos hostiles de parte

[37] La cita corresponde a Pinto, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 151. Otros autores contemporáneos comparten en lo medular esta interpretación: Becerra, J. y otros. *Las aspiraciones educacionales del pueblo mapuche*, Seminario para optar al título de Profesor de Estado en Matemáticas y Física, Universidad de La Frontera, 1987, p. 32; Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1999, p. 32; Foerster, R. y Montecino, S. *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900 – 1970)*, Ediciones CEM, Santiago, 1988, p. 32 y Herrera, P. “La cuestión de Arauco. Un problema de dignidad nacional durante el siglo XIX”. En: Loyola, M. y Grez, S. (comp.) *Los proyectos nacionales en el pensamiento político y social chileno del siglo XIX*, Ediciones UCSH, Santiago, 2003, p. 88.

[38] Véase Dussel, E. *Op. Cit.*, 1994, p. 41; Todorov, T. *Op. Cit.*, 1997, p. 26 y O’Gorman, E. *La invención de América, el universalismo de la cultura de occidente*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1958, p. 91.

*de los indios de La Imperial, son falsas... se decía de aquellos indios, que ellos temían ser asaltados por nosotros, y se les había dicho que hacíamos grandes preparativos de guerra (pues no faltan opiniones para esto), por cuya razón estaban alarmadas aquellas tribus. El hecho es, Sr. Editor, que nosotros estamos siempre temiendo a los indios, y los indios nos temen a nosotros. Ésta es una guerra de temores’*³⁹.

La efectividad de la “ideología de la ocupación” era aumentada al ser asumida como propia por parte importante de los sectores populares e incluso por parte de la población mapuche. Los sectores populares la utilizaron como una medida casi desesperada ante el temor que significaba el que ellos mismos pudiesen llegar a ser confundidos con la “lacra” que era ser mapuche y que respondía, en palabras actuales, a una especie de “miedo inconcebible a la pobreza”. El discurso vejador, en boca de algunos mapuche, entendía, en tanto, que sus patrones culturales tradicionales eran una barbaridad. Domingo Painevilú, en una nota que envía a la Intendencia de Temuco a principios del siglo XX, muestra el hondo calado que llegó a tener la “ideología de la ocupación” en algunas parcialidades mapuche:

*“A medida que el trato social va ilustrando a la masa del pueblo, y que nosotros, los indígenas, vamos comprendiendo las ventajas de la civilización, vemos que muchas prácticas antiguas recibidas de nuestros antepasados son evidentemente erróneas, otras ridículas y otras perniciosas, como por ejemplo la creencia en la virtud misteriosa de las machis para adivinar los secretos del destino, y que todas las enfermedades son efecto del maleficio ejercido por tal o cual persona, a la cual nombran, dando lugar con esto a enemistades y venganzas injustas”*⁴⁰.

Que la “ideología de la ocupación” estuviese presente en el seno de los mapuche los ponía a unos contra otros, dividiéndolos. Así, mientras unos como Painevilú le asimilaban, otros le hacían uno de sus principales objetivos a combatir. Manuel Manquilef lo entendió así y afirmó, en más de una oportunidad, sentencias como ésta: *“puede decirse que todos los vicios que se achacan hoy a los indios son ficticios. Son productos del esfuerzo gastado por todos*

^[39] Herrera, P. *Op. Cit.*, 2003, p. 82-83.

^[40] En: Guevara, T. y Mañkelef, M. *Op. Cit.*, 2002, p. 121.

los que quieren quitarle hasta la última pulgada de tierra. Es la forma corriente con que asesinos y ladrones justifican sus robos y asesinatos"⁴¹.

Más allá de las razones ideológicas que se utilizaron para justificar la ocupación, hay acuerdo en señalar que fue el ciclo expansivo del capitalismo —como consecuencia de la impronta de la revolución industrial y su materialización en enclaves monoprodutores—, los avances en los medios de transporte y el consecuente aumento progresivo de la población mundial, el que hizo que creciera la demanda por alimentos y se precipitase la avidez de tierras que manifestaran las élites chilenas y latinoamericanas. Nuevamente Sol Serrano ilustra bien este proceso para la Araucanía:

*“El comienzo del fin de la independencia mapuche, así como el avance de la frontera en el oeste norteamericano o la colonización de Australia y Nueva Zelanda, estuvo directamente vinculado a la mayor demanda de alimentos en el mercado internacional debido al crecimiento de la población en los países del Atlántico Norte. La exportación agraria chilena, principalmente de trigo, se incrementó pasajeramente con las demandas de California y Australia a mediados de siglo y creció espectacularmente en las décadas siguientes, diversificando sus mercados. Si en el periodo 1846-1850 Chile exportó 1.705.000 pesos en productos agrícolas, entre 1876 y 1880 creció a 10.452.000 en moneda de igual valor. La demanda interna también aumentó por el crecimiento de la población de 1.439.120 habitantes en 1854 a 2.075.971 en 1875 y por la mayor demanda de alimentos de la zona minera del cobre y del salitre en el norte del país. El incremento de la producción no se dio en base a una mayor productividad de las tierras sembradas, cuanto a la expansión de la superficie cultivable dentro de las cuales ocuparon un lugar destacado las tierras indígenas al sur del Bío Bío. La penetración fue espontánea, sin dirección ni participación del Estado, en base a la compra de tierras, generalmente fraudulenta, a los caciques, quienes legalmente podían enajenar sus tierras. La madera, el ganado y el trigo fueron los productos principales en cuya producción y comercialización también participaban activamente los indígenas”*⁴².

La escuela pública fue avanzando junto a la ocupación y su despliegue ideológico. Mientras la escuela misional precedió y persiguió la creación de pueblos, la escuela pública les sucedió e incidió en su consolidación.

^[41] En: Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 82.

^[42] Serrano, S. *Op. Cit.*, 1996, p. 446.

Ambas escuelas se diferenciaron, además, porque la misional intencionó una estrategia de seducción para con los dirigentes y estudiantes mapuche, mientras que la escuela pública los trató como lo hizo con el resto de la población nacional, sentando precedentes en la extendida política de omisión que aplicase el Estado durante gran parte del siglo XX. Como era de esperar, las diferencias entre ambas escuelas suscitaban críticas cruzadas entre sus autoridades, sin embargo estos conflictos no pasaron a mayores debido a que en la práctica el tema educacional fue bastante marginal y, sobre todo, porque ambas escuelas fueron funcionales a las élites y al Estado al buscar la integración del mapuche a la sociedad nacional. La escasa importancia práctica de las escuelas públicas y misionales se estima al contrastar datos otorgados por Jorge Pinto y la misma Sol Serrano que informan que, para mediados de la década de 1860, existía un número similar de establecimientos de este tipo en la región: 28 escuelas misionales y 22 públicas. Números que se desequilibraron a favor de las escuelas públicas a medida que avanzó la “pacificación”⁴³.

Las escuelas públicas y misionales no sólo compartieron la tarea de integrar a los estudiantes mapuche a la sociedad nacional, compartieron los contenidos impartidos (idioma castellano, lecto-escritura, matemáticas básicas y religión) y también su semántica (palabras como iglesia y escuela, profesor y misionero fueron prácticamente intercambiables, aspecto que puede constatarse incluso en nuestros días). Ambas escuelas compartieron, además, el conjunto de sus características generales, entre ellas: las bajas remuneraciones de su preceptorado, notorias carencias organizacionales, mala ubicación o excesiva dispersión geográfica, malas condiciones de infraestructura, falta de recursos económicos, una pedagogía poco sistemática, violenta y muchas

^[43] Desde mediados del siglo XIX “aumentó considerablemente el número de escuelas fiscales. En 1858 había en la provincia de Arauco veintidós escuelas públicas, veinte fiscales y dos municipales, catorce eran de hombres y ocho de mujeres. Veintidós preceptores, de los cuales cinco eran normalistas, atendían a 920 alumnos. En los años siguientes este número se mantuvo con ligeras variaciones. Cada vez que se fundaba un pueblo o una villa, se instalaba una escuela que el gobierno financiaba con recursos enviados de Santiago.” Pinto, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 203. Véase también Serrano, S. *Op. Cit.*, 1996, p. 442.

veces clasista en que se privilegiaba la enseñanza memorística⁴⁴. Loreto Egaña, al referir a la educación primaria popular en Chile durante el siglo XIX, entrega dos apreciaciones que reafirman esto último:

“¿En qué condiciones estudiaban los alumnos de educación primaria en el siglo pasado? Al recorrer las descripciones que realizaban los visitantes sobre locales de escuela y mobiliario queda a la vista el carácter popular de la educación primaria, asimilando el término popular, en este caso, a carencial, pobre, insalubre, deteriorado”.

Agregando,

“La propuesta educativa para el pueblo implementada por la élite mercantil, fue pobremente exitosa si se mira la cobertura alcanzada y las condiciones en que se desarrolló la enseñanza. También fue pobremente exitosa en los niveles de aprendizaje de los alumnos, hecho reconocido en instancias oficiales. No consiguió concitar el interés masivo de los grupos hacia los cuales iba dirigida, pero tampoco la oferta era atractiva. Queda en evidencia que se implementó una educación para los niños del pueblo de acuerdo a las condiciones de miseria y carencia en que éstos vivían. Hacia fines de siglo se mejora la oferta educativa con la construcción de locales, renovación de mobiliario, textos, etc., sin embargo, esta mejora es selectiva al concentrarse en las ciudades más importantes”⁴⁵.

Si bien el conjunto de carencias reseñadas fue abordado y mejorado con el correr del siglo XIX, ellas explican en parte importante la paupérrima situación que tuvo la educación primaria y lo poco atractiva que resultó esta

^[44] Loreto Egaña, Sergio González y Gonzalo Vial permiten reflexionar sobre este aspecto con acercamientos desde el medio nacional. Véase Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, p. 24; González, S. *Op. Cit.*, 2002, p. 274 y Vial, G. *Op. Cit.*, 1987, p. 136. Por su parte, Beatriz Sarlo, Anthony Smith y Ángel Rama permiten ampliar esta interpretación al contexto internacional. Rama señala, ilustrativamente, *“aunque aisladas dentro de la inmensidad espacial y cultural, ajena y hostil, a las ciudades competía dominar y civilizar su contorno, lo que se llamó primero ‘evangelizar’ y después ‘educar’. Aunque el primer verbo fue conjugado por el espíritu religioso y el segundo por el laico y agnóstico, se trataba del mismo esfuerzo de transculturización a partir de la lección europea.”* Rama, A. *La ciudad letrada*, Ediciones del Norte, Hannover, Estados Unidos de América, 1984, p. 17. Véanse también Sarlo, B. *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Editorial Ariel, Buenos Aires, 1998, pp. 19 y 50 y Smith, A. *La identidad nacional*, Editorial Trama, Madrid, 1997, p. 25.

^[45] Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, pp. 132 y 245, respectivamente.

oferta para los sectores populares. La baja matrícula, la poca asistencia, la poca regularidad de los estudiantes y sus bajos logros educacionales son más entendibles a ojos actuales cuando se recuerdan las desmedradas condiciones en que funcionaron las escuelas.

El padre Adeodato de Bolonia, al referir lo difícil que fue atraer a los mapuche a la escuela misional a mediados del siglo XIX y Loreto Egaña, al discurrir sobre las precarias condiciones educacionales que tuvo la educación popular en todo el país durante el mismo siglo, nos ayudan a conformar una imagen sobre los reducidos resultados simbólicos y/o culturales que obtuvo la educación entre los mapuche, por lo menos hasta antes del desenlace de la “pacificación”. No obstante, creemos que la falta de interés de los mapuche no sólo se debió a carencias internas de las escuelas misionales y públicas, tendría que ver también con las dimensiones culturales de la educación.

Pablo Marimán, reflexionando sobre algunos aportes que hiciese Milan Stuchlik en la década de 1970, abre la posibilidad a que entendamos que las motivaciones que tenían los mapuche para acudir a la escuela eran distintas a las que depositaba el conjunto de la población nacional. Sugiriendo que, mientras los mapuche iban en búsqueda de herramientas concretas para desenvolverse en el medio, como el idioma castellano, la lecto-escritura y las matemáticas básicas, el conjunto de la población nacional adosaba la intención de obtener certificados que operasen como avales a la hora de insertarse en el ámbito laboral y/o público⁴⁶. Complementando lo expuesto, Sol Serrano interpreta que antes de consumada la “pacificación” los mapuche acudían a la escuela con objetivos acordes a sus fines en el sentido de que tendrían un alto control sobre el qué, el cómo y el cuánto educarse, pero que, luego de la misma, dicha autonomía fue afectada y con ella su capacidad de control sobre la educación. Paralelamente a estas reflexiones, desde América del Norte, el filósofo Carlos Lenkersdorf, respaldado por treinta años de trabajo etnográfico, desarrolla una línea interpretativa complementaria que señala

^[46] Marimán, P. "Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile, 1910-1995". En: Varios Autores *Pueblos indígenas, educación y desarrollo*, Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Instituto de Estudios Indígenas Universidad de La Frontera, Santiago, 1997, pp. 131-132.

que las lógicas epistemológicas de los indígenas tojolabales en la zona maya del sur de México serían en parte diferentes a las occidentales, lo que haría que ellos estuvieran disconformes y por lo tanto se resistieran a la educación. En términos generales el autor señala que la piedra angular de la cosmovisión tojolabal sería la idea de “nosotros”, de ella se desprenderían dos principios fundamentales para ellos, colaboración y colectividad. Identifica, a su vez, que el modo de ser y educar occidental sería regido por la idea de “individuo”, prevaleciendo con ella las nociones de competencia e individualismo. Consecuentemente, la lógica particular de la educación haría que ésta para los tojolabales, tal como estamos acostumbrados nosotros a recibirla, carezca de sentido y funcionalidad pues no da cabida a las nociones de colaboración y colectividad, así por ejemplo, cuando ellos esperarían que en la escuela se colaborase en la resolución de los problemas concretos de su comunidad ella ni siquiera puede llegar a plantearse, lo que los defraudaría. Y es que la dinámica educacional occidental, enraizada en los idearios ilustrados y civilizadores, sólo tiende a extender los conocimientos desde quienes saben a los que no saben, no se arriesga a escuchar los intereses y expectativas de sus beneficiarios, limitándose sólo a redescubrir lo ya sabido⁴⁷. De lo expuesto se desprende que, al menos como hipótesis, es una posibilidad el que los mapuche se hayan resistido a la educación por tener una epistemología particular como la de los tojolabales.

Más allá de las diferencias simbólico-significativas que explicarían la falta de interés de los mapuche hacia la escuela, muchos autores recuerdan además que los cálculos pragmáticos que ellos deben haber hecho antes de enviar a sus hijos a la escuela les deben haber impulsado a no hacerlo y a preferir que se quedaran haciendo trabajos que les significasen beneficios inmediatos a su grupo familiar. “*Primero es comer que saber*” señaló en 1915 Manuel Manquilef. Lo mismo sugiere Serge Gruzinski al explicar el desdén hacia la escuela y la educación que manifestaron parte de los indígenas centro y norteamericanos en el período colonial y lo mismo entiende también

^[47] Véase, respectivamente, Serrano, S. *Op. Cit.*, 1996, p. 459 y Lenkersdorf, C. *Filosofar en clave tojolabal*, Editorial Porrúa, México D.F., 2005 [Primera edición 2002], p. 68.

Loreto Egaña como una razón importante que explicaría el poco interés por asistir a la escuela que manifestaron los sectores populares durante todo el siglo XIX⁴⁸. Aún hoy, me cuenta un amigo, en la comuna de Lonquimay que es donde nace el río Bío Bío, muchos estudiantes, en su mayoría mapuche, no asisten a clases durante el primer mes regular de estudios pues trabajan recolectando piñones con sus familias. Situación no siempre explicitada por los profesores quienes tienden a consignarles como presentes para no ver disminuida la subvención estatal per cápita que reciben sus escuelas.

El tema de la cobertura y la asistencia efectiva de los sectores populares a las escuelas fue visto como problemático al menos desde 1889. Así se verificó en el Congreso Nacional Pedagógico llevado a cabo ese año, instancia en que además se re-actualizó la idea de hacer obligatoria la educación primaria. Todos los que impulsaron la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria entre 1900 y 1920 estuvieron conscientes de los bajos índices de cobertura y asistencia que tenía la educación primaria. Este tema se mantuvo en la agenda pública hasta la década de 1980 ya que, pese a los avances que mostraron los números educacionales desde 1850 hasta 1900, sobre todo en términos de presupuesto, cantidad de escuelas, maestros y alfabetizados, el explosivo incremento de la población hizo que los porcentajes variaran muy poco, más aún en las zonas rurales⁴⁹.

[48] Véase Manquilef, M. *“Las tierras de Arauco: el último cacique”*, Imprenta Modernista, Temuco, 1915, p. 27; Gruzinski, S. *Op. Cit.*, 1991, p. 270 y Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, p. 42.

[49] Desde Darío Salas en el centenario, pasando por Gonzalo Vial en la década de 1980 y terminando en Loreto Egaña en la aurora del siglo XXI, habrá un amplio consenso en estas apreciaciones. Véanse Salas, D. *Op. Cit.*, 1967, p. 32; Vial, G. *Op. Cit.*, 1987, pp. 138-139 y Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, p. 42.

III. Educación para los vencidos

Gran parte de los investigadores contemporáneos de la historia de los mapuche en los siglos XIX y XX ha mencionado en sus páginas, sin mayor detenimiento, que una práctica habitual en el proceso de “pacificación” de la Araucanía fue el que uno o más de los hijos varones de los principales caciques de la región terminaron recibiendo “instrucción”, como se entendía preferentemente a la educación en esos años⁵⁰. Una situación que ni hoy ni ayer es del todo inteligible y que se procede a examinar⁵¹.

El antropólogo André Menard proporciona datos sugerentes desde los cuales se comenzará a desarrollar el análisis del tema. En plena “pacificación”, en 1871, el artículo primero del Tratado de Paz concertado entre el Cacique Quilahueque y el Intendente de Arauco, José Francisco Gana, indicó:

*“Los caciques que tuvieran hijos varones entregarán dos de ellos al Intendente de la provincia de Arauco para que sean educados en Santiago a expensas del erario nacional y puedan más tarde difundir la civilización entre los indígenas. Para la designación de los que deben marchar a Santiago en cumplimiento de este artículo se preferirán los niños de ocho a quince años de edad. Anualmente se mandará a estos **rebenes** a visitar en la araucanía a sus padres”*⁵².

Como condición para la paz se impuso a los vencidos la entrega de dos hijos varones a la autoridad estatal-nacional para que fuesen educados.

^[50] Aunque instrucción evoca obligación y educación a una relación social de aprendizaje, ambas palabras están aún asociadas e, inclusive, se confunden. Se estima que durante el siglo XIX y gran parte del XX, quizás hasta el trabajo de Paulo Freire y toda la generación de educacionistas críticos de la América Latina de la década de 1960, la acepción “instrucción” primó tanto en las prácticas como en las comprensiones del fenómeno. Cabe recordar que sólo en 1927 en Chile la palabra educación desplaza a instrucción en la denominación del Ministerio del ramo.

^[51] Esta situación no era del todo clara, inclusive para los mismos dirigentes de las primeras organizaciones mapuche. Véase la polémica entre los dirigentes Domingo Painevilú y Manuel Manquilef en *La Época* 18/9/1910 y 26/10/1910.

^[52] En: Menard, A. “La escritura y su resto. El suplemento mapuche”. En: *Revista de Historia Indígena*, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, Santiago, 2004, pp. 71-72 (el destacado es nuestro).

Se privilegió la educación de los niños varones de los dirigentes tradicionales bajo el supuesto de que ellos gozaban de mayor influencia en sus comunidades de origen, lo que redituaría más eficiencia en la tarea emprendida. El mismo criterio fue utilizado también por algunas misiones que en esos mismos años vieron en la educación de la mujer mapuche la manera ideal para multiplicar su impacto cultural⁵³.

Esta paradójica práctica no fue exclusiva del período que comprende la “pacificación”, tiene antecedentes centenarios en la particular relación establecida entre mapuche y españoles durante los siglos XVI a XVIII. José Bengoa sugiere que esta práctica no sólo se utilizaba en contextos de negociación entre mapuche y españoles, sino que también se dio entre los mismos mapuche. Agregando, además, que también durante el siglo XIX fue una práctica con asidero entre los caciques trasandinos y las autoridades militares y eclesiásticas argentinas⁵⁴. El antropólogo francés Ernest Gellner proporciona antecedentes de prácticas similares en el área de influencia occidental inclusive durante el siglo XIV, refiriendo: *“en el imperio otomano, bajo los regímenes jentzaro y devshirme, [...] se adiestraba sistemáticamente para la guerra y la administración a jóvenes cobrados como tributo a pueblos conquistados o adquiridos como esclavos, desarraigados y separados por entero, perfectamente, de sus familias y sus comunidades de origen”*⁵⁵.

No hay acuerdo a la hora de interpretar cuáles fueron los principales móviles que impulsaron a los implicados a participar de esta particular relación social. Por una parte investigadores como José Bengoa, Pablo Marimán y Jorge Pavez, al igual que como se aprecia en la reciente cita tomada de Menard, entienden que esta situación educacional tiene un fin eminentemente político-militar, construyendo sus interpretaciones en torno a la siguiente

^[53] Pinto, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 205. Lo referido a la educación de la mujer mapuche en el último cuarto del siglo XIX puede verse en Serrano, S. *Op. Cit.*, 1996, pp. 444 y 450. Para aproximarse a lo que aconteció con ellas en las primeras décadas del siglo XX revisar, entre otros, Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 60.

^[54] Ver Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1999, pp. 101-102.

^[55] Gellner, E. *Naciones y nacionalismos*, Editorial Patria, México D.F., 1991 [Primera edición 1983], p. 47.

idea fuerza: estos estudiantes fueron rehenes, prisioneros de guerra y/o prisioneros políticos⁵⁶. Por otra parte Sol Serrano y el mismo José Bengoa en otros pasajes, entienden que esta situación estuvo marcada por el cálculo interesado de los líderes mapuche, interpretando este fenómeno como parte de una negociación favorable a ambas partes y entendiendo correspondientemente a estos estudiantes como prendas de paz⁵⁷. Tomás Guevara y Manuel Manquilef, el primero Director del Liceo de Temuco al despuntar el siglo XX y Presidente Honorario de la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía, el segundo ya presentado como destacado dirigente de la misma sociedad, fueron los más tempranos exponentes de esta última comprensión, dejando entrever el que tanto coroneles como misioneros instaron a los mapuche a que se educaran haciendo las veces de padrinos de algunos estudiantes con el propósito de otorgarles una plataforma de familiaridad que hiciese menos traumático el proceso. Estas ideas se respaldan en palabras como las pronunciadas por Lorenzo Colimán, quien habría señalado, en la obra de los autores aludidos, que: “*El general don Cornelio Saavedra me pidió a mi padre para educarme. Me mandó con un teniente García, de la caballería, a Santiago. Entré a la Escuela Normal de Preceptores. Estuve tres años; el mismo general me sirvió de apoderado después que se fue a Santiago*”⁵⁸.

Sin duda, ambas líneas interpretativas han de estar en lo correcto, los estudiantes fueron rehenes y/o fueron prendas de paz en la medida que las estrategias que utilizaron los mapuche para mitigar o contrarrestar los efectos adversos de la “pacificación” fueron también diversas, identificándose una vía

[56] Véase Bengoa, J. *Historia del pueblo mapuche (siglo XIX y XX)*, Ediciones Sur, Santiago, 1987 [Primera edición 1985], p. 386; Marimán, P. *Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile: 1910-1990. Una aproximación desde la historia oral*, Seminario para optar al título de Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de La Frontera, Temuco, 1993, pp. 20 y 22; Marimán, P. *Op. Cit.*, 1997, p. 146; Pavez, J. “Mapuche ñi nüttram chilkatun / Escribir la historia mapuche: estudio posliminar de Trokinche müfu ñi piel. Historias de familias. Siglo XIX”. En: *Revista de Historia Indígena*, nº 7, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, Santiago, 2003, pp. 16-17.

[57] Véase Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1999, pp. 101-102; Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1987, p. 380 y Serrano, S. *Op. Cit.*, 1996, pp. 454-455.

[58] En: Guevara, T. y Mañkelef, M. *Op. Cit.*, 2002, p. 45.

institucional basada en la queja y denuncia ante las autoridades chilenas, un modo político de negociación y alianzas entre los dirigentes tradicionales y los principales jefes militares chilenos y la resistencia armada. En todas estas maneras la educación pudo haber tenido, y probablemente tuvo, un papel destacado.

La perspectiva que observa a los estudiantes como rehenes comprende a la educación como parte de la estrategia bélica desplegada por las autoridades chilenas en el marco de la “guerra de la pacificación” y que tiene como objetivo ulterior controlar al enemigo, debilitarlo por medio de su división o, al menos, confundirlo. Al respecto, el destacado historiador educacional Iván Núñez señala que, en los primeros años del siglo XX, los docentes actuaban muchas veces como verdaderos “gendarmes ideológicos” al servicio de los poderes hegemónicos. Loreto Egaña recuerda, además, que esos años también fueron cruzados por significativos esfuerzos en pos de profesionalizar la labor de los profesores, ello con vistas a mejorar su eficiencia pedagógica a la vez que a aumentar el control ideológico sobre una sociedad percibida como más y más resquebrajada por la exclusión social⁵⁹.

Dividir para gobernar, el viejo adagio de la ciencia política, fue puesto en práctica bajo múltiples mecanismos, entre los que destaca el pago que realizaba el Estado chileno (lo propio hacía el argentino, al menos en los tiempos de Juan Manuel de Rosas, 1829-1852) a algunos caciques aliados o, como interesa distinguir a José Ancán, aquellos contrarios a prestar resistencia armada a la ocupación⁶⁰. La educación como parte de una estrategia belicista habría fomentando rencillas y/o fracturas entre quienes asentían y quienes resistían, cooptando y/o confundiendo a los futuros líderes o dirigentes tradicionales que ingresaron en las aulas, fomentando el aislamiento o

^[59] Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, p. 196. Las ideas de Núñez son tomadas de Núñez, I. *Op. Cit.*, 1986, p. 12. Núñez señala, además, que pese a que los maestros ejercieron de manera individual una práctica observante del orden establecido, en sus primeras organizaciones manifestaron posturas críticas y consecuentes con las aspiraciones progresistas de los sectores populares de su tiempo.

^[60] Véase Ankañ, J. “Estudio preliminar. Historias de familias. Restitución de autoría, voces de independencia, memorial de una derrota, antecedente para lo que vendrá”. En: Guevara, T. y Mañkelef, M. *Op. Cit.*, 2002, p. 15.

la enemistad entre las parcialidades mapuche. Pablo Marimán interpreta así el relato de Pascual Coña, testigo vivencial de la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX, quien luego de recibir educación en la misión más cercana a su residencia e inclusive viajar a Santiago para perfeccionar sus estudios, vuelve a su comunidad y sufre en persona las consecuencias del desarraigo cultural. Pascual Coña, como muchos, vivió en un espacio cultural intermedio y carente de legitimación, con el consecuente dolor y desorientación que ello implica. Pese a que sus deseos profundos fueron armonizar ambas culturas, el escenario “pacificador”, sobre todo a partir de las consecuencias que causó la “ideología de la ocupación”, le impidió cumplir dicho anhelo⁶¹. Jorge Pavez también repara en este hecho cuando refiere al ya mencionado Lorenzo Colimán en su calidad de ahijado educacional del coronel Cornelio Saavedra, como una persona que habría sido marcada por el misterio y la tragedia de no poder haber sido efectivamente cacique como prescribía la tradición mapuche y tampoco poder haberse desempeñado a gusto en las labores realizadas en el contexto chileno. Luego de pasar por la escuela pública, el ejército y los tribunales, Colimán termina como profesor particular, específicamente como alfabetizador para estudiantes mapuche en el campo⁶².

La segunda perspectiva descrita, aquella que tiene su distintivo en la idea de que estos estudiantes fueron entregados como prendas de paz, entiende que, más allá de los traumas que ha de haber significado para los mapuche el introducirse en una institución agresiva para con su particularidad cultural, ellos valoraron positivamente a la educación. Tanto Pablo Marimán como Rolf Foerster y Sonia Montecino reseñan lo dolorosa que fue la viven-

[61] Véase Marimán, P. *Op. Cit.*, 1997, p. 138 y también Coña, P. *Op. Cit.*, 1995, pp. 74-75 y 185.

[62] Véase Pavez, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 17 y también Guevara, T. y Mañkelef, M. *Op. Cit.*, 2002, p. 45. Carlos Lenkersdorf también repara en que la educación confundiría a sus supuestos beneficiarios indígenas. Impostando la voz del indígena maya-tojolabal, señala: “*Mas adelante llegaban los maestros. Solían decir que nuestra manera de ser no era bonita o enseñaban el modo de ser de ellos. Así nos confundían en cuanto a lo que sería mejor.*” Lenkersdorf, C. *Op. Cit.*, 2005, p. 225.

cia educacional para las primeras generaciones de mapuche que se acercaron a la enseñanza pública luego de concluida la “guerra de la pacificación” y, lo más probable es que dichas vejaciones, humillaciones y menosprecios hayan sido más álgidos en los años en que se mantiene la campaña militar, lo que vuelve más excepcional la porfía de algunos mapuche para acceder y permanecer en las escuelas y otras instituciones educacionales⁶³. Por tanto, cuando no primaron los argumentos positivos, lo hicieron los razonamientos pragmáticos que observaron a la educación como una herramienta útil para sobrellevar el escenario que se abre una vez terminada la ineficaz resistencia a la “pacificación”. A este respecto, Bengoa señala:

*“...se produjo la tendencia de numerosos caciques a enviar a sus hijos a las escuelas. Los caciques se daban cuenta de la derrota indefectible y optaron porque la segunda generación se moviera con soltura en la nueva situación que le tocaba vivir. Vemos, por tanto, que la generación del 1900, esto es, los hijos de los caciques de la ocupación, tuvo algún grado de instrucción chilena”*⁶⁴.

Las interpretaciones más pragmáticas sobre la inclusión de los mapuche en esta paradójica situación educacional ponen énfasis en que habría sido la única salida apreciada como posible luego de la derrota militar. Por ello, por más que hayan podido percibir que la escuela era una suerte de matadero cultural, habrían ido resignados a la afrenta debido a su precaria situación material y existencial. La escasez de tierra que devino luego de la derrota y el incremento paulatino de la presión sobre las mismas, producto del aumento demográfico, trajeron consigo carencias y hambre. Esta percepción no fue exclusiva de sectores de las élites mapuche, sino que fue compartida por parte significativa del mundo popular del país. Siendo problematizada, inclusive, por historiadores de la talla de Eric Hobsbawm, quien sin poder responder la pregunta sobre si existe o no la posibilidad de resistirse a este matadero, afirma que la resignación ha sido la única alternativa al aislamiento o la

^[63] Véanse Marimán, P. *Op. Cit.*, 1993, p. 101 y Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 268.

^[64] Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1987, p. 386.

muerte. Con sus palabras: “¿Cuál podría ser la defensa de los pueblos pequeños, las lenguas pequeñas y las tradiciones pequeñas, en la inmensa mayoría de los casos, sino una expresión de resistencia conservadora al avance inevitable de la historia? La gente, la lengua o la cultura pequeña encajaba con el progreso sólo en la medida en que aceptara la condición de subordinada de alguna unidad mayor o se retirara de la batalla para convertirse en depositaria de nostalgia y otros sentimientos...”⁶⁵.

En la misma lógica de interpretación de Hobsbawn, el acostumbrarse a un nuevo escenario, asumir y vivir la capitulación, no ha de haber sido un proceso fácil y muchos mapuche deben haberse refugiado en la nostalgia como una manera de sobrellevarle, desdeñando a lo chileno y también a la escuela. Sobre estos últimos no se encontraron referencias ni fuentes de información historiográficas, lo que no permitió avanzar más en interpretaciones al respecto.

Sin embargo, no sólo razones pragmáticas han de haber impulsado a los mapuche a la escuela. Según variados testimonios e interpretaciones, el idioma castellano, las letras y los libros, al ser símbolos del poder de la hegemónica “ciudad letrada” que conoció América Latina desde el siglo XVI en adelante, fueron elementos que provocaron fascinación y con ella mucho interés por acercarse de propio gusto a las aulas. Para otros, su acercamiento debe haber sido motivado por la puesta en práctica de una simple y legítima curiosidad ante lo ajeno, una suerte de deseo mimético casi instintivo por apropiarse de lo que el “otro” disfruta y goza. Fue el mismo Pascual Coña quien dio a entender que cada vez que se abría la posibilidad de profundizar

^[65] Hobsbawn, E. *Naciones y nacionalismos desde 1780*, Editorial Crítica, Barcelona, España, 1998 [Primera edición 1991], p. 50. La idea de la educación como matadero cultural ha sido desarrollada por el historiador mapuche Pablo Marimán y ha encontrado eco en su colega Sergio Caniuqueo. Ellos aprecian, entre otros aspectos, que por sobre las agresiones simbólicas que la escuela infringe a los mapuche ésta es vista como una herramienta necesaria para su sobrevivencia, lo que la transforma en un arma de doble filo. Véase Marimán, P. *Op. Cit.*, 1993, p. 24; Marimán, P. *Op. Cit.*, 1997, p. 154 y Caniuqueo, S. *Op. Cit.*, 2006, p. 150. Loreto Egaña encuentra también este tipo de razonamiento en los sectores populares chilenos y el relato de Pascual Coña también se refiere en estos términos a la llegada de la primera escuela a la comunidad. Véase Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, p. 190 y 195 y Coña, P. *Op. Cit.*, 1995, p. 42.

su permanencia en el sistema educacional chileno era alegría franca y profunda la que lo conmovía por completo⁶⁶.

Otro motivo para que los mapuche se acercaran a la educación chilena ha de haber sido el asumirlo como una institución proveedora de conocimientos valiosos para enfrentar el nuevo contexto “pos-pacificación”. La derrota había transformado a los mapuche en ignorantes y los dejaba en medio de una sociedad que no entendían. Que hayan quedado en medio no sólo alude a un aislamiento cultural, sino también a uno físico, las reducciones fueron islas en medio de un mar chileno y muchas veces ni camino existía que las comunicase con los poblados o caseríos aledaños. Por lo expuesto, el aprender el idioma del vencedor adquiriría una importancia creciente y en ello la escuela cumplía un rol fundamental⁶⁷.

Otra posible explicación del por qué algunos caciques entregaron a uno o más de sus hijos hombres para que fueran instruidos en el sistema de educación nacional, es que fuese producto de una búsqueda por aminorar la incertidumbre que les significaba estar envueltos en un conflicto armado de indeterminadas consecuencias y alcances. En este sentido, el entrar en alianza con las misiones y con la escuela era una manera de atenuar la ansiedad que significaba desconocer las capacidades e intenciones reales de un enemigo declarado⁶⁸.

[66] Coña, P. *Op. Cit.*, 1995, p. 53. Sobre la atracción que suscitaba en los indígenas el mundo de la educación y las letras véase Gruzinski, S. *Op. Cit.*, 1991, p. 279-280 y Baudot, G y Todorov, T. *Relatos aztecas de la conquista*, Editorial Grijalbo, México D.F., 1990, p. 32. Esta interpretación es compartida para la realidad mapuche por Ankañ, J. *Op. Cit.*, 2002, p. 19 y Menard, A. *Op. Cit.*, 2004, p. 72.

[67] Bengoa refiere a que el aislamiento físico y cultural se subsana en parte sólo durante el gobierno del Frente Popular, principiado por Pedro Aguirre Cerda a fines de la década de 1930, donde se inicia una política especial de caminos y escuelas para subvertir esta situación. Véase Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1987, pps. 367 y 373.

[68] En la línea de lo expuesto Milos señala: “*Es probable, siguiendo a Guillaume Boccara, que la asistencia a las reuniones católicas, en las que predica el patiru, sean entendidas por los mapuche como un favor que éstos le concedían al misionero, por el cual éste debía pagar. En segundo lugar, la última afirmación ratifica la razón que justifica la presencia del misionero, esto es, un aliado que está vinculado con el Estado chileno, con los huinca, que puede ejercer una influencia positiva en cuanto a la seguridad, en la medida en que como vínculo con el poder estatal reduce incertidumbre con respecto al poder hispano o chileno.*” Milos, D. *Op. Cit.*, 2006, p. 53.

No sólo algunos de los hijos varones de los caciques aliados con el ejército chileno valoraron de buena manera a la educación durante la “pacificación” y el período inmediatamente posterior. Otros caciques mapuche, independientemente de su vínculo con las autoridades del ejército y durante el mismo período en cuestión, implementaron estrategias para proveer de educación a sus hijos, entre ellas la mantención de preceptores bajo su costo en sus mismas comunidades. Pavez hace referencia a la práctica del cacique Ambrosio Paillalef, de Pitrufuquén, quien tenía un preceptor bilingüe en sus tierras. Pinto refiere a lo mismo, pero en la persona del aguerrido cacique Quilapán⁶⁹.

La percepción de los mapuche respecto a la educación cambiará tan radicalmente en estos años que inclusive aparecen entre ellos los primeros profesores. Fue el caso de las hermanas Calfuñanco, que en 1875 realizan sus primeras clases en escuelas misionales de Queule e Imperial, el de Fermín Alonso Melín, quien en 1876 realiza labores docentes en la escuela primaria de Lumaco y el del bien conocido Manuel Neculmán, primer profesor normalista en Temuco en 1892 y quien fuera más tarde el primer Presidente de la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía⁷⁰.

El cambio de percepción de los mapuche con respecto a la educación es apoyado inclusive por las autoridades chilenas de la época, como lo expuso un Intendente de la Provincia de Cautín quien destacó la *“afición que en estos últimos años vienen manifestando los indígenas araucanos para adquirir los conocimientos que la instrucción proporciona. Muchos caciques se han desprendido de sus hijos para mandarlos a las escuelas primarias más próximas a sus reducciones, y muchos otros, que eso no pueden hacer, porque sus recursos no lo permiten, concurren a menudo a la Intendencia en solicitud de que se les permita enviar a sus hijos a la Escuela Normal de Preceptores (de Santiago), en donde ya han recibido educación muchos araucanos, los mismos que han llevado*

[69] Véase Pinto, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 136; Pavez, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 24 y Manquilef en La Época 17/9/1911.

[70] La referencia sobre las primeras profesoras, sobre Fermín Alonso Melín y Manuel Neculmán se pueden encontrar respectivamente en: Serrano, S. *Op. Cit.*, 1996, pp. 444, 454-455 y 467.

*al ánimo de sus compañeros el convencimiento de las ventajas que los estudios proporcionan*⁷¹. Este aumento en la demanda fue acompañado por un incremento en la oferta, así lo ilustra Jorge Pinto al señalar que, *“cuando el proceso de ocupación propiamente tal concluyó, el desarrollo de la educación alcanzó un ritmo más acelerado. Las autoridades locales no ocultaban su confianza en el papel que podría representar la escuela como agente de cambio social”*⁷².

Este cúmulo de informaciones permite afirmar que lo acontecido durante la “pacificación”, y más aún luego del desenlace de la misma, constituye un hito que marca la inflexión desde la indiferencia y desdén del mapuche hacia la educación hasta su paulatina valoración. Aprecio que se incrementará durante el siglo XX hasta llegar a confundirse casi totalmente con la valoración que evidencian los sectores populares en general. En definitiva, para los mapuche, estos fueron los años en que la escuela llegó para quedarse.

[71] En: Serrano, S. *Op. Cit.*, 1996, p. 467.

[72] Pinto, J. *Op. Cit.*, 2003, pp. 203-204.



Estudiantes mapuche de escuela misional anglicana en Quepe, 1908.

Los anglicanos se instalan con escuelas en la Araucanía en 1898. Foto tomada probablemente por Carlos Sadlier, superintendente de la Misión Araucana, quien fuese además dirigente honorario en más de una organización mapuche del siglo XX.

Fuente: Menard, A. y Pavez, J. *Mapuche y anglicanos: vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe, 1896-1908*, Ocho libros Editores, Santiago, 2007, p. 147.

Segunda parte

En el umbral de nuestra contemporaneidad

Panorama social y educacional en la frontera, 1880-1930

I. Urbanización, industrialización y crisis

DESPUÉS DE SIGLOS y siglos en que los modos de vivir y producir estuvieron ligados estrechamente a los campos y a las zonas rurales en general, el último cuarto del siglo XIX marcó el inicio del tránsito acelerado hacia el modo de producción industrial y hacia la ciudad como modo de asentamiento predominante.

El aumento de la población urbana, en parte importante por el desdoblamiento del campo, hizo que alrededor del año 1930 se produjese el punto de inflexión en que ambas poblaciones alcanzaron porcentajes similares, de ahí en más la ciudad irá creciendo para terminar a fines del siglo XX concentrando a más del 80% de la población del país⁷³. A los grandes cambios socio-culturales que comenzaron a sucederse por vivir y trabajar de otra manera, se sumaron transformaciones en la estructura de clases y, por ende, en la distribución del poder. Arnold Bauer, analizando lo que fue la Hispanoamérica rural de esos años, provee una cita que permite dimensionar el poder que fue adquiriendo la ciudad en este proceso. Ciudad que ya no solamente será letrada, como bien expone Ángel Rama, sino que comienza también a ser la ciudad modernizada:

^[73] Véase Góngora, M. *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, Editorial Universitaria, Santiago, 1988, pp. 243-244 y Rinke, S. *Cultura de masas: reforma y nacionalismo en Chile 1910-1931*, DIBAM, Santiago, 2002, p. 26.

“Desde el siglo XVI las ciudades hispanoamericanas fundadas por europeos—Guadalajara, Puebla, San José, Medellín, Arequipa, Santiago, etcétera— fueron creaciones artificiales, puntos para la distribución y recogida de las mercancías y productos, núcleos de residencia para la élite rural, centros de cultura europea y lugares de poder político. Durante el último tercio del siglo XIX, la pauta de construcción de ferrocarriles, la creación y la profesionalización de ejércitos centralizados, la mayor consolidación de la administración política central y la ascensión de los bancos y las agencias de crédito garantizaron la hegemonía urbana sobre el campo”⁷⁴.

Junto con el descuello de la ciudad surgieron nuevos fenómenos de masas que se expandieron rápidamente en la región. El fútbol y el boxeo fueron dos de los elementos culturales foráneos que, al menos en Chile, Argentina y Uruguay prontamente se asumieron y se vivieron como propios. La prensa de la Araucanía también registró a más de un boxeador y equipo de fútbol mapuche en esos años.

La ciudad sobresalió también con algunos avances tecnológicos sorprendentes y fascinantes. Los autos, teléfonos, luz eléctrica, cines y radios, junto a la proliferación de las imprentas, van conquistando la mayoría de los paisajes urbanos, independientemente de su tamaño. Había cine en Loncoche, Temuco y Santiago y canchas de fútbol se podían encontrar en Villarrica, Valparaíso y Buenos Aires. Este cúmulo de novedad y entretenición se empalmó con las promesas de mejores condiciones de vida y de trabajo que realizase el positivismo de fines del siglo XIX, todo lo cual redundó en que a la postre se vieran redobladas las esperanzas en el progreso y se alimentaran, consecuentemente, las expectativas de los migrantes que se dirigían rumbo a los pueblos, puertos y ciudades.

No sólo los migrantes unían el campo y la ciudad. Mientras ellos iban, venían ingenieros, comerciantes y colonos para tratar de introducir a las zonas fronterizas como la Amazonía, el noroeste mexicano y la Araucanía, en los circuitos del capitalismo mundial. No siempre fueron movimientos espontáneos y de mutuo acuerdo entre las partes, la proliferación de fuertes,

^[74] Bauer, A. “La hispanoamérica rural, 1870-1930”. En: Bethel, L. (comp.) *Historia de América Latina*, Editorial Crítica, Barcelona, España, 1991, p. 161.

escuelas e iglesias son señales de los esfuerzos complementarios de los más interesados en fomentar estas relaciones, las élites⁷⁵.

La irrupción de la industrialización también se sintió con fuerza a fines del siglo XIX. Al tiempo que en Chile se fundaba la Sociedad de Fomento Fabril, en 1880, dos procesos se iban acentuando: el fortalecimiento de los enclaves monoproduktivos, presentes ya desde mediados del siglo XIX y la tecnificación de las formas de producción tradicionales. Las oficinas salitreras con sus altos estándares de industrialización, junto a los abonos, aserraderos y locomóviles fueron abriéndose cada vez más espacios.

La impronta tecnológica no necesariamente significó un aumento en la calidad de vida laboral o mayores retribuciones para los trabajadores. Pese a que con indicadores actuales podrían interpretarse mejoras en dichos aspectos, sobre todo por la normalización, estandarización y reglamentación de los quehaceres, ello en la práctica no fue un proceso llano. Así lo piensa Stefan Rinke al reparar en los esfuerzos que debieron realizar los empleadores de los enclaves monoproduktivos más boyantes para retener a sus trabajadores, esfuerzos entre los que se contaba la mantención de escuelas lumbreras para la época.

“Los altos sueldos, la calidad del alojamiento y las buenas condiciones de trabajo no eran lo único que las empresas ofrecían a sus trabajadores. La necesidad de estabilizar a una fuerza de trabajo altamente itinerante, que permitiera crear una base estable de trabajo confiable y capacitada, llevó a los administradores a buscar incentivos que iban más allá de las gratificaciones monetarias descritas anteriormente. Así, se desarrollaron políticas sociales paternalistas que estimulaban los matrimonios, el establecimiento de familias y la permanencia estable en las ciudades de los asentamientos. Todos los enclaves tenían escuelas primarias y técnicas, las cuales eran elogiadas por sus luminosas y grandes salas y por sus modernos equipos. Se enseñaba por separado a chilenos y estadounidenses, a niños y a niñas, y se prestaba gran atención al desarrollo físico de los alumnos”⁷⁶.

[75] Para apreciar las transformaciones sociales que surgen aparejadas a la creciente urbanización que vive el país a principios del siglo XX, acudir a Rinke, S. *Op. Cit.*, 2002, pp. 48 y siguientes. Para interiorizarse sobre la realidad rural latinoamericana de dichos años, ver Bauer, A. *Op. Cit.*, 1991, pp. 144 y 159-160. Para aprehender la situación particular de la Araucanía, revisar Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1999, p. 29.

[76] Rinke, S. *Op. Cit.*, 2002, p. 84.

Las buenas intenciones que puedan haber tenido una parte de los empleadores no fueron suficientes para convencer a los nuevos asalariados de persistir en sus trabajos. El cambio que significó migrar, aprender otro oficio, vivir de otra manera y soportar condiciones laborales extremas, produjo descontento, el que se expresó usualmente en formas reticentes como la renuncia o el abandono del trabajo. A medida que pasaron los años y la experiencia enseñó que no había alternativas sustancialmente distintas en otros espacios, los nuevos asalariados buscaron la mejora de las remuneraciones y de las condiciones laborales. Así, la molestia empezó a hacerse colectiva y activa; en principio tomó dimensiones desordenadas y violentas, paulatinamente fueron tornándose más organizadas y pacíficas. Las revueltas campesinas como las vividas en esos años en Bolivia y México, los alzamientos peonales sucedidos como resistencia a la expansión de las haciendas en todo el continente⁷⁷, fueron dando paso a negociaciones que buscaban controlar la violencia, la cual era ejercida por las partidas de trabajadores y también por las clases dirigentes a través de los aparatos represivos del Estado y las guardias blancas. Negociación y violencia que estuvieron presentes en la Huelga General sucedida en Chile en 1890, en la Huelga General de Antofagasta en 1906 y también durante la Huelga Grande de Tarapacá en 1907. Las palabras de Stefan Rinke dan más profundidad a la conflictiva y violenta transición hacia modos de producción más industriales:

“Los intereses de los empleadores y trabajadores con frecuencia chocaban en huelgas sangrientas que reverberaban a través de todo el país. No tomó mucho tiempo para que la intranquilidad laboral se desarrollara en los enclaves. En El Teniente, los trabajadores ya se alzaron en 1911, amenazando con dinamitar la mina si no se respondía a sus demandas de incremento de sueldos, que éstos fueran pagados al contado y que hubiera libertad para renunciar. En las grandes huelgas de 1916, 1919

[77] “En las zonas interiores y más tradicionales, la resistencia y las revueltas acostumbraban a ser la respuesta a la expansión de las haciendas a expensas de las tierras de los poblados, o a los intentos de reformar las haciendas que pretendían proletarizar al campesino interno, y a menudo cobraban la forma de una guerra de castas localizada. En este sentido eran movimientos sociales ‘arcaicos’, por cuanto reflejaban un proceso de adaptación por parte de gentes prepolíticas a la penetración del capitalismo agrario, gentes que, por regla general, seguían sin comprender nada y eran víctimas de la modernización.” Bauer, A. *Op. Cit.*, 1991, p. 151.

y 1930, los trabajadores redefinieron sus demandas para incluir días laborales de ocho horas, mejores condiciones de trabajo, el término de los abusos, alzas en los sueldos correspondientes a su disminución real, pago por las horas extras y por trabajo en días feriados, y el reconocimiento de los sindicatos. Estas demandas no se diferenciaban mucho de las de sus colegas de Chuquicamata”⁷⁸.

No sólo los trabajadores de los enclaves monoproduktivos complejizaron sus formas de organización y lucha, también agrupaciones de empleados liberales, como los profesores, tuvieron en esos años sus primeros conglomerados masivos y las primeras manifestaciones de fuerza organizada, experiencia graficada en la primera Huelga Docente que vivió Chile y América Latina en agosto de 1918, convocada por la recientemente fundada Federación de Profesores de Instrucción Primaria⁷⁹.

Así como las urbes crecían como efecto de la industrialización, la industrialización se veía favorecida por el aumento de la población urbana. Ambos procesos estuvieron imbricados y fueron acompañados de importantes tensiones sociales, políticas, económicas y culturales, las que se entendieron, al menos en Chile, como la “cuestión social”. Los primeros destellos del capitalismo como “historia social de la angustia” fueron agudizándose hasta mostrar sus peores síntomas en la depresión mundial de 1929⁸⁰. Este ambiente de crisis fue analizado profusamente a distintas escalas en la región: dos Chile había para el centenario, acusó Recabarren, el de los ricos y el de los pobres. Dos México vio la oposición al porfiriato al inaugurar la primera revolución

[78] Rinke, S. *Op. Cit.*, 2002, p. 94.

[79] Sobre las organizaciones de profesores en el siglo XX en Chile véase Núñez, I. *Op. Cit.* 1986. Sobre el movimiento obrero a fines del siglo XIX y comienzos del XX acudir a Grez, S. “Transición en las formas de lucha: motines peonales y huelgas obreras en Chile (1891-1907)”. En: *Revista Historia*, vol. 33, P. Universidad Católica de Chile, Santiago, 2000, pp. 141-225.

[80] Véanse Illanes, M.A. *Ausente, señorita. El niño-chileno, la escuela-para-pobres y el auxilio, Chile 1890-1990*, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Santiago, 1991, p. 47; Barr Melej, P. “Patria y pedagogía: reformistas, nacionalismo y la búsqueda de una respuesta a la cuestión social en la educación pública chilena, 1904-1941”. En: *Revista SOLAR de Estudios Latinoamericanos*, Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe, 1998, p. 73 y Rinke, S. *Op. Cit.*, 2002, pp. 156-157.

popular del continente en noviembre de 1910. Dos Américas apreció la intelectualidad que distinguió, con Francisco Bilbao y José Martí, la nuestra y la de ellos. Dos América latinas percibió la intelectualidad indigenista que junto a González Prada pregonó horas de lucha entre indios y blancos.

Aun cuando los desheredados habían existido siempre, sólo a fines del siglo XIX y comienzos del XX la modernidad latinoamericana descubre la existencia de la pobreza como un problema y la transforma en un motivo de preocupación ineludible. No fue un proceso reflexivo al interior de las élites lo que les lleva a atender finalmente a la “cuestión social”, ya que ella estuvo implícitamente planteada junto a los postulados de la ilustración, fueron las protestas, los paros, huelgas, muertes y amenazas de descontrol de los sectores populares las que instalaron el tema a regañadientes en todas las agendas públicas del inter-siglo. Siendo la abismante diferencia en la apropiación de la riqueza la cuestión que estaba en el trasfondo del asunto. El filósofo Marcos García de la Huerta entiende que estos fueron procesos de alcance latinoamericano y resalta que ellos no sólo son comprendidos como problemas, sino que, más importante aún, comenzaron a ser asumidos como susceptibles de solución. La pobreza existe, sí. La pobreza tiene que existir, no. Ésa constituiría la originalidad de la percepción que empieza a gestarse en el ambiente intelectual occidental y latinoamericano al constatar los altos costos sociales que tenían las crisis modernas. Este escenario será el que verá nacer al trabajo social, la sociología y todas las ciencias sociales que crecieron con el siglo XX, será el punto de partida del desarrollismo latinoamericano⁸¹.

La Araucanía vivenció la “cuestión social” de manera particular, ella se enmarcó en todo lo vinculado a la “reducción” y se tradujo en innumerables conflictos. A los mapuche, por su calidad de vencidos en la “guerra de la pacificación”, se les asentó en porciones reducidas de territorio, en un proceso de radicación que se extendió entre los años 1884 y 1929 y que finalmente les ubicó en el 10% de sus territorios originales. A esto se han de sumar las sucesivas usurpaciones de tierra a que fueron afectas las “reducciones” a ma-

^[81] Véase García de la Huerta, M. *Op. Cit.*, 2004, pp. 29 y 59.

nos de colonos nacionales y de las grandes haciendas⁸². El escenario general es bien descrito por Jorge Pinto:

“A fines del siglo XIX el paisaje en la región había cambiado. Arrinconados los mapuche en sus reducciones, campesinizados algunos y obligados a vivir en los arrabales de las nacientes ciudades, paulatinamente los cronistas de la época fueron dando cuenta del triunfo de la ‘civilización’ contra la ‘barbarie’. Sin embargo, había aparecido la pobreza, un invitado de piedra que complicaba impensadamente las cosas. La sociedad regional, decía un escritor de esos años, ya no se divide entre ‘bárbaros’ y ‘civilizados’, ahora se puede hablar también de una sociedad popular formada por ‘chilenos civilizados’ y ‘chilenos indígenas’, entre los cuales no existen muchas diferencias y un par de características comunes: la pobreza y el alcoholismo”⁸³.

Los mapuche pasaron a ser ignorantes en una sociedad que además tendió a ignorarles. Los cercos empezaron a ser corridos a la primera oportunidad y los papeles de la legalidad comenzaron a ser percibidos como puñales. La gran mayoría de los mapuche no hablaba castellano o lo hablaba poco y mal, tenían escaso manejo de la lecto-escritura y desconocían los códigos de los juzgados. Por ello el desangramiento legal no se hizo esperar, figuras institucionales especiales como el “protector de indígenas” intentaron poner atajo a los abusos, pero su capacidad operativa y respaldo político no era el adecuado para contener la hemorragia⁸⁴.

[82] Hay consenso en la intelectualidad sobre las dimensiones de la reducción de tierras y las usurpaciones que les sucedieron. Véase: Ankañ, J. *Op. Cit.*, 2002, p. 17; Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1987, pp. 372 y 374; Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1999, pp. 59 y 61; Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato. *Op. Cit.*, 2003, p. 8; Serrano, S. *Op. Cit.*, 1996, p. 460. Entre quienes afirman la precaria situación vivenciada en la ruralidad latinoamericana a raíz de la prepotencia patronal encontramos a Bauer, A. *Op. Cit.*, 1991, p. 147 y Rama, A. *Op. Cit.*, 1984, pp. 93-94. Antillanca, Loncón y Bengoa dan cuenta del mismo fenómeno en la Araucanía de esos años. Véase Antillanca, A. y Loncón, C. *Op. Cit.*, 1998, p. 209 y Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1987, p. 379.

[83] Pinto, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 223.

[84] Muchos intelectuales dan cuenta hoy de la importancia que tuvieron la legalidad, los juzgados y los juicios para perpetrar despojos y abusos contra la población mapuche. Véase Antillanca, A. y Loncón, C. *Op. Cit.*, 1999, p. 209; Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1987, p. 379; Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato. *Op. Cit.*, 2003, pp. 8-9; Caniuqueo, S. *Op. Cit.*, 2006, p. 170; Marimán, P. *Op. Cit.*, 1993, p. 43.

Fue el naciente indigenismo, en sus vertientes literaria y artística en general, el que hizo las veces de válvula de escape al denunciar lo sucedido y alentar esperanzas de futuras reparaciones. Los hermanos Samuel y Baldomero Lillo en Chile, los peruanos Manuel González Prada y José Carlos Mariátegui, el boliviano Alcides Arguedas, el argentino Ricardo Rojas y el mexicano José Vasconcelos fueron algunos de los precursores de este movimiento de carácter latinoamericano. Al revisar los textos claves de cada uno de estos autores se percata que desde sus inicios se presentan como un movimiento que confluye en la agudeza y profundidad de su denuncia, pero que difiere en las propuestas de abordaje y/o solución a las mismas. El poeta nacional Tulio Mora (1929-1989) describió con gran sensibilidad el fenómeno de la usurpación legal que aquejó a los mapuche, aquí presentamos parte de sus versos:

**Breve historia mapuche
del concepto de igualdad⁸⁵**
(fragmentos)

Vino un día el problema
de la oficina,
donde papeles vuelan,
amenazantes.
Mapuche está perdido
en esta selva,
sin saber hasta dónde
las cosas llegan.
El niño que ha nacido
debe anotarse;
el marido con ella
debe anotarse;
el que deja este mundo
debe anotarse;
el que pierde la tierra
queda anotado.
Desde que llegó el vino,
todo ha cambiado,

[85] Ver Mora, T. *¡Mapuche!*, Editorial Nahuelbuta, Temuco, 1981, pp. 26, 27-28. Escúchese también la interpretación musicalizada del poema en voz de Tito Fernández.

eso no quedó nunca
bien anotado.
El que borracho grita
que fue estafado,
se lo llevan y encierran
muy anotado.

Cada mañana campos
enajenados;
valles fueron cercados
y no comprados;
animal indio es feo
es mal pagado,
trigo del indio es chico
es despreciado;
de a poco se fue el mapuche
viendo encerrado,
y perdió enteramente
la fe en tratados.

Por fin llegó el problema
ley y juzgado.
De usted se trata siempre
al bientratado;
pero de TU al indio
mal agestado.
No comprende el idioma
que usa el juzgado;
todo lo enreda siempre
el abogado.
Con rabia llora su pecho
desconcertado,
por tanta injusticia nueva
que le ha llegado.
Entonces bebe que bebe
el angustiado;
las cosas empeoran
por ese lado,
toda la tierra trueca
por vino malo;
a veces quiere morir
en fuego ahogado.
Sus hijos conocerán
al Dios llegado;
aprender bien su lengua
está obligado;

los niños lloran, lloran,
desesperados,
el cura bueno enseña
algo enojado,
que ante Dios somos todos
bien igualados.

La reducción y la usurpación terminaron por dar un impulso definitivo a la pauperización de los mapuche luego de su derrota en la “pacificación”. Esta última, aparte de desarticular sus estructuras sociales, políticas y económicas (debilitando con ello lealtades y/o solidaridades), les impulsó a migrar hacia los centros urbanos de la región, en donde sólo tuvieron una inserción marginal en las labores peor remuneradas, ello por llegar sin calificación y por estar afectos al menoscabo que les propinó la persistente “ideología de la ocupación”, que en estos años puede entenderse más bien como “ideología de la expropiación”. En medio de este crítico escenario, y al igual que como fueron asumidas las crisis en el resto del continente, los sectores subordinados engendraron nuevas formas de organización entre las que se cuentan las primeras organizaciones mapuche del siglo XX en Chile. Así lo entendieron también Rolf Foerster y Sonia Montecino quienes afirmaron:

“El intrincado proceso de radicación, usurpación y división se desarrolló en una atmósfera de gran violencia hacia el mapuche por parte del Estado y de los huincas. Asesinatos, múltiples y variadas formas de discriminación, represión, desprecio y burla fueron constantes durante todo este período, generando un marco ideológico que legitimó el empobrecimiento y la marginalidad de la sociedad mapuche. Dentro de ese escenario se alzaron las primeras organizaciones indígenas, que tuvieron como gran objetivo la defensa de la etnia”⁸⁶.

^[86] Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 14. En este mismo sentido véase Guevara, T. *Op. Cit.*, 1904, p. 79.

II. Nacionalismo y educación para afrontar la crisis

El nacionalismo emergió triunfal a principios del siglo XX para contener la crisis vivenciada en toda América Latina. Fue un discurso de las élites que se vio potenciado, a su vez, por el hecho de que gran parte de la población latinoamericana lo asumió como propio. Pese a entenderse que los discursos nacionalistas son enunciados por miembros de todas las clases sociales. Se comprende, con Jorge Pinto, que existirían los gestores de la identidad nacional, o del nacionalismo, y los agregados, quienes le adoptan como discurso propio⁸⁷.

El nacionalismo, en la práctica, operó como una estrategia simbólica-cultural para cambiar las desmedradas percepciones sobre las malas condiciones de vida de los sectores populares, sin alterar necesariamente las condiciones estructurales de la sociedad. Por ello es que los discursos nacionalistas nunca se plantearon reemplazar ni cambiar la forma predominante de control del poder, el Estado, sino solamente dotarle de nuevos manantiales de legitimidad a su desenvolvimiento⁸⁸. En este sentido al nacionalismo no le interesó tanto mejorar la situación como lograr que se percibiera como real la mejoría. En último término, su objetivo final no fue solucionar la crisis,

^[87] Pinto, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 92.

^[88] Refiriendo tangencialmente a la discusión sobre los vínculos y relación entre nación y Estado pensamos, junto a Marcos García de la Huerta y Eric Hobsbawn, y a diferencia de Mario Góngora, que son los Estados y el nacionalismo los que históricamente han impulsado a la nación y no al revés. Véase Góngora, M. *Op. Cit.*, 1988, pp. 37-38 y 271; García de la Huerta, M. *Op. Cit.*, 2004, p. 148 y Hobsbawn, E. *Op. Cit.*, 1998, pp. 17-18. Tampoco se comparte la moción moral de que la nación debería ser anterior al Estado (al menos éticamente), se postula, en consonancia a lo expuesto por Jürgen Habermas, que lo más conveniente sería adoptar un cuerpo normativo capaz de sostener la identidad colectiva, una suerte de nacionalismo constitucional o identidad nacional basada en las normas compartidas de mutuo acuerdo. Véase Habermas, J. *Identidades nacionales y postnacionales*, Tecnos, Madrid, 1989, pp. 115-116. y Donoso, A. "Identidades nacionales y postnacionales en América Latina. Aportes y preguntas desde las comprensiones de Jürgen Habermas". En: *Revista Sociedad Hoy*, nº 10, 1er semestre, Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de Concepción, Concepción, 2006a, pp. 73-84.

sino impedir que cundieran los discursos emergentes que propugnaban la revolución, las transformaciones profundas de los modos de producción y/o la estructura de clases. María Angélica Illanes lo entiende también así, “*la profundidad de la crisis anunciaba una tarea de tal envergadura que necesitaba de un nuevo ‘ismo’ que viniese a suplantar a los arca-ismos conservadores y liberales y fuese capaz de sustraer al pueblo del socialismo: todo lo que olía a religión, política y utopía; es decir, al idealismo*”⁸⁹. Ese discurso fue el nacionalismo.

¿Cómo podría el nacionalismo enfrentar eficazmente a la “cuestión social” sin realizar cambios de fondo? Básicamente convenciendo a las personas de que la crisis era producida por su propio actuar o, en último término, por su mentalidad. “Estamos mal porque queremos estarlo” pareció ser el sustrato profundo del discurso nacionalista, y por ello se recomendaba escuchar atentamente a la esencia de la identidad nacional. Tres características constitutivas y paradójales del nacionalismo confluyen para lograr dicho objetivo:

- (i) El nacionalismo se auto-comprende como discurso representativo de la identidad del conjunto de personas a quienes dice representar, más allá de que en la práctica sólo sea la imposición-masificación de la identidad de los grupos dirigentes. Con Gellner se aprecia que esta situación no es una aberración de fanáticos o un antojo de ideólogos de escritorio, es consecuencia de los requerimientos de homogeneidad simbólico-cultural del modo de producción industrial y sirve para que las personas establezcan relaciones sociales con un gran número de gente desconocida y aprendan las veces que sean necesarias las distintas funciones laborales que han de desempeñar a lo largo de su vida⁹⁰.
- (ii) El nacionalismo promueve empresas colectivas a gran escala en virtud de la idea de comunidad y solidaridad que ostenta pese a

^[89] Illanes, M.A. *Op. Cit.*, 1991, p. 112. Esta idea es compartida también por Hobsbawm, E. *Op. Cit.*, 1998, p. 132; Barr Melej, *Op. Cit.*, 1998, p. 73 y Góngora, M. *Op. Cit.*, 1988, pp. 130-131.

^[90] Véase Gellner, E. *Op. Cit.*, 1991, pp. 53, 67 y 82.

que dicha comunidad sea sólo una colectividad imaginada e imaginaria. Imaginada pues sólo se verifica, valga la redundancia, en la imaginación de las personas ya que, como ilustra Benedict Anderson, no es posible conocer a todas las personas que comparten una nacionalidad por muy poca que sea la población de la misma. Imaginaria pues en ella se asumen vínculos compartidos con personas que no siempre adscriben a la misma colectividad, pudiendo nosotros considerar a algunas personas como formando parte de nuestro grupo de pertenencia sin saber o asumir que ellas no adscriben a él⁹¹.

- (iii) El nacionalismo posee gran fuerza argumental-emocional más allá de su inconsistencia lógica y/o filosófica. Fuerza que obtiene de la gran cantidad de supuestos sobre los que descansa, los cuales, a su vez, le permiten confundirse y fortalecerse con los discursos de moda. En este mismo sentido el estadounidense Nicolás Shumway, analizando el nacionalismo argentino, llegó a una conclusión que creemos extrapolable, al menos provisionalmente, a gran parte del nacionalismo latinoamericano, y es que éste constituye una doctrina “amplia pero vaga, omnipresente pero indefinida”⁹².

A principios del siglo XX los discursos nacionalistas se retroalimentaron al encontrar eco en todo el continente, conformando una atmósfera

⁹¹ Mientras Anderson y Smith teorizan sobre la idea de comunidad y de solidaridad colectiva del nacionalismo. Tempranamente Darío Salas y Pedro Aguirre Cerda manifiestan en Chile la necesidad de generar en el país dicha lealtad y solidaridad colectiva. Véase respectivamente Anderson, B. *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1991 [Primera edición 1983], pp. 23-24-25; Smith, A. *Op. Cit.*, 1997, p. 15; Salas, D. *Op. Cit.*, 1967, p. 219 y Aguirre Cerda, P. “Memoria del Ministerio de Instrucción Pública, presentada al Congreso Nacional en 1919”, con fecha de 1918. En: Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, p. 171.

⁹² Véase Shumway, N. *La invención de la Argentina*, Emecé, Buenos Aires, 2002 [Primera edición 1991], pp. 314-315. También Rama y Smith dan cuenta del carácter camaleónico que posee el nacionalismo. Véase Rama, A. *Op. Cit.*, 1984, p. 141 y Smith, A. *Op. Cit.*, 1997, p. 14.

simbólica a la vez que una escuela de pensamiento. Su impacto se acrecentó al valerse de la primera red intelectual de América Latina, la que circuló en las páginas de revistas como “Amauta”, en Lima, o “Repertorio Americano”, en San José⁹³. La sinergia continental del nacionalismo llegó al punto que, las variantes más progresistas del mismo fueron concibiéndose como “nacionalismo continental”, denominación que entre otros ocupó Joaquín Edwards Bello en 1925, y que será expresión de uno de los vuelos más altos del sueño bolivariano⁹⁴.

En términos de contenidos, tanto el nacionalismo como el “nacionalismo continental” tuvieron una marcada preocupación por lo propio, por identificar “nuestras” necesidades, debilidades y potencialidades y, a su vez, fomentar la creación original. José Martí, en 1889, en el manifiesto de “Nuestra América” identificaba tempranamente ambos aspectos: *“injértese en nuestras repúblicas el mundo —decía—; pero el tronco ha de ser de nuestras repúblicas”*, a lo que agregó, *“crear es la palabra de pase de esta generación. El vino, de plátano; y si sale agrio, ¡es nuestro vino!”*⁹⁵. Al lado de la sobreestimación de lo propio se desarrolló la necesidad de distinguirse del “otro”, espíritu que expresaron muchas perspectivas “anti” del momento: anti-materialismo, anti-imperialismo, anti-comunismo, etc. Expresión de esta búsqueda por lo propio fueron los ateneos de la juventud (o similares) que prosperaron en todo el continente desde Estados Unidos de América a la Argentina y que tuvieron en los intelectuales Pedro Henríquez Ureña, de República Dominicana, y a José Vasconcelos, de México, a dos de sus más renombrados impulsores⁹⁶.

[93] Véase Devés, E. *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Entre la modernización y la identidad. Tomo 1, Del Ariel de Rodó a la CEPAL (1900-1950)*, Editorial Biblos y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Buenos Aires, 2000, pp. 107, 168 y 230.

[94] Edwards Bello, J. *Op. Cit.*, 1968.

[95] Martí, J. “Nuestra América”, publicado por primera vez en 1891. En: Fernández Retamar, R. (comp.) *Op. Cit.*, 1973, pp. 114 y 117, respectivamente.

[96] Sobre los ateneos de la juventud, aparte de los textos de Pedro Henríquez Ureña, interesa destacar la descripción que hace Darío Salas de las experiencias estadounidenses. Véanse Henríquez Ureña, P. “La influencia de la revolución en la vida intelectual de México”, publicado

Las perspectivas más críticas del nacionalismo y del “nacionalismo continental” afirmaron que lo propio sólo advendría una vez que se vencieran ciertas situaciones opresoras que impedían a los sectores subalternos expresar su identidad. Grínor Rojo, Alicia Salomone y Claudia Zapata así lo sugieren:

*“Como para Martí y Mariátegui, concluimos que también para Neruda, la nación es algo que se ha de construir en el porvenir, pero sin que eso obligue a sus constructores ni a una renuncia a las aportaciones del pasado ni a un menosprecio de las energías transformadoras del presente. Por el contrario, es de la convergencia de esa doble fortaleza de donde emergerá el mundo sin opresión y sin hambre que el poeta del Canto desea...”*⁹⁷.

El nacionalismo se valió de distintos mecanismos y agencias para propagarse: la burocracia estatal y eclesiástica, los símbolos patrióticos, las guerras defensivas u ofensivas, la educación, etc. En consonancia, los vehículos que se utilizaron para diseminar el nacionalismo entre los mapuche desde mediados del siglo XIX, según Jorge Pinto, fueron cuatro: los medios jurídicos, la educación, la incorporación de inmigrantes y la formación de la memoria histórica⁹⁸. Tanto la educación, a través de los “visitadores de escuelas”, los libros, exámenes, etc., así como la formación de la memoria histórica, a través de la prensa, los informes institucionales, la historiografía, los censos, etc., fueron los mecanismos encargados de olvidar y recordar lo necesario para formar una imagen apropiada e incluyente del “nosotros” nacional. Renan fue

por primera vez en 1924. En: Henríquez Ureña, P. *Universidad y educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1969, pp. 98-99; Henríquez Ureña, P. *Las corrientes literarias en la América hispánica*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1945, p. 191 y Salas, D. *Op. Cit.*, 1967, p. 184 y siguientes. José Martí y José Enrique Rodó son dos de los exponentes más influyentes de las visiones “anti” que circularon a principios de siglo. Puede verse Martí, J. “Congreso Internacional de Washington”, publicado por primera vez en 1889c. En: Fernández Retamar, R. (comp.) *Op. Cit.*, 1973, p. 130 y Rodó, J.E. *Op. Cit.*, 1976, pp. 41-42 y 45-46.

^[97] Rojo, G. y otras. *Op. Cit.*, 2003, p. 64.

^[98] Pinto, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 104.

de los primeros, en 1882, que dio cuenta de este particular pero ineludible vínculo entre nación, memoria y olvido, luego John Dewey y recientemente Anthony Smith vuelven a reafirmarlo⁹⁹.

En Chile la relación entre crisis, nacionalismo y educación fue patente en los años que rodearon al centenario. Ensayistas e intelectuales percibieron la “cuestión social” como una crisis terminal que exigía esfuerzos inmediatos y profundos si quería evitarse que el país desapareciera del mapa de las naciones. Mientras se afianzaba este diagnóstico surgió unánimemente la apreciación de que la educación era la única salvadora de los pueblos. En el resto del continente la relación entre crisis, nacionalismo y educación también se vivenció, siendo el movimiento de reforma universitaria iniciado en Córdoba en 1918, con su demanda por mayor pertinencia entre educación y nación, el ejemplo más destacado. El trasfondo de la crítica de la reforma universitaria pareció sentenciar que, mientras los países y el continente se consumían en sangre o por hambre, las universidades únicamente se preocupaban del mundo de las ideas. Dicha comprensión se avaló en datos y no solamente en interpretaciones. Gonzalo Vial recuerda que para 1910 la principal universidad en Chile diplomó sólo a un ingeniero civil en minas, a dos arquitectos y a ciento doce licenciados en leyes¹⁰⁰. Cifras que invitaban, por cierto, a considerar a la educación como des-nacionalizante, como más preocupada de satisfacer intereses particulares antes que necesi-

[99] Véase Renan, E. “¿Qué es una nación?”, publicado por primera vez en 1882. En: Fernández, Á. (comp.) *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhaba*, Ediciones Manantiales, Buenos Aires, 2000, pp. 56-57; Dewey, J. *Op. Cit.*, 1998, p. 29; Smith, A. *Op. Cit.*, 1997, p. 116. Muchos han sido también los que identifican a la educación como una agencia de nacionalización. Sergio González Miranda es quien más profundamente analiza dicha relación en su libro *Chilenizando a Tunupa*. González, S. *Op. Cit.* 2002. Eric Hobsbawm también lo reafirma. Ver Hobsbawm, E. *Op. Cit.*, 1998, p. 100. En el plano nacional lo destacan además Góngora, M. *Op. Cit.*, 1988, pp. 38-39; García de la Huerta, M. *Op. Cit.*, 2004, p. 152 y Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, p. 242 y, en el plano específicamente mapuche, lo trabajan Marimán, Gallardo y Martínez y otros. Véase Marimán, P. *Op. Cit.*, 1993, p. 154; Gallardo, V. *Op. Cit.*, 2001, p. 125 y Martínez, J.L y otros. *Op. Cit.*, 2002, pp. 36-37.

[100] Vial, G. *Op. Cit.*, 1987, p. 199.

dades colectivas, análisis que convocó a muchos intelectuales de renombre en la región¹⁰¹.

Los libros más emblemáticos de la literatura de la “crisis del centenario” en Chile, aparte de auto-comprenderse como “la” representación identitaria del conjunto de la sociedad, de promover empresas colectivas y de poseer gran fuerza argumental-emocional, expresaron también una fe inquebrantable en el porvenir, en que la crisis podía ser superada y en lo fundamental que era el papel de la educación en todo esto. En términos generales se subrayan dos aspectos, por una parte Letelier será el autor con más vocación y profundidad analítica al punto que sus distinciones aún son pertinentes (si bien la obra clave de Letelier es la más temprana, viendo la luz pública en 1892, ella estuvo vigente al punto que se reedita treinta y cinco años después, en 1927). Por otra, Galdames fue el que trabajó más profundamente la dimensión cultural, siendo precursor de un análisis que aún hoy puede escucharse en boca de especialistas y también en la “opinión pública”. Entendió que en Chile había dos pueblos o culturas que estaban separadas por un abismo que debía ser franqueado, la indígena y la europea. Lo que exigía, según su visión:

“Contribuir, por todos los medios de que dispongamos, a que ese abismo, que nuestras leyes han borrado, lo borren en el hecho nuestras costumbres, que la penetración social de ambos grupos se acelere i que tengamos un solo pueblo, en el cual, si las diferencias de fortuna pueden establecer capas diversas, no la establezcan en el mismo grado ni la cultura ni la sangre.

*Lo que vale decir, entre otras cosas, que es necesario, que es urgente, redimir a nuestras multitudes de la semi-barbarie en que el analfabetismo las mantiene i en el cual la mugre las consume”*¹⁰².

[101] Entre los libros de los autores latinoamericanos consagrados a analizar la relación crisis, educación y nación se encuentran: Salas, D. *Op. Cit.*, 1967; Rojas, R. *La restauración nacionalista. Informe sobre educación*, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909 y Tamayo, F. *La creación de la pedagogía nacional*, El Diario, La Paz, 1910.

[102] Galdames, L. *Op. Cit.*, 1912, pp. 216-217.

En términos más específicos los literatos de la crisis difirieron en sus análisis educacionales. Francisco Encina propuso una educación que armonizara la capacidad intelectual de los estudiantes y las necesidades económicas del país. En la misma línea Luis Galdames planteó una relación más estrecha entre educación intelectual y educación económica. Ambos formaron parte de un antiguo punto de vista planteado con el advenimiento del ideario ilustrado y que se expresó tempranamente en América Latina de la mano de Manuel de Salas y la Academia San Luis. Nicolás Palacios optó por profundizar y ampliar el sistema educacional para que posibilitara al fin la promoción de los mejores. Alejandro Venegas sostuvo que debían mejorarse los maestros, sus condiciones económicas y laborales. Valentín Letelier también fue de la idea de que había que perfeccionar lo obrado, debiéndose priorizar la educación por sobre la instrucción, en sus términos, la comprensión por sobre la repetición¹⁰³. Mientras Encina y Galdames propusieron una reorientación de la educación para que se ajustara a las necesidades económicas del país, configurando una visión más pragmática de la misma, Palacios, Venegas y Letelier defendieron su vocación liberal e ilustrada y apostaron a su perfeccionamiento.

Desde esos años la educación comenzó a ser vista como imprescindible. Si bien en los siglos precedentes la educación gozaba de alta estima por parte de los moradores de la ciudad letrada, sólo a comienzos del siglo XX empieza a ser valorada más allá de una cuestión de principios. Para las élites la educación nacional, como el nacionalismo en general, fue una forma eficaz de cambiar la mentalidad de las personas sin alterar la estructura de privilegios. Para los sectores populares, junto a la nueva clase media y a sectores progresistas de la élite, la educación comenzó a ser proveedora de herramientas que facilitaban el vivir o incluso lo tornaban factible. ¿Qué tiene que ver lo nacional en este cambio de percepción? Mucho.

[103] Las ideas atribuidas a estos autores se pueden encontrar en: Encina, F. *Nuestra inferioridad económica*, Editorial Universitaria, Santiago, 1986 [Primera edición 1911], p. 243; Galdames, L. *Op. Cit.*, 1912, p. 72; Palacios, N. *La raza chilena: libro escrito por un chileno para los chilenos*, Ediciones Colchagua, Santiago, 1987 [Primera edición 1904], p. 741; Venegas, A. *Op. Cit.*, 1998, pp. 97 y 115-116; Letelier, V. *Op. Cit.*, 1927, p. xxi. La alusión a Manuel de Salas en Labarca, A. *Op. Cit.*, 1939, p. 41.

La educación nacional entregaba los códigos y maneras apropiadas para coordinar a un gran número de personas recientemente vinculadas gracias a los emergentes modos de producción industrial y modos de vida urbano, otorgando, además, una plataforma de valores compartidos que suplía los vacíos emocionales que significaba el desarraigo producto del alejamiento de las comunidades rurales tradicionales. La socialización de las personas ya no podía hacerse de manera tradicional (como se hacía en los campos), pues los mayores carecían de las habilidades y conocimientos para transmitir a sus niños. Al respecto Beatriz Sarlo refiere: *“en consecuencia, la escuela pública llenaba un supuesto vacío simbólico proporcionando todos los elementos culturales valorables. Para Rosa del Río, profesora primaria bonaerense de principios del siglo XX, la cultura era un capital a adquirir y no un conjunto de valores que debían ser desenterrados del pasado paterno o de las estrategias de la vida cotidiana”*. En consonancia el educacionista chileno Pedro Bannen señaló en 1902: *“un hombre sin los conocimientos de la lectura i la escritura se encuentra en un país culto en situación análoga a la de un sordomudo entre los que no están privados del uso de la palabra”*. La educación se tornaba así en una herramienta que posibilitaba efectivamente aquello que es muy común escuchar en nuestros días, el ser alguien en la vida¹⁰⁴.

Mientras parte de los educacionistas de la época interpretan que la homogeneidad cultural (en lo nacional) era útil entre otras cosas al modo de producción industrial y al modo de vivir urbano, entre ellos Pedro Aguirre Cerda y Darío Salas¹⁰⁵, otros exploraron sus dimensiones sociales, esgrimiendo que la educación nacional podía contrarrestar las fuerzas centrífugas que suponían la yuxtaposición de personas con distinto acervo cultural y con distinta condición socio-económica, evitando así el caos o la fragmentación. En esta línea se encontraban Sarmiento, a mediados del siglo XIX, Valentín Letelier, John Dewey y Darío Salas en el inter-siglo XIX-XX. De todos ellos Letelier fue tal vez el más categórico: *“No dar homogeneidad y armonía a la*

[104] Véase respectivamente Sarlo, B. *Op. Cit.*, 1998, p. 63 y Bannen, P. “Discurso del Senador Bannen en sesión ordinaria del 30 de julio de 1902”. En: Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, p. 152.

[105] Aguirre Cerda, P. *Op. Cit.*, 1998, p. 172. y Salas, D. *Op. Cit.*, 1967, p. 41. Véase además Gellner, E. *Op. Cit.*, 1991, p. 44.

educación, es sembrar tempestades en los pueblos y dolores en las almas"¹⁰⁶. Pero la salvación nacional a través de la educación, el mantenimiento del orden, no sólo advendría de la domesticación del salvaje y la ilustración del ignorante, también de la neutralización del revolucionario. Muchos investigadores nacionales de los años en cuestión dan cuenta de ese fenómeno¹⁰⁷, pero son las palabras del senador Malaquías Concha, en la sesión del congreso del 11 de junio de 1918, las más evocativas de este espíritu:

*"Voy a permitirme hacer una comparación algo vulgar, pero muy gráfica. Así como para evitar los peligros de un animal chúcaro nos preocupamos de amansarlo y hacerlo útil para el servicio a la vez que inofensivo; de igual modo debemos difundir la enseñanza en el pueblo, una enseñanza que le haga conocer sus deberes y sus derechos en forma que el analfabeto se torne, de inculto y peligroso, en ciudadano conciente y tranquilo"*¹⁰⁸.

Con todo, la industrialización en ciernes, la paulatina urbanización y las crisis asociadas a estos procesos, fueron los antecedentes principales que tornaron posible el auge del nacionalismo y de la educación nacional. El nacionalismo se levantó como promesa de redención de la "cuestión social" y la educación fue vista como la agencia idónea para transmitirle. Mientras se aprecia que la educación sirvió como una estrategia de control social al servicio de las élites, aspecto evidente al examinar las palabras de Malaquías Concha, también se observa que ella hizo entrega de herramientas culturales que permitieron comunicarse y desenvolverse apropiadamente a los recién llegados a las urbes, códigos que además les fueron funcionales para su desempeño laboral, sea en los enclaves monoproduktivos, en la burocracia estatal o en los distintos oficios que surgieron junto a los nuevos medios de comunicación y al modo de vida urbano.

[106] Letelier, V. *Op. Cit.*, 1927, p. 160. Véase también: Dewey, J. *Op. Cit.*, 1998, p. 30; Salas, D. *Op. Cit.*, 1967, p. 41 y Sarmiento, D. "Los maestros y la escuela", publicado por primera vez en 1852. En: Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, p. 174.

[107] Distintas aristas de esta comprensión se pueden encontrar, entre otros, en Barr Melej, P. *Op. Cit.*, 1998, pp. 73-74; Illanes, M.A. *Op. Cit.*, 1991, p. 15; Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, 125; González, S. *Op. Cit.*, 2002, p. 72 y Marimán, P. *Op. Cit.*, 1993, pp. 23-24.

[108] En: Illanes, M.A. *Op. Cit.*, 1991, p. 98.

III. La educación nacional a principios del siglo XX

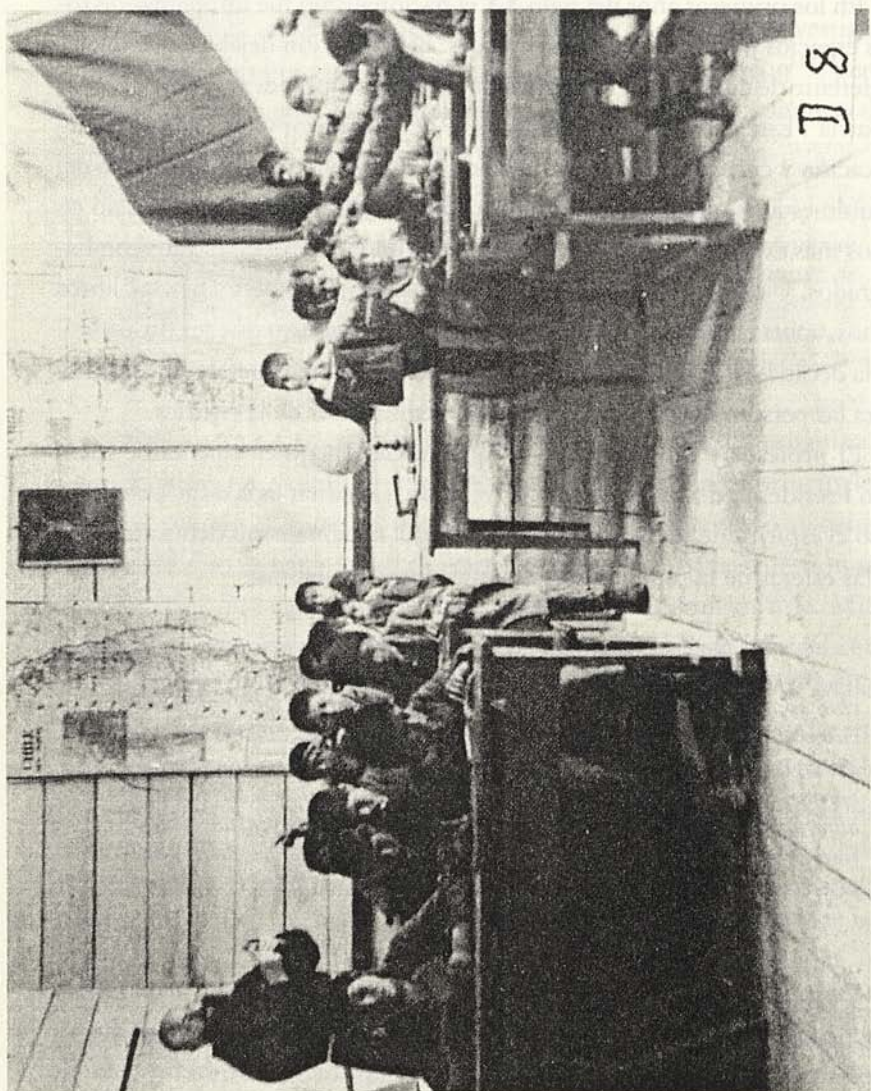
En los primeros años del siglo XX el nacionalismo fue impregnando todos los espacios y actividades educacionales. La educación dejaba de ser materia preferente de curas y religión para comenzar a comprenderse como el “altar de la patria”. Este cambio vino acompañado de una mayor valoración social de la educación y correlativamente de la labor docente, ello pues, a diferencia del deprimido estatus que tuvieron en la década de 1830 cuando se les igualó en los casos más extremos a los penitentes, en esos años fueron investidos con halos sagrados. Una simbiosis entre escuela y bandera, profesores y héroes, libros e himnos, aportó a la gestación de un nacionalismo robusto que se constituirá, desde la década del 1920 hasta fines de siglo, en el principal referente identitario para las personas y el máximo principio legitimador de la política.

El profesor y diputado Pedro Aguirre Cerda, quien más tarde fuera elegido Presidente de la República con el lema “gobernar es educar”, en 1918 expresó el espíritu de su época al sostener que el nacionalismo debía atravesar todas las esferas de la práctica educacional. En sus palabras:

“...la enseñanza de todos los ramos, como el ambiente del mismo colegio, deben estar impregnados de la tendencia a formar al ciudadano, al chileno que será obrero consciente de nuestra evolución progresiva. La cultura literaria i científica desprovista del espíritu de cooperación, de ayuda mutua, de solidaridad, es no sólo anacrónica sino perjudicial, porque enjendra el egoísmo. La educación debe, por el contrario, hacer obra nacional, uniendo a los chilenos en el pensamiento central i ardoroso de que es preciso emplear enerjías en la conservación, bienestar i perfeccionamiento de nuestra patria: comunicando la fe en sus destinos i la resolución de cooperar a realizarlos”¹⁰⁹.

Dos autores contemporáneos han trabajado el quehacer nacionalista de la educación en esos años. Beatriz Sarlo, en un relato que fusiona narrativa e historia transporta al lector al nacionalismo educacional que se vivió en las escuelas públicas del Buenos Aires de principios del siglo XX, refiriendo,

[109] Aguirre Cerda, P. *Op. Cit.*, 1998, p. 171.



El altar de la patria.

Estudiantes mapuche en escuela capuchina. Postal tomada entre 1896 y 1920.

Fuente: Flores, J. y Azócar, A. *Op. Cit.*, 2002, p. 85.

entre otros aspectos, a los grandes desfiles escolares realizados con motivo de las fiestas nacionales, al poder coercitivo que ejerció el profesor y la escuela sobre los estudiantes y a la creciente valoración social de la educación. Sergio González Miranda, historiando la inclusión de la escuela chilena en los territorios conquistados al Perú en la “Guerra del Salitre” o “Guerra del Pacífico” (1879-1884), analiza los intersticios de la implementación educacional subrayando, entre otros puntos, el carácter chilenezador del currículo oculto, sea en los actos cívicos, en las clases de las distintas materias o en las actividades recreativas¹¹⁰.

Pero la educación como agencia del nacionalismo no fue sólo un tema de contenidos, modalidades o currículos. En la Araucanía, Chile y América Latina fue objeto de deliberación, controversia e intentos de planificación, los que dieron como resultado el fortalecimiento de los sistemas de educación nacional y la ampliación de su cobertura¹¹¹. Sobre ambos procesos se referirán algunas palabras.

El sistema educacional de Chile, y suponemos también que el del resto de América Latina, hereda su estructura del período colonial. Durante las primeras tres décadas de vida independiente, más allá de los manifiestos ideales y legales al respecto, la educación continuó descansando sobre el sector eclesiástico y el Estado se limitó a sustentarla y/o fomentarla, como lo fue en el caso de las misiones capuchinas promovidas por esos años en la zona de la Araucanía¹¹². Desde 1842 en adelante, con la aparición en Santiago de la primera Escuela Normal del continente y de la Universidad de Chile,

[110] Véase Sarlo, B. *Op. Cit.*, 1998, pp. 43 y 58. y González, S. *Op. Cit.*, 2002, pp. 74, 275 y 276.

[111] Iván Núñez, tomando ideas prestadas de José Joaquín Brunner, insta a comprender que existirían cuatro grandes etapas en la historia de la educación, las que se caracterizarían por: la aparición de la escuela, el nacimiento de los sistemas educativos estatales, la masificación de la educación y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En esta interpretación el momento histórico en observación, fines del siglo XIX y comienzos del XX, se sitúa entre la segunda y tercera etapa, es decir, consolidando los sistemas nacionales de educación y masificando la educación. Al respecto véanse Núñez, I. *La ENU entre dos siglos: ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, Editorial LOM, Santiago, 2003, pp. 122-123 y Brunner, J.J. *Educación e internet: ¿la próxima revolución?*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 2003.

el Estado empezó a ejercer un papel más protagónico e intentó articular un sistema nacional de educación, con lo que comienza, a su vez, a disputar el control educacional de la Iglesia¹¹³.

Desde la década de 1840 hasta fines del siglo XIX, la perspectiva dominante en la conformación del sistema de educación nacional, siguiendo prerrogativas del período colonial, privilegió los niveles secundarios e universitarios en el entendido de que nada se lograría si es que las élites dirigentes no estaban suficientemente capacitadas para ejercer la dirección del país, lo cual significaba que la extensión-iluminación-instrucción del pueblo quedaba supeditada a la medida de lo posible¹¹⁴. Andrés Bello fue uno de los primeros en sostener esta idea, Mario Góngora, hace veinticinco años, uno de los últimos en defenderla públicamente¹¹⁵.

La perspectiva que dio prioridad a la educación de las élites hizo que, en la práctica, coexistieran múltiples subsistemas educacionales desvinculados casi completamente entre sí. Con sus palabras Iván Núñez lo expresa así, *“el sistema educacional chileno nació fuertemente estratificado. Podría decirse que nunca hubo ‘un’ sistema, sino una agregación de ‘subsistemas’, que nacen en distintos momentos, se desarrollan paralelamente, con distintos ritmos, respondiendo a diferentes requerimientos y con inspiraciones que no son comunes”*¹¹⁶. Los subsistemas que existieron se distinguieron según el financiamiento de las instituciones educacionales: privado, mixto, municipal o fiscal; según el

[112] Serrano, S. *Op. Cit.*, 1994, p. 45.

[113] La vocación de control sobre el sistema educacional se puede apreciar en las leyes del 19 de noviembre de 1842 y del 18 de enero del mismo año. Véanse respectivamente en Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, pp. 212 y 210.

[114] Nicolás Cruz sostiene esta idea en Cruz, N. “Presentación”. En: Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, pp. 10-11. Ángel Rama le entiende también como válida para la situación de la educación colonial y Loreto Egaña le reafirma al demostrar que la proporción de recursos per cápita destinados a los estudiantes primarios fue, durante todo el siglo XIX, ostensiblemente menor con respecto a los que cursaban enseñanza secundaria y superior. Véase Rama, A. *Op. Cit.*, 1984, p. 41 y Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, pp. 90-91.

[115] Véase respectivamente: Bello, A. “Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile, el 17 de septiembre de 1843”. En: Grases, P. *Antología de Andrés Bello*, Editorial Kapelusz, Caracas, 1970, pp. 101-102 y Góngora, M. *Op. Cit.*, 1988, pp. 266-267.

[116] Núñez, I. *Op. Cit.*, 2003, p. 66.

nivel de complejidad de los mismos, primario por un lado y secundario y superior por el otro; se verificaron también subsistemas primarios dependiendo de su grado de profundidad, habiendo escuelas elementales y superiores, con cuatro y seis años respectivamente, las que fueron sujetas también a otra distinción según se ubicaran en las urbes o en el campo, siendo estas últimas las de cuarta categoría, las peor reputadas.

Hay consenso en señalar que detrás de todos estos subsistemas hubo una educación de tipo dual, que por un lado enseñaba a las élites a comprender, analizar y gobernar y a los sectores populares e indígenas a describir, obedecer y producir. Basil Bernstein, sociólogo inglés del siglo XX, otorgó elementos para comprender más acabadamente dicha distinción arguyendo que sería la provisión de distintos códigos socio-lingüísticos más o menos elaborados por parte de las instituciones educacionales, lo que incidiría en que unos estudiantes tengan mayor capacidad de análisis y comprensión que otros. Esta interpretación, basada en referentes más concretos, se encuentra también en otros autores revisados, Luis Galdames, Nicolás Cruz y Michel Foucault, quienes recuerdan el hecho de que sólo en los cursos más elevados, aquellos en que únicamente participan los estudiantes de las élites, se enseña en profundidad aspectos de la historia local, nacional o regional, cuestión que los diferenciaría sustancialmente del grueso de los estudiantes populares que sólo adquirirían algunos rudimentos. Todo lo cual, en el fondo, otorgaría a los privilegiados mayor capacidad de comprensión y análisis, lo que tarde o temprano se traduciría en un mayor control político¹¹⁷.

A principios del siglo XX, con la “cuestión social” declarada y con el auge del nacionalismo, el sistema de educación nacional ya no podía orientarse fundamentalmente a formar a las clases dirigentes. Había que domesticar al salvaje, instruir al ignorante y neutralizar al revolucionario, había que

^[117] Véase Bernstein, B. *Clases, códigos y control*, Ediciones Akal, Madrid, 1997. Eduardo Cavieres interpreta lo mismo que Bernstein para la educación nacional en el Chile de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Véase Cavieres, E. “Entre expectativas y frustraciones. Tradición y modernización en la experiencia de la sociedad chilena”. En: Rinke, S. *Op. Cit.*, 2002, p. 14. Referencias sobre la enseñanza de la historia en Foucault, ver Foucault, M. *La microfísica del poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1999, p. 33; Cruz, N. *Op. Cit.*, 2002, p. 90 y Galdames, L. *Op. Cit.*, 1912, p. 184.

crear la sensación de que el poder, el disfrute de los bienes más codiciados y el control sobre las decisiones públicas recaían sobre los más educados, y que más allá de las prebendas de clase o cultura todos podían ejercerle si es que persistían en los caminos de la educación nacional. Así, el posibilitar la meritocracia, acabar con los sistemas educacionales para unos y otros, fue una demanda que se instaló por esos años. José Carlos Mariátegui fue uno de los máximos representantes de este razonar, insistiendo en la existencia de una educación para ricos y otra para pobres, sin puentes ni soluciones intermedias, sin más lógica que la estructura de clases de la sociedad:

“La enseñanza, en el régimen demo-burgués, se caracteriza, sobre todo, como una enseñanza de clase. La escuela burguesa distingue y separa a los niños en dos clases diferentes. El niño proletario, cualquiera que sea su capacidad, no tiene prácticamente derecho, en la escuela burguesa, sino a una instrucción elemental. El niño burgués, en cambio, también cualquiera que sea su capacidad, tiene derecho a la instrucción secundaria y superior. La enseñanza, en este régimen, no sirve, pues, en ningún modo, para la selección de los mejores. De un lado, sofoca o ignora todas las inteligencias de la clase pobre; de otro lado, cultiva y diploma todas las mediocridades de las clases ricas”¹¹⁸.

Con el correr del siglo la interpretación aludida, de la educación dual o de clases, se propagó en la región y comenzó a ser un filtro relevante con el cual reinterpretar la realidad, así no sólo fue aplicándose para leer la contemporaneidad o la historia republicana, también se observaron bajo esta óptica hechos pretéritos como los asociados a la educación en los imperios inca y azteca, en donde existían establecimientos educacionales especiales para la clase dirigente en que se enseñaban, entre otras cosas, historia y cosmovisión¹¹⁹.

La necesidad de que el sistema educacional se articulase no buscaba sólo posibilitar la promoción de los mejores estudiantes a los niveles más

[118] Mariátegui, J.C. “Enseñanza única y enseñanza de clase”, publicado por primera vez en 1925a. En: Mariátegui, J.C. *Temas de educación*, Editorial Amauta, Lima, 1986, p. 50.

[119] Antecedentes de ello se pueden encontrar, aunque sucintamente, en Weinberg, G. *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Editorial Kapelusz, Argentina, 1984, pp. 28, 29, 30, 36, 37 y 38; León Portilla, M. *Visión de los vencidos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1961, p. 192 y Todorov, T. *Op. Cit.*, 1997, pp. 85-86.

empinados de la pirámide educacional y social, se pensaba también que así se fomentaba el esfuerzo estudiantil al imbuirles en dinámicas competitivas, lo que a la larga favorecería la paz social y, asimismo, se facilitaba la interfeundación social, es decir, la posibilidad de que los acervos culturales de los representantes de las distintas clases sociales se fusionaran, dándoles de esta manera vitalidad. Así lo entendieron, entre otros, José Enrique Rodó, John Dewey y Valentín Letelier¹²⁰.

En la medianía del siglo XX, y una vez que se experimentaron reiterados fracasos en la consecución de los objetivos y beneficios propuestos por la meritocracia, ella tendió a comprenderse, por una parte de las ciencias sociales, como una ficción. Lo verdaderamente relevante —se entendió—, es que se percibiera que la educación era un mecanismo de movilidad social, que sanciona y premia los méritos de los estudiantes, y no tanto que funcionase así en los hechos. Iván Illich fue quien tuvo mayor difusión en esta línea interpretativa, sosteniendo, entre otras cosas, que lo primero que hace la escuela es enseñar a los estudiantes lo importante que es la educación, lo segundo es la supuesta relación directamente proporcional que habría entre educación y poder-prestigio-recursos y, lo tercero, es enseñar a los pobres a sentirse incompetentes, a resignarse. Sus palabras son muy sugerentes, aquí algunas como muestra: *“El sistema escolar ha venido a hacer de puente estrecho por el que atravesar ese sistema social que se ensancha día a día. Como único pasaje ‘legítimo’ para pasar de la masa a la élite, el sistema coarta cualquier otro medio de promoción del individuo, y, mediante la falacia de su gratuidad crea en el marginado la convicción de ser el único culpable de su situación”*¹²¹.

Aún hoy la variable clase social sigue siendo decisiva en el camino educacional de los estudiantes en la mayoría de los países latinoamericanos, independientemente del carácter público o privado que adquiera el financiamiento del sistema educacional. Dos estudios recientes vinculados a la educación superior en Chile refuerzan lo dicho, uno analiza los factores

[120] Véase Rodó, J.E. *Op. Cit.*, 1976, p. 30; Letelier, V. *Op. Cit.*, 1927, p. 630; y Dewey, J. *Op. Cit.*, 1998, pp. 79-80.

[121] Illich, I. *América Latina ¿para qué sirve la escuela?*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, 1985 [Primera edición 1973], p. 15.

asociados al éxito o fracaso de los estudiantes en el proceso de selección universitaria concluyendo, que sería el capital cultural de los postulantes, en directa relación con la historia educacional y la capacidad socioeconómica de la familia, el principal discriminante al respecto. El otro, al estudiar el mercado de las universidades, establece un mapa del sistema gradado por la clase del estudiantado y en el cual el mérito no aparece como variable fundamental, más aún en las universidades privadas, las que alcanzan al 50% de la matrícula del sector y van en franco aumento¹²².

Será desde 1904, con las primeras demandas que hiciese la Asociación de Educación Nacional, que en Chile se instala en la agenda pública la búsqueda de unidad del sistema educacional¹²³. Las distintas reformas educacionales que se sucedieron desde 1920 con la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria hasta el Proyecto de Escuela Nacional Unificada a principios de la década de 1970, reflejaron dicha aspiración a la vez que evidenciaron su insatisfacción¹²⁴. Con la dictadura militar neoliberalizante (1973-1990) se dejó de buscar la unidad del sistema, apostando al fortalecimiento y desregulación del mercado educacional, lo que se consigue, finalmente, con una baja en la capacidad de dirección y control por parte de las agencias centrales del Estado.

El segundo proceso en que se inserta la educación nacional en el umbral de nuestra contemporaneidad fue *la ampliación de la cobertura del sistema nacional de educación*, aspecto hecho público en estos años aunque visto como deseable desde el momento mismo en que se impone el ideario

[122] Más profundidad en: Donoso, S. *Éxito y fracaso de los participantes en las etapas del proceso de selección a las universidades del Consejo de Rectores. Variables asociadas al fenómeno*, Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2003, p. 240 y Mönckeberg, M. *El negocio de las universidades*, Random House Mondadori, Santiago, 2007.

[123] Véase Labarca, A. *Op. Cit.*, 1939, p. 222 y Núñez, I. *Op. Cit.*, 1986, p. 31.

[124] "La consideración del problema educativo como una totalidad [que mostró la ENU] era sólo retomar una de las opciones discutidas y experimentadas en la década del 20 (la reforma según el Decreto 7.500); era registrar la experiencia de limitación y frustración de las reformas parciales del período 1939-1961 y continuar la tendencia de respuesta integral buscada por la Superintendencia de Educación en 1954-1956, por el intento de planeamiento global en 1961-1964 y por la reforma comprensiva de 1965." Núñez, I. *Op. Cit.*, 2003, p. 51.

ilustrado. En Chile, desde mediados del siglo XIX, al discutirse la Ley de Instrucción Primaria que se promulgará finalmente en 1860 (que sanciona en sus tres artículos fundamentales que la instrucción primaria se dará bajo la dirección del Estado, que será gratuita para ambos sexos y que se instalarán escuelas en todos los poblados que cuenten con más de dos mil habitantes), se fueron construyendo los consensos que permitirán aprobar, en 1920, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Ley que tuvo una alta relevancia simbólica, pues dio cuenta del vasto respaldo con que contaba la ampliación de la cobertura educacional, pero que tuvo, a la vez, una baja incidencia práctica, pues dicho aumento en la cobertura siguió una curva ascendente sin acusar recibo del mandato. Sólo en la década de 1960 confluyen las condiciones que decantan en la satisfacción del espíritu de esa ley, ampliándose al máximo la cobertura del sistema de educación nacional¹²⁵.

El consenso sobre la necesidad de ampliar la cobertura educacional traspasó los ámbitos legales. En los cincuenta años que van entre 1880 y 1930, la cantidad de recursos destinados a dicho fin se irán doblando cada vez con mayor frecuencia. Se multiplicarán las escuelas, liceos e instituciones de enseñanza técnica, también los profesores primarios, secundarios y universitarios y, asimismo, aumentará la matrícula de estudiantes en los distintos establecimientos. En estos años se verificó como hito el que la mayoría de la población estuviese alfabetizada (51%), desnivelándose así la balanza a favor de la escolarización para llegar, a fines del siglo XX, a cifras cercanas al 95%. En los textos de Amanda Labarca, Darío Salas y

^[125] Nicolás Cruz es uno de los que sugiere que sólo después de 1960 se observan reales esfuerzos por ampliar la cobertura educacional. Ver Cruz, N. *Op. Cit.*, 2002, p. 21. La Ley de Instrucción Primaria de 1860 se puede consultar en Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, p. 213. En 1890, durante el Congreso Nacional Pedagógico, existía un amplio consenso respecto de la necesidad de ampliar la cobertura educacional reparándose, no obstante, en la carencia de recursos para concretarle. Véase Núñez, J.A. "Conceptualización y misión de la escuela moderna", con fecha de 1890. En: Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, p. 185; Véase además las propuestas formuladas por una comisión especial para hacer obligatoria la instrucción primaria en el Primer Congreso Nacional Pedagógico, en Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, p. 191; Ver también Vial, G. *Op. Cit.*, 1987, p. 148. Sobre la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria revéase Egaña, L. "Ley de instrucción primaria obligatoria: un debate político". En: *Revista de Educación*, nº 315, Ministerio de Educación, Santiago, 2004, pp. 14-29.

más recientemente en los de Gonzalo Vial, pese a que presentan diferencias menores en las cifras, se pueden encontrar datos específicos que van en la línea de lo expuesto¹²⁶. Ilustrativamente se exhibe una tabla que muestra el aumento presupuestal destinado a la educación popular entre los años 1865 y 1915 y su consecuente aumento en la matrícula y en el porcentaje de población alfabetizada del país.

Tabla n° 1: Incremento de indicadores educacionales durante la época en estudio.

Años	Escuelas fiscales	Matrícula	Presupuesto \$	Porcentaje de letrados (los que leen) en la población total	Porcentaje de letrados (los que leen) en la población mayor de 5 años	Presupuesto por estudiante [columna incluida por investigador]
1865	599	39.236	234.340	17	24	5,9
1875	818	65.875	472.870	22,5	28	7,1
1885	826	68.894	753.100	28,8	34	10,9
1895	1.248	114.565	1.861.500	31,9	38,1	16,2
1905	2.099	159.379	5.727.115	40	47,2	35,9
1915	2.920	308.113	14.950.922	46	52	48,5

Fuente: Dario S. 1917. Op. Cit., p. 32

En la Araucanía la situación se ajustó a las constantes apuntadas. Luego del triunfo chileno en la “guerra de la pacificación”, las escuelas misionales mantuvieron sus aulas abiertas, aunque tendieron a mantener su cobertura. Fueron las escuelas públicas, al alero de la fundación de pueblos, las que se expandieron sostenidamente. Sol Serrano proporciona elementos que ayudan a configurar el escenario educacional de la zona: en 1889 se funda el Liceo de Temuco, cúspide de la pirámide educacional en la región. Por otra parte, cuatro de las siete escuelas normales que habían en Chile al iniciar el siglo estaban en las cercanías de la Araucanía: Chillán, Concepción, Valdivia y Puerto Montt. Cifras que se abultan en 1906 cuando se crean seis más, una de las cuales se emplazó en el centro de ella, en Victoria. Se consigna,

[126] Véase Labarca, A. *Op. Cit.*, 1939, pp. 229 y siguientes. Salas, D. *Op. Cit.*, 1967, pp. 31 a 51; Vial, G. *Op. Cit.*, 1987, pp. 138-9 y 213.

además, que en 1916 comenzaron a egresar las primeras maestras normalistas desde la escuela de Angol¹²⁷. Dos tablas ayudan a graficar el aumento de la cobertura educacional en la Araucanía de esos años:

Tabla n° 2: Escuelas públicas Provincia de Cautín.				
	Hombres	Mujeres	Mixtas	Total
1892	6	1	8	15
1910	20	18	35	73

Tabla n° 3: Asistentes a escuelas públicas Provincia de Cautín.			
	Hombres	Mujeres	Total
1892	493	437	930
1910	2.337	2.154	4.491

Fuente: Serrano, S. 1996. Op. Cit., p. 464.

El aumento de la cobertura educacional abarcó a las zonas rurales y urbanas. No obstante, desde comienzos del siglo XX, las urbes económicamente más activas presentaron la mayor cantidad de matriculados y alfabetizados del país. Santiago, Valparaíso y los poblados vinculados al ámbito minero ostentaron los mejores índices¹²⁸. El aumento de la cobertura corrió a la par de la preocupación por extender la permanencia de los estudiantes en el sistema y fomentar su asistencia (apreciadas como deficientes al menos desde la década de 1880). Indudablemente que en las zonas fronterizas como la

^[127] Véase Serrano, S. *Op. Cit.*, 1996, pp. 463-464-465 y 473. En el texto referenciado se afirma también que no se han podido establecer parámetros más precisos para apreciar cuál fue el impacto de la educación para los mapuche a principios del siglo XX. Sólo una pista da el Intendente Diego Rivera, en un informe sobre la educación pública en la región: “En el año en que me ocupo [1909] funcionaron 29 escuelas públicas; 12 urbanas i 17 rurales, con una matrícula de 3.230 alumnos, de los cuales corresponden al sexo masculino 1.630 i al femenino 1.600. La asistencia media fué de 2.180; 1.200 en las urbanas i el resto 980 en las rurales. Todas ellas estuvieron bajo la dirección inmediata de 64 empleados, de los cuales 29 son preceptores i 35 ayudantes”. En: *La Época* 8/5/1910.

^[128] Véase Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, pp. 114 a 117 y Rinke, S. *Op. Cit.*, 2002, pp. 83 a 86.

Araucanía, así como en los campos en general, la matrícula y la asistencia fue menor que en los pueblos y ciudades debido a las grandes distancias físicas y simbólicas que mediaban entre los estudiantes y la escuela. Ello no significó, sin embargo, que fuesen olvidadas de las reflexiones y esfuerzos al respecto.

El aumento de la cobertura y los esfuerzos por mejorar los índices de asistencia y retención en el sistema educacional, fueron objeto de arduas discusiones en el seno de las clases dirigentes debido a que no estaban tan ciertos de lo deseables que podían ser las consecuencias estructurales que traería la mayor instrucción del pueblo. Los argumentos que se oponían a la universalización de la educación se encontraban en estos planos: operativos, económico-productivos, políticos y morales.

Falta de recursos, carencias infraestructurales y desinterés de los sectores populares fueron los argumentos operativos presentes en la discusión sobre la Ley de Instrucción Primaria de 1860, en el Congreso Nacional Pedagógico de 1889 y en los veinte años de discusión que terminan con la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920¹²⁹.

En el plano económico-productivo se arguyó que los sectores populares desempeñaban sus trabajos u oficios sin necesidad de una instrucción más acabada, siendo por tanto prescindible. A ello le sumaron temores fundados en la percepción de que a mayor educación de los sectores populares, mayor sería la negativa que darían a seguir desempeñando sus labores de servidumbre¹³⁰. En el plano local fue el educacionista Claudio Matte, en 1888, quien elaboró más ilustrativamente este argumento:

“Desde hace tiempo se manifiesta en Chile una tendencia decidida a hacer la Instrucción Primaria más práctica, a ponerla más en conformidad con las necesidades del pueblo. La enseñanza es demasiado teórica, se dice; no ejerce bastante influencia sobre los niños i a menudo

[129] Véanse estas opiniones en la voz del Ministro de Hacienda de 1849 señor Antonio García Reyes en Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, p. 140; también en Núñez, J.A. *Op. Cit.*, 1998, p. 185; Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, p. 191; Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, pp. 23 y 42; y Vial, G. *Op. Cit.*, 1987, p. 148.

[130] Este análisis puede encontrarse en Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, p. 123 y Vial, G. *Op. Cit.*, 1987, p. 198. También en Arguedas, A. *Raza de bronce*, Editorial Universitaria, Madrid, 1997 [Primera edición 1919], pp. 219-220.

la ejerce mal, pues no son raros los casos en que sólo se desarrolla la vanidad, haciendo que, al dejar la escuela, después de dos o tres años de estudios, con una pequeña suma de conocimientos mal digeridos, los mismos niños se crean muy superiores a los círculos de donde han salido i consideren deshonrosas las ocupaciones modestas de sus padres. Al terminar sus estudios, los alumnos no poseen ninguna preparación para la vida práctica, su inteligencia se ha desarrollado poco, i los escasos estudios que han hecho en la escuela les inspiran el deseo de ocuparse en una oficina o de obtener un destino cualquiera, antes que dedicarse a una ocupación que requiera trabajo físico”¹³¹.

La negativa política se vinculó a los argumentos recién expuestos. Si los sectores populares se negaban a realizar las labores que “debían” desempeñar, tarde o temprano se generarían tensiones que devendrían en peligros para el orden social. Se corría el riesgo de que la educación alimentase la inconformidad, por lo tanto, ¿para qué fomentarla? *“¡Para que estén en mejor aptitud de renegar contra la sociedad! ¡Para que germinen las malas posiciones, las huelgas, el anarquismo!”* Así respondió el diputado Manuel Salas en 1905¹³². Alcides Arguedas, desde el emergente indigenismo literario latinoamericano, ilustró acertadamente este razonamiento. Dos hacendados comentaban:

“Yo me río de todos aquellos que creen hallar el secreto de la transformación del indio en la escuela y por medio del maestro. El día en que al indio le pongamos maestros de escuela y mentores, ya pueden tus herederos estar eligiendo otra nacionalidad y hacerse chinos o suecos, porque entonces la vida no les será posible en esas alturas. El indio nos ahoga con su mayoría. De dos millones y medio de habitantes que cuenta Bolivia, dos millones por lo menos son indios, y ¡ay del día que esos dos millones sepan leer, hojear códigos y redactar periódicos! Ese día invocarán esos tus principios de justicia e igualdad, y en su nombre acabarán con la propiedad rústica y serán los amos”¹³³.

[131] Matte, C. “La enseñanza manual en las escuelas primarias”, publicado por primera vez en 1888. En: Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, p. 180.

[132] Dicho argumento se pesquisó también en: Cood, E. “Discurso pronunciado por don Enrique Cood, a su incorporación en la Universidad de Chile, como miembro de la Facultad de Filosofía y Humanidades”, con fecha de 1857. En: Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, p. 179 y Matte, C. *Op. Cit.*, 1998, p. 180.

[133] Arguedas, A. *Op. Cit.*, 1997, p. 273.

Los argumentos morales, en tanto, entraban en escena cuando se trataba de discernir el papel del Estado en la educación popular y la obligatoriedad de la misma. No es conveniente que el Estado obligue a las personas a educarse, se esgrimía, pues éste debía responder a los intereses de las personas y no al revés. Otros sugerían que no se podía entregar al Estado la responsabilidad de la educación popular pues atentaba contra la libre decisión-elección que pueden hacer las personas respecto de dónde educar a sus hijos. No se puede tener una educación laica, afirmaban los más convencidos, en consecuencia que la religión católica es el principal sustento moral de los ciudadanos del país¹³⁴. Walker Martínez, en 1902, fue uno de los que estableció el nivel de discusión en este último plano:

“No hai más moral civilizadora i pura que la moral cristiana i esta moral se aprende en el catecismo. Suprimirla de la escuela es consagrar la indiferencia relijiosa i es la impiedad. De aquí la necesidad de definir claramente en las leyes de enseñanza la obligación de su estudio, i el proyecto del debate no la establece.

*¿No comprenden los miembros de la Comisión informante que ese vacío obliga a no aceptarlo en la forma que se presenta a los que pensamos que la verdad católica es el cimiento de toda enseñanza?”*¹³⁵.

Como un espejo, los argumentos a favor de la universalización de la educación popular se distinguen en los mismos ámbitos y utilizan la misma lógica. Entienden que no es falta de interés por parte de los sectores populares lo que les impide asistir a la escuela, que la carencia de condiciones objetivas. Detrás de esta comprensión estaba lo que entendiese en 1915 Manuel Manquilef “primero es comer que saber”, compartida entre otros por Darío Salas y más recientemente por María Angélica Illanes y Sol Serrano¹³⁶.

[134] Argumentos de este cariz pueden rastrearse en Egaña, L. *Op. Cit.*, 2004, pp. 19 y 21; En la Revista de Escuelas Católicas de Santo Tomás de Aquino de 1902 y en la opinión del senador Ventura Blanco en 1906, ver respectivamente Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, pp. 195-196 y 156.

[135] Walker Martínez durante una intervención en el Senado, año 1902. Véase Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, p. 159.

[136] Véase Manquilef, M. *Op. Cit.*, 1915, p. 27; Salas, D. *Op. Cit.*, 1967, p. 191; Illanes, M.A. *Op. Cit.*, 1991, p. 71; Serrano, S. “La escuela es el lugar más noble de Chile”. En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, nº 315, Santiago, 2004, p. 52.

Se señaló, además, que la instrucción, lejos de afectar los ámbitos productivos, hacía que se trabajara de manera más eficiente, lo que se entendía a su vez como beneficioso para el conjunto de la colectividad. Se comprendió, también, que sería precisamente la falta de educación la que provocaría descontrol y precipitaría la revolución y entendían, además, que la enseñanza laica era la más adecuada¹³⁷. Estas discusiones tuvieron también correlato en Argentina, como lo expone Tulio Halperin al referirse a una disputa entre Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi:

“Sarmiento veía en la educación popular un instrumento de conservación social, no porque ella pudiese disuadir de cualquier ambición de mejorar su lote, sino porque debía, por el contrario, ser capaz —a la vez que de sugerirle esa ambición— de indicarle los modos de satisfacerlas en el marco social existente.” Alberdi sostenía que no era necesaria una instrucción formal muy completa “para poder participar como fuerza de trabajo en la nueva economía [...] Y por otra parte, una difusión excesiva de la instrucción corre el riesgo de propagar en los pobres nuevas aspiraciones, al darles a conocer la existencia de un horizonte de bienes y comodidades que su experiencia inmediata no podría haberles revelado; puede ser más directamente peligrosa si al enseñarles a leer se pone a su alcance toda una literatura que trata de persuadirlos de que tienen, también ellos, derecho a participar más plenamente del goce de esos bienes”¹³⁸.

Muchos otros argumentos que apoyaron el aumento de la cobertura de la educación popular quedan en el tintero. No obstante se señala que, ante la paridad argumental, uno fue desequilibrante, la educación popular era un asunto más allá de los intereses y opiniones parciales, era de interés nacional. Estas palabras de Darío Salas son expresión certera de esta idea:

“El fin de las actividades educadoras no puede ser otro que la eficiencia social; las condiciones primordiales para alcanzar ese objetivo son la

[137] “Educación para frenar la revolución” también es el sustrato de la argumentación de Darío Salas y de Enrique Mac Iver. Las palabras de Malaquías Concha a propósito de domesticar a los sectores populares también se encuentran en esta perspectiva. Véase Salas, D. *Op. Cit.*, 1967, p. 53 y Mac Iver en Egaña, L. *Op. Cit.*, 2004, p. 19.

[138] Halperin, T. “Prólogo: una nación para el desierto argentino”. En: Halperin, T. *Proyecto y construcción de una nación (Argentina 1846-1880)*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1980, pp. xxxvii. y xxxiii, respectivamente.

igualdad de oportunidad y la preparación para la vida democrática; estas condiciones, a su turno, exigen que la educación popular sea universal y obligatoria, que sea ella costeada y dirigida por el estado, que sea común en cuanto sirve de base a la ciudadanía, que se adapte exclusivamente a las aptitudes en cuanto es vocacional, que contribuya a aumentar la salud y a aumentar el vigor de nuestra raza, que capacite para el trabajo productivo, que desarrolle las virtudes sociales, que haga de cada miembro de la colectividad un ciudadano y un patriota: he ahí, pues, lo que debe constituir en materia de enseñanza primaria nuestro credo. La necesidad de orden espiritual a que hacemos referencia al comenzar este capítulo, no es otra cosa que la de aceptar todos ese credo; la de llevarlo todos constantemente en el corazón y en el cerebro, como ideal y como idea, resueltos a sacrificar en su defensa lo más caro. Causas menos altas encuentran sostenedores ardientes y hasta mártires”¹³⁹.

Finalmente la batalla de ideas se inclinó a favor de quienes promovían la ampliación de la cobertura educacional, pero sin ello significar un aumento brusco de los índices asociados. Será la presión que imprimirán los sectores populares la que, en último término, irá posibilitando la apertura de más aulas. María Angélica Illanes señaló sugerentemente que la educación popular fue una vía para su civilización y para alfabetizarles en el conformismo de lo establecido¹⁴⁰. Esa impresión pueden dejar los análisis que sólo ponen su atención en el pensamiento de las élites. Los sectores populares e indígenas pensaron otra cosa, se organizaron y demandaron revolucionariamente más y mejor educación. Aquello será lo que podremos analizar en el próximo capítulo.

Sintetizando, los cincuenta años que transcurren entre 1880 y 1930 fueron para la Araucanía y para gran parte de América Latina, el umbral que marca el inicio de nuestra contemporaneidad. Fenómenos que hoy nos parecen normales e inmemoriales comenzaron a vivenciarse decididamente en esos años, lo mismo corre para los problemas e intentos por comprenderlos y solucionarlos. Los inicios de la industrialización y la urbanización, junto a sus fenómenos asociados, fueron acompañados de una crisis, entendida en

[139] Salas, D. *Op. Cit.*, 1967, pp. 219-220.

[140] Illanes, M.A. *Op. Cit.*, 1991, p. 16.

Chile como “cuestión social” y vivenciada en la Araucanía en todo lo referido a las “reducciones” de indígenas. Como siempre la crisis fue un espacio también para reflexionar sobre lo propio y el nacionalismo fue el discurso que se impuso por su efectividad. Su gran poder vinculante, producto de la promoción de la solidaridad colectiva y su fácil apropiación por parte de todas las personas y parcialidades, lo transformaron en el principal referente identitario y político del siglo XX en América Latina. La educación fue vista, por su parte, como uno de los mecanismos más idóneos para diseminarlo y fortalecerlo y ella avanzó junto a desfiles, héroes y efemérides a cuestras de dos procesos asociados, los que se constituyeron, al mismo tiempo, en el resultado más vistoso del vínculo entre educación y nación: lograr la unidad del sistema educacional para así permitir que opere la meritocracia y ampliar al máximo su cobertura para así aumentar la eficacia del nacionalismo. Tanto el logro de la unidad del sistema nacional de educación como su aumento en la cobertura fueron procesos anteriores, pero en estos cincuenta años recibieron un impulso decisivo que marcará la agenda pública durante gran parte del siglo XX.

Tercera parte

Sobre educación y nación en las organizaciones mapuche

Análisis de las demandas de las primeras
organizaciones del siglo XX en Chile

I. Organizaciones mapuche y educación

DURANTE LAS TRES primeras décadas del siglo XX la educación popular dejó de ser un tema restringido a unos pocos especialistas para ser parte fundamental del ideario de los sectores populares latinoamericanos. Estos últimos le valoraron como proveedora de conocimientos y herramientas deseables para su desenvolvimiento en la nueva configuración socio-laboral y comenzaron decididamente a demandar más y mejores condiciones educacionales para sus hijos-estudiantes.

Las nuevas organizaciones populares y sus dirigencias, al analizar la educación de su tiempo, apreciaron que la matrícula disponible para ellos en la escuela primaria era insuficiente. En 1905 la prensa nacional daba cuenta de que distintas agrupaciones y federaciones obreras sentaban las bases para la formación de una Federación General en la cual tomaban partido por la pronta aprobación del Proyecto de Ley de Educación Primaria Obligatoria y la implantación de la Escuela Primaria Nacional Común. Idea, ésta última, que será una de las más elaboradas por los sectores populares latinoamericanos durante el siglo XX. Entre los primeros esfuerzos teóricos por situarle se encuentran los de José Carlos Mariátegui quien, en la década de 1920, precisó que ella tenía la intención de acabar con los sistemas educacionales para ricos y pobres en el Perú. En Chile, en 1970, durante el gobierno de la

Unidad Popular, dicha idea se retoma con fuerza en el recordado Proyecto Escuela Nacional Unificada¹⁴¹.

Por esos mismos años Luis Emilio Recabarren, fundador del Partido Obrero Socialista de Chile en 1912, rezando por el progreso, la felicidad y la justicia de los sectores populares, instaba a su gente a valorar y desear la educación. Recabarren desarrolló una reflexión crítica en que distinguía inclusive alfabetización de educación, prefiriendo la segunda. Bastaba saber leer, pareció afirmar, para poder vender hasta el alma. Para impedir esto había que educarse y para eso estaban los instrumentos que los mismos trabajadores se iban procurando: libros, prensa, folletines y conferencias. Su mirada lúcida de la educación se deja entrever en estas palabras:

*“El pueblo en su ingenua ignorancia aprecia en mucho saber escribir para vender su conciencia. ¿Es esto un progreso? Haber aprendido a leer y a escribir pésimamente, como pasa con la generalidad del pueblo que vive en el extremo opuesto de la comodidad, no significa en verdad, el más leve átomo de progreso”*¹⁴².

Esta nueva actitud de los sectores populares impulsó cambios decisivos en la educación. En 1920, luego de estar más de ochenta años en el debate público y sólo gracias a las presiones populares se logró quebrar la desidia que mostraban los parlamentarios para con los temas “morales” y la educación primaria pudo tornarse obligatoria, lo que desató, dicho sea de paso, celebraciones multitudinarias en las principales ciudades del país¹⁴³. Tan profundo

[141] Sobre la Federación General aludida, véase Illanes, M. A. *Op. Cit.*, 1991, p. 46. Sobre Mariátegui ver Mariátegui, J.C. *Op. Cit.*, 1986, pp. 49-56 y Donoso, A. “Acercamiento a los vínculos entre educación y nación en el pensamiento de José Carlos Mariátegui”. En: *Anuario de la Escuela de Postgrado*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2006b, pp. 109-124. Sobre el Proyecto Escuela Nacional Unificada ver Núñez, I. *Op. Cit.*, 2003.

[142] Véase Recabarren, L.E. “Ricos y pobres”, publicado por primera vez en 1910. En: Recabarren, L.E. *El pensamiento de Luis Emilio Recabarren*, Tomo I, Editorial Camino de Victoria, Santiago, 1971, pp. 169.

[143] Stefan Rinke y Robert Austin dan cuenta de la importancia de los sectores medios y populares en la consecución de reformas educacionales. Véase Rinke, S. *Op. Cit.*, 2002, p. 29 y Austin, R. *Intelectuales y educación superior en Chile, de la independencia a la democracia transicional 1810-2001*, Ediciones Chile América-CESOC, Santiago, 2004, p. 26. Mario

fue el arraigo que logró la obligatoriedad de la enseñanza primaria en los distintos sectores del país que inclusive una de las primeras colectividades mapuche, la Sociedad Mapuche de Protección Mutua de Loncoche, en 1919, solicitó a sus autoridades comunales que obligaran a los niños mapuche a incluirse en el sistema educacional.

Este fue el marco general de valoración de la educación por parte de los sectores populares organizados en que surgen, luego de tres décadas de finalizada la fase militar de la “pacificación” de la Araucanía, las primeras organizaciones mapuche del siglo XX en Chile. Las fundadoras del movimiento político mapuche contemporáneo y las que serán, por mucho tiempo, uno de los principales espacios en donde dirigentes e intelectuales mapuche se auto-educarán¹⁴⁴.

Entre julio de 1910 y diciembre de 1931, surgirán dos tipos de organizaciones: las que tuvieron vocación de representar a todos los mapuche y las que respondieron a preocupaciones locales y/o reduccionales. Se consigna que en la prensa se dio cuenta de una organización previa, en enero de 1906, que llevó por nombre “Sociedad de Protección Mutua”, organización que convocó a más de quinientos mapuche en su fundación y que fue presidida por Domingo Painevilú, uno de los principales caciques aliados al ejército de Chile durante la “pacificación”. Dicha organización, entre sus objetivos, se propuso proteger a los mapuche de los múltiples abusos a que eran sometidos y apoyar la candidatura parlamentaria de Ascanio Bascuñán. En las fuentes consultadas no se pesquisó mayor información sobre esta organización y es probable que, a fin de cuentas, haya sido sólo una organización funcional a la candidatura del experimentado Bascuñán¹⁴⁵.

Góngora es quien provee la interpretación sobre la especial desidia que imprimían a su labor los parlamentarios cuando se trataban temas ajenos a sus intereses económicos y políticos, véase Góngora, M. *Op. Cit.*, 1988, p. 79.

[144] Véanse, entre otros, Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1987, p. 381; Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1999, p. 100; Caniuqueo, S. *Op. Cit.*, 2006, p. 174; Bello, A. “Intelectuales indígenas y universidad en Chile: conocimiento, diferencia y poder entre los mapuches”. En: Austin, R. *Op. Cit.*, 2004, p. 114 y Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 16.

[145] Véase Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, pp. 17-18; y Caniuqueo, S. *Op. Cit.*, 2006, p. 174.

Dentro de las organizaciones representativas, las más reconocidas del período y sobre las cuales se profundizará en este capítulo, se encuentran: la “Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía” (1910-1938), la “Federación Araucana” (1921-1946) y la “Unión Araucana” (1926-1938)¹⁴⁶. En las de alcance local se cuentan, entre otras, la “Sociedad Protectora de Indígenas de Osorno”, la “Sociedad Mapuche de Protección Mutua de Loncoche”, la “Moderna Araucanía de Cunco” y la “Sociedad Araucana de Pelantaro”.

Antes de extender las consideraciones sobre las organizaciones representativas, se apuntarán algunas informaciones aisladas sobre las organizaciones locales, las que ayudarán a conformar una imagen más integral del panorama organizacional general, sobre todo de los vínculos entre ambos tipos de orgánicas. La “Sociedad Mapuche de Protección Mutua de Loncoche” (1916-1921), fue antecedente directo de la Federación Araucana, ocupando el mismo centro de operaciones, Loncoche, siendo presidida por el mismo dirigente, Manuel Aburto Panguilef, y compartiendo las mismas ideas medulares. Y es que Aburto Panguilef siempre evidenció una vocación integracionista entre todos los mapuche y sus organizaciones, pero fue sólo con la Federación Araucana que dicha aspiración se plasmó en una política sistemática con consecuentes resultados. Fue al menos desde 1919 que la Sociedad empezó a hacer públicas sus intenciones aglutinantes, precisamente cuando colabora en la fundación de la también referida “Sociedad Protectora de Indígenas de Osorno”¹⁴⁷. En 1921 se consigna el uso oficial del nombre Federación Araucana, con lo que se asume como terminada la Sociedad y parida la Federación.

La “Moderna Araucanía de Cunco” fue una longeva sociedad que desde 1916 abrazó como objetivos el “socorrerse mutuamente y fomentar la

^[146] En 1938 las tres agrupaciones pasan a formar parte de una nueva organización, la Corporación Araucana. Se sabe que la Federación Araucana continuó con un trabajo paralelo al menos hasta 1946. Se sabe, además, que desde mediados de la década de 1920 y hasta el final de la misma funcionó una supra-organización, impulsada por la Sociedad Caupolicán y la Federación Araucana, que llevó por nombre “Comité Ejecutivo de la Araucanía” y que se propuso coordinar a las distintas organizaciones. Véase Menard, A. y Pavez, J. “Documentos de la Federación Araucana y del Comité Ejecutivo de la Araucanía de Chile”. En: *Anales de desclasificación: la derrota del área cultural*, Vol. 1, nº1, Chile, 2005, p. 52.

^[147] A propósito de la Sociedad Protectora de Indígenas de Osorno, véase, entre otros, El Diario Austral 1/2/1920.

instrucción entre los aborígenes”. En el período analizado fue dirigida por el profesor primario Antonio Chihuailaf, quien presidió, a su vez, a la Unión Araucana. Los vínculos entre ambas organizaciones fueron estrechos, aunque decayeron al finalizar la década de 1920 tras defender cada una distintos puntos de vista sobre las mociones de integrar en una sola orgánica a todas las colectividades mapuche. La “Moderna Araucanía de Cunco” apoyó la integración e inclusive deliberó en torno a una propuesta de estatutos para la nueva orgánica. La Unión Araucana no sólo se restó, sino que la entorpeció, cuestión a la que se referirá específicamente más adelante¹⁴⁸.

La “Sociedad Araucana de Pelantaro” surge en Cholchol en 1926 para trabajar en pos de una escuela primaria. Ella se consigna pues fue una de las varias organizaciones que surgieron al alero de la Sociedad Caupolicán¹⁴⁹. Se subraya que todas las organizaciones representativas tuvieron organizaciones locales afines: los “consejos” fue el nombre genérico que ostentaron las surgidas en la órbita de la Federación Araucana y las “asambleas” fueron lo propio para el caso de la Unión Araucana.

Para entregar una imagen acabada de lo que fueron las organizaciones mapuche más representativas se expondrán algunas características formales que tuvieron en común, se referirá a lo que fue su dirigencia y también a los objetivos de fondo que ellas se plantearon. Entre las características formales compartidas se anota el hecho de contar con socios, cuotas, estatutos y, además, con políticas comunicacionales. Por ejemplo, la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía habría cobrado cuotas de incorporación, mensualidades y aceptado la donación de particulares, todas con carácter voluntario. Por su parte, la Federación Araucana, habría tenido estatutos con decenas de puntos que normaban, por ejemplo, las formalidades que debían tener sus congresos como el privilegiar el idioma y los temas de interés mapuche¹⁵⁰. Con respecto a sus políticas comunicacionales, todas desplegaron estrategias

[148] Véanse El Diario Austral 7/1/1923 y 1/12/1930.

[149] Sobre la Sociedad Araucana de Pelantaro véase El Diario Austral 19/10/1926.

[150] Sobre lo referido a la Sociedad Caupolicán, acudir a La Época 9/12/1910 y 18/1/1916. Para apreciar los estatutos aludidos a la Federación Araucana, véase La Unión Nacional de Loncoche 12/11/1923.

con miras a difundir sus postulados, informar a sus socios y/o visibilizar su trabajo. Fue la Unión Araucana la que ostentó la política más consistente al elaborar, en imprentas propias, un periódico mensual primero, quincenal después, que difundió sus actividades y su pensar. El periódico se llamó “El Araucano”, se fundó junto a la organización y sacó su primer número en enero de 1926. En sus páginas se publicaron artículos de propaganda contra el alcoholismo, el comunismo y las prácticas tradicionales mapuche, junto a otros referidos a los litigios por tierra, prédicas cristianas y de difusión de la labor educacional capuchina. En gran parte de sus números se podían apreciar propagandas en este tono: “Este año sostienen los Padres y Hermanos 19 internados y 48 escuelas misionales en las que se educan 5000 niños. Obras son amores y no buenas razones”¹⁵¹.

La Sociedad Caupolicán también contó con una política comunicacional sistemática que descansaba en los secretarios de la organización y se materializaba en el envío regular de notas de prensa a los distintos diarios y periódicos de la zona, entre ellos La Época y El Diario Austral, los principales diarios de la Araucanía en cuanto a tiraje e impacto. Durante los primeros años de la organización, La Época operó como un símil de lo que se entiende hoy como diario mural pues, aparte de reportear sus actividades, comunicar sus puntos de vista y demandas, dieron cuenta con regularidad de sus reuniones y eventos por venir. Entre las campañas comunicacionales de mayor envergadura que realizó la Sociedad Caupolicán estuvo la difusión, en 1913, de las actividades y requerimientos vinculados a la selección de los futuros estudiantes que tendría un “Internado Indígena” que se implementaría en Temuco. Específicamente el 17 de septiembre de 1913 La Época informó de la llegada de Francisco Machuca, Director del Liceo de Viña del Mar y miembro de la Sociedad Científica de Chile, quien traía instrucciones del gobierno para realizar un sondeo entre los mapuche con el objeto de discernir, en base a criterios fisiológicos, a los cien mejores estudiantes para el futuro internado. Desde el 23 de septiembre y por al menos tres semanas saldrá en

[151] El Araucano 15/5/1928.

dicho diario el siguiente aviso: “Censo escolar araucano. Se invita a los padres de familia de la raza nativa, a pasar al cuartel del Regimiento Tucapel, de 9 a 11 A.M. i de 2 a 5 P.M. con el objeto de inscribir a sus hijos que deseen obtener educación, i cuya edad esté comprendida entre los 8 i los 18 años.

Temuco, Setiembre 22 de 1913.

La Sociedad Caupolican”¹⁵².

KELLER

<p>Dr. Jorge Olivos B. MEDICO CIRUJANO Zufarmedales de Honor i Honorario Circunlar diario de 8 a 10 A.M. de 1 a 3 P.M. Calle de Bolnes frente al Correo.</p>	<p>El Mercadito Se recomienda por su sencillez de empleo, donde se atiende gratuitamente al público. Se necesitan i se ofrecen curaciones, medicinas, suero, aceites, inyecciones i toda clase de servicios. En este establecimiento encontraran los dueños de casa carne de primera clase a precios mas bajos que en cualquiera otra parte. Viene a su distinguido clientela un completo surtido de aceites finos i de excelente calidad. Especialidad en fritos del país, color de la última cosecha. Se venden licores legitimos como <i>White & Man</i>, <i>ognon</i>, <i>brandy</i>, <i>whisky</i>, <i>de manzanilla</i>, <i>cerveza del barcel</i>. Diariamente encontramos el público <i>verduras frescas</i>, <i>trajes de los fundos cercanos a Temuco</i>, <i>gran surtido de pan</i>, de las mejores panaderías. Establecimiento único en su género donde sana i abundante a 20 CENTAVOS PLATOS. Sindicata especial contra el hambre. <i>Papa hervida</i>, para talojadores. Hati un lote de <i>mancheros</i> que se venden a precio de quezon.</p>	<p>Censo escolar araucano Se invita a los padres de familia de la raza nativa, a pasar al cuartel del Regimiento Tucapel, de 9 a 11 A. M. i de 2 a 5 P. M. con el objeto de inscribir a sus hijos que deseen obtener educación, i cuya edad esté comprendida entre los 8 i 18 años. Temuco, Setiembre 22 de 1913. La Sociedad Caupolican</p>
<p>Ómnibus Tagle Rodríguez ABOGADO Su domicilio, calle Mercurio 114. Se atiende de toda clase de asuntos judiciales i administrativos, solicitudes de préstamos hipotecarios i convenciones de deudas.</p>	<div style="font-size: 3em; font-weight: bold; margin-bottom: 10px;">Agricul</div> <p>La maquinaria agrícola</p> <div style="font-size: 2em; font-weight: bold; margin-bottom: 10px;">“Cham</div> <p>es la mejor.</p> <div style="font-size: 2em; font-weight: bold; margin-bottom: 10px;"> GIE</div> <div style="font-size: 2em; font-weight: bold; margin-bottom: 10px;">Casa de Esp</div> <p>REMATES I CONSIG</p>	
<p>Banco Alemán Transatlántico SUCURSAL PANGAPUE Depositos, Libranzas, Cheques, Bonos, Berlin, Fondos, por el Banco de Berlín, en Berlín, cuyo capital i reservas ascienden a 312 millones de marcos. Capital: 20 millones de marcos. Reservas: 20 millones de marcos. SUCURSAL Argentina: Buenos Aires, Bahía Blanca, Córdoba, Tucumán, Mendoza i Rosario de Santa Fé.</p>		

Fragmento de diario La Época del 23 de septiembre de 1913

[152] La Época 23/9/1913.

La Federación Araucana, por su parte, también evidenció un acercamiento similar a los medios contando con una amplia cobertura de la prensa de Loncoche y de la Araucanía en general. Tanto la Federación Araucana como la Sociedad Caupolicán manifestaron la intención de profundizar su estrategia comunicacional para obtener mayor control sobre su producción y contenidos. En 1914 la Sociedad Caupolicán comisionó a dos de sus dirigentes para que, radicándose en Santiago, entre otros cometidos, fundasen ahí una revista de propaganda. La Federación Araucana, en tanto, en 1928 habría tenido planes de adquirir una imprenta¹⁵³.

Otra característica que compartieron las organizaciones representativas fue su gran poder de convocatoria. La Sociedad Caupolicán reunía a cientos de mapuche en las giras que realizaron sus dirigentes para darle a conocer y obtener apoyo pecuniario. Ochocientas, trescientas y mil personas participaron de las tres primeras salidas realizadas a Perquenco, Pitrufquén y Cholchol, respectivamente¹⁵⁴. Otros números que ayudan a dimensionar su poder de congregación son las tres mil personas que reúne en 1913 la Sociedad Caupolicán en la plaza de Imperial para protestar en contra de la vejación que sufriera un mapuche, de apellido Painemal, cuando colonos europeos le marcan la piel con un hierro incandescente como si fuera un animal, los cinco mil mapuche que acuden al llamado de la misma sociedad a recibir al Presidente de la República en Temuco cuando llega a inaugurar el Congreso Científico realizado en febrero de ese mismo año y los más de veinte mil mapuche que se reúnen por varios días en los congresos anuales de la Federación Araucana (a veces en conjunto con otras organizaciones), sobre todo los realizados desde mediados de la década de 1920 en adelante¹⁵⁵.

[153] Los comisionados para fundar la revista de la Sociedad Caupolicán habrían sido Juan Antonio Sepúlveda Ranquileo y su hermano Julio. El primero referenciado como Director de la Sociedad, artista y profesor del Liceo de Temuco. Véase *La Época* 14/5/1914. Sobre las intenciones de la Federación Araucana, ver Menard, A. y Pavez, J. *Op. Cit.*, 2005, p. 56.

[154] *La Época* 18/10/1910; 26/10/1910 y 6/12/1910.

[155] Sobre la vejación a Painemal véase, entre otros, Comisión Verdad y Nuevo Trato. *Op. Cit.*, 2003, p. 86. Sobre los multitudinarios congresos convocados desde mediados de 1920 por la Federación Araucana (y el Comité Ejecutivo de la Araucanía) véase Menard, A. y Pavez, J. *Op. Cit.*, 2005, p. 52 y *El Diario Austral* 26/12/1927. En otro ámbito, pero alusivo a las amplias convocatorias de estas organizaciones, se registra que la Sociedad Caupolicán habría tenido mil doscientos socios en 1926, véase *El Diario Austral* 11/6/1926.

En cuanto a los dirigentes que lideraron estas iniciativas se podrían decir muchas cosas, mas sólo se profundizará en cuatro aspectos. El primero es que todos fueron hombres, adultos en su mayoría, provenientes de familias de élite dentro de la sociedad mapuche y que mantuvieron dicha condición “pos-pacificación”¹⁵⁶. Entre ellos se cuentan Manuel Neculmán y Manuel Manquilef, ambos dirigentes de la Sociedad Caupolicán y sobre los cuales se exponen breves líneas.

Manuel Neculmán (1854-1936), hijo del cacique Huenchimilla Calfumán y sobrino del cacique Neculmán. Fue entregado como rehén o prenda de paz durante la campaña de la “pacificación” al general Orozimbo Barbosa, quien lo impulsó por un periplo educacional que terminará en 1880 con su graduación en la Escuela Normal de Preceptores de Santiago. Ofició de intérprete en el ejército chileno. Al lado del fuerte Temuco fundó la primera escuela dirigida por un mapuche, siendo soldados sus primeros estudiantes. Luego educará a generaciones de los suyos, entre ellos muchos dirigentes. Es altamente conocido además por ser fundador y primer Presidente de la Sociedad Caupolicán (entre los años 1910 y 1916)¹⁵⁷.

Manuel Manquilef (1887-1950), fue profesor normalista, escritor, dirigente y diputado mapuche. Fue hijo del acaudalado *lognko* Trekamañ Mañkelef y de una cautiva chilena, estudió en una escuela particular cerca de su “reducción”, de la cual se escapa. Acudió después a la escuela de Manuel Neculmán, luego al Liceo de Temuco, donde conoció a Tomás Guevara, y arribó, finalmente, a la Escuela Normal de Preceptores de Chillán, donde se graduó en 1906. Fue fundador de la Sociedad Caupolicán, asumiendo

^[156] En el texto de Foerster y Montecino se da a entender que los dirigentes de las primeras organizaciones fueron preferentemente los hijos de los dirigentes tradicionales que transaron con el ejército pacificador. Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 14. Jorge Pavez, por su parte, entrega elementos para comprender que los dirigentes habrían pertenecido a los distintos bandos involucrados en la “guerra de la pacificación”. Pavez, J. *Op. Cit.*, 2003, pp. 25, 28 y 29. Esta última postura es la más extendida entre los investigadores especializados. Véase Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1999, p. 100; Caniuqueo, S. *Op. Cit.*, 2006, p. 177; Marimán, P. *Op. Cit.*, 1997, p. 148.

^[157] Véase Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1987, p. 380; Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1999, p. 100 y Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 260.

su presidencia desde 1916 hasta 1926, fecha que coincide con su asunción como diputado por el Partido Liberal y con su expulsión, momentánea al parecer, de la Sociedad¹⁵⁸.

El segundo aspecto que se referirá sobre los dirigentes de las organizaciones representativas es que todos ellos estaban alfabetizados, por lo tanto todos habían participado de alguna instancia educativa. Es más, la gran mayoría fue profesor primario. Renombrados son los casos de Antonio Chihuailaf, dirigente de la Sociedad Moderna Araucanía de Cunco y de la Unión Araucana, quien tuvo durante muchos años una escuela de primeras letras en su casa, y de Arturo Huenchullán, profesor primario y dirigente de la Sociedad Caupolicán y del Comité Ejecutivo de la Araucanía, quien inclusive llegó a declarar públicamente a través de la prensa, su amor por la docencia¹⁵⁹. Cuando los dirigentes no fueron profesores, al menos fueron alfabetizados. A tal punto se dio esta situación que el mismo Manuel Manquilef sugirió en una reunión de la Sociedad Caupolicán que había que excluir de la dirigencia *“a los caciques, porque muchos, por no decir su totalidad, son ignorantes que no conocen las ventajas del hombre civilizado i nosotros debemos tener un directorio que nos ayude, que sirva para explicar las verdades que a nosotros nos ha costado tanto de inculcarles; i para subsanar esa esclusión tenemos a tantos jóvenes que han dado ya pruebas suficientes de ser entusiastas propagadores de nuestra causa”*. Sugerencia que fue aceptada unánimemente por la membresía¹⁶⁰.

El tercero refiere a que entre los dirigentes se contaban algunos indígenas chilenos o extranjeros residentes vinculados al ámbito educacional y misional. Fue el caso del etnógrafo Tomás Guevara, quien fuese honrado con el cargo de Presidente Honorario de la Sociedad Caupolicán durante sus

[158] Véase Comité Ejecutivo de la Araucanía. “Actas (y acuerdos) del VI Congreso Araucano, Collico, Ercilla, 24-27 de diciembre de 1926”. En: *Op. Cit.*, 2005, p. 72; Ankañ, J. *Op. Cit.*, 2002, pp. 18-19; Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1987, p. 381 y 386; Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1999, pp. 101-102; Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 22; Guevara, T. y Mañkelef, M. *Op. Cit.*, 2002, p. 134; Manquilef, M. *Comentarios del pueblo araucano (la faz social)*, Imprenta Cervantes, Santiago, 1911, pp. 7-8 y Pavez, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 19.

[159] Sobre Antonio Chihuailaf, véase El Diario Austral 19/7/1921 y 11/2/1930. Sobre Arturo Huenchullán, Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, pp. 23 y 27.

[160] La Época 14/12/1910.



Primeros dirigentes de la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía.
El segundo sentado de izquierda a derecha es Manuel Manquilef.

Fuente: Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 19.

primeros años. Es el caso también de Carlos Sadlier, Superintendente de La Misión Araucana, Director de la Sociedad Caupolicán en sus inicios y luego, a mediados de la década de 1920, Presidente Honorario de la Federación Araucana y Cacique General de la Araucanía. Similar fue la situación de Guido de Ramberga, Prefecto Apostólico de la Araucanía, impulsor y fundador de la Unión Araucana¹⁶¹. Aparte de los recién nombrados, muchos indígenas en la Araucanía, no necesariamente vinculados a las organizaciones, canalizaban sus postulados en poemas, cuentos, artículos periodísticos e inclusive en el cine, así por ejemplo la película “Nobleza Araucana: la más chilena de las películas chilenas”, era comentada con generosidad por la prensa de la época¹⁶². Mención especial merece la labor desempeñada por Manuel Gamboa Salas, Director de La Época, quien en 1915 montó y financió una obra de teatro escrita por él y que llamó “El Grito de Arauco”, la que dedicó especialmente a los miembros de la Sociedad Caupolicán. Una de las críticas que recibió la obra sostiene:

*“Gamboa jamás ha tenido pretensiones, ni siquiera afición por la literatura teatral, i ‘El Grito de Arauco’ se debe [...] al deseo generoso que su autor ha tenido como periodista que siempre ha simpatizado con la causa de la redención del pobre indio, contra todas las espoliaciones de que se le hace víctima, de hacer resaltar hasta a los ojos mas indiferentes, la necesidad de que esa compasion i esa humanidad i mas que nada la justicia para con los aboríjenes, sea más comprendida i mas practicada”*¹⁶³.

Siete meses más tarde, y después de más de siete años de funcionamiento, dejó de existir el diario La Época. ¿Qué paso? Tal vez los auspiciadores, todos comerciantes, dejaron de apoyar al diario como consecuencia de su

[161] Sobre Guevara véase Ankañ, J. *Op. Cit.*, 2002, p. 14. Sobre Carlos Sadlier véase Menard, A. y Pavez, J. “Nombres, cuerpos y rostros mapuches. Presentación al álbum fotográfico de la Misión Araucana de Kepe”. En: Menard, A. y Pavez, J. *Mapuche y anglicanos: vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe, 1896-1908*, Ocho Libros Editores, Santiago, 2007, pp. 23 a 26; Sobre Ramberga véase Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 54.

[162] Véase por ejemplo La Unión Liberal de Loncoche el 21/3/1926 y El Diario Austral 10/5/1926.

[163] La Época 17/11/1915. Más detalles en La Época 14, 16, 18 y 19 de noviembre de 1915.

mayor acercamiento al movimiento mapuche. Tal vez Gamboa, previendo el cierre del medio por distintas razones, decidió hacer un último acto político de apoyo a lo que él sentía como justo. Ambas interpretaciones podrían ajustarse a lo que realmente pasó, mas por ahora no lo sabemos.

El cuarto aspecto que se referirá sobre los dirigentes es que tuvieron una labor muy reconocida en la sociedad de su tiempo, incluso algunos llegaron a postularse con éxito como candidatos a diputado. Sin embargo, dicha visibilidad también los hizo objeto de hostigamientos públicos. Manuel Aburto Panguilef, uno de los principales dirigentes de la Sociedad Mapuche de Protección Mutua de Loncoche, de la Federación Araucana y del Comité Ejecutivo de la Araucanía, fue afecto en reiteradas oportunidades a ataques por parte de otros personeros públicos, entre ellos, Guido de Ramberga, Antonio Chihuailaf y Manuel Manquilef¹⁶⁴. Se le acusó de ser comunista, subversivo y tradicionalista. Desde que apareció públicamente como dirigente, en 1916, fue señalado como “Moisés Araucano”¹⁶⁵, etiqueta que perdura en cierta medida hasta nuestros días y que le hizo objeto de las reprimendas consabidas para cualquier persona que ose adjudicarse dicha atribución. No se encontraron indicios de que él se haya auto-comprendido como salvador, no obstante su perfil dirigenal original, arraigado en las prácticas mapuche tradicionales antes que en los signos y prácticas “civilizadas”, hicieron que tuviera una alta empatía y convocatoria con los sectores mapuche más pauperizados, lo que aumentaba la inquina de quienes pensaban distinto y se sentían amenazados por su poder. Manuel Aburto Panguilef no fue el único dirigente atacado, lo fueron en su momento Arturo Huenchullán y César Colima, ambos profesores y vinculados, a la hora de ser criticados, a la prédica por la unión de los mapuche que sostuvieron Aburto Panguilef y la Federación Araucana¹⁶⁶.

[164] Menard y Pavez analizan los sucesivos ataques que sufre Manuel Aburto Panguilef entendiéndolo que fue objeto de vigilancia y persecución política en varias etapas de su vida. Menard, A. y Pavez, J. *Op. Cit.*, 2005, pp. 51-52.

[165] Véase *La Época* 4/11/1916.

[166] Cuando Huenchullán fue criticado, estaba involucrado en el Comité Ejecutivo de la Araucanía y cuando Colima fue hostigado, participaba activamente en lo relacionado al XI Congreso Araucano que impulsó la Federación Araucana. Véanse respectivamente *El Diario Austral* 15 y 17/12/1926 y Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1987, p. 401.

Revisadas las principales características formales de las organizaciones mapuche representativas de principios del siglo XX y hecha una descripción pormenorizada de lo que fue su primera dirigencia, están dadas las condiciones para concentrar la atención en lo que fueron los fines ulteriores que ellas se propusieron. Entre sus principales objetivos estuvo la defensa ante los atropellos derivados de los procesos de radicación para así conseguir mejores condiciones de vida, ello siempre en un contexto de respeto al orden establecido. La defensa era necesaria porque la violencia era un alimento de todos los días, así por ejemplo, el 28 de agosto de 1912, en la ciudad de Loncoche, se leyó el titular “Los Sangrientos Sucesos de Pinchafil”. Un muerto y seis heridos habría sido el saldo que tuvieron los intentos de usurpación de tierras a que fue afecta la familia Molfinqueo a manos de un grupo de chilenos. Ese mismo año, en julio, la prensa cubrió extensamente la extraña muerte de un mapuche en la comisaría de Cholchol, la que finalmente fue entendida por las autoridades como producto del frío invierno. Durante esa primavera se sucedió en las inmediaciones de Osorno “La Matanza de Forrahue”, cuando un grupo mapuche se niega a abandonar las tierras que les eran requeridas por la ley y la fuerza pública. Once muertos, doce heridos y nueve reos habría sido el saldo del desalojo¹⁶⁷.

Hechos de violencia como éstos, asociados a la crisis que significó la “reducción”, fueron enfrentados frontalmente por las organizaciones representativas. En 1912, Manuel Neculmán, presidiendo la Sociedad Caupulicán, refirió:

[167] Véanse La Voz de Loncoche 28/8/1912 y La Época entre el 26 de julio y el 3 de agosto de 1912. También Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, pps. 97 a 106. Tanto la prensa revisada, como los informes de investigaciones contemporáneas, llenan sus páginas con sucesos como los de Pinchafil en Loncoche. “¡Asesinan al pueblo!” Titulaba el diario La Época para denunciar la muerte de cuatro mapuche en una ceremonia tradicional a manos de la fuerza pública en 1909. “Acto de Salvajismo” tituló el mismo diario la nota con que daba cuenta de la emblemática vejación a Painemal acontecida en junio de 1913 en Imperial. El mismo mes, en Loncoche, el periódico titula “Horroroso asesinato en Liumalla. Siete indígenas asesinados” a propósito de un conflicto de tierra con colonos chilenos que terminó, finalmente, con diez muertos si se cuentan los tres inculpados fusilados. Véase La Época entre el 4 y el 9 de noviembre de 1909; La Época 3/7/1913; La Voz de Loncoche entre 3 de julio y 9 de agosto de 1913; La Voz de Loncoche 31 de octubre y 4 de noviembre de 1914 y El Diario Austral 30/11/1916.

“Para el fin de la defensa, les aconsejamos i les guiamos por el mejor camino donde deben llegar al triunfo de sus causas, defendiéndolos, si es necesario con toda valentía en los atropellos de que diariamente son víctimas”.

En diciembre de 1931, dos décadas después, el mismo dirigente reafirmó lo expuesto al aconsejar a la juventud de su organización:

“si alguna vez en la fatigosa jornada que vais venciendo, sintiereis decepcionado vuestro espíritu i faltos de vigor vuestros músculos, no olvidéis que vuestros antepasados lucharon i murieron heroicamente, defendiendo el prestigio de nuestra raza, no aceptando la usurpación de sus tierras i de sus derechos”¹⁶⁸.

La defensa no sólo era necesaria para contrarrestar las acciones de fuerza que les aquejaron en torno a la tierra. A los engaños por las leyes, el alcohol y las malas artes, se sumaban el hambre y la indiferencia. En 1924 Antonio Chihuilaf, a propósito de abusos en contra de la comunidad de Dicañue, en las inmediaciones de Cunco, se preguntó:

“¿Estamos los indígenas solo para sufrir las injusticias perpetradas por los huincas? ¿No eramos antes los dueños de todos estos suelos? ¿Por qué no nos dejan vivir tranquilos siquiera en la misera porción de tierra que nos designa el Gobierno? ¿Por qué nos toman presos, si defendemos nuestra propiedad? ¿No habrá justicia para nosotros? La pedimos a las autoridades de la provincia”.

Casi un año más tarde, la Unión Araucana, presidida por el mismo Chihuilaf, en su declaración de principios, encuadra su lucha en términos similares. Nuestra defensa se realizará

“combatiendo pacíficamente: la ignorancia, la inestabilidad del matrimonio, el alcoholismo, la inseguridad de la posesión de sus terrenos, el atraso en el cultivo de ellos y la desunión de la raza”¹⁶⁹.

[168] Véase La Época 9/7/1912 y El Diario Austral 4/12/1931.

[169] Véase respectivamente El Diario Austral 3/12/1924 y, El Araucano 1/1/1926 y El Diario Austral 25/3/1926.

La defensa consistió principalmente en condenar los abusos y acoger a los que los sufrían. Ese fue el sello de la Sociedad Mapuche de Protección Mutua, de la Federación Araucana, de la Moderna Araucanía de Cunco y también del resto de las organizaciones mapuche. Así por ejemplo, Manuel Aburto Panguilef, en la reunión que marca el inicio de la Sociedad Mapuche de Protección Mutua de Loncoche, recordó: “*Estando formada la sociedad de Socorros Mutuos, habria protección para todas aquellas viudas que no tengan con qué educar a sus hijos. Si cae un mapuche preso injustamente allí estará la mano protectora de la sociedad para hacer su defensa...*” Asimismo se interpreta la campaña de recolección de fondos y alimentos para atenuar el hambre en las zonas rurales que encabezó la Sociedad Caupolicán en 1914¹⁷⁰.

Pero la defensa también fue concebida en términos expresamente culturales pues los abusos fueron acompañados por una “ideología de la expropiación”, arsenal simbólico que proveía de argumentos del tipo los mapuche son flojos, borrachos, atrasados y/o inferiores¹⁷¹, tendiente a legitimar los abusos que se les propinaba y la pobreza consecuente en que vivían. Al igual que la “ideología de la ocupación”, que operó en la segunda mitad del siglo XIX acompañando a la “pacificación” de la Araucanía, y que se constituye en su antecedente inmediato, la “ideología de la expropiación” tuvo eco en los mismos mapuche y parte de sus dirigentes. Domingo Painevilú, destacado dirigente de la zona de Maquehua, en más de una oportunidad profirió ataques a las *machi*, tenor encontrado también en varias intervenciones de Tomás Guevara y en la voz de los dirigentes de la Unión Araucana¹⁷².

[170] La expresión de Manuel Aburto Panguilef se encuentra en La Voz de Loncoche 6/9/1916. Sobre la campaña de recolección impulsada por la Sociedad Caupolicán véase La Época entre el 10 y el 21 de octubre de 1914. El carácter mutual de “La Moderna Araucanía de Cunco” se puede observar en El Diario Austral 7/1/1923.

[171] Véanse, por ejemplo, los vejámenes expuestos en El Diario Austral 22/7/1930; La Época 28/11/1909; 16/6/1910; 9/11/1910; 31/10/1911 y 15/11/1911 y La Voz de Loncoche 1/1/1914.

[172] Sobre Painevilú, ver Pavez, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 24 y La Época 12/12/1911. Sobre Guevara, ver Guevara, T. “Psicología araucana”, texto sin fecha en la fuente. En: Guevara, T. *El pueblo mapuche*, Editorial Andújar, Santiago, 2003, p. 37 y Guevara, T. *Op. Cit.*, 1904, p. 86.

En esta defensa cultural las organizaciones y sus dirigentes, en cada una de sus actividades públicas trataron de develar, explícita o subrepticamente, los mecanismos y consecuencias de la “ideología de la expoliación”, tal como lo hiciese Manuel González Prada en el Perú, José Martí en la futura Cuba y muchos indigenistas de la Araucanía¹⁷³. Pura valentía había en las palabras de Carlos Sadlier cuando en 1904 transmitió con convicción que “*la capacidad intelectual de los naturales es, sin duda, igual a los del resto de los chilenos*”. Más agudas fueron las expresiones que habrían utilizado Manuel Aburto Panguilef y Manuel Manquilef en 1916, el primero sostuvo: “*estos ladrones, para neutralizar la acción de las pocas personas jenerosas que hai en chile han propalado a los cuatro vientos que somos una raza dejenorada; que somos ladrones, flojos i viciosos*”. El segundo, por su parte, expresó que “*la inferioridad de nuestra raza está sólo en la mente del usurpador, seremos un pueblo atrasado; pero no somos raza inferior, sino desgraciada*”¹⁷⁴.

La estrategia de defensa de las organizaciones mapuche de principios del siglo XX también consistió en luchar contra la ignorancia y el salvajismo de los mismos mapuche en el entendido de que así podrían defenderse-desenvolverse más favorablemente. En este contexto la educación pareció ser una de las herramientas más apropiadas. “*Es la mejor y más valiosa herencia*”, se leía en las páginas de El Araucano¹⁷⁵. “*Es la única salvadora de los pueblos*” sostuvieron

[173] Véase González Prada, M. “Horas de Lucha”, publicado por primera vez en 1908. En: Ripoll, C. (comp.) *Conciencia intelectual de América. Antología del ensayo hispanoamericano*, Eliseo Torres & Sons, Nueva York, 1966, p. 198; Martí, J. *Op. Cit.*, 1889a, p. 4. También se pueden encontrar expresiones similares en Jerónimo de Amberga, Manuel Aburto Panguilef y Manuel Manquilef, en *La Época* 25/6/1909 y 25/9/1913; *El Diario Austral* 13/12/1916 y 5/1/1919; Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, pp. 27 y 53; Guevara, T. y Mañkelef, M. *Op. Cit.*, 2002, p. 134, entre otros. Expresiones anónimas de indigenistas pueden verse en *El Diario Austral* 9/11/1916 y *La Época* 28/2/1912.

[174] La expresión de Carlos Sadlier se encuentra en Guevara, T. *Op. Cit.*, 1904, p. 76. La de Aburto Panguilef se encuentra en *La Voz de Loncoche* 4/11/1916; la de Manuel Manquilef en *El Diario Austral* 23/12/1916 y en Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 22.

[175] Las palabras citadas fueron enunciadas por quien se identificó como “El padre Sebastián” y aparecieron en *El Araucano* el 1/2/1930. Dicho periódico es un rico manantial de declaraciones educacionistas. Véanse las ediciones del 1/5/1926; 1/8/1926; 2/2/1927; 1/1/1928 y 15/12/1930.

casi al unísono Francisco Melivilú, dirigente de Maquehua y posteriormente diputado, y Pedro Henríquez Ureña, dominicano y quien fuese conocido por esos años como “El Maestro de América”¹⁷⁶.

La Sociedad Caupolicán y la Unión Araucana fueron las organizaciones más anhelantes de luces y civilización. La Federación Araucana, aunque en cierta medida también les anheló, impulsó a su gente por una estrategia de defensa que se enraizó en lo propio, en sus ceremonias tradicionales y su lengua. Ello no fue incompatible con su alta estima de la educación. La demandaron, al igual que las otras organizaciones o tal vez más, pero se ubicaron en otro lugar para valorarle. La poca efusividad que tuvo Manuel Aburto Panguilef para con los fines ilustrados y civilizadores, unida a su postura integracionista, le valieron la inquina de los defensores más observantes del orden, objetivo implícito de todas las organizaciones, inclusive de la Federación Araucana¹⁷⁷. Arturo Huenchullán, Antonio Chihuailaf y Manuel Manquilef hicieron pública dicha posición, señalando, este último, que los que tienen tierra jamás serían revolucionarios, comprensiones que permitieron a José Bengoa interpretar, con ajustada precisión, que el accionar de las primeras organizaciones mapuche del siglo XX se encuadró en la búsqueda de una integración pacífica y/o respetuosa a la sociedad chilena¹⁷⁸.

[176] Las declaraciones de Melivilú pueden verse en La Época 17/2/1911 y 20/8/1911. El pensamiento educacional de Pedro Henríquez Ureña en Henríquez Ureña, P. “La cultura de las humanidades”, publicado por primera vez en 1914. En: Henríquez Ureña, P. *Universidad y educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1969, 132-3 y, también, en Donoso, A. “Aproximación crítica al pensamiento de Pedro Henríquez Ureña sobre educación y nación”. En: *Cuadernos Americanos*, Volumen 4, n° 122, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 2007, pp. 55-68.

[177] En el próximo apartado se respaldará argumentativa y documentalmente el encuadre legalista y/o de apego al orden y la institucionalidad que tuvieron el conjunto de las organizaciones, incluida la Federación Araucana. Ello en el entendido de que sus demandas fueron dirigidas, en parte importante, al Estado, sin aspirar a cambiarle o controlarle, sólo a que les considerase.

[178] Las referencias sobre el apego al orden por parte de los dirigentes se encuentran en El Diario Austral 23/12/1916; 15/12/1926; 17/12/1926 y Manquilef, M. *Op. Cit.*, 1915, p. 29. Las expresiones de Bengoa se encuentran en Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1999, pp. 14 y 100.

II. Las demandas educacionales de las primeras organizaciones mapuche

Los miembros, dirigentes y simpatizantes de las primeras organizaciones mapuche del siglo XX en Chile tuvieron una rica y compleja demanda educacional. Poco a poco empezaron a quedar en el olvido los días en que los misioneros tenían que salir de correrías para captar a sus futuros pupilos, en que tenían que ofrendar presentes a los jefes de familia para lograr su venia y que debían, además, rogar para que los estudiantes estuviesen a gusto y no decidieran dar por finalizada su educación antes de tiempo. La educación iba teniendo cada vez más sentido para los mapuche y consecuentemente empezaron a demandarle. Su universo de peticiones tuvo dos dimensiones, según fuese su interlocutor. Al Estado le solicitaron, entre otras cosas, un internado agrícola e industrial, que proliferasen las escuelas y las escuelas primarias especiales en las reducciones, que la asistencia a ellas sea obligatoria y que existiesen becas para la prosecución de estudios secundarios y universitarios. A los mismos mapuche se les conminó, entre otros aspectos, a que asistieran y perduren en el sistema educacional, a que promuevan las bondades de la educación a los demás mapuche y que apoyasen la construcción de escuelas en las zonas rurales y/o reducciones.

Las demandas estuvieron presentes en tres tipos de actividades regulares de las organizaciones: propaganda, deliberación y manifestación. Las actividades de propaganda incluyeron a aquellas vinculadas a la política comunicacional de cada organización: envío sistemático de notas de prensa a los medios de la Araucanía y/o elaboración de periódicos propios, la realización de conferencias y de giras de difusión. Entre las giras se cuentan tanto las efectuadas por las dirigencias a las zonas rurales, comunidades o reducciones mapuche, la vistosa gira nacional de más de dos meses de duración que realizó la "Compañía de Teatro Araucana", en el marco de las actividades de la Sociedad Mapuche de Protección Mutua¹⁷⁹ y las comisiones que viajaron

[179] Sobre la gira de la "Compañía de Teatro Araucana" véanse *La Voz de Loncoche* 15/11/1916; 6/12/1916; 9/12/1916; 17/1/1917; 14/4/1917 y *El Diario Austral* 23/12/1916 y 5/1/1919.

recurrentemente a Santiago para reunirse con altas autoridades de gobierno —preferentemente con el Presidente—¹⁸⁰.

Las actividades de deliberación convocaron a los miembros y adherentes de las organizaciones a masivas reuniones (parlamentos y/o congresos), en las cuales se discutían temas de interés común, se elaboraban sus demandas y se delineaban los planes de acción para satisfacerles. Todas las organizaciones se valieron de este mecanismo. Bien recordados son los multitudinarios congresos anuales de la Federación Araucana, así como los que promovía, a su vez, la Unión Araucana¹⁸¹.

Las actividades de manifestación fueron los desfiles y las reuniones masivas, lo que hoy conocemos como marchas y concentraciones. Entre ellas se recuerda la propiciada en Imperial a propósito de la vejación a Painemal en 1913 y el desfile que promovió la Sociedad Caupolicán el 18 de septiembre de 1910 con motivo de la instalación de la primera piedra de un monumento a Caupolicán (que finalmente se erigió en 1939). Se consigna, brevemente, que los años que rodearon al centenario nacional fueron acompañados de un gran interés por erigir monumentos. Así, mientras la primera organización mapuche en Temuco quería homenajear a Caupolicán, un grupo liderado por el teniente Enrique Phillips quería laurear, también en Temuco, a los militares chilenos que participaron en la “pacificación”. Hubo también por esos años tentativas de construir una estatua de Bernardo O’Higgins en Buenos Aires, de Camilo Henríquez en Valdivia, de Alonso de Ercilla en Santiago, entre otras¹⁸².

[180] Entre las muchas que consigna la prensa se destaca la comisión integrada por los principales dirigentes mapuche del momento, Manuel Manquilef, Carlos Sadlier, Manuel Aburto Panguilef y Antonio Chihuailaf. Comisión que viajó a Santiago con muchas demandas, entre ellas la referente al internado agrícola e industrial. Véase Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, pp. 38-39 y El Diario Austral 21/11/1924.

[181] Sobre los parlamentos de la Unión Araucana puede revisarse su periódico, El Araucano. Sobre los congresos anuales de la Federación Araucana, revísense las actas del Congreso realizado en Ercilla, entre el 24 y 27 de diciembre de 1926, relato pormenorizado de lo acontecido día a día además de los acuerdos y notas de prensa generados en el mismo. Véase, Comité Ejecutivo de la Araucanía. *Op. Cit.*, 2005.

[182] Véase La Voz de Loncoche 11/5/1910; 28/5/1910 y 14/3/1914. Nótese también que La Época, desde el 20/4/1909 hasta el 4/2/1914, publicó más de cincuenta artículos que tenían directa relación con los monumentos para Temuco (alegorías, ataques y aspectos operativos de los mismos).

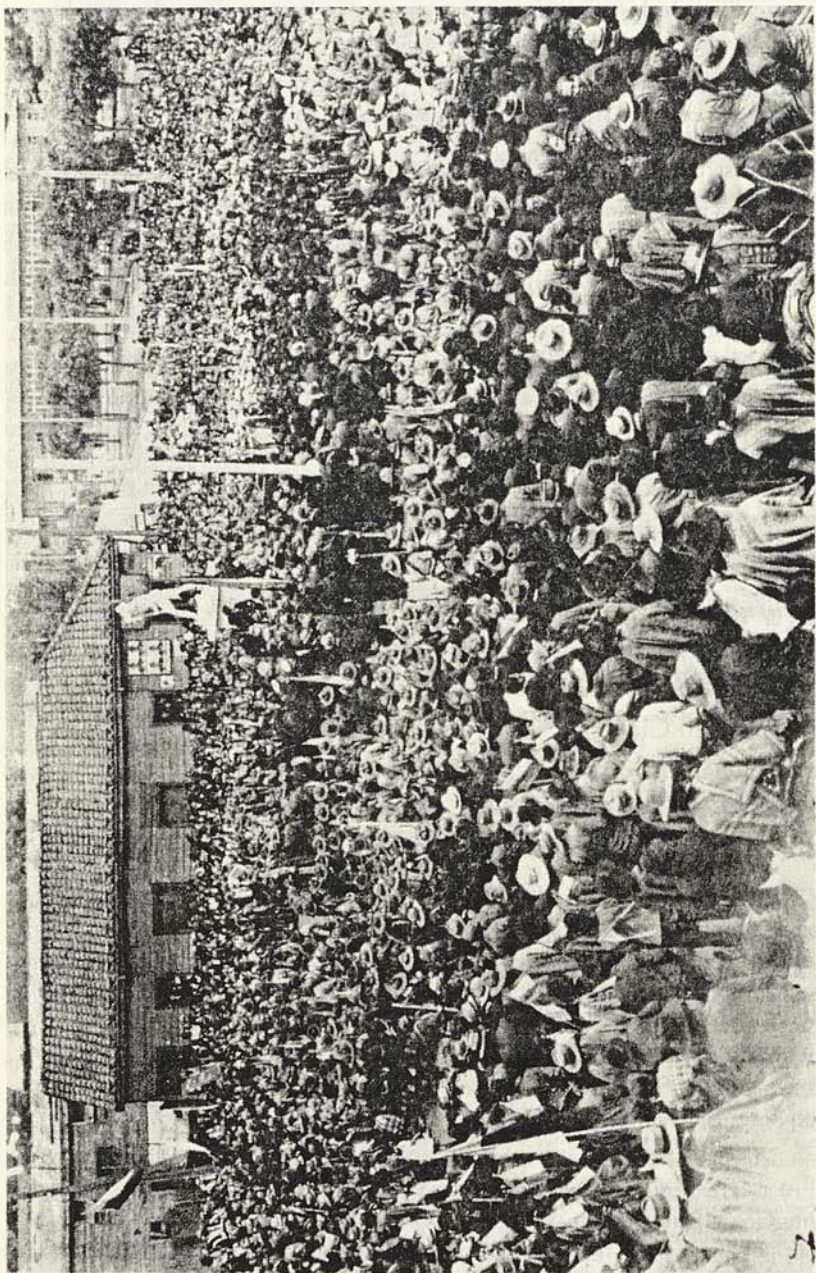
Las peticiones de las organizaciones mapuche fueron dirigidas por lo general al Estado. Sea a sus instituciones: Alcaldía, Intendencia, Ministerio e inclusive, en su momento, a una Junta de Gobierno o a los titulares de las mismas: Alcaldes, Directores Provinciales de Educación, Intendentes, Gobernadores, Ministros, Presidentes de la República, etc.

La demanda al Estado siempre fue sincera y esperanzada. No importaba que se identificara a la fuerza pública como parte de los males de los cuales había que defenderse, tampoco que el “protector de indígenas” no les protegiese adecuadamente o que las promesas hechas por antiguos funcionarios no hubiesen sido cumplidas. Lo importante parecía ser que cada comunicación renovara los votos de lealtad y confianza hacia el Estado para que operasen, en fin, los pactos tácitos de legitimidad. El 6 de agosto de 1916, la recién formada Sociedad Mapuche de Protección Mutua de Loncoche hacía patente esta actitud en las palabras atribuidas a su dirigente Manuel Aburto Panguilef, quien recordaba a sus oyentes que ellos habían *“sido explotados por unos cuantos inescrupulosos i que siempre en las esferas del Gobierno han encontrado la mejor buena voluntad para ayudar a los mapuches, que se han hecho leyes de proteccion para esta raza sana i viril, pero que los empleados siempre abusaron hasta dejarlos en la miseria”*. Cinco años más tarde el mismo dirigente reafirmaría lo expuesto, al enviar una carta al “Excelentísimo Presidente de la República” que buscaba la exoneración del pago de contribuciones para los mapuche ahora a nombre de la recién formada Federación Araucana: *“OBLIGAMOS a quienes nos dirigimos en esta solicitud se dignen a acogerla favorablemente, y, en prueba de su aceptación, aprobar el proyecto de ley a que nos hemos referido”*¹⁸³.

El escenario político no permitió a los mapuche trascender la figura de la súplica para exigir sin más la satisfacción de sus demandas¹⁸⁴. El trato con el Estado y sus representantes adquirió un papel eminentemente familiar,

[183] Véanse respectivamente La Voz de Loncoche 6/9/1916 y El Diario Austral 19/7/1921.

[184] Lo mismo ocurrió con la estrategia que utilizó Alejandro Venegas al remitir formales cartas (públicas) al “Presidente don Pedro Montt” en las que exponía mordazmente su crítica sincera a la situación general del país. Venegas, A. *Op. Cit.*, 1998, p. 37. Se entiende, a su vez, que “exigir por favor” no es necesariamente un símbolo de buenos modales, a veces es indicativo de carencias en las condiciones necesarias para exigir la satisfacción perentoria de las demandas.



Inauguración de estatua de Caupolicán

El 26 de noviembre de 1939, a casi treinta años del 18 de septiembre de 1910, fecha en que se colocó su primera piedra, se inauguró en Temuco la estatua a Caupolicán.

Fuente: Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 149.

siendo una “persona” —a veces singular, otras colectiva— con la cual se podía estar en desacuerdo en muchos aspectos pero sin comprometerse la fidelidad y respeto que se le dispensaba. Rolf Foerster y Sonia Montecino enriquecen el análisis al señalar:

“Esta doble cara del Estado (tío y padre) fue el fundamento que evidenció la necesidad de contar con organizaciones: se trataba de influir en la distribución del poder y reclamar que el ‘tío’ volviera a ser el ‘padre benefactor’. En este proceso los mapuches mantuvieron su antigua práctica al dirigirse directamente al Presidente, encarnación simbólica del poder. De allí que las críticas rara vez se formularan al gobierno de turno, y recayeran más bien, en los gobiernos pasados, como si el presente implicara la esperanza, como si cada nuevo Presidente personificara al padre deseado”¹⁸⁵.

Con respecto a las demandas que tuvieron como destinatarios a los mismos mapuche, se observó que fue la Unión Araucana la organización más proactiva. Exigió a sus afiliados, por estatutos, que enviasen sus hijos a la escuela. A los mapuche en general, cuando no estaba seduciéndoles con los beneficios que proveía la educación, les culpabilizaba por preferir que sus niños trabajasen en los campos antes que en las aulas o les amedrentaba recordándoles la existencia de sanciones legales si no les educaban. Los requerimientos de la Unión Araucana se mezclaron con la labor propia de los capuchinos ya que muchas veces la organización realizaba propaganda a sus misioneros, escuelas e internados. En este mismo sentido, la Sociedad Mapuche de Protección Mutua exigía a sus socios una acción protagónica en pos del resguardo común. El mismo espíritu tuvo la Federación Araucana, articulada bajo el horizonte “uno para todos y todos para uno”. Esta última, en diciembre de 1927, entre los acuerdos del VII Congreso de su Federación, recomendó a los mismos mapuche que cooperaran en la construcción de escuelas, sobre todo las que se iban a emplazar en las reducciones¹⁸⁶.

^[185] Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 89.

^[186] Sobre la Unión Araucana véanse *El Araucano* 1/2/1926; 1/3/1926; 1/1/1927; 1/3/1929 y 1/2/1930. Sobre la Federación Araucana véase *El Diario Austral* 29/12/1927.

Se constata también que la demanda educacional de las organizaciones mapuche se dirigió también al conjunto de la sociedad, así por ejemplo, en diciembre de 1930, el periódico El Araucano presentó algunos extractos de la conferencia de Marcelino Ñanculeo, entonces Secretario General de la Unión Araucana, en que sostenía que era *“necesario que todos los chilenos, imitando la acción patriótica de nuestros gobernantes actuales, nos pongamos de pie para emprender una verdadera cruzada de redención social del araucano que le permita mirar hacia mejores horizontes”*. La demanda educacional también, aunque marginalmente, alcanzó ribetes latinoamericanistas, lo que se aventura de la cuenta que realizó Manuel Aburto Panguilef de la gira teatral que dirigió desde la Araucanía hasta Valparaíso y en donde tomaron contacto con organizaciones uruguayas que se comprometieron a apoyar sus requerimientos¹⁸⁷.

Expuestos el cómo y a quién fueron dirigidas las demandas educacionales se procederá a caracterizarlas. El internado para estudiantes mapuche fue la primera demanda educacional clara de sus organizaciones. Aunque no fue una idea original, pues sus primeras formulaciones provienen de Eulogio Robles, indigenista y “protector de indígenas” de la Provincia de Cautín, quien en 1910 levantó esta idea como una propuesta alternativa a las voces que pretendían llevar una delegación de mapuche a la capital para ser exhibidos en las fiestas del centenario¹⁸⁸. Esta demanda fue asumida como propia por las organizaciones mapuche desde un primer momento, inclusive ella fue la catalizadora de la constitución de la primera organización, la Sociedad Caupolicán. A continuación un extracto de la solicitud al gobierno que firmó, en 1910, la directiva de la recién fundada Sociedad Caupolicán junto a “los numerosos araucanos que han palpado la civilización”:

“No escapará a la penetración de V.E. las inmensas ventajas de un plantel de esta naturaleza: en éste se daría enseñanza industrial i agrícola a nuestros hijos no sólo de la provincia de Cautin sino tambien de toda la antigua Araucania. Sería, EXCMO. Señor, la manera más positiva de levantar la condición moral i material de nuestros descendientes,

[187] El discurso de Marcelino Ñanculeo se encuentra en El Araucano 15/12/1930. Sobre la alusión a las organizaciones uruguayas contactadas en la gira teatral ver especialmente El Diario Austral 5/1/1919.

[188] Véase La Época 21 y 22 de junio de 1910; 26/7/1910 y 13/12/1910.

incorporándolos a la vida de la civilización de este país, hasta ahora indiferentes al mejoramiento de nuestra raza"¹⁸⁹.

La conveniencia del internado fue ampliamente debatida y consensuada, a fines de agosto del mismo 1910, antes de tres meses de hecha pública la demanda, la prensa informó que el gobierno cedía diez mil pesos y dos manzanas en la ciudad de Temuco para su satisfacción¹⁹⁰. De ahí en más dicho requerimiento seguirá reelaborándose, aunque cada vez con menor recurrencia y teniendo cada vez menos eco por parte del Estado. Una de las últimas resonancias claras fue el trabajo encomendado en 1913 a Francisco Machuca, que tuvo relación con seleccionar a los futuros estudiantes mapuche del internado, año que coincide con la visibilización a nivel país que tuvo esta demanda en instancias como el "Congreso Científico" realizado en Temuco y en las fiestas a beneficio de la misma que se realizaron en la Universidad de Chile¹⁹¹. La petición de internados se registra por última vez en diciembre de 1927, en instancias de la Federación Araucana¹⁹².

La demanda por un internado adquiría en ciertos momentos especificidad, como cuando en 1913 la Sociedad Caupolicán solicitó que éste fuera de carácter laico. Esta postura concuerda con el pensar de Tomás Guevara, dirigente de la organización, y quien sostuviera que las labores misionales no habían aportado en lo más mínimo a la educación de los mapuche¹⁹³. La Unión Araucana, al igual que la Federación, al momento de erigirse hizo suya la reivindicación por internados. Ambas, además, subrayaron el carácter práctico (sea agrícola y/o industrial) que debían tener éstos, a diferencia de la Sociedad Caupolicán que, aunque compartió dicha

[189] La Época 26/7/1910.

[190] Véase La Época 27/8/1910.

[191] Véanse La Época 22/2/1913; 26/2/1913; 20/6/1913; 3/7/1913; 10/7/1913; 8/10/1913.

[192] La Sociedad Caupolicán y la Federación Araucana levantaron conjuntamente la demanda por un internado (dos en estricto rigor, uno en la provincia de Valdivia y otro en la de Cautín) al menos desde 1924 y hasta diciembre de 1927. Revisense El Diario Austral 30/10/1924; 21/11/1924; 2/9/1926; Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, pp. 38-39, 42-43 y 46. También reafirmaron la demanda cada una por separado, véanse las declaraciones de la Sociedad Caupolicán en El Diario Austral 5/7/1926 y las de la Federación Araucana en el mismo diario el 3/1/1927.

aspiración, fueron notoriamente los menos entusiastas, los más “humanistas”. No obstante, mientras la Federación mantuvo silencio respecto al carácter cristiano o laico del establecimiento, la Unión se inclinó por una postura eclesial aunque con ribetes originales. Demandó internados bajo la tutela de los capuchinos y les sugirió emplazarlos en las zonas rurales como los tenían ellos ya dispuestos. La posición de la Unión Araucana fue anticipada por Jerónimo de Amberga, capuchino, quien sostuvo en 1913:

“Para la civilización de la Araucanía necesitamos escuelas, escuelas y otra vez escuelas; escuelas rurales donde es posible, e internados. No veo en el internado el ideal de la escuela; pero la necesidad que los crea en las ciudades, los hace más necesarios para nuestros campos. Es preciso sacar al niño araucano de su ruca, de su ambiente para que aprenda pronto y bien el castellano; para que en el íntimo contacto con el niño blanco asuma las mil ideas que forman la vida civilizada y que el campo no puede prestar”.

El segundo parlamento de la Unión Araucana, en marzo de 1927, arrojó conclusiones que confirman lo expuesto:

“Que el S. Gobierno ampare los internados y escuelas de los Misioneros capuchinos, á los que debemos casi toda la educación que actualmente poseemos. No pregonamos por la construcción de grandiosos internados en las ciudades, sino pedimos una ayuda eficaz para los veinte internados ya existentes, construidos por nuestros educadores en el mismo campo, junto á nuestras rucas, dónde se educan anualmente más de mil de nuestros hijos, para que nos puedan dar la instrucción agrícola que necesitamos”¹⁹⁴.

Una lógica similar a la demanda por internados, en el sentido que tenía una forma básica que se complejizaba o especificaba en ciertos momentos, tu-

^[193] El carácter laico de la demanda de la Sociedad Caupolicán se fija en La Época 23/10/1913. No olvidar, además, que Guevara como Director del Liceo formaba parte de la cruzada educacional laicista que estuvo en el Gobierno al menos hasta la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, en 1920. Su carácter laico se infiere además por la cercanía que ha de haber tenido con Darío Salas, máximo educacionista de esos años, quien participó en la celebración del primer aniversario de la Sociedad Caupolicán. Véase Pavez, J. *Op. Cit.*, 2003 y La Época 12/7/1911. La posición contraria a las escuelas misionales de Guevara es manifiesta en Guevara, T. *Op. Cit.*, 1904, pp. 62 y 65.

^[194] Véase respectivamente De Amberga, J. *Op. Cit.*, 1913, p. 35 y El Araucano 1/5/1927.

vieron las peticiones de escuelas primarias para los mapuche. Las organizaciones locales demandaron sencillamente la implementación de escuelas en sus comunidades, ofreciendo algunas veces mano de obra para su construcción y/o el terreno donde se emplazarían¹⁹⁵. El espíritu de este tipo de planteamiento queda claramente expresado en una comunicación dirigida al “visitador de escuelas” que se hace pública en un periódico local en julio de 1926:

*“La Junta Central de la Federación Araucana, con el debido respeto a Ud., viene a manifestar que la escuela pública situada en Catrimaiquén en la propiedad de don Alejandrino Maldonado, de esta subdelegación de Loncoche, no ha funcionado ordinariamente en los últimos meses, pues, esta entidad, tiene antecedentes escritos y verbales en el sentido de que estuvo cerrada un mes ocho días con anterioridad al 27 de junio último, cuya irregularidad siente esta entidad a nombre de varios mapuches cuyos hijos asisten a dicha escuela”*¹⁹⁶.

La demanda por escuelas fue la más extendida. Loreto Egaña la registra con relativa abundancia entre los sectores populares desde mediados del siglo XIX, destacando inclusive que las facilidades otorgadas por las comunidades locales fueron cosa habitual y que llegó a entenderse en algún momento como política de Estado. Ello porque no sólo las comunidades ofrecían su apoyo, sino porque el “visitador de escuelas” promovía la participación activa de los vecinos en estas empresas, siendo más común y significativa esta práctica cuando más lejos estaban las escuelas de los centros poblados. Sergio González Miranda, al analizar la demanda educacional de las comunidades andinas del norte del país, también refiere a dicho fenómeno, haciendo hincapié en las reiteradas oportunidades en que las comunidades locales estaban prestas a disponer de toda la infraestructura para que se instalaran ahí las escuelas. En este mismo sentido José Vasconcelos, liderando la estrategia educacional de la Revolución Mexicana, planificaba desde el

[195] Véanse, entre otras, las referencias al respecto en La Época 8/10/1910; El Diario Austral 7/3/1923; 14/11/1925; 20/5/1926; 19/10/1926; 12/11/1926; 30/12/1926; 26/12/1927 y 24/4/1928.

[196] La Unión Liberal de Loncoche 11/7/1926 (cita con ortografía normalizada conforme a usos actuales).

Estado la masificación de la educación popular dando casi por sentado el apoyo desinteresado de las comunidades locales¹⁹⁷.

Muy relacionada y por momentos indistinguible de la demanda por escuelas, fue aquella por escuelas especiales para mapuche. Especiales en una doble acepción, exclusivas para ellos y con un carácter práctico. Esta elaboración de la demanda básica, al igual que en la por internados, precedió temporalmente a la constitución formal de las organizaciones, pero fue asumida como propia una vez que ellas fueron formadas. Así en julio de 1909, un año antes de que naciera la Sociedad Caupolicán, Manuel Manquilef celebraba como muy oportuna la pronta construcción de una “Escuela Industrial para Indígenas” que habría propiciado el gobierno de turno como réplica a las sugerencias que en el mismo sentido habría hecho Tomás Guevara¹⁹⁸. En 1913 esta demanda la hacía explícita Onofre Colima a nombre de la Sociedad Caupolicán y la misma Sociedad le siguió demandando durante el período pesquisado registrándose insistentemente entre 1928 y 1931, claro que ahora llamándoles “Escuelas Granjas”.

Desde 1916 la escuela especial fue también la principal reivindicación de la Sociedad Mapuche de Protección Mutua de Loncoche, pasando posteriormente a formar parte del petitorio básico de la Federación Araucana¹⁹⁹. A diferencia, la Unión Araucana no demandó escuelas especiales, ello se debería a que probablemente estaba más empeñada en solicitar recursos para

[197] Véanse Egaña, L. *Op. Cit.*, 2000, pp. 82-83 y 132-133; González, S. *Op. Cit.*, 2000, p. 23; Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, pp. 46 y 272-273, Vasconcelos, J. *De Robinsón a Odiseo: pedagogía estructuralista*, M. Aguilar Editor, Madrid, 1935, p. 125.

Sobre Vasconcelos consúltese también Donoso, A. “Una mirada al pensamiento de José Vasconcelos sobre educación y nación”. En: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, nº 46, Universidad de Zulia, Maracaibo, 2009.

[198] Véase a Manquilef en La *Época* 8/7/1909 y Guevara, T. *Psicología del pueblo araucano*, Imprenta Cervantes, Santiago, 1908, p. 400.

[199] Véanse La *Época* 26/2/1913; La *Voz de Loncoche* 24/10/1916; El *Diario Austral* 23/12/1916; 1/5/1919; 5/5/1920; 5/7/1926; 29/12/1927; 20/11/1928 y 3/12/1931. Muy recordada es la demanda que hace la Sociedad Mapuche de Protección Mutua de Loncoche a la alcaldía para que ésta obligue a los estudiantes mapuche a asistir a la futura escuela agrícola e industrial que ha de construirse. Información que se constata en El *Diario Austral* del 1/5/1919 y lo recuerdan Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 34 y Marimán, P. *Op. Cit.*, 1997, p. 150.

las escuelas capuchinas ya existentes antes que para promover modalidades distintas. Una de las mejores verbalizaciones sobre la demanda por escuelas especiales la expresó un dirigente de Maquehua, Carlos Melivilú:

*“La instrucción agrícola es de imperiosa necesidad. Toda la población araucana, unas 120 mil almas, viven del trabajo de la tierra. Hace falta llenar la Araucanía de escuelas primarias y agrícolas para los niños y adolescentes y profesores ambulantes que enseñen en el terreno mismo a los agricultores la ventaja de perfeccionar los métodos de cultivo y de explotación del ganado, las industrias de la leche, de la fruta, de las aves, del tejido, etc.”*²⁰⁰.

Otra demanda presente en el ideario de las organizaciones y en especial de sus dirigentes, aunque proporcionalmente con menos notoriedad pública, fue la provisión de becas para que los estudiantes mapuche cursaran educación secundaria y superior. Becas para entrar al futuro internado especial para mapuche y también para participar del sistema educacional chileno tradicional. Ilustrativa del espíritu de entender como deseable el ingreso a la educación secundaria y superior chilena fue la solicitud que hacen en conjunto la Sociedad Caupolicán y la Federación Araucana en 1926 y que refiere a que la Escuela Normal, emplazada en Victoria desde 1906, siguiera con su funcionamiento regular pues así seguía beneficiando a una proporción significativa de estudiantes mapuche²⁰¹. Lo fue también el fondo de la crítica que se le hizo a los capuchinos, desde dentro de la Unión Araucana, por no alentar la formación de profesionales mapuche. Crítica inserta en un período difícil dentro de la organización y que se vincula al ya mencionado diferendo en las posturas de la Sociedad Moderna Araucanía de Cunco y la Unión Araucana respecto a las iniciativas concretas de unión entre todas las parcialidades mapuche. En este punto en particular, las divergencias surgieron a raíz del cuestionamiento que una parte de la dirigencia de la Unión Araucana hizo a la labor educacional de los capuchinos, en el sentido de que los estudiantes

[200] El Diario Austral 15/8/1927.

[201] La demanda por el correcto funcionamiento de la Escuela Normal de Victoria se encuentra detallada en Comité Ejecutivo de la Araucanía. *Op. Cit.*, 2005, p. 94-95. Las demandas por becas se rastrean además en La Época 25/7/1911 y El Diario Austral 3/17/1927 y 2/7/1931.

indígenas serían los menos en sus aulas y de que no promoverían la prosecución de estudios secundarios y superiores en los mismos. La defensa refutó estos argumentos subrayando la conveniencia de apostar por la educación primaria antes que la promoción de unos pocos a los niveles superiores²⁰².

Con respecto a la demanda educacional que ejerciesen las organizaciones sobre los mismos mapuche, como ya se refiriera, fue la Unión Araucana la que presentó más elaboración. Les conminó en distintos tonos a que se preocuparan de la educación de sus hijos, que les matriculasen a tiempo en las escuelas, que persistieran en dejarlos ahí por sobre la necesidad de contar con sus brazos en el campo y que apoyasen con lo posible, en términos económicos, a las escuelas de sus hijos. Su demanda no sólo se remitió a aspectos formales pues les solicitó, además, confianza y agradecimiento. Confianza en el trabajo de las escuelas y sus regentes, ello como medida precautoria pues pareciese que muchos niños daban noticias afligidas a sus hogares con el fin de que les sacasen de ahí y agradecimiento por el sacrificio encomiable que habrían realizado los misioneros²⁰³. A continuación, algunas palabras del editor de *El Araucano* que ilustran en parte como se articularon estas demandas:

“Deben presentarse los niños bien provistos de ropa para andar decentemente vestidos y para tener los abrigos suficientes contra las inclemencias del tiempo, las enfermedades son comúnmente consecuencias de resfríos ocasionados por vestidos deficientes.

Los padres de familia deben ser estrictos con sus hijos, no dar fácilmente crédito a quejas infundadas de ellos, exhortarlos a aprender a sufrir, y en todo tiempo andar de acuerdo con los directores de los establecimientos en su labor educativa.

Deben mandar a sus hijos seis años consecutivos y no permitir que se interrumpa la enseñanza, porque con un año de interrupción se olvida el niño de lo anteriormente aprendido y pierde el interés para el estudio.

Todo hombre sensato comprenderá que el mantenimiento de estos internados demanda gastos enormes para la misión. Por eso los padres de familia tienen el deber de ayudar también materialmente a estos establecimientos contribuyendo con artículos alimenticios o con dinero”²⁰⁴.

[202] Véanse, entre otros, *El Araucano* 1/5/1930; 15/6/1930 y Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, pp. 65-66.

[203] Véanse *El Araucano* 1/2/1926; 1/3/1926; 1/5/1926; 1/3/1929 y 1/2/1930.

[204] *El Araucano* 1/3/1930.

Tanto la Federación Araucana como la Sociedad Caupolicán compartieron en lo medular lo expresado por la Unión Araucana en el sentido de exhortar a los mapuche a que valorasen la educación y sugerir a los padres que asumieran posiciones más activas en la educación de sus hijos. Algunas pistas dan en esa dirección las palabras de Manuel Aburto Panguilef cuando refirió a lo importante que era “*un acercamiento entre todos los indígenas del país y al mismo tiempo ser unidos para la instrucción de la raza*” y el programa de trabajo que elaboró la Sociedad Caupolicán para celebrar su décimo sexto aniversario, en donde se puso en la tabla de discusión lo referido específicamente al deber que tenían los padres de familia en la educación de sus hijos²⁰⁵.

A fines de 1931, durante el XI Congreso de la Federación Araucana y en el cual participó oficialmente un gran número de organizaciones mapuche con la notoria excepción de la Unión Araucana y la Sociedad Moderna Araucanía de Cunco, se levantó una demanda educacional que actuará como límite entre un primer período organizacional, expuesto en este ensayo, y un segundo período, aún por explorar. La demanda fue por una República y educación indígena²⁰⁶.

“El 11.º Congreso Araucano acuerda: Hacer presente al Ministro de Educación que la raza Araucana ha venido solicitando de todos los Gobiernos de Chile la educación de sus hijos, sin que jamás haya conseguido una sola escuela.

*Que el abandono en que se la mantiene es odioso y criminal; que siendo la educación una atención preferente del Estado, según reza la Constitución, y no habiendo en Chile castas privilegiadas exige, en esta vez, interpretando sus derechos, la creación de la enseñanza indígena, instalándose escuelas rurales en las propias comunidades, escuelas granjas e internados para maestros indígenas y estableciéndose en el Ministerio un servicio inspectivo que dirija, controle y perfeccione esta enseñanza”*²⁰⁷.

[205] Véanse, respectivamente, El Diario Austral 5/1/1919 y 3/7/1926.

[206] Sobre el ambiente previo, el desarrollo y las repercusiones del congreso véase El Diario Austral 1/11/1930; 3/11/1930; 1/12/1930; 26/12/1931 y 2/1/1932. Véanse también algunas interpretaciones sugerentes en Menard, A. y Pavez, J. *Op. Cit.*, 2005, p. 53 y Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1999, p. 98.

[207] El Diario Austral 2/1/1932 y Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 50 (el destacado es nuestro).

CRONICA LOCAL

CRONICA LOCAL 7

La excursión de fin de año de la Brigada de Scouts "Eleuterio Ramirez"

El recorrido se hizo por la región de Carahue

El fin de año de la Brigada de Scouts "Eleuterio Ramirez" se celebró en Carahue...

Se están poniendo realmente molestos los vagos

Ayer una ocasión un sincero a una señorita a quien amamos

Después de pasar un día en la casa de la señora...

Asociación de Salvación Nacional

Muchas personas han ido a la reunión de la Asociación de Salvación Nacional...

Reina Victoria CIGARILLOS TEXO O.G.O. SELECTO B.O. CHILENA DE TABACOS

Sobre una imputación falsa

Señor don Juan Antonio...

LOS ARAUCANOS HAN RESUELTO ORGANIZAR UNA REPUBLICA INDEPENDIENTE

Así lo acordó el 11º Congreso Araucano en Raquiñu huafu. Preparará un manifiesto con el cual...

El 11º Congreso Araucano se reunió en Raquiñu huafu...

El Congreso Araucano acordó organizar una república independiente...

El Congreso Araucano acordó organizar una república independiente...

El Congreso Araucano acordó organizar una república independiente...

El Congreso Araucano acordó organizar una república independiente...

El Congreso Araucano acordó organizar una república independiente...

El Congreso Araucano acordó organizar una república independiente...

El Congreso Araucano acordó organizar una república independiente...

POR LOS FERROCARRILES DEL ESTADO

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

En virtud de mudanzas en las estaciones. Modificaciones al ser...

Con piedras "se cosechó" un valiente a la señorita Sara

Y para asegurarlo bien le dio algunos puntapiés de yapa

Señorita Sara...

SO-CUETISMO La Brigada Escuela Industrial Ira a Villarrica y Pucón

La Brigada Escuela Industrial...

SOCIEDADES

Asociación de Salvación Nacional...

Los araucanos han resuelto organizar una república independiente, titular del artículo publicado el 2 de enero de 1932 en El Diario Austral, alusivo a los acuerdos tomados en el 11º Congreso de la Federación Araucana.

Esta petición funciona como deslinde analítico entre dos etapas de las organizaciones y sus demandas porque presenta una lógica original que ponía en entredicho la confianza en el Estado a la vez que instaba a las organizaciones, y a los mapuche en general, a que tuvieran un mayor protagonismo en la satisfacción de sus aspiraciones. Es, a su vez, expresión concreta de una temprana aspiración de algunas organizaciones en pos de la integración de las mismas y que logró prosperar a pesar de los esfuerzos en sentido contrario que prodigaba la Unión Araucana.

Sobre los esfuerzos desestabilizadores que habría tenido la Unión Araucana para con el movimiento integracionista, sólo se exponen tres ideas tentativas: La primera es que dicha organización habría surgido a fines de 1925 casi como reacción al movimiento integracionista en alza que representó la comisión mixta de dirigentes que viajan a Santiago en 1924 y la conformación del Comité Ejecutivo de la Araucanía. Alza que se plasmó, además, en multitudinarios congresos bajo dicho horizonte. Segundo, ella en sus estatutos y en el primer número de su periódico subraya que no combatirán a las otras colectividades mapuche existentes, lo que se interpreta como un anticipo ante algo que sospechan producirán sus intenciones. Acto seguido ella comienza a atacar, anclada en preceptos morales, a la Federación Araucana y a quienes se mostraron solidarios con sus postulados de integración entre los mapuche. Tercero, ella presentó vínculos estrechos con el Gobierno, los que se manifestaron tácitamente en el apoyo que recibió Guido de Ramberga cuando los capuchinos fueron criticados a fines de la década de 1920.

El advenimiento de un nuevo período en las organizaciones mapuche se aprecia también en el mayor protagonismo que adquirieron algunos dirigentes jóvenes vinculados preferentemente al comercio, desplazando, al menos parcialmente, a la dirigencia adulta vinculada a lo educacional. Asociado a lo anterior se comparte con Bengoa la tesis general de que por esos años la Sociedad Caupolicán empieza con una serie de transformaciones internas, producto de las distintas visiones que albergaba sobre los aspectos vinculados a la demanda por tierra, que devendrán, finalmente, en la creación de la "Corporación Araucana" a fines de la década de 1930. Manuel Manquilef fue de los primeros en levantar la demanda por tierra en su libro "¡Las Tierras

de Arauco!" y abogó por la subdivisión y/o particularización de los terrenos reduccionales. La posición de Arturo Huenchullán, la que finalmente se impuso en la organización, hermanada con las comprensiones de Manuel Aburto Panguilef y Carlos Sadler, se negaba a subdividir la tierra²⁰⁸.

Por último también, apoyando la idea de un momento de cambio entre una primera y segunda etapa de las organizaciones representativas mapuche, se recuerda el quiebre que se produjo en la cúpula de la Unión Araucana, ya referido someramente en su aspecto educacional y que se manifestó en el enfrentamiento epistolar que reproduce la prensa regional de fines de la década de 1930 entre Antonio Chihuailaf y Guido de Ramberga.

[208] Véase Bengoa, *J. Op. Cit.*, 1987, p. 389; El Diario Austral 2 y 3/12/1931; Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, pp. 30 a 32.

III. Sobre la connotación nacional de sus demandas educacionales: análisis final

Las demandas educacionales de las primeras organizaciones mapuche del siglo XX en Chile fueron dirigidas al Estado, a los mismos mapuche y/o a la sociedad en general y se manifestaron desde el momento mismo en que ellas salieron a la luz pública. Periódicos, notas de prensa, discursos, conferencias, giras de difusión, comisiones, parlamentos, congresos, marchas y concentraciones fueron plasmándolas con distintos lenguajes, tonos e intensidades. Estas demandas se analizarán considerando su finalidad y representatividad, cerrándose el capítulo afirmando su carácter nacionalista y con ellas también el de las mismas organizaciones mapuche.

Sobre la *representatividad* de las demandas educacionales que las organizaciones mapuche dirigieron al Estado o gobierno de turno, se apunta que, el requerimiento educacional más recurrente, con más cantidad de voces sosteniéndole tanto en los espacios públicos como privados, fue también el más sencillo: necesitamos escuelas primarias, necesitamos manejar los tres lenguajes hegemónicos afuera de la “reducción”: el castellano, el abecedario y los números. Esta demanda fue dirigida a todos los puntos cardinales y muchas veces las organizaciones de base pusieron sobre la mesa trabajo, tierras y otros insumos para facilitar la implementación de escuelas en sus “reducciones”. *“Los indígenas no resistieron a esto de aprender el lenguaje y aprender a leer, eso que quede claro”*, subrayó Carlos Chihuilaf Railef hace poco más de quince años ante una consulta realizada por el historiador Pablo Marimán²⁰⁹. Cuando se recuerda este punto se torna comprensible una desafiante interpretación de Eric Hobsbawn que señala: *“en América Latina, los que presionan para que en la escuela se enseñe una lengua vernácula de los indios, una lengua que no se escriba, no son los propios indios, sino los intelectuales indigenistas”*²¹⁰.

[209] Véanse especialmente Marimán, P. *Op. Cit.*, 1993, pps. 40, 117 y Marimán, P. *Op. Cit.*, 1997, pp. 149, 162 y 187.

[210] Hobsbawn, E. *Op. Cit.*, 1998, p. 125.

La demanda por escuelas fue reelaborada por los miembros y dirigentes de las organizaciones representativas quienes sostuvieron que era necesario contar con escuelas especiales en las cuales se privilegiara a los estudiantes mapuche y se aprendieran conocimientos prácticos. Lo mismo ocurrió con la demanda por internados. Ella fue más amplia y/o compartida en cuanto internados en términos generales, menor cuando refirió específicamente a los del tipo agrícola o industrial. Por su parte, la demanda por becas para que los estudiantes mapuche prosiguieran estudios secundarios y superiores no presentó distintos niveles de elaboración, fue solamente levantada por los miembros y dirigentes de las organizaciones representativas y tuvo como principal destinatario al Estado.

Por todo esto, se interpreta que las primeras organizaciones mapuche del siglo XX en Chile recogieron las aspiraciones mayoritarias del conjunto de su población al demandar significativamente más escuelas primarias. Al mismo tiempo ellas fueron propagando peticiones más elaboradas como las referidas a las escuelas e internados agrícolas o industriales y, también desde un primer momento, fueron construyendo una demanda por becas de estudio para los estudiantes mapuche en los niveles secundarios y superiores, exigencia que respondía particularmente a los intereses y modos de pensar de sus dirigencias.

La segunda entrada elegida para articular las demandas educacionales de estas organizaciones tiene que ver con la *finalidad* que atribuirían a la educación. Análisis que se realizará observando exclusivamente las demandas que interpelaron a los mismos mapuche.

Todas las organizaciones, todos sus miembros y simpatizantes, entendieron que la educación era valiosa. Todas incitaron a la población mapuche a que le comprendiera de esa manera. Fue la Unión Araucana la que avanzó un paso más en este tipo de requerimientos pues les instaba a que enviaran a los niños a las escuelas disponibles y que los mantuvieran allí el tiempo “adecuado” y, además, les solicitaba fidelidad y agradecimiento para con las personas e instituciones que les proporcionaban educación. Esto permite interpretar que la demanda hacia los mapuche buscó que valoraran la educación y tomaran posiciones más activas con respecto a la misma en el entendido que ella era un puente para la integración con la sociedad mayor.

Cuando se recuerda que la Unión Araucana fue la que más elaboró e insistió sobre la importancia de esta demanda es imposible dejar de pensar que ello se debía a intereses creados para promover-legitimar la labor que ejercieron los capuchinos en sus “diecinueve internados y veintiocho escuelas misionales”. Sin duda que ello debe haber influido. Pero dicha insistencia se entiende también como consecuencia de ser una organización que puso en el primer lugar de sus prioridades el ilustrar-civilizar a los mapuche. Y aunque todas las organizaciones compartieron dicho fin, las demás privilegiaron objetivos más asociados a la defensa. Así, mientras los miembros de la Unión Araucana entendían que la educación de los mapuche era deseable por cuanto les reportaba beneficios espirituales y materiales a los estudiantes y sus familias, los representantes de las otras organizaciones, en especial los de la Sociedad Caupolicán, tendían a entenderle más como proveedora de armas en la lucha por la sobrevivencia individual y colectiva.

Los miembros de la Sociedad Caupolicán, insertos en la semántica de la lucha contra la ignorancia y la barbarie y ciertos de la sujeción reduccional que trajo la derrota en la “guerra de la pacificación”, profirieron metáforas como la de Tomás de Guevara: *“Antes se defendían con las armas, ahora deben defenderse con la instrucción: para no quedar totalmente vencidos, manden sus hijos a las escuelas, al liceo, etc. Así la generación venidera reemplazará dignamente a sus antecesores”*. En este mismo sentido Ramón Lienán, dirigente de la Sociedad, exclamó: *“Ahora nos haremos respetar por la civilización mandando los niños al colejo para que aprendan a defenderse.”* Terminando su intervención con esta arenga: *“vivamos unidos i venceremos a nuestros enemigos”*. Por su parte Manuel Manquilef expresó: *“...termino manifestando que la ignorancia y el criterio pueril que existe para atacar al araucano, bajo imputaciones falsas con el propósito de desacreditarlo con ese espíritu de malevolencia en su contra, deben despertar en los pocos indígenas civilizados la obligación de velar por su honra i permanecer alerta, manifestando que lo que sus antepasados defendieron con la lanza i la flecha, defienden hoy sus hijos con la pluma enérgica y la palabra razonada”*²¹¹.

^[211] Las palabras de Guevara se encuentran en Foerster, R. y Montecino, S. *Op. Cit.*, 1988, p. 17. Las de Lienán en La Época 21/12/1910 y las de Manquilef en La Época 26/4/1911.

La embriaguez en el indio no debe causarle ninguna admiración puesto que sabemos que su bajo nivel lo practica en su forma más estúpida e ingenuidad.

Si estas observaciones que todo el mundo las sabe que raramente que no encuentre el profesional nada que admirar en los tejidos y en los adozos de plaza?

Las leyes especiales en favor de estos ciento veinte mil indígenas, serían una de las mejores medidas tomadas en favor de esta raza.

El medio más eficaz para hacerla entrar de lleno en la vida del progreso, sería el de fundar escuelas especiales.

Muy bien sabemos que la escuela es la única que forma *el alma grande, noble y generosa del ciudadano*.

“La escuela es una fábrica de fuerza viva social, y la ilustración un arma tan poderosa de triunfo en la lucha por la vida” i, todo amante de la educación indígena no debe omitir esfuerzo alguno en bien de la fundación de *escuelas araucanas*.

Por fin, termino manifestando que la ignorancia y el criterio pueril que existe para atacar al araucano, bajo las imputaciones falsas con el propósito de descreditarlo con ese espíritu de masivo odio en el extranjero, deben desaparecer en los pechos indígenas civilizados la obligación de velar por su honra y permanecer alerta, manifestando que, lo que sus antepasados defendieron con la lanza i la flecha, defienden hoy sus hijos con la pluma, el ejército y la palabra razonada.

Manuel Manquilef G.

Temuco, Abril de 1911.

pericia i táctica de Greve, que en esta ocasión había ocupado el puesto de centro forward, hace que Rod r i g u e z aproveche un buen *pass* de éste i colocar también otro punto a favor del “Centenario”.

Iniciado nuevamente el juego, continúa el *match* a cada instante con mayores bríos; la pelota está cargada al lado del “Temuco”, hasta que vuelve nuevamente Greve a dar un buen *shot* al goal i la pelota va a pegar en los brazos de un adversario, i que según fallo del referé este fue *hans* castigándose con un *penalty kick*, pues se cometió esta falta dentro del área del goal. Los jugadores del “Temuco” protestan enérgicamente de este fallo, i el portero abandona la puerta, mientras Leon coloca un segundo goal a favor del “Centenario”.

Con este segundo goal, se dió por terminada la partida.

Los jugadores del “Temuco”, convencidos de que esta falta era solamente castigada por capricho del referé abandonaron la cancha sin volver nuevamente a ella.

De todas maneras, triunfa esta vez el Club “Centenario”, por cuanto el fallo del referé en esta clase de sports inapenables de ninguna manera pueden los jugadores retirarse del terreno mientras no se hayan completado los noventa minutos de juego, que son los de reglamento.

Terminamos el presente artículo, haciendo votos porque el Director de cada Institución, ponga manos de hierro sobre todos aquellos jugadores que no cumplan estrictamente las reglas del football i porque lo ocurrido el Domingo último no vuelva a repetirse.

La copa del señor Cornelio

Primero es comer que saber, así lo entendió Manuel Manquilef y nosotros con él. Este razonamiento es el que debe haber tenido mayor cabida al momento de que las organizaciones mapuche demandaran educación y tornan más comprensible el hecho de que, en sus inicios, ellas no hayan elaborado críticas a la misma. Se deseaba educación sin más y con ello se enterraban las primeras raíces del mito sobre su bondad no cuestionada. Con todo, no se deseó cualquier tipo de educación, se exigió la misma que entendió a la escuela como el “altar de la patria”, es decir, la educación nacional. Será al final del período, con la intempestiva irrupción de la demanda por educación indígena, que queda en evidencia, por deducción, que las demandas precedentes fueron nacionalistas.

El nacionalismo fue un discurso, no se debe perder este punto de partida. Un discurso que fue escuela y ambiente intelectual en todo el continente, que fue elaborado principalmente por las élites y apropiado y reelaborado por los sectores populares e indígenas. Un discurso que se centró en la necesidad de formar y/o fortalecer una identidad colectiva que pudiera afrontar eficazmente los efectos de la crisis producida, entre otras cosas, por los cambios que comenzaron a sucederse en los modos de producción y de asentamiento. Las organizaciones mapuche, inmersas en esta suerte de líquido amniótico que fue el nacionalismo —como le entiende Gellner—, no se sustrajeron de él. No tenían por qué hacerlo, sufrían la crisis, el reducido, violento y pauperizado escenario “pos-pacificación” y la defensa se hacía necesaria y evidente. La salvación nacional que predicaba el nacionalismo en América Latina a través de la educación y que advendría al domesticar al salvaje, instruir al ignorante y neutralizar al revolucionario, fue replicada por las organizaciones mapuche de manera similar, aunque no era tanto la nación lo que había que salvar, sino a ellos mismos.

Se afirma categóricamente que, desde un primer momento, el nacionalismo impregnó los discursos y estrategias educacionales de las organizaciones mapuche. Sus enunciados mostraron las mismas características que los demás discursos nacionalistas de la época: se erigieron desde un lugar de representatividad, promocionaron empresas colectivas y tuvieron gran fuerza emocional. No se preguntaron por la legitimidad de sus demandas ni si sus

interlocutores les entenderían o no, ellos exhortaron al Estado, a los mismos mapuche y a la sociedad en general sintiéndose parte de un mismo “nosotros” nacional. Entendiendo, a su vez, que las empresas colectivas propuestas promovían el bien común de su comunidad imaginada, del país en general.

Las convergencias que tuvieron con los discursos nacionalistas de la época no quedaron sólo ahí, fueron “estatistas” en el sentido que no pretendieron cambiar al Estado sino entenderse con él. Comprendieron, también, que los cambios debían ser a nivel simbólico y no estructurales, siendo la defensa del orden uno de sus objetivos implícitos y situándose ellos mismos como la fuente de los problemas que había de mejorar. Era su falta de luces y civilización el diagnóstico que había que revertir. No obstante es en este último punto que su discurso adquiere especial particularidad. Entendieron que la crisis no era porque estuviesen alejados de la esencia de la identidad nacional ni tampoco porque se hubieran extraviado en el mar del comunismo internacional –como se apreciaba en la mayoría de los discursos elaborados desde las élites–. Ellos, en su incómoda condición de “otro interno” de la gran familia nacional, demandaron su derecho a entrar a ella por la puerta ancha²¹² y en esto apreciaron a la educación como mediadora imprescindible. Así, mientras María Angélica Illanes nos graba en la mente que el nacionalismo fue una estrategia para civilizar a los sectores populares y alfabetizarles en el conformismo de lo establecido, el discurso de las organizaciones mapuche permite entenderlo también como consecuencia de la necesidad de pertenecer a una comunidad de cultura, sobre todo luego de la debacle simbólica que significó la vida en reducciones y el estar afectos a una mordaz “ideología de la expoliación”. Una comunidad de cultura en la cual las herramientas que entregaba la educación, principalmente lecto-escritura y matemáticas básicas, fueron apreciadas como fundamentales sobre todo al

[212] Una interpretación similar hace Claudia Zapata en relación a la situación actual de los indígenas en México, sosteniendo que, “*en el fondo, el gran tema que están planteando los indios a partir del concepto de nación, es el de su integración a ella*”. Véase Zapata, C. *Discursos indianistas en México: hacia una nueva representación del Estado nacional: 1975-2001*, Tesis para optar al grado académico de Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile, 2003, p. 139-40.

recordar los profundos cambios devenidos con la paulatina tecnificación de las labores productivas y la primacía de los asentamientos urbanos.

No sólo las demandas educacionales hablan del carácter nacionalista de las primeras organizaciones, las declamaciones y prácticas que en general realizaron también le reafirman. En julio de 1910, cuando se forma la Sociedad Caupolicán, abraza las iniciativas de construir un internado indígena y un monumento a Caupolicán como propias e inaugura la historia del movimiento político mapuche contemporáneo. Su primera actividad pública fue un desfile para el centenario, para el 18 de septiembre de 1910, la invitación que realizase su directiva fue la siguiente: *“No olvideis, queridos hermanos, que para ese grandioso día 18 de Setiembre, se necesita de vuestra presencia, a fin de dar a conocer al pueblo civilizado de que tenemos patriotismo i que concurrimos atentos al llamado que se nos hace”*²¹³. Pero el discurso nacionalista de la Sociedad Caupolicán, como el de las demás organizaciones representativas que surgirían por esos años, no será tradicional: “nos sentimos parte de la familia chilena –parecieron decir– aunque no del todo cómodos”. El mismo año Manuel Manquilef, en su calidad de miembro de la recién fundada Sociedad da pie para sustentar este análisis con estas palabras:

*“Cuando se alcance la fusion completa de estas dos razas i cuando ámbas hayan claramente comprendido que no forman sino dos brazos de un mismo cuerpo, i que de su inteligencia i de su trabajo fraternal depende la felicidad de la Patria, será entónces cuando nuestro querido Chile habrá entrado de lleno por la senda del progreso nacional”*²¹⁴.

La Federación Araucana también mostró señales unívocas de nacionalismo. Manuel Aburto Panguilef aparece en 1909, antes de iniciarse en su camino dirigencial, como uno de los firmantes de una carta al Presidente de turno en que se denunciaban los abusos que sufrían. Entre los argumentos expuestos estuvo: *“por lo tanto rogamos a V. E. se digne remediar*

[213] La Época 2/9/1910. Véanse además, La Época 8/8/1910 y 11, 14, 16, 17, 18 y 23 de septiembre de 1910.

[214] La Época 26/10/1910. Véanse además, La Época 28/11/1911 y 9/7/1912; El Diario Austral 25/12/1917 y 7/3/1923.

nuestra situación, contemplando que somos patriotas i que estamos alertos para defender nuestra bandera sin mancha en cualquier momento"²¹⁵. Señales de dicho nacionalismo se dieron también en 1926, al reverenciarse gran parte de los símbolos nacionales en la inauguración del Sexto Congreso Anual de la Federación:

*"Se hizo la Gran Oración en forma solemnísimas por el Presidente i demás Caciques indicados por él.- Se rogó para la felicidad de la Patria Chilena, del Supremo Gobierno, de todos sus habitantes, del Congreso Nacional, de todas las autoridades, del Ejército, de los señores Artemio Gutiérrez i Luis Enrique Concha que ahí se encontraban presentes, del pueblo Araucano, de todos sus dirigentes i Caciques, i de sus Congresos o Parlamentos.- El Presidente hizo hincapié dentro del ruego para que el Todopoderoso ilumine de buen espíritu i criterio al Supremo Gobierno i al Congreso Nacional para la debida i oportuna atención de parte de ellos a los reclamos de la Raza Araucana sobre sus tierras. Terminado el gran ruego, el Presidente i la muchedumbre, se pusieron de pie i en este estado se dieron cuatro grandes «Yapepullun»"*²¹⁶.

La Unión Araucana fue la que más profundamente desarrolló sus postulados nacionalistas. Procedemos a transcribir algunos textos muy sugerentes al respecto. En septiembre de 1929, el entonces Obispo Guido Ramberga se preguntaba *"¿También tú, pueblo araucano, debes alegrarte en las Fiestas Patrias? ¿También a tí te toca gritar el 18 de septiembre '¡Viva Chile!?' ¿No correspondería más a la verdad y a los hechos históricos que entonaréis melodías lúgubres de profunda tristeza por lo mucho que os ha hecho sufrir la raza blanca en el curso de los siglos?"*. Respondiéndose él mismo:

"¡No, pues, indígenas! ¡No lloréis! Sería un sentimentalismo necio y funesto el llorar una cosa que no ha sido verdadero bien, y que, al fin, de ningún modo se puede recuperar. Engaño es el llamar edad de oro a la que no lo ha sido jamás ¿Felicísimos eran aquellos tiempos? No lo eran. Vivíais entonces bajo el gobierno de poderosos caciques que no poco os hacían sufrir. Vivíais en guerras continuas con otras tribus. Miles de indígenas morían en luchas fatricidas. Hermanos araucanos desga-

[215] La Voz de Loncoche 25/12/1909.

[216] Comité Ejecutivo de la Araucanía. *Op. Cit.*, 2005, p. 78. Otro pasaje ilustrativo se puede encontrar en El Diario Austral 27/1/1923.

rrábanse y lacerábanse mutuamente. A los prisioneros atormentaban y hacían morir por el fuego y otros tormentos indecibles. Crueldades indescriptibles cometían indígenas contra indígenas. Vivíais, además, bajo el dominio de poderosas machis que con sus engaños suscitaban los odios más terribles entre las familias araucanas. A consecuencia de eso se perseguían sin piedad y trataban de acabar una con otra con las armas y el veneno. Así desaparecerían familias enteras...

Finalmente, vivíais sin la menor comprensión de qué es cultura y civilización, sin verdadero conocimiento de lo que es Dios. Os faltaban las hermosas y consoladoras verdades de nuestra santa Religión, que tanta paz y felicidad otorgan al corazón humano, que los abrazó con fe y amor. Sufrían vuestros hombres, sufrían vuestras mujeres, que eran las bestias de carga de las rucas, sufrían enormemente vuestros pobres é ignorantes hijos. No había edad de oro para vosotros.

Y si hoy día sufrís por la explotación de hombres sin conciencia, si estáis agobiados por el poco suelo que os queda, en cambio hay muchos, muchísimos rayos de luz, de sol, que pueden despertar franca alegría en vuestros corazones y llevar el contento a vuestras sencillas rucas.

Tal rayo de luz es el convencimiento de que hay un numeroso grupo de hombres que se interesa por vosotros y vuestra suerte, como lo demostraba la discusión de la ley de propiedad indígena en las dos Cámaras los últimos meses. Tenéis, además, más de 60 escuelas y colegios donde vuestros hijos reciben una buena y sólida educación. Tenéis más de 100 buenos profesores y maestros. Tenéis sacerdotes abnegados que os enseñan el camino de la fe y verdadera felicidad. Tenéis una bien redactada hoja quincenal, 'El Araucano' que os ilustra y os trae lecciones importantísimas. Tenéis una sociedad, 'La Unión Araucana', que está llamada a hacer un bien inmenso entre vosotros.

Pues, motivos muy justificados para alegraros y para celebrar la Independencia chilena junto con vuestros hermanos blancos con sincero regocijo"²¹⁷.

Para celebrar las fiestas patrias motivos no faltaban, se pensaba en la Unión Araucana, claro que lo vehemente y esmeradas que fueron estas palabras dan cuenta de que el convencimiento entre sus destinatarios no era satisfactorio.

^[217] El Araucano 15/9/1929. Véanse también los números del 1/9/1926 y del 2/1/1927.

Las demandas educacionales de las primeras organizaciones mapuche del siglo XX en Chile fueron nacionalistas, se debía frenar la crisis a como dé lugar y la nación proveyó de los argumentos, símbolos y orientaciones que estuvieron más a la mano. Ciertamente es que no hubo coherencia ni homogeneidad en sus discursos y demandas, pero tampoco lo fue y lo es el nacionalismo en general. ¿Fueron nacionalistas? sí, la bandera presente en “el altar de la patria” se instaló en sus paisajes, manos e imaginarios y demandaron su derecho a ser tan nacionales como los demás.

A modo de conclusión

PARA CERRAR SE RECORRERÁ rápidamente el camino reflexivo transitado en el ensayo con la intención de acentuar las ideas más sugerentes, presentarlas articuladas y mantenernos un tiempo más en la frontera. Ese territorio que queda al sur, ese territorio en que las aguas del Bravo y del Bío Bío hacen que las certezas ya no lo sean tanto y que se goce de la fertilidad de la contradicción, la resistencia y la búsqueda. Ahí vamos.

El pensamiento ilustrado y civilizador que acompañó el nacimiento de las repúblicas latinoamericanas se fusionó en la comprensión de que había que someter al “otro”, indígena y/o popular, porque se hacían daño, entorpecían al progreso y/o ponían en riesgo al conjunto de la sociedad. De esta manera, postulados típicos de estas corrientes de pensamiento como “o te civilizo o te mato” o “por la razón o la fuerza” fueron expresiones casi intercambiables.

De la mano de estos pensamientos se fueron levantando las primeras experiencias de educación popular. Con pacífica paciencia se golpeaban una a una las puertas de los hogares populares intentando seducirles con el sin fin de beneficios que les reportaría el aprender a rezar, leer y contar. Sin embargo, eso no fue suficiente; a los mapuche, como en general a los sectores populares, no les resultó atractiva la propuesta, ya sea porque poseían “visiones de mundo” distintas que les impedían valorarla, porque priorizaban el que sus

niños trabajasen o, quizás, porque juzgaban como deficitaria la oferta. Eran los años en que primaban los locales empobrecidos, lejanos, con profesores mal pagados y subvalorados socialmente que ejercían una pedagogía antojadiza, violenta, clasista, etcétera.

Pero el desinterés de los mapuche hacia la educación no fue una respuesta satisfactoria para las élites. Ellas les seguían percibiendo como peligrosos para sí mismos y la sociedad y, si por las buenas artes no aceptaban ir a la *“casa donde se lee y se escribe”*, como le llamó Pascual Coña, debía de ser por las otras. Desde mediados del siglo XIX y premunidos de una ideología funcional, se ocupa la Araucanía, proceso que perdura, al menos militarmente, hasta que se controla el último gran alzamiento mapuche acontecido en 1881²¹⁸. En medio de la “pacificación” ocurrió que algunos de los hijos varones de los principales líderes mapuche ingresaron al sistema educacional chileno. ¿Por qué? El estudio se limitó a abrir el abanico de comprensiones que han de haber tenido los involucrados así como las interpretaciones de quienes hemos tratado de comprenderlas.

Unos han entendido a estos estudiantes como rehenes, prisioneros de guerra y/o prisioneros políticos obligados a ir al matadero cultural que significaba la escuela para aislarlos, domesticarlos, alfabetizarlos en el conformismo a lo establecido y que operasen, cuando volviesen a sus comunidades de origen, como factores de confusión y/o división. Otros les ven como prendas de paz, frutos de pactos contraídos de mutuo acuerdo que evidenciaban la intención de acudir a la escuela de buena gana y expectantes. Fascinación, curiosidad, romper el aislamiento que imponía la derrota militar, ilustrarse y/o civilizarse, fueron el tipo de argumentos que probablemente más se esgrimieron en este último sentido.

Sea como fuese, en este nudo histórico es que aparecen los primeros profesores mapuche, los mismos que fundarán, un tercio de siglo después, sus primeras organizaciones con características modernas. Este hito marcará una inflexión fundamental en la concepción y estima que tendrán los ma-

^[218] Un sustancioso trabajo al respecto, de Manuel Manquilef, puede consultarse en *La Época* 18/9/1910.

puche respecto de la educación, desde su desprecio y/o rechazo durante gran parte del siglo XIX hasta su sobrevaloración manifiesta desde principios del siglo XX hasta hoy.

Al tiempo que los mapuche daban sus primeros pasos en la educación, en la Araucanía, Chile y América Latina tres procesos se imbricaron hasta tornarse casi indistinguibles; ellos fueron los inicios de la urbanización, los comienzos de la industrialización y la crisis que sobrevino, entre otros factores, por los cambios que significaron los dos primeros. En los cincuenta años que van desde 1880 a 1930 las ciudades y sus habitantes se multiplican y pasan a ser mayoría. La electricidad, el fútbol, la radio, el boxeo, los cines y la masificación de la imprenta fueron algunos de los signos de los nuevos tiempos. En 1926 podía verse por ejemplo la película "Nobleza Araucana" en el cine de Loncoche y partidos de fútbol entre estudiantes de distintas instituciones en Temuco. Pablo Neruda junto a sus amigos del Liceo formaron parte de alguno de esos equipos²¹⁹. La incipiente industrialización, expresada en el auge de los enclaves monoproduktivos y en los inicios de la tecnificación de los procesos productivos tradicionales, vino escoltada de trenes, máquinas a vapor y fertilizantes. Los cambios asociados a ambos procesos, sumados a tensiones particulares en cada contexto, hicieron que la celebración de los centenarios nacionales en América Latina se vivieran inmersas en una sensación de crisis. Paros, huelgas, revueltas, guardias blancas, muertes, suburbios, hacinamientos, son algunas de las palabras que ayudan a contornear la crisis.

Fue en ese contexto donde recibió un impulso fundamental el discurso nacionalista elaborado por las clases dirigentes y amplificado por los sectores populares. A éste se le encargó la tarea de impedir que la crisis se transformara en caos y/o que cambiase la estructura tradicional de privilegios. Por medio de su aspiración a representar al todo social, su propugnación de la solidaridad colectiva y la fuerza emocional de sus enunciados, el nacionalismo fue insistiendo en que la fuente de todos los problemas estaba en la pérdida

[219] El equipo de Pablo Neruda se fundó en 1918 y se llamó el "Clusito", véase Teitelboim, V. *Neruda*, Editorial Sudamericana, Santiago, 2004, p. 34.

de la verdadera esencia identitaria, decantando en formulaciones altamente maleables que pregonaron el fortalecimiento de lo propio por todo el continente. Entre sus concepciones más originales se cuentan “nuestra América”, “raza cósmica”, “nacionalismo continental”, entre otras.

La educación, por su parte, fue una de las principales agencias del nacionalismo, así lo entendieron los “literatos de la crisis” del centenario en Chile y gran parte de la intelectualidad latinoamericana del momento. La escuela se convertía rápidamente en el “altar de la patria” y con ella el mito de la bondad de la educación, el cual le tiende a comprender como una “varita mágica” capaz de resolverlo todo, hundía profundas sus raíces. En distintos soportes podían encontrarse los argumentos que sostenían lo recomendable que era la educación, ella instruía al ignorante, civilizaba al bárbaro y neutralizaba al revolucionario. Al mismo tiempo, se entendía que la educación nacional era necesaria para la provisión de herramientas culturales que permitieran al conjunto de la población desenvolverse adecuadamente en los emergentes escenarios urbanos e industriales.

Al tiempo que los espacios escolares se llenaban de banderas, héroes, conmemoraciones e himnos nacionales, las distintas agencias y niveles educacionales trataban de coordinarse en un solo sistema y se implementaban políticas de ampliación de su cobertura. La promulgación en Chile de la Ley de Instrucción Primaria en 1920, la Reforma Universitaria iniciada en Córdoba en 1918 y la estrategia educacional de la revolución mexicana desde 1910 en adelante, fueron fieles reflejos de estos procesos.

La crisis que sufrió el continente producto de los cambios profundos en los modos de vivir y trabajar, entendida al menos en Chile como la “cuestión social”, también fue vivida por los mapuche en la Araucanía pues sus antiguas tierras fueron botín de guerra y ellos los vencidos. La reducción de su territorio, la desarticulación de sus redes sociales, la fragmentación de sus confianzas, la usurpación, el timo, el abuso y la violencia simbólica expresada en la “ideología de la expoliación”, empujaron a los mapuche a organizarse y defenderse. La Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía, la Federación Araucana y la Unión Araucana compartieron el deseo de representar al conjunto de los mapuche más allá de sus situaciones particulares, consti-

tuyéndose en las principales organizaciones presentadas en este ensayo. En marchas, concentraciones y una gran variedad de maneras ellas demandaron al Estado escuelas, internados y becas y, a los mismos mapuche, que adquiriesen mayor conciencia de la importancia de la educación. Aunque no siempre fueron demandas homogéneas, todas ellas formaron parte de los parámetros del nacionalismo imperante.

El carácter nacional de su demanda educacional no sólo se infiere por el proclive ambiente continental descrito. La forma y el contenido que adquirieron también le evidenciaron. Se enunciaron desde un lugar de representatividad apelando a sus interlocutores (Estado, mapuche y sociedad) como formando parte de un mismo “nosotros”, además, como todas las expresiones nacionalistas, promocionaron empresas colectivas que perseguían el bien común y se valieron de gran fuerza emocional, simbolizada en imágenes indelebles como el “laurel con una bandera chilena en su copa” que presidió una de las actividades principales de la Sociedad Caupolicán en 1911²²⁰. Acordes a todos los nacionalismos estas primeras organizaciones fueron también “estatistas”, lo que se expresó en su intención de incidir en la dirección de las políticas públicas conforme a sus necesidades pero sin deslegitimar al Estado. Comprendiendo igualmente que los cambios debían ser de carácter simbólico y que eran ellos la causa de la crisis, ellos los que debían ilustrarse y civilizarse.

Pero a diferencia de los discursos nacionalistas de la élite, el que crearon las organizaciones mapuche no apreció que estaba en riesgo la nación ni que ella hubiese perdido su verdadera esencia. Ellos, considerándose nacionales, querían serlo más, querían ilustrarse y civilizarse, querían dejar de ser la oveja negra de la familia, ese incómodo y a ratos incomprendible estatus de “otro interno” que se les impuso una vez terminada la “pacificación”. Y para eso la educación les pareció una alternativa más que atractiva.

En diciembre de 1931, y luego de veinte años de demandas educacionales, parte importante de las organizaciones mapuche exige “educación

[220] La cita alude al laurel con una bandera que sirvió como fondo para el desarrollo del parlamento de la Sociedad Caupolicán en Metreco, 1911. Véase *La Época* 28/11/1911.

indígena”. Siendo muchos los comentarios que sugiere esta última demanda, sólo se apuntaron cuatro: a) Ella presenta una lógica argumental original que marca el inicio de un período distinto tanto de las organizaciones como de sus demandas, momento que coincide con un continente que comenzaba a explorar las posibilidades de transformación social que potencialmente ofrecía la educación. b) Su originalidad confirma el carácter nacionalista de las demandas educacionales anteriores. c) Su radicalidad no llega a cuestionar a la educación en sí y; d) Ella no sólo se restringió al ámbito educacional, se articuló a una demanda amplia por una República Indígena. Así lo confirman las palabras que poco más tarde dedicó el dirigente Venancio Coñuepán a su amada: “*trutruquita, estoy cada vez más convencido de crear en Chile la República Indígena*”²²¹.

Ese ha sido el derrotero argumental expuesto en el ensayo. Sólo tres ideas para terminar. Primero, las demandas educacionales de las organizaciones mapuche que fundan su actual movimiento político fueron nacionalistas en una búsqueda por integrarse con pleno goce de atribuciones a la nación chilena. Fueron peticiones valientes y sencillas que trascendieron el ámbito de la individualidad para irrumpir en el espacio público y decir, en medio de una crisis palpable y audible, déjenme disfrutar de los mismos beneficios que ustedes disfrutan. Fueron demandas revolucionarias al punto que aún hoy siguen en pie tanto en Chiapas como en la Araucanía, lo que denota la insatisfacción de las mismas a la vez que su continuidad y transversalidad regional. Son demandas revolucionarias en la medida que su satisfacción exige un cambio estructural en la sociedad que alteraría su “conveniente” estatus de “otro interno” nacional²²².

Segundo, desde que los sectores populares e indígenas comenzaron a valorar la educación, a principios del siglo XX, las discusiones que le atañen,

[221] En: Bengoa, J. *Op. Cit.*, 1999, p. 98.

[222] Véanse Aguirre Rojas, C. “A modo de introducción: Chiapas en perspectiva histórica”. En: Aguirre Rojas, C. y otros. *Chiapas en perspectiva histórica*, Editorial El Viejo Topo, Madrid, 2002, p. 17; Echeverría, B. “Chiapas y la conquista inconclusa”. En: Aguirre Rojas, C. y otros. *Op. Cit.*, 2002, p. 110. La vigencia de la demanda educacional mapuche puede apreciarse en: Foerster, R. y Montecino, S. “Un gesto implacable guardado en nuestras entrañas: notas reflexivas sobre una encuesta reveladora”. En: *Estudios Públicos*, nº 105, Centro de Estudios Públicos, Santiago, 2007, pp. 121-140.

en general, giran en torno a fórmulas, plazos y montos, pero su importancia, de ahí en más, no será cuestionada. Ideas fijas sobre la misma, como que es “la mejor herencia que se le puede dejar a los hijos” o que “es necesaria para superar la injusticia o la inequidad” se arraigan desde esos años en el pensamiento latinoamericano pese a que no siempre son el terreno más fértil para asir tamaños objetivos. Hay que procurar entender la educación como un producto social al servicio de la sociedad –como la concibieron, entre otros, González Prada y Mariátegui a principios del siglo XX e Illich y Freire a mediados del mismo²²³–, lo que significa preguntarse sobre su real utilidad y estar abiertos a imaginarla con características, alcances e implicancias innovadoras.

Por último, se comprende que el nacionalismo está lejos de dejar su lugar protagónico. Por una parte mantiene una gran capacidad de reinventarse, camuflarse o esconderse bajo diversos argumentos y, por otra, son imborrables las catástrofes que se han cometido en su nombre, llámense golpes de Estado, holocaustos o guerrillas. En fin, nada indica que dicha situación vaya a cambiar por sí misma, pues el nacionalismo sigue siendo paradójal, maleable y altamente seductor, al punto que todavía hay muchas personas dispuestas a morir/matar por la nación. Por todo ello es que se prevé que sigan profundizándose los esfuerzos analíticos por comprenderlo²²⁴.

[223] Véase González Prada, M. *Op. Cit.*, 1966, p. 200; Mariátegui, J.C. “La enseñanza y la economía”, publicado por primera vez en 1925b. En: Mariátegui, J.C. *Op. Cit.*, 1986, p. 39; Illich, I. *Op. Cit.*, 1985, pp. 12, 75 a 78. Sobre Freire véase la propuesta de actualización de su pensamiento que se presenta en Donoso, A. “Repensando nuestro inédito viable: una invitación al diálogo”. En: *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, nº 3, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2005, pp. 87 - 102.

[224] Los principales intelectuales en la materia están de acuerdo en pronosticar la persistencia vigorosa del nacionalismo. Véase por ejemplo: Anderson, B. *Op. Cit.*, 1991, pp. 19, 200 y 203; Hobsbawn, E. *Op. Cit.*, 1998, pp. 187-188 y 201-202; Smith, A. *Op. Cit.*, 1997, p. XI y 159. Esto se grafica, además, al apreciar que cuatro de las últimas diez publicaciones del Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad de Chile están dedicadas al análisis de la nación. Entre ellas el reciente trabajo de Grñor Rojo en donde se intenta establecer distinciones eficaces en la profusa cantidad de términos asociados al nacionalismo. Véase Rojo, G. *Globalización e identidades nacionales y postnacionales... ¿de qué estamos hablando?*, Editorial LOM, Santiago, 2006.

Estas ideas finales llevan a pensar que los vínculos entre educación y nación seguirán siendo discutidos en el futuro cercano. En correspondencia, se espera haber aportado a su problematización. Concluye así este análisis histórico e interpretativo sobre la educación y la nación al sur de la frontera, ese espacio que queda más allá de los muros y represas, y en donde el trasfondo de las demandas educacionales de las primeras organizaciones mapuche, aquellas que estuvieron presentes en el umbral de nuestra contemporaneidad, sigue vigente, desafiante y punzante, sigue alimentando esperanzas, sentido y razón.

Referencias

Bibliografía de la época en estudio

Aguirre Cerda, Pedro. "Memoria del Ministerio de Instrucción Pública, presentada al Congreso Nacional en 1919", con fecha de 1918. En: Monsalve, Mario. "...I y el silencio comenzó a reinar." *Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*, DIBAM, Santiago, 1998, pp. 170-172.

Amunátegui, Miguel Luis y Amunátegui, Gregorio Víctor. *De la instrucción primaria en Chile: lo que es, lo que debería ser*, Imprenta del Ferrocarril, Santiago, 1856.

Arguedas, Alcides. *Raza de bronce*, Editorial Universitaria, Madrid, 1997 [Primera edición 1919].

Bannen, Pedro. "Discurso del Senador Bannen en sesión ordinaria del 30 de julio de 1902". En: Monsalve, Mario. "...I y el silencio comenzó a reinar." *Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*, DIBAM, Santiago, 1998, pp. 152-155.

Bañados, Julio. "Discurso en el Congreso Nacional Pedagógico", con fecha de 1889. En: Monsalve, Mario. "...I y el silencio comenzó a reinar." *Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*, DIBAM, Santiago, 1998, pp. 146-149.

Bello, Andrés. "Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile, el 17 de septiembre de 1843". En: Grases, Pedro. *Antología de Andrés Bello*, Editorial Kapelusz, Caracas, 1970, pp. 95-109.

Bolívar, Simón. "Discurso de Angostura", con fecha de 1912. En: Soriano, Graciela (comp.) *Escritos políticos / Simón Bolívar*, Editorial Alianza, Madrid, 1982, pp. 93-123.

Comité Ejecutivo de la Araucanía. "Actas (y acuerdos) del VI Congreso Araucano, Collico, Ercilla, 24-27 de diciembre de 1926". En: *Anales de desclasificación: la derrota del área cultural*, Vol. 1, n° 1, Chile, 2005, pp. 71-95.

- Coña, Pascual.** *Lonco Pascual Coña ñi Tuculpazugun: testimonio de un cacique mapuche*, Pehuén Editores, Santiago, 1995 [Primera edición 1930].
- Cood, Enrique.** “Discurso pronunciado por don Enrique Cood, a su incorporación en la Universidad de Chile, como miembro de la Facultad de Filosofía y Humanidades”, con fecha de 1857. En: Monsalve, Mario. “...I y el silencio comenzó a reinar.” *Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*, DIBAM, Santiago, 1998, p. 179.
- De Amberga, Jerónimo.** *Estado intelectual, moral y económico del araucano*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1913.
- De Bolonia, Adeodato.** “Padre Adeodato de Bolonia da cuenta de la marcha de la Escuela Misional de La Imperial”, con fecha de 1854. En: Pinto, J. y otros. *Misioneros en la Araucanía 1600-1900: un capítulo de historia fronteriza chilena*, Volumen II, Documentos, Bogotá, 1990, pp. 137-140.
- Dewey, John.** *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Ediciones Morata, Madrid, 1998 [Primera edición 1916].
- Díaz del Castillo, Bernal.** *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, Editorial Pedro Robredo, México D.F. 1939 [Primera edición 1575].
- Edwards Bello, Joaquín.** *Nacionismo continental*, Editorial Zig-Zag, Santiago, 1968 [Primera edición 1925].
- Encina, Francisco.** *Nuestra inferioridad económica*, Editorial Universitaria, Santiago, 1986 [Primera edición 1911].
- Galdames, Luis.** *Educación económica e intelectual*, Imprenta Universitaria, Santiago, 1912.
- González Prada, Manuel.** “Horas de Lucha”, publicado por primera vez en 1908. En: Ripoll, Carlos. (comp.) *Conciencia intelectual de América. Antología del ensayo hispanoamericano*, Eliseo Torres & Sons, Nueva York, 1966, pp. 189-201.
- Guevara, Tomás.** “Psicología araucana”, texto sin fecha en la fuente. En: Guevara, Tomás. *El pueblo mapuche*, Editorial Andújar, Santiago, 2003, pp. 22-39.
- Guevara, Tomás.** “Enseñanza de los araucanos”. En: Guevara, Tomás. *Costumbres judiciales y enseñanza de los araucanos*, Imprenta Cervantes, Santiago, 1904, pp. 62-94.

- Guevara, Tomás. *Psicología del pueblo araucano*, Imprenta Cervantes, Santiago, 1908.
- Guevara, Tomás y Mañkelef, Manuel. *Kiñe mufi trokiñche ñi piel. Historias de familia, siglo XIX*, CoLibris Ediciones y CEDM Liwen, Santiago, 2002 [Primera edición 1912].
- Henríquez Ureña, Pedro. "La cultura de las humanidades", publicado por primera vez en 1914. En: Henríquez Ureña, P. *Universidad y educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1969, pp. 121-133.
- Henríquez Ureña, Pedro. "La influencia de la revolución en la vida intelectual de México", publicado por primera vez en 1924. En: Henríquez Ureña, P. *Universidad y educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1969, pp. 94-103 (El año de la publicación se estima de 1924 o posterior, no hay total certeza).
- Henríquez Ureña, Pedro. *Las corrientes literarias en la América hispánica*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1945.
- Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*, Publicaciones de la Universidad de Chile, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939.
- Letelier, Valentín. *Filosofía de la educación*, Cabut y Cia. Editores, Buenos Aires, 1927 [Primera edición 1892].
- Manquilef, Manuel. *Comentarios del pueblo araucano (la faz social)*, Imprenta Cervantes, Santiago, 1911.
- Manquilef, Manuel. "*¿Las tierras de Arauco!: el último cacique*", Imprenta Modernista, Temuco, Chile, 1915.
- Mariátegui, José Carlos. "Enseñanza única y enseñanza de clase", publicado por primera vez en 1925a. En: Mariátegui, José Carlos. *Temas de educación*, Editorial Amauta, Lima, 1986, pp. 49-56.
- Mariátegui, José Carlos. "La enseñanza y la economía", publicado por primera vez en 1925b. En: Mariátegui, José Carlos. *Temas de educación*, Editorial Amauta, Lima, 1986, pp. 39-47.
- Martí, José. "Vindicación de Cuba", publicado por primera vez en 1889a. En: Fernández Retamar, Roberto. (comp.) *José Martí: Cuba, nuestra América, los Estados Unidos*, Editorial Siglo XXI, México, 1973, pp. 3-9.
- Martí, José. "Las ruinas indias", publicado por primera vez en 1889b.

En: Fernández Retamar, Roberto. (comp.) *José Martí: Cuba, nuestra América, los Estados Unidos*, Editorial Siglo XXI, México, 1973, pp. 198-206.

Martí, José. "Congreso Internacional de Washington", publicado por primera vez en 1889c. En: Fernández Retamar, Roberto. (comp.) *José Martí: Cuba, nuestra América, los Estados Unidos*, Editorial Siglo XXI, México, 1973, pp. 130-149.

Martí, José. "Nuestra América", publicado por primera vez en 1891. En: Fernández Retamar, Roberto. (comp.) *José Martí: Cuba, nuestra América, los Estados Unidos*, Editorial Siglo XXI, México, 1973, pp. 111-120.

Matte, Claudio. "La enseñanza manual en las escuelas primarias", publicado por primera vez en 1888. En: Monsalve, Mario. "...I y el silencio comenzó a reinar." *Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*, DIBAM, Santiago, 1998, pp. 189-190.

Núñez, José Abelardo. "Conceptualización y misión de la escuela moderna", con fecha de 1890. En: Monsalve, Mario. "...I y el silencio comenzó a reinar." *Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*, DIBAM, Santiago, 1998, pp. 184-188.

Palacios, Nicolás. *La raza chilena: libro escrito por un chileno para los chilenos*, Ediciones Colchagua, Santiago, 1987 [Primera edición 1904].

Recabarren, Luis Emilio. "Ricos y Pobres", publicado por primera vez en 1910. En: Recabarren, Luis Emilio. *El pensamiento de Luis Emilio Recabarren*, Tomo I, Editorial Camino de Victoria, Santiago, 1971, pp. 163-205.

Renan, Ernest. "¿Qué es una Nación?", publicado por primera vez en 1882. En: Fernández, Álvaro. (comp.) *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Baba*, Ediciones Manantiales, Buenos Aires, 2000, pp. 53-66.

Rodó, José Enrique. "Ariel, a la juventud de América", publicado por primera vez en 1900. En: Rama, Angel. (comp.) *Ariel, motivos de Proteo*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1976, pp.1-56.

Rojas, Ricardo. *La restauración nacionalista. Informe sobre educación*, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909.

Salas, Darío. *El problema nacional*, Editorial Universitaria, Santiago, 1967 [Primera edición 1917].

Sarmiento, Domingo Faustino. "Los maestros y la escuela", publicado por primera vez en 1852. En: Monsalve, Mario. "...I y el silencio comenzó a reinar." *Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*, DIBAM, Santiago, 1998, pp. 173-178.

Tamayo, Franz. *La creación de la pedagogía nacional*, El Diario, La Paz, 1910.

Vasconcelos, José. *De Robinson a Odiseo: pedagogía estructuralista*, M. Aguilar Editor, Madrid, 1935.

Venegas, Alejandro. *Sinceridad, Chile íntimo en 1910*, Ediciones Chile América-CESOC, Santiago, 1998 [Primera edición 1910].

Bibliografía reciente

Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1991 [Primera edición 1983].

Aguirre Rojas, Carlos. "A modo de introducción: Chiapas en perspectiva histórica". En: Aguirre Rojas, Carlos y otros. *Chiapas en perspectiva histórica*, Editorial El Viejo Topo, Madrid, 2002, pp. 7-24.

Ankañ, José. "Estudio preliminar. Historias de familias. Restitución de autoría, voces de independencia, memorial de una derrota, antecedente para lo que vendrá". En: Guevara, Tomás y Mañkelef, Manuel. *Kiñe mufü trokiñche ñi piel. Historias de familia, siglo XIX*, CoLibris Ediciones y CEDM Liwen, Santiago, 2002, pp. 7-28.

Antillanca, Ariel y Loncón, César. *Entre el mito y la realidad: el pueblo mapuche en la literatura chilena*, Asociación Mapuche Xawün Ruka, Santiago, 1998.

Austin, Robert. *Intelectuales y educación superior en Chile, de la independencia a la democracia transicional 1810-2001*, Ediciones Chile América-CESOC, Santiago, 2004.

Barr Melej, Patrick. "Patria y pedagogía: reformistas, nacionalismo y la búsqueda de una respuesta a la cuestión social en la educación pública chilena, 1904-1941". En: *Revista SOLAR de Estudios Latinoamericanos*, Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe, 1998, pp. 73-86.

Baudot, Georges y Todorov, Tzvetan. *Relatos aztecas de la conquista*, Editorial Grijalbo, México D.F., 1990.

Bauer, Arnold. "La Hispanoamérica Rural, 1870-1930". En: Bethel, Leslie. (comp.) *Historia de América Latina*, Editorial Crítica, Barcelona, España, 1991, pp. 133-162.

Becerra, Jolguer y otros. *Las aspiraciones educacionales del pueblo mapuche*, Seminario para optar al título de Profesor de Estado en Matemáticas y Física, Universidad de La Frontera, 1987.

Bello, Álvaro. "Intelectuales indígenas y universidad en Chile: conocimiento, diferencia y poder entre los mapuches". En: Austin, Robert. *Intelectuales y educación superior en Chile, de la independencia a la democracia transicional 1810-2001*, Ediciones Chile América-CESOC, Santiago, 2004, pp. 97-131.

Bengoa, José. *Historia del pueblo mapuche (siglo XIX y XX)*, Ediciones Sur, Santiago, 1987 [Primera edición 1985].

Bengoa, José. *Historia de un conflicto: el Estado y los mapuches en el siglo XX*, Editorial Planeta, Santiago, 1999.

Bernstein, Basil. *Clases, códigos y control*, Ediciones Akal, Madrid, 1997.

Bottinelli, Alejandra. "El oro y la sangre que vamos a prodigar: Benjamín Vicuña Mackenna, la ocupación de la Araucanía y la problemática inscripción del imperativo civilizador en el discurso público chileno", Ponencia de las VII Jornadas de *Estudiantes de Postgrado*, Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad de Chile, Santiago, enero de 2006.

Brunner, José Joaquín. *Educación e internet: ¿la próxima revolución?* Fondo de Cultura Económica, Santiago, 2003.

Caniuqueo, Sergio. "Siglo XX en gulumapu: de la fragmentación del wallmapu a la unidad nacional mapuche. 1880 a 1978". En: Marimán, P. y otros. *¡...Escucha, winka...! cuatro ensayos de historia nacional*

mapuche y un epílogo sobre el futuro, Editorial LOM, Santiago, 2006, pp. 129-217.

Cavieres, Eduardo. "Entre expectativas y frustraciones. Tradición y modernización en la experiencia de la sociedad chilena". En: Rinke, Stefan. *Cultura de masas: reforma y nacionalismo en Chile 1910-1931*, DIBAM, Santiago, 2002, pp. 13-18.

Comisión Verdad y Nuevo Trato. *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato de los Pueblos Indígenas*, Gobierno de Chile, Santiago, 2003.

Cruz, Nicolás. "Presentación". En: Monsalve, Mario. "...I y el silencio comenzó a reinar." *Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*, DIBAM, Santiago, 1998, pp. 9-11.

Cruz, Nicolás. *El Surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El plan de estudios humanista)*, DIBAM, Santiago, 2002.

Devés, Eduardo. *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX. Entre la modernización y la identidad. Tomo 1, Del Ariel de Rodó a la CEPAL (1900-1950)*, Editorial Biblos y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Buenos Aires, 2000.

Donoso, Andrés. "Repensando nuestro inédito viable: una invitación al diálogo". En: *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, n° 3, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2005, pp. 87-102.

Donoso, Andrés. "Identidades nacionales y postnacionales en América Latina. Aportes y preguntas desde las comprensiones de Jürgen Habermas". En: *Revista Sociedad Hoy*, n° 10, 1er semestre, Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de Concepción, Concepción, 2006a, pp. 73-84.

Donoso, Andrés. "Acercamiento a los vínculos entre educación y nación en el pensamiento de José Carlos Mariátegui". En: *Anuario de la Escuela de Postgrado*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2006b, pp. 109-124.

Donoso, Andrés. "Aproximación Crítica al Pensamiento de Pedro Henríquez Ureña sobre Educación y Nación". En: *Cuadernos Americanos*, Volumen 4, n° 122, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 2007, pp. 55-68.

Donoso, Andrés. "Una mirada al pensamiento de José Vasconcelos sobre educación y nación". En: *Uto-*

pía y Praxis Latinoamericana, n° 46, Universidad de Zulia, Maracaibo, 2009.

Donoso, Sebastián. *Éxito y fracaso de los participantes en las etapas del proceso de selección a las universidades del Consejo de Rectores. Variables asociadas al fenómeno*, Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2003.

Dussel, Enrique. *El encubrimiento del indio: 1492*, Editorial Cambio XXI, México, 1994.

Echeverría, Bolívar. "Chiapas y la conquista inconclusa". En: Aguirre Rojas, Carlos y otros. *Chiapas en perspectiva histórica*, Editorial El Viejo Topo, Madrid, 2002, pp. 105-125.

Egaña, Loreto. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, DIBAM, Santiago, 2000.

Egaña, Loreto. "Ley de instrucción primaria obligatoria: un debate político". En: *Revista de Educación*, n° 315, Ministerio de Educación, Santiago, 2004, pp. 14-29.

Flores, Jaime y Azócar, Alonso. "Tarjetas postales de los capuchi-

nos". En: *Revista Aisthesis*, N° 35, P. Universidad Católica de Chile, Santiago, 2002, pp. 80-87.

Foerster, Rolf y Montecino, Sonia. *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*, Ediciones CEM, Santiago, 1988.

Foerster, Rolf y Montecino, Sonia. "Un gesto implacable guardado en nuestras entrañas: notas reflexivas sobre una encuesta reveladora.". En: *Estudios Públicos*, n° 105, Centro de Estudios Públicos, Santiago, 2007, pp. 121-140.

Foucault, Michel. *La microfísica del poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1999.

Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación?*, ICIRA - Gobierno de Chile - FAO, Santiago, 1972.

Gallardo, Viviana. "Héroes indómitos, bárbaros y ciudadanos chilenos: el discurso sobre el indio en la construcción de la identidad nacional". En: *Revista de Historia Indígena*, n° 5, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, Santiago, 2001, pp. 119-134.

García de la Huerta, Marcos. *Pensar la política*, Editorial Sudamericana, Santiago, 2004.

- Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismos*, Editorial Patria, México D.F., 1991 [Primera edición 1983].
- Góngora, Mario. *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, Editorial Universitaria, Santiago, 1988.
- González, Sergio. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*, DIBAM, Santiago, 2002.
- Grez, Sergio. "Transición en las formas de lucha: motines peonales y huelgas obreras en Chile (1891-1907)". En: *Revista Historia*, vol. 33, P. Universidad Católica de Chile, Santiago, 2000, pp. 141-225.
- Gruzinski, Serge. *La colonización de lo imaginario*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1991 [Primera edición 1988].
- Habermas, Jürgen. *Identidades nacionales y postnacionales*, Tecnos, Madrid, 1989.
- Halperin, Tulio. "Prólogo: una nación para el desierto argentino". En: Halperin, Tulio. *Proyecto y construcción de una nación (Argentina 1846-1880)*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1980, pp. XI-CI.
- Herrera, Patricio. "La cuestión de Arauco. Un problema de dignidad nacional durante el siglo XIX". En: Loyola, M. y Grez, S. (comp.) *Los proyectos nacionales en el pensamiento político y social chileno del siglo XIX*, Ediciones UCSH, Santiago, 2003.
- Hobsbawn, Eric. *Naciones y nacionalismos desde 1780*, Editorial Crítica, Barcelona, España, 1998 [Primera edición 1991].
- Illanes, María Angélica. *Ausente, señorita. El niño-chileno, la escuela-para-pobres y el auxilio, Chile 1890-1990*, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Santiago, 1991.
- Illich, Iván. *América Latina ¿para qué sirve la escuela?*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, 1985 [Primera edición 1973].
- Jobet, Julio César. *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1970.
- Lenkersdorf, Carlos. *Filosofar en clave tojolabal*, Editorial Porrúa, México D.F., 2005 [Primera edición 2002].
- León Portilla, Miguel. *Visión de los vencidos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1961.

Marimán, Pablo. *Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile: 1910-1990. Una aproximación desde la historia oral*, Seminario para optar al título de Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de La Frontera, Temuco, 1993.

Marimán, Pablo. "Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile, 1910-1995". En: Varios Autores *Pueblos indígenas, educación y desarrollo*, Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Instituto de Estudios Indígenas-Universidad de La Frontera, Santiago, 1997, pp. 129-201.

Marimán, P. y otros. *¡...Escucha, win-ka...! cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*, Editorial LOM, Santiago, 2006.

Martínez, José Luis; Gallardo, Viviana y Martínez, Nelson. "Construyendo identidades desde el poder: los indios en los discursos republicanos de inicios del siglo XIX". En: Boccara, G. (comp.) *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas siglos XVI - XX*, Ediciones Abya Yala, Quito, 2002, pp.27-46.

Menard, André. "La escritura y su resto. El suplemento mapuche". En: *Revista de Historia Indígena*, De-

partamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, Santiago, 2004, pp. 57-88.

Menard, André y Pavez, Jorge. "Documentos de la Federación Araucana y del Comité Ejecutivo de la Araucanía de Chile". En: *Anales de desclasificación: la derrota del área cultural*, Vol. 1, n°1, Chile, 2005, pp. 51-69.

Menard, André y Pavez, Jorge. "Nombres, cuerpos y rostros mapuches. Presentación al álbum fotográfico de la Misión Araucana de Kepe". En: Menard, André y Pavez, Jorge. *Mapuche y anglicanos: vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe, 1896-1908*, Ocho Libros Editores, Santiago, 2007, pp. 11-40.

Milos, Diego. *Misión moral. Misión política. Franciscanos en la Araucanía 1843-1870*, Memoria de tesis para optar al título de antropólogo social, Universidad de Chile, Santiago, 2006.

Mönckeberg, María. *El negocio de las universidades*, Random House Mondadori, Santiago, 2007.

Monsalve, Mario. "...I y el silencio comenzó a reinar." *Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*, DIBAM, Santiago, 1998.

- Mora, Tulio. *¡Mapuche!*, Editorial Nahuelbuta, Temuco, 1981.
- Núñez, Iván. *Gremios del magisterio. Setenta años de historia*, PIIE, Santiago, 1986.
- Núñez, Iván. *La ENU entre dos siglos: ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, Editorial LOM, Santiago, 2003.
- O'Gorman, Edmundo. *La invención de América, el universalismo de la cultura de occidente*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1958.
- Pavez, Jorge. "Mapuche ñi nüttram chilkatun / Escribir la historia mapuche: estudio posliminar de Trokinche müfu ñi piel. Historias de familias. Siglo XIX". En: *Revista de Historia Indígena*, n° 7, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile, Santiago, 2003, pp. 7-53.
- Pinto, Jorge. *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*, DIBAM, Santiago, 2003.
- Rama, Ángel. *La ciudad letrada*, Ediciones del Norte, Hannover, Estados Unidos de América, 1984.
- Rinke, Stefan. *Cultura de masas: reforma y nacionalismo en Chile 1910-1931*, DIBAM, Santiago, 2002.
- Rojo, Grínor; Salomone, Alicia y Zapata, Claudia. *Postcolonialidad y nación*, Editorial LOM, Santiago, 2003.
- Rojo, Grínor. *Globalización e identidades nacionales y postnacionales... ¿de qué estamos hablando?*, Editorial LOM, Santiago, 2006.
- Sarlo, Beatriz. *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Editorial Ariel, Buenos Aires, 1998.
- Serrano, Sol. "Estado y educación. 1810-1840". En: Serrano, S. *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*, Editorial Universitaria, Santiago, 1994, pp. 23-59.
- Serrano, Sol. "De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el Siglo XIX". En: *Revista Historia*, N° 29, P. Universidad Católica de Chile, Santiago, 1996, pp. 423-474.
- Serrano, Sol. "La escuela es el lugar más noble de Chile". En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, n° 315, Santiago, 2004, pp. 50-56.

Shumway, Nicolás. *La invención de la Argentina*, Emecé, Buenos Aires, 2002 [Primera edición 1991].

Smith, Anthony. *La identidad nacional*, Editorial Trama, Madrid, 1997.

Teitelboim, Volodia. *Neruda*, Editorial Sudamericana, Santiago, 2004.

Todorov, Tzvetan. *La conquista de América, el problema del otro*, Editorial Siglo XXI, México D.F., 1997 [Primera edición 1982].

Valenzuela, Jaime. “Los franciscanos de Chillán y la independencia: avatares de una comunidad monarquista”. En: *Revista Historia*, vol. 38, no.1, P. Universidad Católica de Chile, Santiago, 2005, pp.113-158.

Vial, Gonzalo. “Educación: el final de una cruzada”. En: Vial, G. *Historia de Chile 1891-1973*, Vol. 1, Tomo 1, Editorial Santillana, Santiago, 1987 [Primera edición 1981], pp. 131-229.

Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Editorial Kapelusz, Argentina, 1984.

Zapata, Claudia. *Discursos indianistas en México: hacia una nueva representación del Estado nacional: 1975-2001*, Tesis para optar al grado académico de Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile, 2003.

Diarios y periódicos

El Araucano
1926-1932

El Diario Austral de Temuco
1916-1932

La Época de Temuco
1908-1916

La Unión Nacional de Loncoche
1920-1925

La Unión Liberal de Loncoche
1925-1932

La Voz de Loncoche
1907-1919

Especialistas entrevistados

Cruz, Nicolás. Director del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, realizada el 13 de enero de 2006 en Santiago.

Egaña, Loreto. Directora del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, realizada el 7 de diciembre de 2005 en Santiago.

Marimán, Pablo. Estudiante del Doctorado de Etnohistoria en la Universidad de Chile, realizada el 8 de marzo de 2006 en Temuco.

Monsalve, Mario. Investigador del Centro de Estudios Barros Arana de la Biblioteca Nacional, realizada el 13 de enero de 2006 en Santiago.

Núñez, Iván. Historiador Educativo y Asesor del Ministerio de Educación, realizada el 30 de noviembre de 2005 en Santiago.

Pinto, Jorge. Académico de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de La Frontera, realizada el 8 de marzo de 2006 en Temuco.

Zemelman, Miriam. Académica del Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, realizada el 12 de enero de 2006 en Santiago.

Índice

<i>Agradecimientos</i>	11
Prólogo	
<i>La doble vida del preceptor Neculmán</i>	
Algunas impresiones sobre “Educación y nación al sur de la frontera”, José Ancán Jara.....	13
<i>Introducción</i>	21
Primera Parte	
<i>Cuando la escuela llegó para quedarse</i>	
La educación como premio-castigo para los mapuche en el siglo XIX.....	25
I. Primeras palabras: ilustración, civilización y educación.....	25
II. Educación y pacificación de la Araucanía.....	38
III. Educación para los vencidos.....	54
Segunda Parte	
<i>En el umbral de nuestra contemporaneidad</i>	
Panorama social y educacional en la frontera, 1880-1930.....	65
I. Urbanización, industrialización y crisis.....	65
II. Nacionalismo y educación para afrontar la crisis.....	75
III. La educación nacional a principios del siglo XX.....	85
Tercera Parte	
<i>Sobre educación y nación en las organizaciones mapuche</i>	
Análisis de las demandas de las primeras organizaciones del siglo XX en Chile.....	103
I. Organizaciones mapuche y educación.....	103
II. Las demandas educacionales de las primeras organizaciones mapuche.....	121
III. Sobre la connotación nacional de sus demandas educacionales: análisis final.....	137
<i>A modo de conclusión</i>	147
<i>Referencias</i>	155

OTROS TÍTULOS DE LA
COLECCIÓN ENSAYO

Jung en fácil
Rafael Estay

*La huella del fuego. Historia de los bosques
nativos. Poblamiento y cambios en el paisaje
del sur de Chile*
Luis Otero

*Chile 1970-1973: Asumir la historia para
construir un futuro*
Sergio Bitar

El orden prodigioso del mundo natural
Rudolph Amandus Philippi

Irak. Bitácora de un fraude
Juan Francisco Coloane

Critica a la reforma educacional
Carlos Nelly

Por una nueva política del lenguaje
Francesco Chioldi y Elisa Loncón



Educación y nación al sur de la frontera, es un libro que nos muestra y nos deja en evidencia cómo la educación formal, dirigida a la población mapuche desde su origen, a fines del siglo XIX, fue diseñada e implementada como una herramienta para la rápida asimilación o anulación de esta cultura. La historia oficial de las relaciones interétnicas y sobre todo, las consecuencias sociopolíticas de dicho proceso, de las cuales somos testigos hasta hoy mismo, tienden a dar la razón a aquello. La urgente actualidad del tema mapuche, en un momento histórico como el que estamos viviendo, hace más inevitable aún, indagar en las raíces de la actual situación. Invitar a esa reflexión es uno de los principales aportes del libro que tenemos en las manos.



9 789561 604575