

La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910*

The reproductive function of school at Araucanía, 1883-1910

DANIEL LLANCAVIL-LLANCAVIL^{**},
JUAN MANSILLA-SEPÚLVEDA^{***},
MANUEL MIERES-CHACALTANA^{****},
ELIZABETH MONTANARES-VARGAS^{*****}

* Esta investigación se realizó gracias al patrocinio de la Universidad Católica de Temuco, a través de la implementación del Proyecto Pro-Fondecyt "Historia de la Educación en la Araucanía, 1881-1925", N° DGIPUCT-PF2012-5-4.

** Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: llancavil@uct.cl

*** Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: jmansilla@uct.cl

**** Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: mieres@uct.cl

***** Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: emontanares@uct.cl

Resumen

La incorporación de La Araucanía al territorio chileno no trajo consigo el establecimiento de una convivencia armónica entre el mapuche y el Estado chileno. Ésta estuvo marcada por tensiones y contradicciones, que se proyectan hasta nuestros días, y no estuvo exenta de violencia física y simbólica, expresión del intento homogeneizador del Estado, por una parte, y de la resistencia cultural frente a la imposición del *ethos* dominante, por otra. La escuela fue una institución que desempeñó funciones de reproducción de la cultura hegemónica, y actuó como un dispositivo de poder del Estado chileno y su clase dirigente, que buscó la incorporación del indígena de La Araucanía al proyecto de Estado Nación. Sin embargo, el mapuche fue capaz de reestructurarse frente a este dispositivo y usarlo como un medio para la resignificación de su propia identidad cultural.

Palabras clave: escuela, Estado Nación, reproducción cultural, pueblo mapuche.

Abstract

The inclusion of Araucanía to the Chilean territory did not bring with it the establishment of a harmonious coexistence between Mapuche people and the Chilean State. The process was marked by tensions and contradictions, which are reflected until our days. It was not exempt of physical and symbolic violence, which were the expression of a homogenizer attempt by the state, on the one hand, and on the other, the cultural resistance to the imposition of the dominant ethos. The School was an institution, which executed a function that was related with the reproduction of the hegemonic culture, and it worked as a power mechanism from

the Chilean State and its ruling class, who searched for the incorporation of the native people from the Araucanía to the State Nation project. Nevertheless, mapuche people were able to restructure themselves in front of this power device and used it as a means for the redefinition of its own cultural identity.

Key words: school, State Nation, cultural duplicate, Mapuche people.

1. Introducción

A pocas horas de haberse iniciado un nuevo periodo de gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), las declaraciones del designado intendente de la novena región, Francisco Huenchumilla, sobre la necesidad de pedir perdón al pueblo mapuche por las acciones del Estado chileno implicadas con el despojo de sus tierras, evidenciaban la permanencia de un conflicto, aún latente y no resuelto, entre éste y los habitantes originarios de La Araucanía¹. Este conflicto da cuenta de las tensiones y las contradicciones permanentes que se vienen dando desde la ocupación de La Araucanía y su integración al Estado chileno en 1883, y que involucra varias dimensiones histórico-culturales, no sólo territoriales, que hacen más complejo su estudio.

Para ayudar a entender los contextos sociales, históricos y culturales en los cuales se originaron

estos conflictos y las repercusiones que tienen hasta hoy en día, la historia local y regional, como también la historia temática, se posicionan como alternativas válidas y enriquecedoras. Éstas amplían y complementan el conocimiento del pasado, desde la mirada que hacen del territorio local, sus habitantes, sus problemas y sus articulaciones con espacios más amplios, a partir de un determinado ámbito de estudio como, por ejemplo, el de la historia de la educación.

Más allá de debatir sobre la legitimidad del proceso de anexión de La Araucanía, resulta necesario adentrarse en los dispositivos de poder utilizados por el Estado chileno para incorporar al elemento indígena a su proyecto de Estado Nación, y comprender el rol que cumplieron el sistema educativo y sus diversos agentes e instituciones en este cometido. En consecuencia, este artículo busca analizar el rol de la escuela y su función reproductora de la cultura dominante en el territorio de La Araucanía entre los años 1883 (Consolidación de la Ocupación de La Araucanía, a partir de la Refundación de Villarrica), y 1910 (Primer Centenario de la República de Chile).

La revisión de la literatura relativa a la problemática planteada y al marco temporal propuesto nos permite señalar que ha existido gran interés por estudiar al pueblo mapuche por parte de antropólogos e historiadores, desde una dimensión principalmente política, económica y sociocultural. Sin embargo, es escasa la producción en torno al ámbito educativo y la relación que este pueblo estableció con la escuela. Frente a esta limitación historiográfica, resulta relevante seguir incursionando con el fin de abordar la comprensión del periodo y de las bases que originan el conflicto, el cual subsiste hasta el día de hoy entre la sociedad mapuche y chilena.

¹ La autoridad realizó estas declaraciones durante su primera aparición pública como intendente regional, el miércoles 12 de marzo de 2014, cuando dio a conocer los lineamientos que guiarían su actuar como jefe del Ejecutivo en La Araucanía, los que se encuentran contenidos en lo que él llamó su "carta de navegación". En su exposición, sostuvo que en su condición de intendente, pedía perdón al pueblo mapuche por el despojo que el Estado hizo de sus tierras, así como a los colonos y sus descendientes: "porque el Estado de Chile los trajo al lugar inadecuado en un momento inoportuno".

La relación educativa que el Estado chileno ha establecido con el mundo indígena ha sido de carácter asimétrico y de imposición cultural. El significado de la acción pedagógica en contexto indígena puede entenderse bajo el prisma de los postulados que la teoría de la reproducción cultural ha establecido para el sistema educativo. Este enfoque enfatiza en las funciones reproductoras de la escuela sobre la base de la arbitrariedad cultural, la imposición de símbolos, lenguaje y modos de vida propios de los sectores dominantes y ajenos a la generalidad de quienes asisten a las aulas.

En esta dirección, Bourdieu y Passeron (1998) plantean que las escuelas resultan ser instituciones simbólicas que desempeñan funciones de reproducción de la cultura hegemónica mediante la violencia simbólica. En este sentido, los sistemas de enseñanza se fundamentan en la cultura oficial, que se asume como legítima, y así determinan el capital cultural que será transmitido. La escuela asume como iguales a educandos que son culturalmente diferentes, lo que reproduce y termina por legitimar la distinción entre los poseedores de un capital, en relación con la cultura dominante que se transmite, y aquellos cuyo capital cultural obedece a otras lógicas de acción y de pensamiento (Bernstein 1998).

Si se asume como supuesto de base la idea de que un sistema educacional es el reflejo de un proyecto político y social levantado por una comunidad o una parte de ella, entonces, la historia de dicho ámbito en La Araucanía debe dar cuenta de varios elementos interrelacionados. Entre ellos se encuentran los idearios, los proyectos, las tensiones, los logros, los fracasos, los mecanismos de articulación, los dispositivos de poder, las expectativas y los

deseos de los actores que han participado de la dinámica educativa en este espacio, desde su integración al Estado de Chile.

Para tratar de responder estas interrogantes, además de la revisión de libros y artículos indexados, se ha recurrido a archivos más originales, como son los Fondos de la Intendencia de Cautín del Archivo Regional de La Araucanía, organismo público, dependiente del Archivo Nacional de Chile, que forma parte de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM). Estos fondos contienen, entre otros documentos, los decretos ministeriales y los oficios en materia educativa emanados desde y hacia el territorio de La Araucanía.

La presentación de este artículo se ha organizado en tres apartados. En el primero se analiza la articulación, por la fuerza, de La Araucanía a la lógica del Estado chileno, y el rol de la educación en la incorporación del mapuche al proyecto de Estado Nación de la clase dirigente. En el segundo apartado se describe la realidad educativa de la provincia de Cautín, centro territorial de La Araucanía a fines del siglo XIX, y se analiza el rol de la escuela como una institución que desempeña funciones de reproducción de la cultura dominante mediante la violencia simbólica expresada a través de la acción pedagógica. En el tercer capítulo se plantean las conclusiones.

2. La Araucanía en el siglo XIX: Un espacio complejo articulado por la fuerza a la lógica del Estado chileno

Una vez lograda la emancipación de la corona española, la clase dirigente chilena se abocó a la tarea de levantar un proyecto de Estado

Nación que respondiese a sus intereses, el que debía abarcar e integrar a todos los habitantes del territorio (Pinto 2003). De este modo, La Araucanía y su población se transformaron en un espacio estratégico para una clase política que fue construyendo un discurso que justificase su ocupación. Paralelamente, el Estado chileno se encargó de movilizar a sus diferentes instituciones y agentes, con el fin de establecer un control definitivo sobre La Araucanía.

A mediados del siglo XIX, el territorio de La Araucanía era un espacio localizado entre el río Biobío por el norte, el río Toltén por el sur, la cordillera de Los Andes por el este y el Océano Pacífico por el oeste. Es en este espacio que, a partir de 1852, el Estado chileno comenzó a implementar una serie de cambios, que se iniciaron con la creación de la provincia de Arauco, y que terminaron convirtiendo este territorio desde un punto de vista político-administrativo².

Razones de carácter estructural y coyuntural definieron las motivaciones de este accionar por parte del aparato estatal, tal como señalan González y Bernedo:

Este proceso de cambios impulsado por el Estado de Chile en el territorio de La Araucanía, se desarrolló en un contexto en el que confluyeron motivaciones de carácter estructural, como la necesidad de consolidar territorialmente la soberanía estatal en todo el país e integrar nuevas regiones al desarrollo económico nacional, con otras de carácter coyuntural, entre las cuales cabe mencionar algunos levantamientos indígenas; la posibilidad, aunque remota, de que La Araucanía se independizara y fuera dominada por una potencia extranjera; y el hecho que la elite política se inclinara

finalmente por conquistar militarmente este territorio y someter a sus habitantes originarios (2013: 180).

La Araucanía seguía funcionando como un espacio fronterizo, donde las dinámicas establecidas durante el periodo colonial por españoles, indígenas y mestizos continuaban vigentes³. La población indígena había logrado hacer frente, gracias a su capacidad de rearticulación, a los dispositivos de control establecidos por las autoridades coloniales, misioneros y comerciantes hispano-criollos, garantizando de este modo su supervivencia y su control sobre su territorio.

La situación de este espacio se posicionó, tanto en el Congreso como en la prensa escrita de mediados del siglo XIX, como un tema de interés nacional⁴. Rápidamente, la ocupación de La Araucanía se convirtió en un proyecto que involucró a todo un país (Herrera et al. 2003). Había que civilizar a una población que, en su estado de barbarie, se convertía en un obstáculo para el proyecto de Estado Nación levantado por la clase dirigente.

³ Estas dinámicas fueron construyéndose durante los siglos XVII y XVIII, tiempo en que la Frontera experimentó una disminución de los encuentros bélicos, dando inicio a un periodo de cierta estabilidad caracterizado por una convivencia entre españoles, mapuches y mestizos, quienes se fueron articulando en torno al comercio, las misiones y el parlamento. Con respecto a la realidad en el espacio fronterizo durante estos siglos, resulta necesario no sólo considerar los postulados de la corriente de los Estudios Fronterizos y sus representantes, que posiciona esta dualidad de guerra y paz, sino que también la tesis de Guillaume Boccara (2007), quien sostiene que este periodo no es más que la prolongación de la guerra por otros medios. Lejos de ser lugares de convivencia pacífica, se trata más bien de *espacios de pacificación*, ya que la corona española y las autoridades coloniales del territorio chileno nunca renunciaron a su interés por conquistar La Frontera y a sus habitantes.

⁴ Periódicos como El Ferrocarril de Santiago y El Mercurio de Valparaíso, a través de sus editoriales y artículos, levantaron corrientes de opinión no sólo para justificar la invasión, sino que también la agresión al indígena. Se fue construyendo, así, una ideología que terminaría por justificar y legitimar la ocupación de La Araucanía, años más tarde, por parte del Estado chileno.

² La provincia de Arauco fue creada por la ley del 2 de julio de 1852, la que luego fue complementada por el Decreto del Ministerio del Interior del 7 de diciembre del mismo año.

Tal como sostiene Cid (2012), el concepto de civilización fue clave en el discurso público de las elites, porque permitió legitimar la expansión territorial del Estado Nación. En sus palabras: “[l]a civilización se transformó en un concepto funcional en el lenguaje de la elite chilena, para dotarlas de un sentido de misión histórica, y justificar el uso de la violencia asociado a la incorporación de estos territorios a la soberanía nacional” (2012: 266). Este discurso civilizador, que se implementó desde mediados del siglo XIX en Chile y América Latina, fortaleció la necesidad y la importancia de la educación popular para desterrar la barbarie que amenazaba al conjunto de la sociedad.

La penetración en La Araucanía se fue concretando a través de diversos mecanismos, entre los cuales destacaron la ocupación y la 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 2003). De esta forma, el aparato estatal dispuso de una serie de instituciones y agentes que actuaron como mecanismos de control sobre el territorio y su población, los cuales buscaron reducir e integrar rápidamente al mapuche al proyecto liberal de la clase dirigente.

Tras la derrota militar de 1881, la sociedad mapuche cambió internamente, como también su relación con el Estado y la sociedad chilena. Este escenario es descrito por Bengoa de la siguiente manera:

La reducción territorial fue el elemento central evidente del cambio ocurrido. Se decretó a La Araucanía como propiedad fiscal y se procedió a colonizar las tierras para así ponerlas en producción,

esto es, en relación a la producción del centro del país. A los mapuches se los sometió al rigor de la civilización: se les entregaron pequeñas mercedes de tierra, se los encerró en sus reducciones, se les obligó a transformarse en agricultores. El guerrero debió transformarse en ciudadano y el pastor de ganados en campesino, productor de subsistencia, este paso fue drásticamente dirigido por el ejército chileno. Fueron años de temor, de pestes, de hambre, de pérdida de una identidad y reformulación de una nueva cultura como minoría étnica enclavada en la sociedad rural chilena (1996: 329).

La refundación de Villarrica en 1883 fue el hecho que consolidó la ocupación de La Araucanía⁵. Años más tarde, esta dinámica de cambios finalizó con la creación de las provincias de Malleco y Cautín, en 1887, las cuales fueron subdivididas en departamentos para su mejor administración. De este modo, la provincia de Malleco quedó conformada por los departamentos de Collipulli, Traiguén y Angol. A su vez, la provincia de Cautín fue dividida en los departamentos de Temuco, su capital, e Imperial.

A partir de entonces, se dio inicio a un proceso de ocupación de tierras y a un importante plan de obras públicas consistente en la construcción de caminos, líneas férreas y telegráficas, fundación de ciudades y creación de escuelas, así como la instalación de nuevas denominaciones afectando la vieja toponimia del territorio mapuche. En otras palabras, se “denominó” el espacio a partir de conceptos y representantes de la cultura dominante⁶.

De esta manera, terminaron imponiéndose los proyectos modernizadores que propiciaron los

⁵ Nos referimos a la tercera fundación de Villarrica llevada a cabo el 27 de febrero de 1883.

⁶ Al respecto, ver el libro: Ferrando, R. 2004 [1912]. *Y así nació La Frontera... Conquista, guerra, ocupación, pacificación 1550-1900*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

grupos dirigentes del país y la consiguiente política inmigratoria que fomentaron desde el Estado (Pinto 1998). Este proyecto modernizador, inspirado en la filosofía positivista del siglo XIX, se caracterizó por el desarrollo de un modelo económico primario exportador, una política de colonización con inmigrantes europeos⁷, una creciente urbanización, y un aumento de las comunicaciones y los medios de transporte, particularmente el ferrocarril (Norambuena 1998).

Según Pinto (1998), con su ocupación, la historia de La Araucanía experimentó un vuelco, transformándose de un espacio fronterizo a uno de conquista, donde los grupos que lo integraban fueron arrollados por nuevas fuerzas, encabezadas por el ejército chileno. Frente a este nuevo escenario, la población indígena ya tenía trazado su destino por parte del Estado y de la misma sociedad chilena. Ya no había alianzas posibles, no había ninguna forma de integración que no pasara por el sometimiento, por la llamada civilización, por la pérdida de la libertad y la independencia y, en buena medida, por el exterminio (Bengoia 1996).

Tal como sostiene Casanueva (1998), la ocupación fue menos risueña, ya que las tribus indígenas fueron aisladas y acorraladas en tierras de dudosa calidad, obligándoles a convertirse en campesinos de subsistencia en tierras pobres y áridas. Esta realidad no constituyó una excepción en el escenario latinoamericano, ya que las repúblicas latinoamericanas decimonónicas fueron implacables con la población indígena, dejando caer todo su peso sobre las comunidades nativas que aún sobrevivían.

En efecto, durante las primeras décadas del siglo XIX las antiguas colonias españolas levantaron, en América Latina, un proyecto de Estado Nación donde se impusieron o actualizaron esquemas políticos excluyentes de las grandes mayorías, y donde a los indígenas o afrodescendientes sólo se les permitió acceder a una “integración simbólica” a la nación (Bello y Rangel 2000). Este proceso fue más complejo y dramático en países como Bolivia, Perú, Guatemala y México, donde la mayoría de la población era indígena. En gran parte de estos casos la construcción nacional fue un proceso que, si bien emergió desde grupos minoritarios, luego fue difundido de manera coercitiva con ayuda de mecanismos como la educación, la literatura y los símbolos patrios (Bello 2004).

La ocupación de La Araucanía puso fin a la autonomía mapuche, y desmanteló los diferentes mecanismos de gobernabilidad que hacían posible la compleja vida fronteriza. No obstante, el despliegue de la institucionalidad estatal no significó la armonización de la nueva estructura social marcada por tensiones y contradicciones permanentes, de las que no estuvo exenta la violencia física y simbólica, expresión del intento homogeneizador del Estado, por una parte, y de la resistencia cultural frente a la imposición del *ethos* dominante, por otra (Pinto 2003).

3. La educación al servicio del proyecto Estado Nación de la clase dirigente

Uno de los mecanismos destinados a consolidar el proyecto de Estado Nación se encuentra en el ámbito de la educación. La clase dirigente decimonónica concibió la educación, a sus instituciones y agentes, como los dispositivos

⁷ La instalación de colonos se desarrolló de manera intensiva entre los años 1883 y 1890, tiempo en el cual arribaron al país un total de 6.940 inmigrantes (Norambuena 1998).

que conducirían a la población del país al progreso. Según Pinto, “[d]e allí el interés de las autoridades por impulsar tempranamente su desarrollo. Se percibió así porque se creía que la educación sacaría al pueblo de las tinieblas y lo haría respetuoso de las normas jurídicas y valores que regirían los destinos de Chile” (2003: 113).

Educar al gran número de iletrados que existía en Chile se convirtió en una necesidad primordial en el proyecto implementado por la revolución local. En este sentido, la educación fue percibida como el medio esencial para la formación del hombre nuevo, del ciudadano libre y, consecuentemente, del chileno:

[l]a educación formó parte del proceso de construcción del Estado nacional que buscaba racionalizar y homogeneizar a la sociedad en función del concepto nación. La educación fue la expresión del Estado que deseaba reformar paulatinamente una sociedad tradicional y establecerla de acuerdo a los nuevos cánones y demandas del presente decimonónico (Iglesias 2009: 50).

Por lo anterior, formalizar y expandir un sistema nacional de educación devino en una prioridad para el Estado.

Durante el siglo XIX, la formalización y expansión de un sistema nacional de educación fue una prioridad para el Estado liberal. Herederas de la preocupación ilustrada por educar a la población como garantía de progreso político y económico, las élites concibieron a la instrucción como el principal agente para formar individuos e integrarlos a los nuevos vínculos (Ponce de León 2010: 450).

La construcción del Estado Nación requirió de dos cosas fundamentales: “unidad y territorio, para lo cual se tornó absolutamente necesaria la incorporación de aquellos sectores que, ocupando parte de los territorios del Estado,

tenían una cultura distinta como, en este caso, los mapuche” (González 1995: 39-40).

Para Bengoa (1993), siguiendo la lógica del Estado chileno, el requisito fundamental para la promoción del desarrollo y de la modernización era lograr la unidad territorial y cultural de toda la población del país, lo que implicaba, necesariamente, la disolución de aquellos rasgos culturales distintos a los de los grupos dominantes, como era el caso específico de los mapuche (Cit. en González 1995). Lo anterior nos permite entender por qué, dentro de los objetivos del Estado, una de las preocupaciones esenciales fue la extensión del sistema de educación formal y de la lengua oficial hacia aquellos grupos étnica y culturalmente diferentes.

En esta dirección, el elemento básico de penetración fue la escuela. La escuela y la educación penetraron en La Araucanía y lo hicieron de la mano del ideario ilustrado, tal como sostiene Donoso:

[l]a 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 los que deberían ser los sectores populares (2010: 30).

Es así como la educación formó parte del proceso de construcción del Estado nacional, con el que se buscó racionalizar y homogenizar a la sociedad, y construir un sujeto en función del concepto nación. Aunque el camino hacia la homogeneización –que se percibía como vital para la construcción del Estado Nación–, ya había comenzado desde antes, se profundizó con la presencia

en La Araucanía de los misioneros católicos, quienes penetraron en territorio mapuche con la misión de evangelizarlos⁸, convertirlos al cristianismo, enseñarles la lengua castellana y, en definitiva, transformarlos. De este modo, la labor homogeneizadora del Estado se tornó sistemática durante el siglo XIX, mediante una serie de aparatos institucionales que resultaban funcionales a dichos propósitos.

Como se aprecia, la educación fue el punto de encuentro de varios ámbitos y dimensiones de la sociedad, y un buen reflejo del proyecto histórico de la sociedad decimonónica chilena y de su clase dirigente. “El sistema educativo se constituyó en un instrumento de hegemonía estatal, que no dio cabida a otras expresiones culturales y étnicas, entre las que se encontraba la mapuche” (Cano 2011: 328).

Dentro de sus tareas y funciones, estaba la integración de los distintos grupos sociales, culturales y étnicos, la creación de la identidad nacional y legitimización del poder. De esta manera, se buscó, como señala Donoso (2010), la asimilación del indígena a través de una educación pública, regulada por el Estado con un claro corte asimilacionista de origen eurocéntrico y nacionalista, la cual venía a sumarse a las ya existentes políticas educacionales de índole evangelizadora propuestas e implementadas por la Iglesia Católica.

La escuela cumple un papel central en la función de nacionalizar a la población chilena a través de la transmisión de valores, normas y rituales

colectivos, además de la difusión de símbolos y sentimientos de pertenencia a una comunidad diferente. En esta línea, se lleva a cabo un proceso de intervención que pretende uniformar pero no integrar (Iglesias 2009; Egaña 2000).

En el transcurso del siglo XIX es posible apreciar un consenso en la sociedad chilena, en torno al rol transformador que la educación ejercía sobre los individuos y el convencimiento de que la escuela debía civilizar a quienes ingresarán a ésta. El discurso pronunciado en la sesión inaugural del Congreso Nacional Pedagógico de 1889 por José Abelardo Núñez, Inspector General de Instrucción Primaria, hacía un claro hincapié en todo ello:

La escuela es, señores, la institución que con más orgullo podrá presentar la historia de la civilización durante el siglo XIX como su más lejitima conquista. Considerada la escuela como institución pública libre i abierta a todas las creencias i a todas las clases sociales, constituye hoi en el mundo civilizado la base más sólida i segura del progreso i del vigor de los pueblos modernos. Si la escuela clásica de los tiempos antiguos i medios, fue el centro de las ciencias i de las letras que cultivaron los sabios i superiores ingenios que han alumbrado el camino de la humanidad, el principio de libertad de nuestro siglo ha dado orijen a la escuela moderna que abre sus puertas, a igual de las del templo, tanto al indijente como al poderoso i que reconoce por fin la noble misión de formar al hombre i al ciudadano (1889: 5).

Durante la segunda mitad del siglo XIX, los componentes fundamentales de la labor civilizadora de la escuela fueron la moralización y la modernización del individuo:

El primer componente fundamental de la función civilizadora de la escuela era su carácter moralizante. La educación primaria radicaba su importancia en ser “la que tiene más influjo en la moral del pueblo, o la que, por mejor decir, forma las costumbres”. Un segundo componente de la función civilizadora tenía

⁸ En La Araucanía, las misiones cobraron fuerza a inicios del siglo XVII, adquiriendo un gran protagonismo en los años venideros. Tanto así, que Pinto (1998) sostiene que se hace casi imposible el estudio de este espacio sin su debida consideración. Las tres órdenes que misionaron en La Araucanía entre 1600 y 1900 fueron los Jesuitas, los Franciscanos y los Capuchinos.

que ver con la transformación de los individuos en sujetos 'aptos' para lograr el progreso propio de una sociedad moderna. Junto con la mejora moral de los educandos se buscaba también, por ejemplo, el desarrollo de los medios de producción y la industria nacional (Mayorga 2011: 1).

En este sentido, la escuela ha cumplido un rol civilizador y formador de los habitantes de nuestro territorio por varios siglos. Siempre ha estado supeditada y al servicio de los proyectos e idearios de los grupos dirigentes e ideologías imperantes de un determinado momento histórico, y ha sido uno de los dispositivos por medio de los cuales el Estado ha buscado hacer parte de estos proyectos e idearios al resto de la población. El sistema educativo no sólo transmite la cultura de la clase dominante, sino que busca inculcarla para garantizar así su control político, social y económico; asume la tarea de contribuir a la reproducción de una estructura social y sus relaciones de clase. Tal como sostiene Guerrero:

El sistema educativo tiene la tarea de inculcar un arbitrario cultural (el currículum), definido por los grupos dominantes de la sociedad y que opera a través de la también arbitraria autoridad pedagógica, que se impone mediante la acción educativa (pedagogía), que funciona mediante la violencia simbólica. Esta demostración de arbitrariedad cultural la explica Bourdieu a través de su concepto de *habitus*: el trabajo pedagógico consiste en inculcar la cultura dominante, produciendo en los educandos unos hábitos intelectuales, morales y laborales (Cit. en Ávila 2005: 163-164).

Es en la relación pedagógica, sostiene Bernstein (1998), donde los diversos agentes transmisores introducen y mantienen principios de conducta, carácter y modales de los grupos hegemónicos. Bourdieu y Passeron (1998) plantean que las escuelas resultan ser instituciones simbólicas que desempeñan funciones de reproducción de la cultura

dominante, mediante la violencia simbólica expresada a través de la acción pedagógica. Los sistemas de enseñanza se fundamentan en la cultura establecida como legítima y, de esta manera, determinan el capital cultural que será transmitido.

La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, pues el sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales de clase como si fueran universales. Y los agentes educativos contribuyen a todo esto independientemente de sus intenciones e ideologías particulares (Ávila 2005: 163).

La escuela asume como iguales a educandos que son culturalmente diferentes, lo que naturaliza y termina por legitimar la distinción entre los poseedores de un capital, en relación con la cultura dominante que se transmite, y aquellos cuyo capital cultural obedece a otras lógicas de acción y de pensamiento. De esta forma, la acción pedagógica se transforma en un mecanismo de dominación y violencia simbólica que favorece los intereses de la clase hegemónica.

Así, la escuela se constituyó en un ente reproductor de la cultura dominante, que postergó otras presentaciones del mundo que fue vencido. Los cuerpos, espacios y tiempos de los estudiantes fueron disciplinados en la escuela. Después de la ocupación, su presencia en la región de La Araucanía desencadenó un proceso de aculturación que tuvo como foco uniformar al mapuche, pero no integrarlo. De esta forma, el Estado chileno estableció con el mundo indígena, y particularmente, con el pueblo mapuche, una relación educativa de carácter asimétrico y de imposición cultural, materializando las funciones reproductoras de la escuela sobre la base de la arbitrariedad cultural, la imposición de símbolos, el lenguaje

y los modos de vida propios de los sectores dominantes y ajenos a la generalidad de quienes asistían a las aulas (Bourdieu y Passeron 1998).

4. El escenario educativo en La Araucanía

A partir de la ocupación de su territorio, la población mapuche comenzó a vincularse con la escuela, progresivamente, gracias a la labor del Estado, quien fomentó la tarea desarrollada por la Iglesia⁹, subvencionando escuelas misionales tanto católicas como protestantes. Existieron, como plantea Cano (2012), varias maneras de instruir a la población, cada una de éstas con sus propios proyectos y metodologías¹⁰. Es posible distinguir en este periodo las siguientes instituciones educativas: las escuelas públicas, las escuelas misionales católicas (franciscanas y capuchinas), y las escuelas misionales protestantes anglicanas.

A este contexto hay que añadir el surgimiento y el desarrollo de escuelas privadas no católicas, al alero de las colonias de inmigrantes que comenzaron a poblar La Araucanía a contar de 1883. Tal como sostiene Zavala:

En efecto, si bien demográficamente la presencia de inmigrantes europeos nunca fue mayoritaria, sí dejó sus huellas en el importante rol que desempeñaron las comunidades de inmigrantes en el surgimiento y desarrollo de escuelas privadas, en particular, alemanes, franceses, suizos e ingleses. Muchos de

estos inmigrantes eran protestantes y anglicanos, hecho que sin duda incidió en la creación de escuelas no católicas, en un contexto en que las órdenes misioneras franciscana y capuchina tenían a su cargo gran parte de la educación de la región (2008: 268).

El escenario educativo con el cual se encontraron los primeros colonos fue poco alentador, ya que no existía un sistema educativo consolidado en los territorios destinados a la colonización. Lo anterior, sumado a la necesidad de mantener y proyectar su pertenencia religiosa y lingüística, llevó a estos grupos a autogestionar sus propios proyectos educativos en áreas cercanas a sus lugares de residencia¹¹. En este sentido, “la escuela fue un terreno propicio en el cual cada comunidad de inmigrantes pensó e implementó estrategias para conservar la identidad de origen o proyectarse al futuro” (Zavala 2008: 284).

Por parte del Estado chileno se impulsó la fundación de internados y escuelas en La Araucanía, de modo de consolidar el proceso de ocupación realizado en años anteriores. En esta línea, Marimán (1997) plantea que “más que orientarse a cubrir toda la población mapuche, el Estado buscó intervenir a través del viejo modelo capilar, utilizado por los misioneros en la Colonia, es decir, educar a los hijos de los caciques para transformarlos en agentes educadores entre el resto de la población indígena. La imposición de la escuela fue, así, sutilmente violenta” (Cit. en Pinto 2003: 205).

⁹ Con anterioridad a la ocupación, la educación estuvo a cargo de los misioneros jesuitas, dominicos, capuchinos y franciscanos, quienes habían desarrollado una importante labor educativa en el espacio fronterizo. El Estado decidió complementar esta tarea para, de esa forma, consolidar el proceso de ocupación.

¹⁰ El panorama educativo en la región de La Araucanía, durante la segunda mitad del siglo XIX, ha sido prolijamente investigado por Sol Serrano y, recientemente, por Andrés Donoso y Daniel Cano. De sus trabajos podemos obtener valiosa información para describir el escenario educativo en la región durante ese periodo.

¹¹ Entre 1887 y 1915 se crearon en La Araucanía al menos 19 establecimientos educacionales relacionados con las comunidades de inmigrantes europeos asentados en la región: 12 estuvieron relacionados con la comunidad alemana, 5 con la comunidad francesa, 1 con la comunidad suiza y 1 con la comunidad inglesa (Zavala 2008).

La presencia de las misiones y de la educación misional en la Araucanía es un fenómeno de larga duración que se remonta al periodo colonial con la llegada de las primeras órdenes religiosas al espacio fronterizo. A mediados del siglo XVII, se instala en este espacio, siguiendo la tesis de Boccara, un nuevo diagrama de poder que tiene como principal objetivo “normalizar, contabilizar, disciplinar o, en una sola palabra, “civilizar al indígena”” (2007: 254).

Uno de los dispositivos de poder para llevar a cabo este cometido fue la misión, cuyo accionar estuvo orientado a cristianizar y civilizar al indígena, pero también cumplió un importante rol político al servicio de la corona española y, posteriormente, del estado chileno. En ambos casos actuó como un dispositivo de disciplinamiento de las poblaciones y de control sobre los territorios. Su labor fue contribuir, a través de la evangelización y la educación, al sometimiento del mapuche y a su incorporación al proyecto de la monarquía española, en un primer momento, y del naciente Estado Nación chileno, posteriormente.

Con respecto a las escuelas misionales, Cano (2012) sostiene que éstas respondieron con mayor interés a la demanda educativa mapuche. Por medio de sus escuelas desplegadas por La Araucanía, constituyeron una oferta más accesible para el alumnado indígena, que dada sus precarias condiciones económico-sociales, les significaba un gran esfuerzo llegar a los diferentes recintos educacionales, ya fuesen urbanos, rurales, públicos o subvencionados. Fueron las escuelas misionales las cuales, en definitiva, escolarizaron a los niños mapuche. “Les entregaron las herramientas que ellos mismos consideraron útiles, a las vez que fueron un elemento de aculturación” (Serrano, Ponce de León y Rengifo 2012: 310).

A partir de su arribo a la Araucanía en 1896, los capuchinos bávaros conformaron el grupo que mayor impacto tuvo en la educación de los niños mapuche durante las primeras décadas del siglo XX, tanto por las escuelas levantadas, como por sus internados, los cuales acogieron a un significativo número de alumnos (Serrano, Ponce de León y Rengifo 2012)¹². Para estos religiosos, la instrucción escolar se consideraba un pilar en su trabajo de evangelización, y una condición indispensable para lograr un progreso espiritual y cultural del aborigen. Dado que era necesario que el indígena se integrara en la sociedad chilena como miembro de igual valor (Noggler 1972), las misiones fueron determinantes en la formación de las primeras generaciones de mapuche educados y de su asimilación al Estado chileno.

La cuestión que se les planteaba a los chilenos y mapuches era pues evidente: acelerar la integración sin dejar vestigio de la cultura indígena o limitar las formas de integración de manera de mantener una cierta identidad nacional. El estado se jugó abiertamente por la asimilación total y rápida de los mapuches y fueron numerosos los sectores que vieron en este proceso la solución para los individuos que forman esta raza. La acción de las misiones religiosas estaba encaminada principalmente a este propósito (Bengoa 1996: 382-383).

La misión es, por tanto, una empresa esencialmente expansiva, ya que su labor no es sólo evangelizar y educar, sino que también tiene una dimensión política que responde a los intereses del Estado y de la clase dirigente. Siguiendo los planteamientos de Milos (2009), podemos

¹² Sus escuelas insignes fueron las de Padre Las Casas, Panguipulli y Boroa, junto a otras de notabilidad secundaria como las de San José de la Mariquina, Puerto Saavedra o Bajo Imperial, Purulón y Toltén. La misión de Padre Las Casas fue fundada en 1902, en la población aledaña a la ciudad de Temuco, situándose en la ribera sur del río Cautín.

visualizar la doble tarea de las misiones: la misión política y la misión moral. La primera de ellas tiene por objetivo la soberanía, el gobierno del Estado, mientras que la misión moral tiene por objetivo cambiar las pautas culturales del mapuche, para, así, homogeneizarlo. Ambos objetivos son complementarios.

Es por esto que el estado entregó un amplio respaldo a la acción misional, no sólo a través de las subvenciones, sino que también cediendo tierras y mercedes de agua¹³. Tal como sostiene Serrano:

La acción evangelizadora formaba parte de una estrategia política mayor de subordinación de la población mapuche al Estado nacional chileno y de aculturación al mundo cristiano-occidental, por lo que se solicitaba insistentemente a los misioneros que asumieran tareas educativas e hicieran funcionar escuelas en sus casas misionales, comprometiéndose el Estado al financiamiento parcial de dicha labor (1995: 435).

El siguiente informe del visitador de escuelas de la provincia de Cautín, Diego Rivera, al Ministro de Industria y Obras Públicas de la época, daba cuenta de la realidad de una escuela misional capuchina, en Padre Las Casas, el año 1908¹⁴:

Figura 1. Informe de Diego Rivera al Ministro de Industria y Obras Públicas (1908)

Temuco, 26 de agosto de 1908
N° 809

Señor Ministro:
Con fecha de ayer i de conformidad con la nota de Ud. N 1198, practiqué la visita de inspección para informar a Ud. acerca del local i personal de enseñanza, número de alumnos i demás condiciones del funcionamiento de los talleres de la Escuela Padre Las Casas de Temuco.
El establecimiento cuenta con un local especialmente construido para el objeto i capaz de contener un número regular de alumnos.
La dirección e inmediata vijilancia de la Escuela la tiene el Rev. Padre Venancio, misionero capuchino.
El número de alumnas asistente alcanza a ciento veinte de las cuales, la casi totalidad es de raza indijena.
La escuela tiene tres cursos en los cuales se enseñan ramos científicos:
1er curso Clases de Primeras Letras dirigida por un profesor seglar i con una asistencia de 50 alumnas.
2do curso llamada Clase de Libro Primero, dirigida también por un seglar i con una asistencia de 35 alumnas.
3er curso Clase de Libro Segundo i Tercero, dirigida por el Padre Anjel i con una asistencia de 35 alumnas.
Alumnas de todos los cursos asisten a los dos talleres con que cuenta la Escuela. El taller de zapatería i sastrería lo dirige uno de los hermanos de la Misión y tiene una asistencia de 34 alumnas. Con el taller de Carpintería ocurre todo lo contrario, su asistencia es mui reducida. Apenas seis alumnas lo frecuentan. En estos talleres se trabaja todos los dias lunes i sábado en las horas de la tarde i los demás días de la semana, despues de las 3 P.M.
Las condiciones hijiénicas de las salas en que funcionan estos talleres dejan mucho que desear; lo mismo que la asistencia, sobre todo tratándose del taller de Carpintería.
Hice presente al director de la Escuela que la mente del Supremo Gobierno al conceder asignaciones a ese establecimiento era con el objeto de fomentar preferentemente el desarrollo de los talleres para que los educandos al retirarse, llevaran conocimientos más o menos perfectos de algún oficio; al mismo tiempo que cierta instrucción.
Dios güe a Ud.
Diego Rivera

¹³ La mayoría de estas tierras fueron destinadas a escuelas con internado de indígenas.

¹⁴ Oficio de la Intendencia de Cautín N°809, 26 de agosto de 1908, Volumen 51, páginas 43-46.

En la fuente seleccionada es posible apreciar una importante presencia femenina entre los asistentes a la escuela, y una vinculación entre educación y trabajo. Siempre estuvo en el deseo de los misioneros incluir en el programa educacional a las niñas nativas, con el fin de crear la base esencial para la familia cristiana (Nogglar 1972). Se apostó a que pudiesen generar un impacto directo en la estructura familiar mapuche, de modo que consiguiesen dejar el estado de barbarie y vivir de acuerdo a las normas y las costumbres de la sociedad chilena.

Los resultados tuvieron los efectos esperados. Muchas niñas mapuche conformaron sus familias de acuerdo a dichos preceptos, y desempeñaron los oficios para los cuales fueron preparadas por la escuela. Un documento enviado por las religiosas al Protector de Indígenas en 1901, señalaba en su parte final lo siguiente: “Sabemos que algunas de estas niñas forman ya una familia arreglada según las leyes i religión del país, otras se sostienen con el trabajo de sus manos y algunas han entrado a servir con casas respetables” (Fondo Intendencia de Cautín 1901: 20)¹⁵.

En esta línea, el concepto de *habitus* resulta imprescindible en un análisis de la dominación, puesto que su valor radica en mostrar los efectos del sistema sobre el hacer del individuo social. En este sentido, la escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, y los presenta como si fueran universales.

Es así como niños y niñas mapuche asisten a

diferentes talleres en los cuales se les enseña un determinado oficio. De esta forma, se aprecia una vinculación entre educación y trabajo por medio de la cual se busca reproducir patrones de la estructura social y económica levantada por la clase dirigente, la que conduce a una posición de subordinación y dependencia de los sectores populares con respecto a ella, de la cual el mapuche no es una excepción.

El estado asumió la tarea de hacer extensivo el sistema educativo de la Nación a los habitantes de La Araucanía. Sin embargo, este proyecto no consideró en modo alguno las particularidades culturales del pueblo mapuche. La acción estatal respondió a los intereses de una clase dirigente que buscaba implementar un sistema educativo uniforme y homogéneo para toda la población.

Respecto a las escuelas públicas, podemos concluir que a pesar de esbozar tímidamente intenciones por llegar a los niños indígenas, el Estado no elaboró ni llevó a la práctica proyecto alguno que contemplara los requerimientos propios, en términos educativos, de la colectividad mapuche. El Estado extendió su sistema de educación pública en La Araucanía haciendo caso omiso a las particularidades culturales mapuche y terminó extrapolando su método de expansión, construyendo escuelas en zonas urbanas y rurales, esperando que los niños mapuche en edad escolar pudiesen sumarse al proceso de escolarización a la par que sus homólogos hijos de campesinos chilenos (Cano 2012: 59).

Tal como sostiene Cano (2012), el Estado nacional nunca consideró el diseño de una política educacional particular para el mundo indígena, ya que en el proyecto de construcción de la Nación las dimensiones culturales de los pueblos indígenas no importaron. Es lo que Serrano (1995) define como una política de omisión por parte del Estado en el territorio mapuche.

¹⁵ Oficio de la Intendencia de Cautín. N°1764, Volumen 15, 30 de diciembre de 1901.

De esta manera, se fue concretizando la propagación del sistema educativo hacia el recientemente incorporado territorio de La Araucanía. La acción educativa se consolidó principalmente en la provincia de Cautín debido a la mayor cantidad de población indígena, donde uno de cuatro habitantes era mapuche, en comparación con el resto de las provincias¹⁶. Durante el periodo reduccional (1883-1930), la demanda por la educación por parte de la población mapuche experimentó una alta demanda, la cual fue cubierta por el Estado y las misiones católicas y protestantes. Por lo anterior, la provincia de Cautín tuvo una progresión significativa de escuelas públicas y particulares. Ya “en 1909, las primeras sumaban 65, creciendo a 210 en 1930, con una matrícula que se elevó desde los 6.500 a los 31.740 alumnos” (Serrano, Ponce de León y Rengifo 2012: 297).

El sistema escolar implementado en La Araucanía llevó a cabo un proceso de disciplinamiento y encazamiento, que es la base de la reproducción cultural y social, con los niños y niñas que asistían a las escuelas e internados. Ellos fueron sometidos a un conjunto de reglas, valores y creencias que, la mayoría de las veces, no eran concordantes con su estilo de vida, y cuya aceptación significaba renunciar a su propia cultura. Así queda de manifiesto en el siguiente documento enviado por las religiosas al Protector de Indígenas en 1901:

En el establecimiento los niños tienen cuatro horas de clase, en la cual se les enseña a leer, escribir, religión, castellano, cuentas i elementos de jeografía i la historia del país; el resto del día lo ocupan en diversos trabajos manuales. A las niñas se les

enseña a coser, bordar, tejer, lavar i hacer la cocina; los hombres, después de sus clases, hacen unos al calzado para todos los asilados i otros cultivan el huerto. En jeneral estos niños manifiestan inteligencia, gran deseo de instruirse i miran como un castigo dejarlos sin clase (Fondo Intendencia de Cautín 1901: 19)¹⁷.

Fue así como se buscó la chilenización del indígena, idea que estuvo presente desde la incorporación de la población y el territorio de La Araucanía, recurriendo a una serie de dispositivos disciplinarios, siendo uno de ellos, sin duda, la escuela. Allí se enseña la cultura de una clase dirigente y se busca que la acción pedagógica contribuya a la reproducción de una estructura social donde el mapuche ocupa un lugar de subordinación y dependencia, la cual no debe abandonar, de lo contrario, puede transformarse en una amenaza al orden establecido.

La escuela, por tanto, tiene la misión de inculcar, transmitir y conservar la cultura dominante, reproducir la estructura social y sus relaciones de clase. En este sentido, podemos afirmar, siguiendo la tesis de Boccara (2007), que durante el siglo XIX y comienzos del XX continuaron desplegándose en el territorio mapuche dispositivos de poder conducentes a lograr el control del indígena, esta vez por parte del Estado chileno.

Estos dispositivos de poder se tradujeron en significados que fueron reproducidos desde lo más alto de las jerarquías con propósitos específicos, los que fueron en ventaja de los grupos de poder que planificaron la ocupación de La Araucanía. La instalación de la escuela en territorio mapuche fue un proceso sutil, gradual y sistemático, hasta lograr la naturalización

¹⁶ En 1907 la población indígena en la provincia de Cautín era de 70.356 habitantes (Cano 2012).

¹⁷ Oficio de la Intendencia de Cautín. N°1764, Volumen 15, 30 de diciembre de 1901.

de la instalación. Esto fue percibido como “un proceso normal” por los que fueron afectados por esta fuerza ininteligible. Estas relaciones de poder hunden sus raíces en los tiempos coloniales, y así fueron reproduciéndose, una tras otra, escondidas y desapercibidas debido a la poca o nula resistencia de los violentados en virtud de la institucionalización (Foucault 1979), como sería el caso de los colegios, pero también de prisiones y hospitales, todas instituciones de la misma naturaleza.

Estos argumentos se basan en la premisa de que todo tipo de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados a otro, ininteligiblemente transmite desde un sofisticado disimulo las relaciones de fuerza en las que se funda y añade su propia fuerza, esto es, propiamente simbólica, a dichas relaciones de poder (Bourdieu y Passeron 1998). La violencia simbólica e instrumental tiene sus antecedentes en la obra del filósofo francés Michel Foucault (1979), a partir del problema del poder. A su vez, el problema del poder está relacionado con el problema del disciplinamiento de los cuerpos y su correspondiente docilidad desde la instalación de reglamentos, normas, disciplinas, horarios, lógicas, instrumentos y tareas (Deleuze 1993; Foucault 1979).

Durante el periodo reduccional, la educación empezó, paulatinamente, a cobrar importancia para el mundo mapuche, al valorizar la escuela desde una óptica práctica, utilitaria e instrumental, la cual le serviría para relacionarse de manera más favorable con las autoridades chilenas, y adaptarse a esta nueva realidad de ocupación de su territorio. Este interés por asistir a las escuelas se puede apreciar en el documento escrito por las religiosas al Protector de Indígenas en 1901:

Recién se fundó nuestra casa, hace siete años, los indios se mostraban muy desconfiados i restaba conseguir de ellos que dejaran sus hijos para educarlos; teníamos que salir a los campos para buscarlos i rogarles que vinieran al colegio; pero cuando vieron que sus hijas sabían leer, escribir i que podrían coserles su ropa, entonces se manifestaron muy complacidos i no necesitábamos ahora pedirles sus hijos, ellos vienen voluntariamente i a veces de larga distancia , para rogar con instancias que les da que a sus hijos i que se les enseña algún oficio. Gran pesar tenemos que negarnos a recibir mayor número de niños por no tener fondos para hacer frente a los gastos de alimentación i vestuario (Fondo Intendencia de Cautín 1901: 20).

Es así como, con el paso de los años, “la escuela fue concebida por el mapuche como una posibilidad de asimilar aquellos elementos de la sociedad huinca que les permitirían defender sus derechos y hacer presentes sus demandas frente a la sociedad chilena y al estado” (Marimán 1993: 12). La nueva realidad a la que se ve enfrentada el mapuche tras la ocupación de su territorio, traerá consigo el surgimiento de nuevas necesidades que deberá satisfacer para garantizar la defensa de sus derechos y la supervivencia de su cultura. En este sentido, la escuela y la educación serán instrumentos necesarios para aquellos fines.

Los mapuches 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 (Donoso 2010: 71).

El acceso a la escuela se convirtió en el factor fundamental para aprender a hablar español, leerlo y escribirlo. Así queda de manifiesto en las palabras de Tomás Guevara, Rector del

Liceo de Temuco, quien en 1904 señalaba: “[e]n general, se puede decir que el araucano de hoy quiere que sus hijos sean cristianos, que aprendan a leer, escribir, sacar cuentas para que los huincas no puedan engañarles, pero quieren que lo aprendan lo más pronto posible” (1904: 75). La necesidad de la escuela y de la educación para los mapuche arranca de una necesidad básica experimentada por la sociedad mapuche: “la de apropiarse del conocimiento y uso de la lengua castellana como medio para hacer factible sus reivindicaciones a través de un entendimiento más expedito con los miembros de la sociedad dominante” (González 1995: 41). Obligados a sobrevivir en una sociedad dominante, para los mapuche la educación adquirió, progresivamente, un gran valor, y así lo entendieron los caciques que inicialmente fueron los primeros en educar a sus hijos en estas escuelas.

Para los caciques, la educación de sus hijos era una forma de lidiar más competentemente en las nuevas circunstancias y también fueron muchos los mapuche que abandonaron las reducciones y se instalaron en los pueblos o ciudades. Para ellos, la escuela fue un vehículo de integración. Éste era el objetivo del Estado, que los mapuche se integraran completamente a la sociedad chilena y por ello no fueron objeto, sino mínimamente, de una política educacional específica (Serrano 1995: 461).

Un segundo factor que incidió para que el mapuche se incorporara a la escuela, obedeció a razones más pragmáticas que la apropiación de elementos de la cultura dominante. La entrega de bienes materiales fue un motivo poderoso para que los padres mapuche enviaran a sus hijos a las escuelas, con el fin de hacer frente a la pobreza que los acompañó tras la ocupación de sus territorios. Tal como sostiene González, “la escuela, junto con impartir conocimientos, también impartió otros elementos de entre los

cuales el alimento, prendas de vestuario y otros no estuvieron ausentes. Frente a una condición de extrema pobreza, la escuela se presentaba entonces como la posibilidad de cubrir algunas necesidades más básicas que el aprendizaje” (1995: 40-41).

La realidad del territorio de La Araucanía, durante las dos últimas décadas del siglo XIX y comienzos del siglo XXI, permite constatar toda la fuerza de un proyecto impuesto por el Estado liberal, el que tuvo como principal objetivo la asimilación de los mapuche a la sociedad chilena. Sin embargo, el mapuche fue capaz de desplegar, al igual que en la etapa colonial, estrategias de adaptación, resistencia y reacomodo frente a los dispositivos de poder establecidos, en este caso la escuela.

La escuela fue parte de una estrategia de resistencia y adaptación que les permitió adquirir las herramientas para resistir los embates del Estado y mantener vigente su cultura. El mundo indígena supo aprovechar y utilizar para sus fines los elementos que esta institución les ofrecía, y a partir de su lenta incorporación a la escuela, éste fue adquiriendo los insumos necesarios, entre ellos la lengua y la escritura castellana, de manera de conservar y hacer pública su historia y su cultura. Entonces, para sobrevivir culturalmente, el mapuche se apropió y adaptó parte de la cultura dominante.

Uno de los principales efectos que tuvo la escolarización del mapuche se expresa en el ámbito cultural e identitario, donde es posible apreciar la formación de un nuevo actor social con participación en el espacio público: los mapuche letrados. Su rol fue clave en el surgimiento de las primeras organizaciones indigenistas, las cuales fueron lideradas por

mapuche que se habían alfabetizado en las escuelas de La Araucanía¹⁸ (Serrano, Ponce de León y Rengifo 2012; Cano 2011).

De esta manera, podemos sostener que la política educativa implementada por el Estado chileno en La Araucanía, a partir de su ocupación, logró “chilenizar” al mapuche pero no logró extinguirlo (Serrano 1995). La escuela, en este sentido, no pudo, en su intento de homogenización, borrar siglos de tradiciones y manifestaciones culturales que se habían transmitido oralmente de generación en generación. Esta forma de transmitir el conocimiento, vigente hasta nuestros días, y la capacidad de adaptación y de reacomodo, le permitió al mapuche resistir los intentos de un Estado que buscó su sometimiento y adscripción a un proyecto de escuela monocultural, propia de una República Unitaria.

5. Conclusiones

Los temas aquí abordados contribuyen a abrir otra visión sobre la acción del Estado chileno en La Araucanía, la que muchas veces sólo fue vista como un proceso político militar que opuso a actores bien definidos, teniendo cada uno de ellos actitudes y discursos explícitos y predeterminados. Una mirada desde el ámbito educativo entrega nuevos elementos para la comprensión de un periodo de nuestra historia nacional y regional, donde se sientan las bases de un conflicto que permanece, hasta el día de hoy, entre la sociedad mapuche y chilena.

Uno de los supuestos que orientó este estudio fue que la escuela se instauró en La Araucanía, entre los años 1883 y 1910, como una institución que desempeñó funciones de reproducción de la cultura dominante y actuó al servicio del proyecto político del Estado chileno y su clase dirigente como un dispositivo de poder. El sistema escolar implementado en La Araucanía llevó a cabo un proceso de disciplinamiento y encasamiento con los niños y niñas mapuche que asistían a las escuelas e internados. Para llevar a cabo su cometido, la acción pedagógica desarrollada en las escuelas públicas y las escuelas misionales católicas y protestantes fue clave para sancionar y legitimar un sistema de hábitos y prácticas sociales de la clase dominante.

Esta acción significó la negación y la invisibilización de los saberes ancestrales de la población mapuche, manifestadas a partir del bloqueo de la lengua originaria, pues el idioma con el cual se enseñó en las escuelas fue el español, situación que se mantiene hasta el día de hoy. Las materias inculcadas, tales como castellano, geografía e historia, entre otras, respondían al interés de implementar un sistema educativo uniforme y homogéneo para todo el territorio nacional. La escuela generó una educación monocultural que mantiene su lógica hasta la actualidad, y que en nada ha contribuido al entendimiento entre la sociedad chilena, sus instituciones y el pueblo mapuche.

En las fuentes primarias y secundarias se advierte una progresiva incorporación de la población mapuche a la escuela, a partir de la última década del siglo XIX. Este interés por asistir a las escuelas obedeció al deseo de asimilar aquellos conocimientos y elementos, como la lengua y la escritura castellana, que fueron útiles para defender sus derechos, materializar

¹⁸ Las tres organizaciones indígenas que dominaron el espacio público regional (hubo más de tres), durante las primeras décadas del siglo XX, fueron: la Sociedad Caupolicán (1910-1938), la Federación Araucana (1921-9146), y la Unión Araucana (1926-1938), cada una con sus propios discursos y prácticas que muchas veces entraban en franca oposición.

sus reivindicaciones, y hacer frente a la pobreza material en que quedaron tras la ocupación de sus tierras. La escuela se presentó, por tanto, como un mecanismo de adaptación, integración y resistencia del pueblo mapuche a las nuevas dinámicas que se establecieron en La Araucanía tras la ocupación de su territorio por parte del Estado chileno. De su incorporación emergió un nuevo actor social, el mapuche letrado, que resultó clave en el surgimiento de organizaciones indígenas a comienzos del siglo XX.

En el ámbito de las relaciones interculturales, se puede afirmar que sólo el mapuche fue un actor

plenamente intercultural al adoptar, a través de la escuela, elementos culturales propios de la sociedad chilena como, por ejemplo, su lengua y su escritura, sus costumbres y sus oficios. La población no mapuche, en cambio, impuso su historia y su cultura sin un interés por el conocimiento del otro, del indígena. Es un ejemplo latente de la relación asimétrica – de superioridad e inferioridad–, y de imposición cultural establecida entre la población chilena y el mundo indígena que se proyecta hasta nuestros días, en un momento en que se buscan acercamientos y acuerdos entre ambas culturas.

Bibliografía

Ávila, M. 2005. “Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein”. *Red Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 1: 159-174.

Bello, Á. 2004. “Hegemonía, historia y pueblos indígenas en la formación del Estado-nación chileno”. En línea, disponible en: <http://chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000738/recursos/r-5.pdf> (visitado el 9 de abril de 2014).

_____. y Rangel, M. 2000. *Etnicidad, “raza” y equidad en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL.

Bengoa, J. 1996. *Historia del pueblo mapuche (siglos XIX y XX)*. Santiago: Ediciones Sur.

Bernstein, B. 1998. *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Buenos Aires: Colección Magisterio.

Boccaro, G. 2007. *Los vencedores. Historia del pueblo mapuche en la época colonial*. Santiago: Línea Editorial II-Ocho Libros Editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. 1998. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontamara.

Cano, D. 2012. “Educación para mapuches en La Araucanía durante el periodo reduccional, 1884-1929”. *Boletín de la Academia Chilena de la Historia* 121: 19-60.

_____. 2011. “La demanda educacional mapuche en el periodo reduccional (1883-1930)”. *Revista Pensamiento Educativo* 2: 317-335.

Casanueva, F. 1998. “Indios malos en tierras buenas.

Visión y concepción del mapuche según las elites chilenas del siglo XIX”. *Modernización, inmigración y mundo indígena. Chile y La Araucanía en el siglo XIX*. Pinto, J. (Ed.). Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera. 55-131.

Cid, G. 2012. “De la Araucanía a Lima: Los usos del concepto “civilización” en la expansión territorial del Estado chileno, 1855-1883”. *Estudios Ibero-Americanos* 38 (2): 265-283.

Deleuze, G. 1993. *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.

Donoso, A. 2010. *Educación y nación al sur de la frontera: Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago: Pehuén Editores.

Egaña, M. 2000. *La escuela primaria popular en el siglo XIX en Chile: Reconstrucción del espacio escolar*. En línea, disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8911.pdf> (visitado 9 de mayo de 2014).

Ferrando, R. 2004 [1912]. *Y así nació La Frontera... Conquista, guerra, ocupación, pacificación 1550-1900*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Foucault, M. 1979. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

González, J. 1995. “Elementos para el análisis del impacto de las políticas estatales en el proceso de construcción de la identidad mapuche”. *Revista Pentukun* 4: 37-50.

González, J. y Bernedo, P. 2013. "Cartografía de la transformación de un territorio: La Araucanía 1852-1887". *Revista de Geografía Norte Grande* 54: 179-198.

Guevara, T. 1904. *Costumbres judiciales*. Santiago: Imprenta Cervantes.

Herrera, P. et al. 2003. *Araucanía: La frontera mestiza, siglo XIX*. Santiago: UCSH.

Iglesias, R. 2009. "El papel de la educación en la construcción del Estado nacional chileno en el siglo XIX". *Nación y nacionalismo en Chile. Siglo XIX*. Cid, G. y San Francisco, A. (Eds.). Santiago: Proyecto Bicentenario. 39-115.

Mayorga, R. 2011. "Los conceptos de la escuela: Aproximaciones desde la historia conceptual al sistema educativo chileno. 1840-1890". *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* 1: 11-44.

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

Milos, D. 2009. *Misión moral. Misión política. Franciscanos en La Araucanía 1843-1870*. Memoria para optar al título de Antropólogo Social. Santiago: Universidad de Chile. En línea, disponible en: <http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/112638/cs39dms285.pdf?sequence=1> (visitado 14 de julio de 2014).

Noggler, A. 1972. *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*. Padre Las Casas: San Francisco.

Norambuena, C. 1998. "La Araucanía y el proyecto

modernizador de la segunda mitad del siglo XIX. ¿Éxito o fracaso?". *Modernización, inmigración y mundo indígena. Chile y La Araucanía en el siglo XIX*. Pinto, J. (Ed.). Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera. 227-257.

Núñez, J. A. 1890. *Resumen de las discusiones, actas i memoria presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en septiembre de 1889*. Santiago: Imprenta Nacional.

Pinto, J. 2003. *La formación del Estado y la Nación, y el pueblo mapuche: De la inclusión a la exclusión*. Santiago: DIBAM.

_____. 1998. "La Araucanía, 1750-1850. Un mundo fronterizo en Chile a fines de la Colonia y comienzos de la República". *Modernización, inmigración y mundo indígena. Chile y La Araucanía en el siglo XIX*. Pinto, J. (Ed.). Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera. 9-54.

Ponce de León, M. 2010. "La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907". *Historia* 43: 449-486.

Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. 2012. *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Santiago: Taurus.

_____. 1995. "De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: La educación en La Araucanía en el siglo XIX". *Historia* 29: 423-474.

Zavala, J. 2008. "Los colonos y la escuela en La Araucanía: Los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada, laica y protestante en la Región de La Araucanía (1887-1915)". *Universum* 23: 268-286.

