

Peyepeyen*
ESCUELAS CHILENAS
EN CONTEXTOS MAPUCHE
Integración y resistencia, 1860 - 1950

PEDRO J. CANALES TAPIA **

*Dedicado a los Hermanos y Hermanas de
Rulomapu, en la Novena Región*

INTRODUCCIÓN

EL OBJETIVO CENTRAL de este artículo intenta transmitir una interpretación temporal que ubique, centre y active *diálogos* entre mapuche y no-mapuche, en torno al impacto e influjo de la educación chilena no-intercultural, impartida en contextos mapuche-rurales.

Es por esto que la presente visión, enfoca y traslada el debate hacia el sur. Hacia la Araucanía. Razones no faltan. Sin embargo, la más trascendente tiene relación con la correcta orientación de las etapas consolidadoras de identidad entre niños de este pueblo instruidos en escuelas chilenas.

La Araucanía, fue una región colmada por procesos colonialistas que articularon, y aún lo hacen, tejidos y redes culturales, económicas, políticas y sociales imperecederas en base a hitos de ocupación, negación y castigo sobre la *gente del mapu*.

Incluida en esta compleja dinámica, la educación formal y la

* Peyepeyen: Téngase presente.

** Licenciado en Historia, USACH. Profesor Escuela Tranamil-Rulo, Nueva Imperial, IX Región.

historiografía, se adscribieron a las tendencias definidas en este territorio *dividido*. Posturas valóricas favorables y contrarias a la *causa mapuche*, articularon entre 1860, año en que nace la ley primaria obligatoria de enseñanza, y 1950, tiempo de elevado activismo mapuche, una querrela indeleble en la cual se encontraba en juego, nada menos, que la pervivencia material y cultural de los *hijos de la tierra*, como minoría étnica.

Los argumentos de las partes fueron antagónicos. Unos, integrar y otorgar arbitrariamente al mapuche los elementos para involucrarse efectivamente en el entramado nacional; otros, negar paulatinamente la autoridad de curriculum etnocéntricos, análogos para todo el país, denunciando además las anomalías y reprendas que la educación chilena prendía sobre los niños de las comunidades.

Si bien integracionismo y resistencia se enlazaron en choques y desacuerdos, durante los años estudiados, el debate y las demandas mapuche permitieron la existencia de un cuerpo de profesores rurales preocupados de los problemas identitarios, rayando además los primeros lindes referidos a la educación intercultural.

Es precisamente en este nodo analítico donde la educación y la historia, ayer y hoy, se contactan y contradicen. Por un lado, ambas áreas del conocimiento *comparten y petrifican* desde las *esferas de la academia*, estereotipos, ideologías y paradigmas contra-mapuche, que impiden a quienes recibieron y aprendieron estas *verdades* introducirse en una senda de reflexión y crítica respecto de la labor docente desarrollada en ámbitos étnicos. Esta formación además, niega en muchas ocasiones el valor de los saberes y conocimientos mapuche (pu kimün), fomentando así el socavamiento cultural de dicha entidad.

Por otra parte, educación e historia, bajo un mismo impulso renovador y tolerante a nuevas impresiones, tienen mucho que aportar en coyunturas reformistas como las actuales, que requieren, si desean surtir efectos profundos, conocer nuevas propuestas y distinguir el curso de las historias.

En el caso de niños mapuche, la encrucijada fue notable y delicada. Las interrogantes abundaron. ¿Tenían derecho, ciertas proposiciones curriculares, etnocentristas y no-mapuche, a descalabrar las cosmovisiones de un pueblo que hablaba y vivía de la tierra y la sacralidad de lo natural, en favor de patrones modernizantes?, ¿qué rol cumplieron los profesores en este *esquema* estatal de asimilación e integración del mapuche a las estructuras nacionales?, ¿cuál fue el

fundamento ulterior que movilizó las políticas educacionales en contextos mapuche, y qué ideologías respaldaron a sus detractores?

Los derechos ancestrales de todo pueblo son irrenunciables. Desconociendo esto los Estados nacionales eclosionados el siglo XIX, en aras del *progreso* no toleraron la existencia en el seno de sus fronteras de pueblos *arcaicos* y *premodernos*. Las legislaciones sin embargo, con el correr de los lustros, en muchas latitudes como Canadá, Colombia y Paraguay, mejoraron y concedieron espacios constitucionales a sus pueblos indígenas.

Aún así, la confusión e incertidumbre histórica emergida durante estos años de disgregación, afectaron a las nuevas generaciones mapuche, que ante la intromisión permanente de lo chileno en sus entornos, perdieron o no lograron consolidar a través de un sistema educacional desorientando, ethos de convivencia interculturalistas, capaces de mantener la integridad de lo propio y coger expresiones externas sin temor a la desintegración étnica. La identidad mapuche y su decantación, siguió siendo una labor exclusiva del seno familiar, de los padres y ancianos.

Esta referencia, sin duda alguna, es vital. Sólo este constructo axiológico —el valor de la convivencia pluriétnica fomentada en la familia y la escuela— y, la transformación radical del rol docente, permitirán la no asimilación del pueblo mapuche en contextos chilenos, y, allanaran la coexistencia desprejuiciada de ambos mundos, en términos definitivamente simétricos, pulverizando además el nocivo valor del integracionismo moderno, que nace de concepciones solapadas que observan en el *otro* a un ser humano *inferior*.

LA OCUPACIÓN DEL PAÍS MAPUCHE

La ocupación de la Araucanía llevada a cabo por el Estado chileno durante la segunda mitad del siglo XIX, eufemísticamente denominada pacificación, por la historiografía tradicional, fue el resultado directo y concordante de la dinámica del modelo económico exportador patentado y legitimado en aquella época.

Producto de las presiones del mercado mundial por las materias primarias generadas en Latinoamérica, los focos capitalistas nacionales o radicados en estas latitudes, en complicidad con medios de prensa escritos tales como *El Ferrocarril* de Santiago o *El Mercurio* de Valparaíso, instaron a los gobiernos de turno a penetrar

en la amplitud y feracidad de las tierras al sur del Bío Bío.

Viajes de cabotaje y excursiones al corazón de esta región, realizados por innumerables inversionistas, alentaban por medio de sus auspiciosos comentarios el avance chileno sobre el país mapuche. «Al comentar estas opiniones *El Mercurio* de Valparaíso declaraba, sin tapujos —advierte Jorge Pinto Rodríguez—, que lo que el país necesitaba para su grandeza industrial y política no eran brazos y población, sino territorio. Y si ésta estaba poblado por salvajes, con mayor razón».¹

Así planteados los ánimos, en el Chile central-sur decimonónico, brotó un fenómeno dual, ampliamente perjudicial para la convivencia de los *hijos de la tierra*.

Por una parte se consolidó, ordenó y ramificó un estereotipo anti-mapuche que presentó a este sujeto y su cultura como un segmento poblacional *sin dios, ley ni rey*.² Por otro lado, fue calando hondo una nueva, violenta y usurpacionista ideología, *la ideología de la ocupación*.³

Esta última, articuló su corpus en base a cuatro principios elementales: la necesidad de sentir soberanía sobre todo el territorio nacional; la idea de que el indígena pertenecía a una raza inferior a la cual no se debía tratar con demasiada deferencia; la evidencia que los bárbaros acosaban Chile y la urgencia de apoyar la ocupación con migrantes europeos.⁴

Si bien, tanto los estereotipos e ideologías proclives al acto compulsivo de anexar los territorios mapuche a la soberanía chilena, pretendieron apoyar la adquisición de tierras, hombres y la superación permanente de las crisis económicas de dicho período, estas abstracciones no fueron diseñadas para su socialización homogénea al interior del conglomerado ocupacionista.

Los centros de poder capitalista bosquejaron y controlaron los cuatro supuestos ideológicos ya mencionados, con el objeto de apoyar sus peticiones frente a la autoridad y permitir involucrar a las capas populares en la discusión, por medio de constructos conceptuales fáciles de adquirir e incorporar en la conducta de dichos actores. Sólo

1 Pinto R., J.: «La ocupación de la Araucanía en el siglo XIX». *Nütram* N°3, Año VI, 1990.

2 Stuchlik, M.: «Las políticas indígenas en Chile y la imagen de los mapuche». CUHSO N°2, Vol. II, 1985.

3 Ortega, L. (editor): *La guerra civil de 1891*. USACH, 1993, p. 132.

4 *Ibid*, p. 132.

así creyeron los grupos interesados, podrían iniciar una empresa del tal magnitud, complejidad y delicadez.

Ante la exitosa arremetida de los postulados acumulacionistas, la latente crisis del sistema monoexportador, que se extendió entre 1857 y 1861, y el compromiso del Estado de incorporar y disciplinar a los habitantes de la Araucanía, el despojo y radicación de la población local fue un hecho rotundo e incorregible. Las tropas chilenas, al mando de Cornelio Saavedra, se dispusieron a cumplir los sueños de José Bunster y otros interesados.⁵

Desde 1860 a 1883, pasando por el gran malón libertario de 1881, el país mapuche —sus autoridades, guerreros y comunidades en general— resistieron la guerra de exterminio más cruenta y mortífera, que nuestra historia recuerde. El ejército chileno los acorraló, redujo, saqueó y diseminó hacia tierras extrañas. Surgieron a la postre nuevas y desesperadas estrategias de sobrevivencia entre los longkos, que en más de una ocasión debieron pactar con los forasteros, ante la triste evidencia de la derrota, a favor de la pervivencia de sus linajes.⁶

Para la sociedad ocupante, las consecuencias de este proceso fueron múltiples, orientadas principalmente hacia la legalización de la propiedad y la puesta en marcha de actividades productivas en la región.

En cambio el pueblo mapuche, las secuelas de tan dramático y doloroso capítulo de su historia se resumieron en el *canto lacónico* de un conglomerado étnico que debió renunciar a su independencia, vivir en el 6% de sus ancestrales tierras, a la desintegración de linajes, transformando su impronta económica ganadera-agrícola en agrícola de subsistencia y soportar el peso de ser minoría étnica, menoscabada y despreciada por la alteridad chilena.⁷

Terminada la ocupación militar de la Araucanía, el Estado profundizó raudamente la lucha cultural contra los mapuche. La sociedad dominante no pudo aprobar coexistir con grupos indígenas lejanos a la realidad moderna, cuestión por la cual inició la redacción y ejecución de políticas *occidentales* que acabaran rápida y efectivamente con la «vergonzosa» carga étnica detentada por el país.

5 Pinto R., J.: Op. cit., p. 15.

6 Canales T., P.: «Recuerdos de un pasado que no marcha. Emergencia y tránsito de la comunidad mapuche Gallardo Tranamil». *Última Década* N°7, CIDPA, Viña del Mar, 1997, p. 129.

7 Ver Molina, R.: «La defensa de la tierra. El pueblo mapuche en el siglo XX». *El canelo. La otra historia* N°32, 1992.

LA OTRA GUERRA

Las escuelas chilenas en contextos mapuche, fueron uno de los primeros y más relevantes dispositivos estatales a favor de la consecución de los objetivos citados. El mapudungún, la lengua de la gente de la tierra, debía ser extirpada y con ella todos los resabios *paleohistóricos* de este pueblo. Para las autoridades no había alternativa alguna más que ésta. Y la intentaron cumplir.

Cabe citar, por ejemplo, los innumerables listados de hijos de longkos llevado a Chillán durante el transcurso del pleito de sometimiento. Como ahijados de coroneles y capitanes, los jóvenes mapuche eran remitidos, en calidad de internos, al primer experimento integracionista llevado al cabo por el aparato educacional.⁸

Junto con estudiar y asimilar los postulados y valores *winkas*, estos mapuches fueron verdaderas *prendas* de garantía que auguraban la paz en la Araucanía.

Concomitante a los sucesos registrados en la zona sur del país, y apostando a la pronta anexión del país mapuche a las fronteras chilenas, fue promulgada el 24 de noviembre de 1860 la Ley Orgánica de Enseñanza Primaria y Normal, vigente hasta 1920.⁹

Si bien este sector de la educación no fue jamás ignorando, hasta ese momento no fue motivo de primera importancia para las autoridades. Entre 1830 y 1860, la fundación de la Universidad de Chile, de la Escuela de Artes y Oficios y otras escuela técnica llenaron las prioridades estatales tendientes a crear una capa de profesionales y técnicos a favor del *mejoramiento* infraestructural del país.¹⁰

En relación a la ley de 1860, Campos Harriet señaló que ésta «era esencialmente centralista», criticando además ciertas posturas cargadas del avasallante liberalismo de aquel tiempo, que entre otras cosas estipulaba «que el Estado dará instrucción primaria gratuita a todos los que estén en condiciones de recibirla» agregando que «en todo Departamento debe existir una escuela de niños y otra de niñas

8 Ver Bengoa, J.: *Historia del pueblo mapuche*. Ediciones SUR, Santiago, 1985.

9 Campos, F.: *Desarrollo educacional 1810-1960*. Editorial Andrés Bello, Santiago, 1960, p. 26.

10 Muñoz, J. et al.: *La Universidad de Santiago de Chile: Sobre sus órdenes y su desarrollo histórico*. USACH, 1987.

por cada 2000 habitantes».¹¹

La ley imponía también las asignaturas de estudio. «En las escuelas elementales —cita Campos Harriet al respecto— se enseñará, por lo menos, lectura, escritura, doctrina y moral cristiana» además de «elementos de aritmética práctica y el sistema legal de pesos y medidas». Por último ordenaba «que todos los conventos y monasterios abrieran una escuela gratuita».¹²

Bajo este marco legal, debió actuar la población mapuche luego de la pérdida de su soberanía. La ley chilena los involucró y obligó a incorporar a las generaciones en edad escolar a las escuelas chilenas, laicas o religiosas. La pluma del legislador no reparó en diferencias culturales notables entre chilenos y mapuche. *Todos somos iguales* esgrimieron retóricamente las autoridades como defensa máxima.

La sacudida cultural fue inaugurada, entonces, años antes que el conflicto bélico. No obstante, se desarrolló con vehemencia sólo después de 1885, tiempo en el cual la entrega de títulos de merced por parte de la autoridad nacional a las comunidades legitimó la posesión chilena sobre esos territorios.

La transición del pueblo mapuche hacia el siglo XX fue triste y pauperizante. Como pueblo empobrecido, disperso y subordinado,¹³ la *gente de la tierra* comenzó a idear nuevas rutas y metas por las cuales cursar y avanzar en la historia.

Producto de la desventajosa radicación, gran cantidad de mapuches comenzó, especialmente a partir de la década de 1930, a migrar a ciudades como Temuco, Concepción o Santiago. En estos centros urbanos fueron copando los estratos más bajos de una pirámide social-laboral, clasista e impuesta.¹⁴ Así también, en muchos casos, los migrantes escondieron sus historias personales y la procedencia que los signaba, temiendo la burla y xenofobia ciudadana.

Ignacio Quinchavil, comunero de 75 años, recuerda desde Wingkul, sur-oeste de Nueva Imperial, los traumas de aquel tiempo y sus implicancias ulteriores. «Los viejos antes “no” decían, “hay que cuidar chancho, hay que cuidar bueyes ¿pa qué va estudiar?” decían ellos, “chilka” decían “no, no, eso es pa pillos” decían “igual van a ser éstos que estudian”, por eso no querían mandar a la escuela aunque

11 Campos, F.: Op. cit., p. 27.

12 Ibid.

13 Bengoa, J.: Op. cit., pp. 369-371.

14 Ver Saavedra, A.: *La cuestión mapuche*. ICIRA, 1971.

obligaran».¹⁵

El rechazo mapuche hacia toda esfera chilena, se debió al no-respeto e intolerancia de estos últimos para con su pueblo. Graciela Pilquiñir, mujer de Rulomapu colindante a Wingkul, nos recuerda dicha coyuntura. «Antes se portaban muy mal los chilenos... Lo trataban de “indio” a uno. Una vez andaba vendiendo no sé qué cosa —señala la mujer—, me dijo “india”, me dijo un niño así no más “¿por qué soy india? Cabro miércale” le dije, “yo no soy india, estamos en Chile” le dije yo, ¡así le contesté!».

En el ámbito estrictamente educacional, la integración mapuche al sistema no fue diligente y menos armónica. «La discriminación era tremenda antes —explica Altao Coña, comunero de Rulo—, así que el mapuche no tenía derecho a educarse... Hasta los profesores —puntualiza— discriminaban, entonces yo salí adelante con harto esfuerzo y la pelié también —indica resueltamente—. No me dejé pasar a llevar y así salí adelante», concluyó diciendo el agricultor.

No cabe duda hoy, que fue el encuentro de dos idiomas tan distintos, como el castellano y mapudungún, el foco que involucró más querellas y aflicciones entre los miembros de la sociedad dominada.

Luego de soportar burlas, ofensas y sin sabores, gran cantidad de padres mapuche decidieron no continuar entre sus hijos la transmisión de la lengua que *habla* de tierra, ríos y semillas. Las escuelas, además, aprovecharon semejante decisión para hacer blandir los *beneficios* y *atributos* de las ciencias y vida moderna.

«Salí a trabajar junto con chilenos —vuelve a comentar Ignacio Quinchavil—, me ofendían y uno a veces no puede hablar. Me imitaban, sufrí mucho en silencio y no entendía cuando me hablaban también. Me costó para entender, ahí entonces deducí que sufría mucho y dije yo “si tengo hijos, todos van hablar castellano, de chiquitito, lo que yo voy a enseñar y también en la escuela”, dije yo».

Sólo de esta forma podemos entender la validez y operancia de la *aculturación negativa*, es decir, aquel proceso social por el cual los mapuche adquirieron pautas y normas chilenas de comportamiento, no perjudiciales a los *ethos* profundos de su cosmovisión. Aprender el idioma *winka* fue uno de aquellos

15 El anciano mapuche de 75 años hace referencia expresa de la vigencia de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Al mapuche lo obligaban por medio de carabineros a asistir a clases.

imperativos.

«Chileno era —abusivo— porque uno no sabía hablar castellano —señala don Ignacio—. Entonces mejor enseñar para que se defiendan, no a puñete, no a patá, ni a hondazo, con palabra hay que pelear» —finaliza expresando con un dejo de tristeza el anciano de Wingkul—. Un pueblo en precariedad material y humillado debió aprehender los códigos lingüísticos chilenos, negando u ocultando los propios, para subsistir y defender la autopermanencia.

CASTIGO, NEGACIÓN Y REACCIÓN

El año 1913 el curso de los acontecimientos giró. La historia mapuche recobró vigores extraviados. Luego de 30 años soportando y acallando sus voces, dicho pueblo no permitió más ofensas, atropellos o delitos venidos de la esfera chilena. Tras la *marcación de animal* del agricultor cholcholino, Juan Manuel Painemal a manos de colonos, el temple de las comunidades y sus habitantes fue colmado e injuriado.¹⁶

Despertó en la región, y especialmente en Nueva Imperial, un nuevo ánimo reivindicacionista y defensor de la dignidad del mapuche. Cuatro mil personas, indican los diarios de la época, se congregaron en la plaza de armas imperialina, desde todos los puntos del Departamento para protestar y presentar la más profunda molestia ante tan grotesco acontecimiento, puntualizando además la no-aceptación y reiteración de hechos semejantes.

Entre los connotados oradores de tan insólito mitin de desagravio estuvo don Manuel Manquilef, el cual utilizando un estilizado vocabulario y evocando la ancestralidad que a todos los concurrentes unificaba, declaró con vehemencia: «...El cull cull de nuestros antepasados nos anuncia que este importante movimiento leal i franco en que estáis empeñados, es el eco de esas ideas tan francas, tan leales i tan elevadas que reclamaron los abuelos», añadiendo con aires libertarios: «Tu abuelo luchó por la libertad i tú bregáis por el bienestar. ¿No es esto, acaso, luchar por los ideales de los antepasados? ¿No es esto —continuó cuestionando— seguir cumpliendo el programa i el ideal impuesto por esa legión de bravos durante 300 años, el defender la honra ultrajada?»,¹⁷ finalizó arengando el dirigente.

16 Bengoa, J.: Op. cit., pp. 379-381.

17 Ibid, p. 381.

Rolf Foerster y Sonia Montecino,¹⁸ han presentado a la discusión, argumentos y personalidades del mundo mapuche contemporáneo, que desde diferentes tribunas abogaron con persistencia, luego de la *catarsis Painemal*, por la «necesidad de crear una educación especial para mapuche».¹⁹

Desde los primeros años del presente siglo, las organizaciones mapuche comenzaron a insertarse en el debate nacional en pos de sus reivindicaciones y requerimientos. Fue la Sociedad Araucana Defensora de la Araucanía, la primera agrupación de este tipo, siendo fundada en solemne ceremonia en 1910, y presidida por Manuel Neculmán, primer profesor normalista de Temuco. Movidos por un pensamiento *desarrollista*, consideraban que la *pobreza era la vestimenta de las desgracias mapuche*.²⁰

Esta entidad, activa hasta mediados de siglo, fue seguida por otras como la Federación Araucana, la Unión Araucana, el Frente Único Araucano, La Corporación Araucana, la Asociación Nacional de Indígenas de Chile y otras, que bajo el deseo sacro de mejorar las condiciones de vida y el respeto entre los chilenos, bregaron con tesón y ahínco por la consecución de sus metas. Sin embargo, cabe detener la atención en cuatro puntos elementales.

El primero tiene que ver con las propuestas planteadas en el XI Congreso de la Federación Araucana. «El origen de esta organización data de 1916, cuando Manuel Aburto Panguilef —indican Foerster y Montecino— creó la Sociedad Mapuche de Protección Mutua de Loncoche. Esta sociedad —añaden— tuvo, desde sus inicios, un sello de reivindicación y resistencia cultural que impregnó todo su desarrollo».²¹

Como ninguna otra organización mapuche, el grupo de Aburto Panguilef, criticando y atacado por sus pares, planteó como corolario de su congreso, efectuado el 25 de diciembre de 1932, en medio de los sobresaltos causados por la primera ley de división de comunidades, una de sus más sentidas y osadas aspiraciones, la formación de la República Indígena.

Estrechamente ligada a la FOCH y al PC, la Federación y su líder, asumieron esta utopía con el objetivo de que el mapuche «pueda

18 Foerster, R. y S. Montecino: *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900–1970)*. CEM, 1988.

19 Ibid, p. 267.

20 Ibid, p. 16.

21 Ibid, p. 33.

desenvolver su vida de acuerdo a su psicología, costumbres y rituales; ser dueña de su tierra, ocupando las provincias en las cuales puedan vivir sus 150.000 indígenas, [...] en que la educación sea orientada hacia la realización de su propio bienestar; en que el *Pueblo Araucano* se gobierne así mismo y en que su progreso y cultura sean creados por él mismo». ²²

No obstante, las propuestas de la Federación Araucana no cobraron eco entre las demás dirigencias mapuche, que pretendieron desarrollarse con pautas chilenas, cuestión por la cual ante las autoridades la presentación de la moción autonomista jamás detentó la fuerza que requería para nacer.

Años después, en 1935, se efectuó la Concentración de Profesores de Escuelas de Carácter Indígena de Temuco. Los profesores mapuche fueron generando su discurso en torno a las contradicciones y diferencias respecto del mundo no-mapuche. Apoyaban el derecho a la educación del pueblo, viendo en esta actividad una llave fundamental para el desarrollo de sus hijos.

Muchas fueron las propuestas en dicha concentración, mas la de Escuela-Hogar acaparó singular atención, por las instrucciones y consideraciones explyadas ahí. Con estas unidades se pretendía proporcionarles a los educando «los medios materiales y que hagan verdaderamente una labor social con los padres de familia y vecinos, es decir, dentro de las reducciones en que se halle situada y, si fuera posible, fundar colegios internados en el campo mismo, que estén en contacto con sus tierras, de acuerdo al ambiente y sus intereses y cuyos maestros fueron se su misma raza [...] [y si no lo son] que tengan vocación, cierto cariño a la raza araucana y que no sientan náuseas, repulsión considerando a los niños mapuches, al araucano nativo como a un ser infeliz». ²³

Sin embargo, fue el Congreso de Profesores Radicales, celebrado en Santiago en el crepúsculo de la década de 1930, el foco que más repercutió durante esta centuria, en el tema de la enseñanza indígena.

Doce fueron las conclusiones y peticiones que dicho Congreso remitió a las esferas estatales encargadas. Dentro de las resoluciones más significativas debemos contar aquella que pidió la creación de escuelas en cada una de la comunidades de la región; el carácter

22 Ibid, pp. 49-51.

23 Ibid, pp. 261-262.

bilingüe de la enseñanza en dichos sitios; que cada una de esas escuelas fuesen dirigidas por mapuche y que los profesores mapuche recién egresados debían comenzar su carrera en las comunidades; la designación de un Secretario de Educación Indígena, que fuese intermediario entre el Ministro y los Inspectores Indígenas; fundar una escuela normal para indígenas y la fundación de una Biblioteca y Centro de Estudios Araucanos.

No transcurrió mucho tiempo, para que el Primer Congreso Pedagógico de Maestros Araucanos, en febrero de 1946, alzara su voz y enriqueciera el debate precedente. Presidido por Domingo Tripailaf, fue esta institución la encargada de hacer del pleito por la educación mapuche un tema relevante y prioritario.

Sujeto a peticiones semejantes a las de 1939, el Congreso Pedagógico innovó fuertemente en cuestiones curriculares puntuales, como por ejemplo gestar la creación de escuelas complementarias, de tipo artesanal, y la petición directa a JUNAEB de mejor y mayor preocupación por las proporciones alimenticias de los niños en escuelas rurales, al concebir que la precariedad de éstas era uno de los factores del alto índice de ausentismo y reprobación escolar.²⁴

En planos individuales, Zoila Quinchavil, directora de la Escuela Vocacional de Nueva Imperial en los años 50, y su hermana Zenobia, profesora de educación básica, miembros de la élite mapuche de este siglo, son dos testimonios nacidos en Rulomapu, necesarios de abordar, tanto por su ascendencia como por sus postulados y denuncias.

Zoila, profesora y empeñosa candidata en 1953 al parlamento chileno por el Partido Democrático del Pueblo, declaraba en cierto mitin preeleccionario que postulaba a un escaño de congresista «porque interpreto el verdadero sentir de la ciudadanía, especialmente —indicaba— los más modestos campesinos y mi raza araucana, quienes ven en mí la expresión de lucha honrada y capaz de defender con valentía sus sagrados derechos a una vida mejor».²⁵

Su candidatura *integracionista* convocó la formación de comités en Toltén y en agrupaciones mapuche como el Consejo Zonal Araucano de Puerto Saavedra y la Asociación Araucana Lautaro, del mismo pueblo costero, que pretendían incorporar al pueblo a las políticas de desarrollo estatal de manera indistinta.

24 Ibid, pp. 265-266.

25 Ibid, p. 175.

No pudiendo llegar al parlamento, tal cual lo hicieran en la década del 20, Francisco Marivilu y Manuel Manquilef, la profesora resignó sus anhelos, continuando hasta el día de su muerte con su lucha a favor de su gente.

Su hermana Zenobia, por otro lado, denunció y criticó al sistema educacional vigente en su Memoria de Titulación. «Desde mi infancia —sostuvo ella—, cuando asistía a la escuela rural mixta en Almagro, a una legua de mi casa, empezó a germinar en mi mente la idea de estudiar para llegar a convertirme en una profesora y poder influir, algún día, en el cambio de rumbos que debe imprimirse a la enseñanza».

Junto a esto la maestra sentenció que «donde quiera que estuve, con excepción del último establecimiento —Escuela Normal N°1, Brígida Walker de Santiago— pude observar y sentir los efectos de lo que bien puedo denominar “discriminación racial”, cuyo menor efecto consiste en considerar al araucano como un ser inferior».²⁶

No satisfecha con tales declaraciones, la profesora detalló el significado de sus reflexiones. «Los sufrimientos que experimenté en Almagro —indica la nota— viendo castigar con palmetas de madera, en la cara, a los niños araucanos ya crecidos, por mala pronunciación o faltas mínimas, puedo considerarlos pequeños en comparación a los que debí experimentar en Nueva Imperial, primero, y en Temuco, después, y es natural —finaliza expresando— que fuera así porque iba creciendo cada vez mayor mi desarrollo mental y mi sentido de la dignidad y debe creérseme, porque eran mayores los desaciertos de profesoras y alumnas».²⁷

Aun así, valorando y concediendo loas al desempeño pro-mapuche de estas ilustradas hermanas, un segmento similar a ellas, los mapuche que así mismo se llamaron araucanos, presentaron y lo siguen haciendo, altas cuotas de integracionismo y paulatinamente fueron obviando en las actividades de aula la sabiduría ancestral de su pueblo, por considerarla nociva al desarrollo *integral* de los educando. El bombardeo ideológico chileno sobre estos profesionales impidió que éstos orientaran sus acciones hacia el ensanchamiento de los temas étnicos y de pluralidad.

Las voces mapuche captadas en archivos escritos y orales, reiteran y recurren al recuerdo del *abuso en las escuelas chilenas*. Las

26 Ibid, pp. 267-268.

27 Ibid, p. 268.

políticas asimilacionistas, etnocéntricas y despreocupadas del *otro*, paralelamente iniciaban en 1927 los esfuerzos por dividir y aniquilar definitivamente la convivencia mapuche en las comunidades rurales. Se patentaba, al igual que las movilizaciones mapuche, la negación de nuestro *ser mestizo*.

CONCLUSIÓN

Desde la década de 1920 y hasta 1990, los procesos tendientes a legalizar la tenencia individual de las tierras mapuche, pretendieron introducir en la esfera rural conceptos como propietario y mercado, cuestión favorable a los intereses de inversionistas nacionales y extranjeros que vislumbraron en la liberalización de estas tierras, la mejor forma de incrementar sus beneficios y captar mano de obra barata.²⁸

En el plano político, la Moneda vio pasar por sus salones, tantos programas y ánimos como figuras presidenciales, lejanas al debate acerca de la enseñanza mapuche y sus diferenciaciones, existieron. Sin embargo, merece recordar la labor impulsada entre 1970-1973 en favor de la educación interculturalista. Por medio de la creación del Instituto de Desarrollo Indígena, la autoridad sistematizó canales de participación y legitimó las peticiones de este pueblo centenario.

Los prejuicios y herencias ideológicas decimonónicas, en otro sentido, impidieron en diversos momentos a los poderes de Estado, impulsar amplias y adecuadas planificaciones curriculares, defensoras y respetuosas del acervo cultural y valórico del pueblo mapuche.

Un sistema educacional dubitativo y burocrático, integracionista y temeroso de otorgar al mapuche la posibilidad de crecer según sus normas y patrones de convivencia, fue el motor que impulsó el proceso de asimilación entre 1860 y 1950, resistiendo socializar todo atisbo de encuentro pluriétnico en las aulas.

Rescatable, a pesar de la contradicción, fue el espacio de reflexión y protesta tolerada por la tradición *democrática-republicana* existente en el Chile de aquel período. De éste surgieron debates, nociones, propuestas, prerrogativas y vías de acción que configuraron lo que desde la década de 1960 pasó a constituirse en los estudios interculturalistas y bilingües, que dieron vida a los programas de

28 Ver Bulnes, G.: *Los mapuches y la tierra*. PAS, Santiago, 1985.

educación bilingüe-intercultural que hoy conocemos.

Sin la presencia de agrupaciones de profesores y organismos políticos mapuche, en constantes encuentros y congresos, aún inmersos en la lógica integracionista, la labor del Estado en el ámbito educacional diseñado para la Araucanía no hubiese tenido contrapeso alguno, reproduciendo con facilidad, expresiones colonialistas y de subordinación educacional sobre las comunidades rurales.

Por último debemos señalar que la línea conceptual que ha guiado a este planteamiento reconoce, de forma didáctica, tres grandes etapas. El intento chileno por destruir y posesionarse del horizonte cultural de un pueblo que se autodefine como *nacido de la tierra*, durante la segunda mitad del siglo pasado; la planeación de un conflicto destructor y negador de los saberes y valores mapuche, caracterizado por la promulgación de leyes que obligaron a la inserción escolar y la burla hacia el mapuche hablante, y en último término, la surgencia de voces mapuche aportativas y críticas del accionar estatal y la sociedad dominante en general, especialmente después de 1913.

El movimiento temporal de este período conjugó, encontró y repelió, a múltiples actores, mapuche y no-mapuche, cada cual inmerso en raciocinios singulares y asumiendo posiciones disociantes respecto del otro. No obstante, el impulso que dicha impronta, vigorosa, comprometida, movilizadora y reflexiva, entregó a las prácticas pedagógicas y antropológicas venideras, uno de los grandes aportes de dicha realidad, *la preocupación por los otros*.

Son hoy los profesores de la Araucanía, desde las escuelas y microcentros, utilizando y cuestionando programas como el MECE-RURAL o las orientaciones de CONADI, los encargados de insertar y reedificar constructivos y generosos debates, *que otorguen de una vez por todas* al sentido intercultural de la educación la posibilidad de involucrar a niños mapuche en procesos de enseñanza-aprendizaje que no asimilen sino que entreguen al educando las pautas de lo propio, de las cosmovisiones mapuche, y, reparen los daños y perjuicios sufridos por la etnicidad mapuche durante el presente siglo que ya concluye. Peyepeyen.