

Génesis de la infancia mapuche en la escuela: la instrucción primaria y los agentes que posibilitaron su inserción a fines del siglo XIX

Cristian Antümilla-Pangikul*

RESUMEN: Los documentos que conforman el Fondo de Intendencia de Cautín ofrecen un acercamiento a los propósitos de modernización del Ngulumapu –Araucanía– que el Estado chileno impulsó a fines del siglo XIX. Dicho registro evidencia un complejo despliegue de control burocrático centralizado que requirió de una administración local apta para ejecutar las disposiciones gubernamentales. De esta forma, instituciones y funcionarios contribuyeron a la puesta en marcha de la instrucción primaria como parte de la construcción del proyecto nacional republicano. El resultado de este proceso fue la gradual inserción de la infancia *mapuche* al espacio de la escuela, que configuró cuerpos y hábitos bajo los nuevos cánones impulsados por la educación.

PALABRAS CLAVE: instrucción primaria, infancia *mapuche*, agentes escolares

ABSTRACT: The documents that constitute the Cautin Intendancy Fund offer an approach to the modernization process of Ngulumapu –Araucanía–, which the Chilean State promoted at the end of the 19th century. These documents show a complex deployment of centralized bureaucratic control that required a local administration capable of executing government measures. Thus, institutions and civil servants contributed to the implementation of primary education as part of the construction of the national republican project. The result of this process was the gradual insertion of Mapuche children into the school system, which shaped their bodies and habits under the new canons promoted by education.

KEYWORDS: primary education, Mapuche children, school agents

* Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, licenciado y candidato a magister en Educación por la Universidad Católica de Temuco. Facilitador intercultural de la Defensoría Penal Mapuche de Los Ríos. Ha colaborado en proyectos Conicyt-Fondecyt Regular y expuesto en seminarios de educación y derechos de pueblos indígenas orientados al conocimiento *mapunche*. Es coordinador del grupo educativo Tukulpan Kuifike Zungu (Didáctica de historia y memoria oral mapunche). *Longko* del *lof* autónomo Tralkako (Villarrica).

Cómo citar este artículo (APA)

Antümilla-Pangikul, C. (2020). *Génesis de la infancia mapuche en la escuela: la instrucción primaria y los agentes que posibilitaron su inserción a fines del siglo XIX*. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. <https://www.archivonacional.gob.cl/sitio/Contenido/Objeto-de-Coleccion-Digital/99045:Genesis-de-la-infancia-mapuche-en-la-escuela-la-instruccion-primaria-y-los-agentes-que-posibilitaron-su-insercion-a-fines-del-siglo-XIX>

Introducción

La Universidad Católica de Temuco publicó en 2018 el libro *Weke az mapuchezen zungu mew. Nuevos rostros de la identidad mapuche*. El texto recoge las experiencias de doce estudiantes de pregrado, indagando tanto en sus vidas e identidades como en sus motivaciones personales y familiares. Aborda así el desarraigo, pero también la posibilidad de compatibilizar conocimientos vinculados a la interacción de dos culturas coexistentes en la denominada «Araucanía». Lo interesante del texto radica en los actores y espacios expuestos, que son sinónimos y resultados de un proceso de modernización desplegado por el Estado chileno a fines del período decimonónico.

La publicación contiene extensos relatos de jóvenes *mapuche* universitarios que, sin pretenderlo, evidencian las consecuencias de un «trauma histórico». El concepto fue acuñado por la doctora Brave Heart (1995) en el contexto del despojo sufrido por comunidades de nativos americanos, y se entiende como una herida profunda de las comunidades indígenas. Perpetuándose a través de las generaciones, dicha herida «es resultado del genocidio y la pérdida de tierras a las que [los nativos americanos] estaban atados espiritual y emocionalmente» (Borda, 2015, p. 42) —pérdida ocasionada por la expansión de los Estados nacionales durante el siglo XIX—.

De manera similar, generación tras generación de *mapuche* debieron adaptarse por más de un siglo a las nuevas imposiciones y particular violencia provocadas por el colonialismo, entendido como una

maquinaria de despojo e instrumento de la ocupación del territorio de un pueblo, [que] implica una forma de accionar que se funda en la violencia. En su particularidad, la violencia colonial conlleva el despliegue físico y concreto de una agresión de carácter sistemática y masiva, antecedida por una ocupación e invasión territorial que además se materializa por la vía de los cuerpos, gente, seres, máquinas y objetos colonizadores. (Antileo, Cárcamo, Calfio y Huinca, 2015, pp. 15-16)¹

La violencia no fue exclusivamente física, expresándose también de una manera menos visible que hace necesario «hablar del lenguaje, de lo corporal, lo sensitivo y lo cognitivo» (Antileo, Cárcamo, Calfio y Huinca, 2015, p.

¹ En dicha dimensión, y para el caso *mapuche*, no solo las personas han sido objeto de las acciones y prácticas masivas de invasión desplegadas por agentes colonizadores, sino que también *tati mapu* —la tierra en su sentido extenso— ha sido el escenario donde se impone y levanta un modelo de explotación colonial (Antileo, Cárcamo, Calfio y Huinca, 2015).

179). En este contexto, y a propósito de su llegada a la Enseñanza Media, Andrea Quinchao Hueche —una de las estudiantes entrevistadas y hoy profesora de Ciencias Naturales y Biología—, comentaba al inicio de su *ngütram* (‘conversación’) lo siguiente:

y si cuando me vaya al liceo no les gusta mi apellido ¿se van a volver a reír de mí? ¿Qué pasa si me cambio de apellido? Tenía miedo a cómo iba a ser más adelante cuando trabajara: ¿van a seguir siendo así? ¿Todas las personas son así? Yo creo que por todo eso siempre fui tímida trataba de pasar bien piolita para no exponerme. (Valenzuela *et al.*, 2018, p. 33)

Las angustias e incertidumbres expresadas por la *lamngen*² Quinchao Hueche no obedecen solo a su subjetividad, sino que forman parte del sentir-pensar, de las reflexiones y de las posturas transversalmente arraigadas al interior de la sociedad *mapuche* durante todo el siglo xx como consecuencia de la pérdida de territorio y de la llegada de una sociedad distinta. Esta impuso sus costumbres por medio de la educación (Antileo, 2015; Quidel, 2015; Mansilla, Huaiquian y Pozo; 2018; Mansilla, 2020), respecto a la cual es preciso preguntarse cómo se instaló en el territorio *mapuche* ocupado, quiénes fueron sus agentes, a qué tipo de sociedad aspiraban y qué sucedió con los niños del territorio. Es posible que las respuestas a dichas preguntas despejen otras interrogantes que surgen al leer las experiencias de los estudiantes entrevistados y las aprensiones de la *lamngen* Andrea, asociadas al desarraigo y la aculturación resultantes de la colonización y presentes hasta el día de hoy como una herencia postraumática, antes expuesta como trauma histórico (Borda, 2015).

En paralelo, algunos autores apuestan a la necesidad de reflexionar sobre la realidad colonial de Wallmapu —el país *mapuche*— a partir de los estudios subalternos, la poscolonialidad y las pedagogías críticas (Antileo *et al.*, 2015; Melin *et al.*, 2017; Mariman *et al.*, 2019; Quilaqueo y Quintriqueo, 2019), que evidencian la colonialidad del poder/ser —es decir, la jerarquización de las relaciones sociales o el patrón del poder mundial, que lleva implícito la clasificación social, la negación de la subjetividad y una consecuente racialización de las poblaciones, situándolas en lugar de ser o no ser (Quijano, 2000; Grosfoguel, 2011; Walsh, 2013; Palma-Inzunza y Fernández-Baldor,

² Término utilizado en las relaciones interpersonales *mapuche*. Su tono expresa cordialidad en un vínculo de respeto y reconocimiento del otro/a.

2019)–. Por su parte, la memoria familiar, la tradición oral y los relatos de las personas *mapuche* escolarizadas expresan las aprensiones antes descritas, un área recientemente abordada, principalmente por investigadores y académicos universitarios, además de los estudios subalternos que invitan a revisar nuevas posibilidades de interpretación histórica y a poner en relieve a otros actores que han permanecido al margen de las relaciones de poder (Antileo *et al.*, 2015; Mariman *et al.*, 2019). Por razones de temporalidad histórica, sin embargo, el presente trabajo se basará en documentos escritos provenientes, específicamente, de archivos. Elaborados por agentes externos al mundo indígena, se trata de informes, comentarios y opiniones de funcionarios del proyecto nacional republicano, que, a pesar de sus límites discursivos, exhiben un complejo despliegue burocrático de control centralizado, evidenciando la génesis de la transformación –bajo las nociones de la moderna civilización occidental– de la infancia *mapuche* en la escuela (Palma-Inzunza y Fernández-Baldor, 2019).

Como hipótesis argumental se plantea que la instrucción primaria desarrollada durante la última década del siglo XIX en Ngulumapu fue parte de un complejo despliegue de control centralizado y altamente burocratizado, ejercido por funcionarios e instituciones educativas que contribuyeron a la construcción del proyecto nacional republicano y que actuaron como un dispositivo de disciplinamiento de la infancia *mapuche*. Para el desarrollo de este supuesto se han revisado datos y registros de las acciones educativas almacenados en el Fondo de Intendencia de Cautín (FIC), material que permite explicar cómo se normalizó la estadía de niños y niñas *mapuche* al interior del espacio denominado «escuela» (fig. 1). Específicamente, se consultaron



Figura 1. Niñas en la Escuela de la Providencia de Temuco, c. 1900. Colección Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt, caja 05, n.º VA15_K01_043.

los volúmenes digitalizados del 1 al 10, referidos a gestiones administrativas entre 1892 y 1901, además de documentos aislados del mismo período que el autor había compilado previamente, así como bibliografía asociada a la temática. Los hallazgos del FIC se complementaron con la revisión de los volúmenes 145, 150, 153 y 157, que contienen las *Memorias del ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública* de

1884, el Anuario de la Sección de Instrucción correspondiente a 1889, las Memorias del Ministro de Justicia e Instrucción pública de 1894 y 1896, y las Memorias del Ministro de Instrucción Pública presentada al Congreso en 1901³. Por otra parte, los supuestos de este trabajo se grafican con imágenes del repositorio fotográfico de la colección digital de los capuchinos bávaros de la Universidad Eichstätt-Ingolstadt, Alemania⁴.

Estado y educación en el Chile decimonónico

El desarrollo del sistema de instrucción pública en Chile definió la idea de una educación primaria masiva pensada para homogeneizar, civilizar y regular el comportamiento de los sectores populares, consolidando de esa manera las bases para la construcción nacional durante el siglo XIX. Las élites determinaron el rumbo que debían tomar el Estado y la sociedad, creando un sistema educativo capaz de transformar y disciplinar a los grupos marginados, entendiendo a estos como «incultos», «ignorantes» o «bárbaros», quienes debían reconocer su posición de subalternos dentro del nuevo constructo social-nacional (Ramírez, 2014; Salazar y Pinto, 2018). En este debate participaron destacados intelectuales como Domingo Faustino Sarmiento y Miguel Luis Amunátegui, ministro de Justicia, Culto e Instrucción en 1879⁵, entre otras carteras.

El objetivo de la élite al integrar a los sectores populares no era equiparar oportunidades, sino, más bien, asignar a estos un rol dentro de la sociedad. En palabras de Varas (1845),

³ Debido a un cambio en la enumeración de los volúmenes del Fondo de Cautín presentes en el Archivo Regional de la Araucanía (ARA) y utilizados para esta investigación, Eduardo Mella, encargado de clasificación del ARA, explica que existen «tanto en Santiago (Archivo Histórico Nacional) como en Temuco (Archivo Regional de la Araucanía) volúmenes del Fondo Intendencia de Cautín, por lo cual los tomos usados deberían ir con la numeración de Santiago utilizada desde el año 2019, entendiendo que los documentos tanto de la capital como de Temuco corresponden a un mismo fondo documental». Así, el vol. n.º 1 (ARA) pasa a tomar el n.º 652 (AHN); y así, sucesivamente, 2-653; 3-654; 4-655; 5-656; 6-657; 7-658; 8-659; 9-660; 10-661; [...]; 145-795; 150-801; 153-804; 157-808. En total, en ARA hay 621 volúmenes, que, junto con los depositados en Santiago, suman 1272 volúmenes del Fondo Intendencia de Cautín.

⁴ Compuesta por aproximadamente 1600 fotografías, la colección evidencia los avances de la misión evangelizadora en Ngulumapu, que contó con el apoyo de misioneros capuchinos y anglicanos para erigir escuelas en las inmediaciones de las reducciones indígenas (Menard y Pavez, 2007; Azócar y Flores, 2015). Las capturas fotográficas en blanco y negro datan de principios del siglo XX y son originalmente positivos y negativos en placa de vidrio. Pese a constituir un valioso registro visual, solo había sido analizado por algunos investigadores. Al respecto, véase Azócar, 2006; Azócar, Flores, Ivars y Leiva, 2008; Azócar, 2014; Flores y Azócar, 2015.

⁵ Ver <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-31551.html>.

La diversa posición social exige también diversa cultura intelectual. Para la clase que vive del trabajo de sus manos y que desde muy temprano se ve precisada a ganar por sí la subsistencia, la instrucción primaria es todo lo que puede adquirir. Para la clase que con más destreza puede y debe dedicarle más tiempo al cultivo del entendimiento, es preciso proporcionar más extensos medios de instrucción que las escuelas primarias, no sólo por consideraciones del bien del individuo, sino y principalmente a favor del bien social. (s. p.)

Esta suerte de determinación social preestablecida a partir de una «condición de clase» escondía en su seno las intenciones de la élite –tanto conservadora como liberal– de gobernar a partir del imperio del orden y el progreso, diferenciando a quienes debían incluirse como parte del agregado social de aquellos que, dirigiendo su destino, hacían un favor al bien del conjunto nacional. En tal sentido, Sarmiento (1849) era categórico al señalar que el sector popular «depende muchas veces de circunstancias ajenas a su voluntad» (p. 10) y al definir la gobernabilidad como una tarea estatal que debía satisfacer «la necesidad sistemática de mantener la sociedad civil disciplinada y sujeta bajo un estado de derecho» (Salazar y Pinto, 2018, p. 18). Fue dicho raciocinio el que animó durante el siglo XIX a los sectores dirigentes –compuestos principalmente por empresarios mineros, agricultores y comerciantes– a construir un Gobierno unitario y fuertemente centralizado que requería de individuos leales y obedientes (Pinto, 2003).

Por su parte, el surgimiento del nuevo segmento social denominado «clase media» –compuesta, entre otros, por profesionales, empleados públicos, comerciantes y artesanos– estuvo fuertemente ligado al proyecto estatal desarrollado durante el período decimonónico y, en particular, al principio de educación moderna promovido por liberales que influyeron sobre las ideas educacionales en la última parte de aquella centuria (Ruiz, 2010). Aquellos sectores medios emergieron en la medida que la población, el territorio y la nación requerían de cuerpos jurídicos, de un aparato burocrático-militar permanente, de una economía liberal y de un tipo de educación que movilizara los nuevos vínculos con el Estado, en concordancia con los requerimientos que la clase política centralizada definió para el país (Pinto, 2003).

Para esta empresa, el agregado social debía ser moldeado a imagen y semejanza de la aristocracia, lo que hizo necesario plantear un sistema educativo que llegara a toda la población del país (Donoso, 2012). Así, el gobierno de José Joaquín Prieto Vidal (1831-1841) estableció escuelas en las incipientes ciudades de provincia –la educación quedó limitada a sectores urbanos–, distinguiéndose dos agencias: la instrucción primaria, que pretendía educar

y disciplinar a las clases populares, y la instrucción secundaria de carácter elitista y selectivo, que se transformó con el tiempo en un mecanismo diferenciador y de ascenso social para los grupos que apoyaron la administración de la nación (Ramírez, 2014). La educación primaria se institucionalizó con la fundación de la primera Escuela Normal de Preceptores el año 1842. Estos eran la cara visible de los nuevos cuerpos creados para disciplinar la conducta de las masas, y estaban encargados de organizar los espacios, fijando las normas y el comportamiento de la infancia escolarizada (fig. 2). Pese a ello, la institución formadora pareció no despertar el entusiasmo ni las prioridades de los sectores dirigentes en sus primeras décadas. Jobet (1970) señala:

Un año después de la fundación de la Escuela Normal, en 1843, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, en su primera sesión, convocó a un concurso público para que se presentaran trabajos sobre los fines de la educación y los medios para extenderla a toda la población. Una vez más quedó de manifiesto el escaso valor que los sectores acomodados le asignaban a la educación pública, al no presentarse ningún trabajo. (p. 184)

Ese desinterés de la élite se expresó asimismo en los recursos destinados a la instrucción primaria: del magro 3,6% del presupuesto nacional reservado en la década de 1850 a educación, poco más de un tercio fue asignado a aquella (Egaña, 2000). La apatía inicial dio paso a un segundo momento marcado por una planificación estructural del sistema educativo, para cuyo alcance y desarrollo el Estado inició un nuevo período caracterizado por un mayor compromiso y responsabilidad fiscal a partir de la Ley de Instrucción Primaria en la década de 1860. Luego de la guerra del salitre o del Pacífico, los fondos destinados a la instrucción pública aumentaron sostenidamente, creciendo la inversión de un 5,4% a un 14,2% del total del erario nacional entre 1882 y 1930 –una diferencia significativa con los períodos anteriores (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012)–. La dotación de una estructura centralizada y acorde con el proyecto político de la élite controló la actividad



Figura 2. Profesores de la Escuela Normal de Victoria, provincia de Malleco, 1910. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Archivo Fotográfico, n.º inv. FD-01752.

y funcionalidad pedagógicas, comenzando un proceso de ordenamiento y disciplina de los métodos, espacios y tiempos en la relación educativa.

A partir de la década de 1880 se verificó una fuerte expansión de la cobertura primaria, cuyo fin principal era escolarizar y alfabetizar a la población subalterna, lo que llevó a burocratizar la administración a escala nacional, aumentando el total de establecimientos de 1025 en 1880 a 2620 en 1900. Según Serrano *et al.* (2012), el tamaño y estructura del sistema educacional dividía en aquella época a las escuelas primarias del país en fiscales y particulares: las primeras pasaron de 620 en 1880 a 2099 a principios del siglo xx, mientras que las segundas –incluidas las que erigían las misiones evangelizadoras de la Iglesia– transitaron de 405 a 521 en el mismo lapso (Serrano *et al.*, 2012)⁶.

Tanto la ubicación como el presupuesto de las escuelas primarias se definían en razón de la cantidad de habitantes y niños que asistían a ellas. Para el intelectual Valentín Letelier, cuyo pensamiento ejerció gran influencia en la época, el Estado era el encargado de velar por la dirección superior de la enseñanza, es decir, de atender a la formación de «buenos ciudadanos [...] capaces de cooperar a los fines sociales del estado i la política» (Letelier, citado en Ruiz, 2010, p. 58); para él, la educación contribuía al vínculo estrecho, esencial y explícito entre Estado y ciudadano.

Estado y educación en Ngulumapu

La implementación de aquel sistema permitió el ejercicio de gobernabilidad, entendida como la necesidad sistémica de mantener disciplinada a la sociedad civil (Salazar y Pinto, 2018), lo que dio cuerpo a la soberanía nacional sobre el territorio que los sectores dirigentes habían definido como propio o chileno. En tal sentido, el proyecto de Estado-nación iniciado luego de la batalla de Lircay (1830)⁷ implicó la construcción centralizada de un territorio

⁶ Estadísticamente hablando, había más escuelas fiscales que particulares, pues el protagonismo de estas últimas en el desarrollo del Estado docente era secundario. En Ngulumapu, sin embargo, ello se expresó de manera distinta, lo que se debe según algunos autores a que dichos establecimientos posibilitaron el desarrollo de una cartografía misional que sirvió para conocer y afianzar rutas de penetración al territorio mapuche (Llancavil y González, 2017).

⁷ El desenlace de la guerra civil iniciada en diciembre de 1829 tuvo lugar el 17 de abril de 1830 en el campo de Lircay con la derrota militar del Gobierno liberal legalmente establecido. Ello originó lo que se ha denominado «el Estado de los mercaderes» (Salazar y Pinto, 2018), que sentó las bases del Estado moderno chileno y cuyo poder central arrasó con los poderes locales. Al respecto, véase <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-articulo-94938.html>.

cuya extensión derivó en dos conflictos armados a fines de siglo; al norte, la mencionada guerra del Pacífico (1879-1883) y, al sur del Biobío, la invasión del territorio *mapuche* independiente⁸ o Ngulumapu, conocida también como la «ocupación de la Araucanía» (1860-1883).

Las nuevas condiciones impuestas en este último luego de la conquista militar chilena a fines del período decimonónico (Navarro, 2017) buscaron convertir al elemento indígena en un ciudadano útil para la comunidad social. Para ello se requirió administrar el territorio recientemente anexado y reorganizar su población (Pavez *et al.*, 2020), lo que marcó el tránsito *mapuche* a la modernidad y la civilización (Donoso, 2012; Serrano *et al.*, 2012; Azócar y Flores, 2015). El Estado agenció allí su postura frente a las masas populares, que en este caso se construyeron dentro de un territorio delimitado donde necesariamente se tendió a disciplinar la individualización de las multiplicidades –clases sociales, populares y/o indígenas sujetas a la administración estatal–.

A partir de la creación de las provincias de Malleco y Cautín en 1887 se erigió una administración local responsable de ejecutar las disposiciones del nivel central. Emergió, entre otras, la figura del intendente, quien mantenía una estrecha correspondencia con agentes insertos en el territorio *mapuche* recientemente ocupado (Flores, 2019). La presencia vigilante de aquella autoridad y la gobernabilidad eran esenciales para el control del territorio y de la sociedad civil (Salazar y Pinto, 2018), llamando la atención del Supremo Gobierno en extensos informes sobre el quehacer de los departamentos, gobernaciones y establecimientos educativos. Más aun, la normativa de las escuelas abordaba la acción pedagógica como parte de «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» (Llancavil *et al.*, 2015, p. 130).

De hecho, el decreto supremo emitido por el subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública incluido en la foja del 30 de octubre de 1899 del vol. 5 del FIC señala que «los jefes de los establecimientos de instrucción superior, secundaria, especial i normal de la República elevarán al Ministerio anualmente en la primera quincena del mes de marzo las memorias que

⁸ La región *mapuche* del Ngulumapu o región *mapuche* del oeste se ubica entre el río Biobío y el seno del Reloncaví. Se la conoce también como «Meliwitrانmapu» y está conformada por alianzas político-militares de los cuatro Fütalmapu o territorios principales. En la actualidad, el territorio *mapuche* es conocido como «Wallmapu» e incluye los territorios de Pwelmapu allende los Andes (Melin *et al.*, 2017).

correspondan a sus respectivos establecimientos» (ARA, FIC, vol. 5, f. 101), en tanto que las escuelas del sector primario eran supervisadas por agentes de Estado como los gobernadores⁹ y los denominados «visitadores de escuelas».

Visitadores de escuelas

Entre los agentes supervisores del sistema figuraban los visitadores de escuelas, quienes se relacionaban directamente con los preceptores, ayudantes y directores de los establecimientos. Además de revisar exámenes, designar ayudantes para los preceptores y brindar apoyo tanto en lo técnico como en lo administrativo –en la entrega de licencias y el pago de sueldos, por ejemplo, les correspondía reportar regularmente la situación de los establecimientos educativos de la provincia al inspector general de Instrucción Primaria, quien, a su vez, informaba al ministro de la cartera. Según Serrano *et al.* (2012), la uniformidad en el sistema de enseñanza

fue promovida por la acción de los visitadores. Ellos insistieron en la entrega de un currículum unificado por parte de los profesores y, especialmente, en el uso de cuadernos y textos escolares que homologaran contenidos y modos de trabajo. Esto con el fin de homologar una alfabetización masiva a la vez que uniformidad cultural. Los visitadores abogaron por el reemplazo de la tradicional rutina de enseñanza y dejaron por escrito su impresión sobre lo presenciado en cada recorrido: informaban sobre las cualidades personales y pedagógicas de los preceptores, como también sobre la situación general en que mantenían la escuela y, por supuesto, sobre los resultados de los exámenes rendidos. Al respecto observaban el estado de avance de los contenidos tratados, la coherencia de las clasificaciones de cada alumno, y su desempeño frente a la comisión [...]. Se percibe que si el maestro buscaba ser bien evaluado y hacer una carrera docente, dedicaba una buena parte del tiempo a enseñar a los menores acorde a lo indicado por el visitador para rendir con éxito los exámenes. (Serrano *et al.*, 2012, pp. 220-221)

Para hacerse una idea más completa sobre la presencia controladora, vigilante y escrupulosa del visitador –a quien se le pagaban los útiles y los viajes en tren–, la f. 338 del vol. 7 del FIC, fechada el 2 de abril de 1900,

⁹ Entre las notas registradas en los documentos de archivo se pueden observar las irregularidades de los servicios públicos. Por ejemplo, las *Memorias del gobernador de Imperial* presentadas en mayo de 1900 enumeraban las deficiencias de infraestructura, mobiliario y útiles escolares de los establecimientos de instrucción primaria de la zona, comentando que las familias de los alumnos eran pobres y que no podían costear alternativas de educación fuera de los poblados (ARA, FIC, vol. 3., fs.112-113).

muestra una solicitud dirigida al inspector general de una escuela en Nueva Imperial para cesar en sus funciones a una preceptora:

No habiéndose presentado al desempeño de sus funciones la preceptora de la escuela mista N.º 1 de Nueva Imperial, doña Julia Vásquez, durante todo el presente mes a pesar de habérselo exigido esta visitación, pide a Ud. solicite del Supremo Gobierno la vacancia del puesto mencionado. (ARA, FIC, vol. 7, f. 338)

Otro documento da cuenta de similar disposición remitida en Temuco el 22 de enero de 1901:

Adjunto a Ud. los antecedentes relativos a la separación pedida por el Visitador de Escuelas de la Provincia, de la preceptora de la escuela mista N.º 4 de este Departamento, doña Teresa Gallegos.

Esta Intendencia cree de justicia esta separación pues tiene conocimiento de las irregularidades cometidas en el ejercicio de sus funciones por dicha empleada. (ARA, FIC, vol. 10, f. 124)

Testimonio del control taxativo de su labor, otra nota describe las impresiones de uno de ellos tras su paso por la Escuela Mixta N.º 1 de Temuco, señalando que «la escuela mista de esta ciudad, rejentada por la distinguida normalista doña Adela Machuca, tiene actualmente en matrícula 125 alumnos y una asistencia que fluctúa entre 110 y 115 diariamente» (ARA, FIC, vol. 7, f. 336).

El exhaustivo registro de los visitadores incluía juicios, opiniones, veredictos y sentencias. La relevancia de su papel para la administración y control de la multiplicidad se verificaba asimismo en el hecho de que proponían nombres y hacían recomendaciones, según se lee en una carta fechada el 22 de mayo de 1900 en Temuco:

Cuando iniciaba la visita última a las escuelas de Imperial mandé a Ud. un telegrama pidiéndole tuviese a bien proponer al Supremo Gobierno en reemplazo de don Juan Ignacio Herrera, ayudante de la Escuela Superior de Hombres de esta ciudad que pasó a la instrucción secundaria a don Ramon Moraga Arce, joven de excelentes aptitudes i que desempeña el puesto desde el 1.º de Mayo último. Como aún no ha habido resultado alguno i hai el peligro de que pueda ser nombrado otra persona, quedando el Sr. Moraga sin poder percibir sus sueldos, ruego a Ud. tenga a bien nombrar provisoriamente al mencionado señor Moraga i pedir al Supremo Gobierno la aprobación correspondiente. (ARA, FIC, vol. 8, fs. 155-156)¹⁰

¹⁰ La aprobación a la solicitud no se hizo esperar, y el intendente decretó el nombramiento de Moraga como ayudante en labores educativas en la misma fecha de la misiva.

Por otra parte, las descripciones de los visitantes permiten vislumbrar las características de infraestructura y mobiliario que acompañaron el proceso en sus inicios, evidenciando las falencias del modelo, tal como lo advierte Egaña (2000):

¿En qué condiciones estudiaban los alumnos de educación primaria en el siglo pasado? Al recorrer las descripciones que realizaban los visitantes de escuela y mobiliario queda a la vista el carácter popular de la educación primaria, asimilando el término popular, en este caso, a carencial, pobre, insalubre, deteriorado. (p. 132)

En los archivos estudiados no se encontraron alusiones a la particular mirada de estos funcionarios sobre la infancia *mapuche* que comenzaba a ser integrada en las escuelas durante el período. A propósito de las limitaciones del proyecto proteccionista que el Estado pretendía sustentar, sin embargo, Pavez *et al.* (2020) mencionan «una ideología de tutela paternalista, verticalista y burocratizada de los derechos mapuches» (p. 184) y citan un informe del protector de indígenas Eulojio Robles de 1902, que señala lo siguiente:

Por su parte, el visitador de escuelas de Valdivia Anselmo de la Cruz trasluce su ideario al Protector de Cautín, señalando que: «Si los indijenas tuvieran escuelas, indudable es que asistirían a ellas, pero en la provincia escasean hasta para todos los habitantes, no sólo para ellos. A fin de instruirlos se necesitarían ubicar mas de treinta escuelas entre los de esta provincia» [...]. Los informes de este y otros funcionarios celebran casi unánimemente la capacidad de aprendizaje de los mapuche, y mencionan especialmente la relación con la lengua dominante como cuestión principal del éxito del proceso de educación, alfabetización y «civilización». El visitador de escuelas de Cautín señala al respecto que los mapuche son «refractarios a los ramos científicos por las dificultades con que tropiezan para posesionarse del idioma; pero una vez que dominan el castellano, les es sumamente fácil adquirir cuanto se les enseñe». Para este agente ministerial, la mayor dificultad está en que «los araucanos viven retirados de los centros de poblacion i su estado de pobreza no les permite mandar a sus hijos a educarse en los pueblos» [...]. Asimismo, el visitador de escuelas de Valdivia insistirá por su parte en que «Esos niños [indígenas] poseen facilidad para el aprendizaje de todos los ramos memorativos i de observacion i aplicacion práctica, como dibujo, caligrafía, física, etc. Con rapidez admirable, teniendo algun cuidado, aprenden a espresarse correctamente en castellano, sin encontrar dificultades en la pronunciacion» (p. 192).

Ello demuestra de qué manera la implementación de la instrucción primaria en Ngulumapu obedecía a los cánones establecidos por el nivel central,

evidenciando el interés por conducir el aprendizaje de nuevos elementos en pos del éxito de la educación sobre la inteligencia de niños y niñas *mapuche*, y su consecuente civilización. Ejerciendo la omnipresencia estatal, modelando conductas autoritarias generalizadas y sin cuestionamientos, validando el control estatal y homogéneo, omitiendo el conocimiento de la población local y cercenando la reproducción social de las formas de vida ancestrales –sin miramientos a su importancia cultural y a su gravitante sentido histórico–, la acción de los visitadores de escuelas no solo impactó los establecimientos educativos mismos, sino también la organización de las comunidades.

No se descarta que en los cerca de 1272 volúmenes del FIC se hallen nuevos antecedentes sobre esta figura: prueba de ello son la transcripción de Llançavil *et al.* (2015) y un informe de 1908 al ministro de Industria y Obras Públicas escrito por Diego Rivera, visitador de escuelas de la provincia de Cautín, sobre un establecimiento educativo misional capuchino en Padre Las Casas (fig. 3).

Disciplinamiento de los cuerpos

Si bien la educación estatal intentó diferenciarse de la herencia hispana, que asignaba la enseñanza primaria a los conventos, las municipalidades y los particulares, la Iglesia católica mantuvo su particular importancia en el panorama general de la instrucción primaria durante toda la centuria. Al respecto, las *Memorias del ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública* –que sentaron las bases de la presencia estatal en el territorio– señalan que las misiones franciscanas «tienen los siguientes establecimientos: Angol, Nacimiento, Mulchén, Collipulli, Chihuaihue, Lumaco i Tucapel» (ARA, vol. 145, f. xxxii), mientras que los establecimientos de la misma especie a cargo de la orden de los capuchinos

son quince, que se encuentran en las provincias de Valdivia i Llanquihue, i son atendidos por dieciocho religiosos. Los de Valdivia, Quinchilca, Dallipulli, Rio Bueno, Pulmaiquen, Rahue, San Juan de la Costa, Quilacahuin, Trumag i Boroa, son auxiliados por el presupuesto del Estado, que consulta 348 pesos para cada misionero. Los cinco restantes, que son los de Baja Imperial, Tolten, Pilchuquin, San José de la Mariquina i Purulon, deben su sostenimiento a la subdelegación de Cruzada [...]. Como los anteriores, los Misioneros Capuchinos tienen una escuela en que proporcionan a los hijos de los indíjenas instrucción elemental, vestido i alimentación. (ARA, vol.145, f. xxxii)

Temuco, 26 de agosto de 1908
N.º 809

Señor Ministro:

Con fecha de ayer i de conformidad con la nota de Ud. N.º 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 gu[ard]e a Ud.

Diego Rivera

Figura 3. Diego Rivera. Informe al Ministro de Industria y Obras Públicas, 26 de agosto de 1908. Archivo Regional de la Araucanía, Fondo de la Intendencia de Cautín, Oficio N.º 809, vol. 51, pp. 43-46.

Efectivamente, en la Araucanía se llevó a cabo una notoria planificación territorializada y acompañada de una fuerte presencia misionera católica¹¹, que actuó como cabecera de playa de una lenta penetración desde las dos zonas fronterizas a áreas rurales con presencia *mapuche* (Llancavil y González, 2017)¹². Como se describe, los franciscanos administraron la parte norte del sector, recientemente anexada por intervención militar (1860-1883). Los capuchinos italianos, en tanto, se encargaron de la sección sur de la Araucanía y de los territorios de la provincia de Valdivia, donde se habían instalado entre 1848 y 1895 (Reschio, 2018) —en 1896 fueron sustituidos por capuchinos alemanes, que prolongaron y ampliaron la labor evangelizadora y chilenezadora (fig. 4) hacia el interior de la parte norte de la mencionada zona (Flores y Azócar, 2015; Llancavil y González, 2017; Mansilla, 2020)—.



Figura 4. Lección en una escuela misionera capuchina, presumiblemente en Pelchuquín, actual comuna de Mariquina (según Flores y Azócar, 2015), s. f. Colección Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt, caja 01, n.º VA15_K01_017.

¹¹ A propósito del rol colaborativo de los clérigos y religiosos, es necesario señalar que, conforme a lo establecido por la Constitución Política de la República de Chile, el Estado se separó de la Iglesia recién en 1925, por lo cual las escuelas misionales y/o fiscales comenzaron a formar parte de un mismo cuerpo dedicado a chilenezar y civilizar a la población infantil *mapuche* en la Araucanía. Al respecto, véase Mansilla, Huaiquian y Pozo (2018).

¹² Si bien el Gobierno se apoyó en las misiones evangelizadoras para incorporar a la Araucanía, las organizaciones políticas de principios de siglo XX influyeron en las estrategias de resistencia de la agencia indígena (Foerster y Montecino, 1989; Donoso, 2012).

Impactando fuertemente a la población *mapuche* infantil con su llegada y presencia, dichas órdenes fundaron escuelas e internados que acogieron a un significativo número de alumnos. Sus establecimientos coexistieron con los que impartían la instrucción estatal, lo que para los niños *mapuche* significó el desprecio, el silencio, el odio y la violencia expresados en la burla y en la expulsión del idioma, entre otros desplazamientos (Quidel, 2015). Así, el control educativo se materializó por la vía de los cuerpos (Antileo *et al.*, 2015). Al decir de Foucault (2007), «la soberanía se ejerce en los límites de un territorio, (mientras que) la disciplina se ejerce sobre los cuerpos de los individuos» (p. 26), influyendo más allá de aquellos:

Solo hay disciplina en la medida en que hay multiplicidad y un fin, o un objetivo, o un resultado por obtener a partir de esa multiplicidad. La disciplina escolar, la disciplina militar y también la disciplina penal, la disciplina en los talleres, la disciplina obrera, todo es una manera determinada de manejar la multiplicidad, de organizarla, de fijar sus puntos de implantación, sus coordinaciones, sus trayectorias laterales y horizontales [...]. Después de todo, entonces, la soberanía y disciplina [...] solo pueden verse frente a las multiplicidades. (pp. 27-28)

Al respecto, Quidel (2015)¹³ —quien además es *longko* de una comunidad *mapuche*— reflexiona:

Todavía se escuchan las historias de nuestros padres, nuestras madres, de cómo huían de los internados de tanto sufrir, de tanta pena, de extrañar a sus padres, a su madre, a su territorio, a su espacio, su comida. Muchas noches la pasaban llorando, decían en sus conversaciones. Esos espacios llamados ‘internados’ donde se encerraban a las personas, eran el lugar ideal para transformar los cuerpos, para estimular a dejar sus apariencias y formas de ser, para incorporar las nuevas formas, las otras. (p. 28)¹⁴

La experiencia comentada por Quidel (2015) explica, en parte, las sensaciones de la *lamngen* Andrea Quinchao-Hueche (2018), resultado de la

¹³ José Quidel Lincolet es *longko* del *lof mapu* de Üttingentu, Región de La Araucanía. Profesor de Educación General Básica con mención en Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile; magíster en Antropología Social de la Universidad Estadual de Campinas, Brasil, y doctorante en Antropología Social de la misma universidad.

¹⁴ En *mapunzungun*, se lee: «Petu rupayekey güxam tayiñ pu chawem mew, ñukeyem mew, chumgechi ñi tuwketufielegün kam ñi lefmawkefel feytichi internado mew. Fente ñi weñagkünmew, weñagkütufuel mew ñi chaw, ñi ñuke, ñi ruka, ñi iyael. Kiñeke mew, re güxam mew rulpapuhkefuy iñ pikefuy ñi güxamegün.

Fey tüfachi gürüftukuchepemum ti ruka ‘internado’ pingelu, feymew küzawtugey kaliül, fey ñi elalkisu ñi az ka ñi azümal weke az zungu» (Quidel, 2015, p. 28).

«multiplicidad organizada» por la disciplina escolar (fig. 5). Orientada hacia una educación homogénea de tipo nacional, aquella fijó qué se debía hacer y enseñar, lo que en Ngulumapu derivó en el monoculturalismo, el castigo, el *awingkamiento* y el autodesprecio de las personas *mapuche* (Antileo *et al.*, 2015; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019). Las palabras del *longko* Quidel (2015) reflejan las violentas consecuencias de la colonización para la infancia *mapuche*:

[...] los y las jóvenes mapuche fueron castigados por hablar su lengua cuando entraron a los colegios [...] ahora fueron los azotes para olvidar, las burlas para avergonzar, los retos, los tirones de oreja y los golpes en las manos. También nos arrodillaban sobre piedrecillas y semillas para que no hablásemos nuestra lengua. Nuestro conocimiento nunca fue valorado, fue despreciado [...]. Así llegaron a pensarnos como personas carentes de conocimientos [...]. En las escuelas solo se apreciaba el conocimiento de los *wigka*, sus canciones, sus vestimentas, sus oficios, sus juegos, sus comidas, sus formas y cánones de belleza. (pp. 41-44)

De esta forma, la disciplina escolar actuó, efectivamente, como «una manera determinada de manejar la multiplicidad, de organizarla, de fijar sus puntos de implantación» (Foucault, 2007, p. 27). Ejemplo de ello es la misiva remitida el 28 de diciembre de 1901 por el intendente de Cautín a sor Mathilde de la Providencia en la localidad de Temuco, relativa a una escuela probablemente fundada hacia 1884:



Figura 5. Niñas mapuche en una escuela de Bajo Imperial, s. f. Colección Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt, caja 01, n.º VA15_K01_013.

Agradecería a Ud. se sirva a remitirme una nómina en que se detalle el número de niños araucanos que se educan en el establecimiento de su digna dirección, su asistencia, su actitud para la asimilación de los conocimientos que se les proporciona, su conducta i si los indígenas se niegan o remiten a enviar a allí a sus hijos. (ARA, FIC, vol. 15, f. 14, n.º 1760)

Copiada al protector de indígenas¹⁵, la contundente respuesta de la religiosa (fig. 6) evidencia el sometimiento a fines del período decimonónico y principios del siglo xx de la infancia *mapuche* «a un conjunto de reglas, valores y creencias que, la mayoría de las veces, no eran concordantes con su estilo de vida (mapuche), y cuya aceptación significaba renunciar a su propia cultura» (Mansilla *et al.*, 2018, p. 130). Además de cuantificar a los niños y describir parte de sus quehaceres en el establecimiento, el documento ofrece una idea de las estrategias utilizadas en la escuela respecto a la población indígena recientemente incorporada. El texto reseña parte del programa educativo, que preparaba a la población en las asignaturas de Castellano, Cuentas, Religión e Historia y Geografía, y que excluía el idioma, las costumbres y las creencias *mapuche*, integrando de esta forma a la población indígena a la invención de país. Lo anterior solo puede ser comprendido como consecuencia de una guerra punitiva que derivó en la expoliación de los terrenos y la pérdida de la independencia *mapuche* (Antileo *et al.*, 2015). En ese contexto, la educación y la alfabetización del castellano fueron consideradas fundamentales en la transformación y civilización de la infancia *mapuche*.

Importancia de los trabajos manuales

Por otra parte, tal como se lee en el informe del visitador Diego Rivera, se implantaron talleres y sesiones de trabajos manuales para entregar una instrucción atinente a las condiciones de vida de las poblaciones indígenas y populares (Serrano *et al.* 2012; Donoso, 2012; Llançavil *et al.*, 2015). Como estrategia de disciplina, la carta de sor Mathilde menciona que a las niñas «se les enseña a coser, bordar, tejer, lavar y hacer la cocina; los hombres después de sus clases arreglar el calzado para todos los asilados i otros cultivaban el huerto»

¹⁵ El Protectorado de Indígenas fue una institución jurídico-administrativa implementada por el Estado chileno y creada bajo la Ley de Radicación Indígena de 1866. Al respecto, véase Pavez, J., Payás, G. y Ulloa, F. (2020). Los intérpretes mapuches y el Protectorado de Indígenas (1880-1930): constitución jurídica de la propiedad, traducción y castellanización del Ngulumapu. *Boletín de Filología*, LV(1), pp. 161-198. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/bfilol/v55n1/0718-9303-bfilol-55-1-00161.pdf>

Temuco, 30 de diciembre de 1901

N.º 1764

Ampliando mi nota del 28 del presente, [...] me es grato transcribir a Ud. la siguiente comunicación de la [...] de las Monjas de esta:

Contestando a las preguntas que con fecha de ayer se sirvió dirijirnos tengo el honor de exponer a usted: = I. El número de niños indijenas que en el presente año se han recibido internos en la casa es de 244, 82 hombres de 6 a 12 años i 163 mujeres de 6 a 15; después de rendir exámenes en el presente mes han salido de sus casas 56. = II. Mientras están en el establecimiento los niños tienen cuatro horas de clases en la cual se les enseña a leer, escribir, relijion, castellano, cuentas i elementos de jeografía y 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 y hacer la cocina; los hombres después de sus clases, [...] arreglar el calzado para todos los asilados i otros cultivaban el huerto. En jeneral estos niños manifiestan inteligencia i gran deseo [de] instruirse i miran como un castigo dejarlos sin clase [...]. 4to. Recien se fundó nuestra casa, hace 7 años los indios se mostraban mui desconfiados i costaba 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 y que podían coserles su ropa, entonces se manifestaron ya muy complacidos i no se necesita pedirles sus niños; ellos vienen voluntariamente y a veces de largas distancias para rogar con insistencia que se les eduque a sus hijos y que se le enseñe algún oficio. [Con] Gran pesar tenemos que negarnos a recibir mayor número de niños por no tener fondo para hacer frente a los gastos de alimentación i vestuario. 5to. Desde la fundación de este establecimiento se han recibido 533 niños internos 166 hombres, i 367 mujeres; de este número 303 han vueltos a sus familias llevando alguna instrucción. Sabemos que algunas de estas niñas forman ya una familia arreglada según las leyes i la relijion del país, otras se sostienen con el trabajo de sus manos i algunas han entrado a servir en casas respetables. Lo que no se puede conseguir aun de los indios es que dejen a sus hijos más de uno o dos años en el colejio; los llevan antes de terminar su educación. Es lo que tengo que decir a Ud. saludándolo respetuosamente.

Al protector de Indijenas

Pte.

Lo trascribo a Ud., en contestación a su nota ya citada. Dios guarde Ud.

Figura 6. Respuesta de una religiosa al intendente de Cautín sobre la educación de niños mapuche, 1901. Archivo Regional de la Araucanía, Fondo de la Intendencia de Cautín, vol. 15, fs. 18-20.

(ARA, FIC, vol. 15, f. 18) –lo que, según el apartado en el punto cuarto de la misiva, ayudaba a disminuir las aprensiones iniciales de los padres al ver «que sus hijas sabían leer, escribir y que podían coserles su ropa» (ARA, FIC, vol. 15, f. 18)–. Finalmente, el texto refuerza la noción de transformación y de sujeción a una sociedad que comenzaba a imponer su dominio: al final de la carta se lee que «algunas de estas niñas [...] se sostienen con el trabajo de sus manos i algunas han entrado a servir en casas respetables» (ARA, FIC, vol. 15, f. 20), lo que resulta concluyente al evocar la nueva fortuna de las egresadas.

El desarrollo de la sociedad se concebía en la época como una disputa permanente entre la civilización y la barbarie (Donoso, 2012), recayendo la modernización de la nación en la progresiva industrialización del país y en la formación de los ciudadanos competentes que este requería. En ese contexto, el ministro de Instrucción Pública advertía a inicios del siglo xx de la importancia de «la instalación i desarrollo de los trabajos manuales [...] de manera que el fomento e impulso que se dé a este ramo de la instrucción contribuirá poderosamente, como he dicho antes, al progreso de la industria nacional» (Archivo Nacional, *Memoria del Ministro de Instrucción Pública*, 1900, p. 31). En Temuco, la educación manual en la instrucción primaria suscitó una particular consideración de las autoridades: una carta del intendente de Cautín remitida en 1900 al titular de Interior subraya que «solo enseñando i acostumbrando a los indijenas al trabajo se logrará incorporarlos de una manera definitiva al resto de las poblaciones constituidas» (ARA, *Memoria del ministro del Interior*, 1888, tomo II, p. 133). Tal como los paradigmas educativos de fines del siglo XIX pregonados en los discursos y voluntades de intelectuales y agentes estatales –personalizados en ministros de Instrucción Pública, el intendente de Cautín, gobernadores de departamentos, preceptores, religiosos(as) y visitantes de escuelas–, dicho arbitrio convirtió a la instrucción primaria en un dispositivo de control y disciplinamiento; en artificio de la transformación y conversión de la población indígena infantil.

Vestido y uniforme

Convirtiendo a la escuela en un espacio transformador, el proyecto asimilacionista del Estado sustituyó el modo de vivir, habitar, hablar y vestir de los alumnos y alumnas, extirpándolo a como diese lugar con la razón, la fuerza y, muchas veces, la violencia (Quidel, 2015; Mansilla *et al.*, 2017; Pavez *et al.*, 2020). Al respecto, resulta especialmente decidor el desplazamiento de la vestimenta en los alumnos del territorio, un cambio que, según Menard

y Pavez (2007), «expresa la reducción de los cuerpos, en un imaginario colonial, mostrando la pertenencia *mapuche* ahora disuelta en la figura de la nación, expresando, a su vez, la fuerza de los mecanismos de sumisión y subordinación» (p. 6).

Respecto a las consecuencias de este cambio en el pensamiento e identidad *mapuche*, Quidel (2015) agrega lo siguiente:

Los hombres teníamos que caminar como *wigka*, adquirir la personalidad *wigka*, la forma de peinarse, el corte de cabello, todo para parecerse a ellos. El aprender a mirar como *wigka*, sus formas de saludar, sentarse como ellos, «aprender» a comer, vestirse como *wigka*. (p. 28)¹⁶

Mientras que las imágenes de las primeras escuelas muestran a los niños vestidos a la usanza de *wentru mapuche* con *chürüpa*, *makuñ* y *trarilongko* —el caso de los alumnos del Colegio de Wapi (fig. 7)—, las fotografías posteriores muestran que sus *tükuluwun* fueron reemplazadas por uniformes, frecuentemente militares (fig. 8). En efecto, además de dar lugar a la enseñanza práctica de oficios, la reforma a la instrucción primaria introdujo ejercicios marciales que, inspirados en el modelo prusiano¹⁷, exigían vestir uniforme, eliminando cualquier atavío que impidiese el disciplinamiento.

En el apartado de decretos y leyes del *Anuario de Instrucción Primaria* del año 1889, Julio Bañados Espinoza, ministro del presidente Balmaceda, señalaba que la introducción de ejercicios militares en las clases de Gimnasia Escolar favorecía el orden de la nación y el disciplinamiento de los cuerpos:

Que la enseñanza elemental de los ejercicios militares de los internados i escuelas primarias para hombres es conveniente como preparación para el servicio de la guardia nacional; Que los ejercicios militares son complemento de la gimnasia de movimiento; Que para adiestrar a los alumnos de instrucción primaria de todas las escuelas de la República es preciso comenzar por la enseñanza obligatoria de los ejercicios de armas en la Escuelas Normales de hombres [...]. (ARA, FIC, vol. 145, f. 11-12)

¹⁶ La traducción es nuestra. En el original se lee: «Pu wexxu; wingkaxekayam, wigkayewenniael, wigkarünatuwal, wigkakupipal, feyñiwigkalgeam. Wigkalelicheam, wigkachelicheam, wigkaanüam, wigkaiyam, wigkatukutuwal» (Quidel, 2015, p. 28).

¹⁷ La educación moderna desplegada en Chile y, particularmente, en Ngulumapu se organizó de manera centralizada, recibiendo la influencia francesa y alemana de la época. Hacia 1885 se reformaron los métodos y estudio de las escuelas normales atendiendo a los intereses del gobierno de Domingo Santa María (Contreras y Villalobos, 2010), quien —no sin suscitarse controversia en círculos intelectuales y políticos—, financió la llegada de un contingente de profesores alemanes, originando lo que en aquel período se denominó el «embrujo alemán» (Sanhueza, 2010).



Figura 7. Niños del Colegio de Wapi (isla Huapi), lago Budi, hacia 1900. Colección Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt, caja 05, n.º VA15_K05_075.



Figura 8. Exhibición de ropa para niños mapuche en escuelas e internados misionales, s. f. Colección Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt, caja 01, n.º VA15_K01_038.

caso de la población *mapuche*, ese apresto cobraba especial relevancia, pues, de acuerdo con lo planteado en las memorias del protector de Arauco de 1913 (citadas por Pavez *et al.* [2020]),

[...] el indio por su carácter guerrero tiene gran entusiasmo por militar en las filas del Ejército; mas resulta, que ignorantes de las fechas en que se les hacen sus llamados no comparecen oportunamente con lo cual ordinariamente se ven procesados por la citada

Bañados dispuso que la actividad fuese obligatoria, se realizara durante dos horas semanales e incluyera tanto movimientos elementales del manejo de armas de infantería como incentivos para aquellos liceos o escuelas que los practicaran. Los profesores y preceptores los ejecutaban, y el visitador de escuelas los supervisaba, dando cuenta de las irregularidades al inspector general de Instrucción Primaria. Se demostraban así los atributos del Estado sobre los individuos y su dominación sobre los cuerpos de niños que, más tarde, prestarían servicios a la guardia nacional –y, en consecuencia, a la sociedad chilena– (ARA, FIC, vol. 145, fs. 11-12). De esta forma, los decretos emanados del nivel central orientaron la acción pedagógica, dejando muy claro sus propósitos al señalar que «la enseñanza elemental de los ejercicios militares de los internados i escuelas primarias para hombres es conveniente como preparación para el servicio de la guardia nacional» (ARA, FIC, vol. 145, fs. 11-12). En el

lei. No se ocultará a la penetración de usted las ventajas positivas que se adquirirían para el indijena en la conscripción militar en orden a la instrucción, carácter i hábitos que en los cuarteles se les enseña. El indijena es casi en su totalidad analfabeto i de aquí que tiene gran importancia el que hagan su servicio militar, lo cual seria fácil con que el Ministerio de Guerra impartiera al señor Intendente de esta Provincia i a los Gobernadores de Departamentos para que con la oportunidad debida notifiquen a los llamados al servicio militar.

En 1889, los participantes del Congreso General Pedagógico celebrado en Santiago se inclinaron por dar a la gimnasia escolar una orientación militar. El programa consistiría

en ejercicios libres y de aparatos portátiles y fijos, que en el caso de las niñas debían complementarse con bailes, mientras los varones se añadían ejercicios militares, una vez que alcanzaran la fuerza y destreza suficientes para manejar un fusil. El uso de esta arma era de enorme relevancia para la enseñanza de la gimnasia en las escuelas: era necesario formar «una generación diestra en él i por consiguiente apta para defender la patria, haciendo fácil organizar en pocos días un ejército permanentemente disciplinado i aguerrido». Incluso se llegó a sugerir bajar la edad de uso de fusiles de los doce a cinco años [...]. Muchos asistentes también fueron partidarios de complementar los ejercicios con el uso de uniforme militar. (Serrano *et al.*, 2012, pp. 231-233)

Tales disposiciones se ven reflejadas en una fotografía cuya data se estima en las primeras décadas de 1900, donde se observa una veintena de niños de entre seis y ocho años de edad, aproximadamente, participando de un ejercicio militar (fig. 9). El grupo permanece en posición de «descanso», detrás de réplicas de fusiles y vistiendo uniformes militares –dos de ellos lucen, incluso, cascos de infantería prusianos–. Dicha indumentaria generalmente era solicitada a instituciones de beneficencia o a ministerios estatales, gestión que, según el prefecto Bucardo M. de Roettingen¹⁸, no estaba exenta de dificultades:

Una vez golpeaba en un Ministerio, luego en otro; con mayor frecuencia en el Ministerio de Instrucción y en el de Culto, pero también en el Ministerio del Interior por

¹⁸ El prefecto R. P. Bucardo María de Roettingen (1900-1925) efectuó la división territorial de la jurisdicción del Obispado de Ancud y la Prefectura Apostólica de la Araucanía. En este contexto, «aparece como dispositivo de control de los mapuches la tríada escuela, misión, internado, constituyéndose en un efectivo, sutil y violento dispositivo de control y poder que permitió a los misioneros católicos complementar el proceso de ocupación de la Araucanía iniciado por el Estado de Chile» (Mansilla, Huaiquian y Pozo, 2018).

subvenciones para asilos y para la erección de nuevos cementerios; en el Ministerio de Industria para el apoyo de Talleres; en el Ministerio de Hacienda para la liberación de derechos aduaneros para objetos de iglesia que venían de Europa; hasta en el Ministerio de Guerra, pidiendo uniformes usados para nuestros niños indígenas. (De Roettingen, s. f., p. 353)

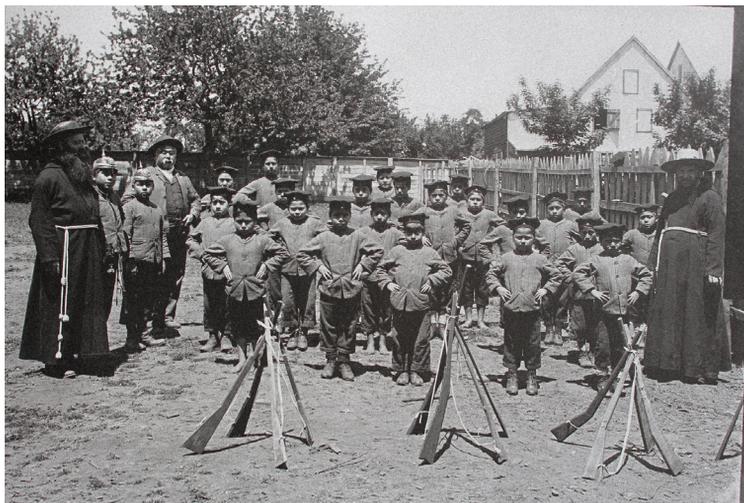


Figura 9. Ejercicios militares en una escuela misional, s. f. Colección Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt, caja 01, n.º VA15_K01_029.

Conclusiones

Tanto los documentos aquí expuestos como el archivo mismo de los escritos producidos por agentes y funcionarios estatales son prueba fehaciente del desarrollo de una burocracia centralizada que logró mantener controlada a la población indígena infantil, administrando además el territorio recientemente incorporado a la soberanía nacional durante la última parte del siglo XIX. Las gestiones de dichos agentes y funcionarios permitieron asignar funciones utilitaristas al proceso de instrucción primaria, lo que en el caso de las poblaciones populares e indígenas significó, por un lado, acoplarse al proyecto definido por los sectores dirigentes, iniciando por otra parte un proceso traumático expresado en la aculturación, el desarraigo y la colonización. En pleno siglo XXI, sin embargo, aquel proceso ha demostrado no haber sido eficaz, pues aún prevalece la presencia y la voz de los hijos y nietos de aquellos niños a quienes se intentó *awingkar* en el espacio rutinario denominado «escuela».

Este escrito ha hurgado en una ínfima parte de los documentos del Fondo de Intendencia de Cautín y, por lo tanto, no agota aquí su interpretación. Asimismo, las memorias y significancias de las personas escolarizadas en la actualidad permiten amplificar la mirada de este episodio traumático de la historia regional y de Ngulumapu en particular. En manos estatales, la educación fue parte de la consolidación de la República de Chile a fines del siglo XIX. La organización por medio de agentes e instituciones de un Estado central y altamente burocratizado tuvo como resultado la transformación o chilenización de la sociedad *mapuche*, anexada al proyecto nacional a partir de sus niños y niñas –formando parte la instrucción primaria de un despliegue de control y disciplinamiento al interior del territorio–. La creación de las provincias de Malleco y Cautín en 1887 permitieron, además, la generación de documentos redactados por los intendentes, permanente informados por gobernadores, sostenedores de escuelas y religiosos –entre otras figuras con poder local–. Estos eran apoyados por la vigilante presencia del visitador de escuelas, cuya labor principal era informar al nivel central sobre las tareas y dificultades de los establecimientos. La irrupción de todos estos agentes –administradores del espacio público– fue parte de la estrategia de control que el país impulsó para construir su territorialidad, haciéndola más compleja, y, en definitiva, homogeneizar y chilenizar a la población originaria.

Para manifestar sus poderes luego de la Revolución Industrial y las guerras, los Estados aceleraron los procesos naturales de los pueblos, promoviendo vínculos que favorecieran el «desarrollo» de personas funcionales a los objetivos de los nacientes países; individuos cuyas mentes encarnadas en cuerpos obedecieran de manera pasiva y neutra los mandatos que, tomando como ejemplo la influencia europea, bajaban desde dichos Estados de manera vertical y centralizada.

Volver a mirar la transformación de la sociedad *mapuche* a través de la escolarización infantil –poniendo en relieve el testimonio de personas actualmente sujetas al sistema educacional– significa asumir el trauma histórico, dando pie a un análisis narrativo basado en evidencias. Es a través de esta retrospectiva que se develan procedimientos individuales y colectivos de control que introyectó el afán de gobernabilidad del Estado de Chile tanto en las personas como en los incipientes aparatos institucionales. En este sentido, queda abierta la posibilidad de investigar en torno a la relación que la infancia regional –y la *mapuche* en particular– estableció con el poder del Estado, atendiendo a las complejas relaciones intersubjetivas de la Araucanía contemporánea.

Agradecimientos

A todos/as quienes generosamente contribuyeron en la revisión, transcripción y edición de este artículo. A Fresia Catrila-Balboa y Sara Carrasco-Chichual por su apoyo desde el Archivo Regional de la Araucanía. A todos/as nuestros/as abuelos/as, padres y madres *mapuche* que, con entereza silenciosa, pasaron por la escuela, «porque el silencio también es resistencia» (Añiñir, 2009).

Referencias

- Antileo, E., Cárcamo, L., Calfio, M. y Huinca, H. (2015). *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Añiñir, D. (2009). *Mapurbe. Venganza a raíz*. Santiago: Pehuén.
- Azócar, A. (2006). Imágenes de mapuches en las fotografías de los misioneros capuchinos bávaros. *Revista Ibero-Americana Pragensia*, 17, 21-32.
- Azócar, A. (2014). *Así son... así somos. Discurso fotográfico de capuchinos y salesianos en la Araucanía y la Patagonia*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Azócar, A. y Flores, J. (2015). *Evangelizar, civilizar y chilenuzar a los mapuche. Fotografías de la acción de los misioneros capuchinos de la Araucanía*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Azócar, A., Flores, J., Ivars, M. y Leiva, G. (2008). *Fotografía y ciencias sociales: la construcción del otro a través del discurso fotográfico*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Borda, J. (2014). Trauma histórico. Revisión sistemática de un abordaje diferente al conflicto armado. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(1), 41-49.
- Campos Harriet, F. (1960). *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Candia, F. (2017). La escuela misional entre los mapuches: ensayos para una escuela indígena en la Araucanía (1896-1924). *Anuario de Historia de la Educación*, 18.
- Catrileo, M. (2010). *La lengua mapuche en el siglo XXI*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Cayupán, C. y Ñanculef, A. (2016). *Kuifikezugu. Discursos, relatos y oraciones en mapuzungun*. Temuco: Comarca Ediciones.
- Cayuqueo, P. (2017). *Historia secreta mapuche*. Santiago: Catalonia.

- De Roettingen, B. (S. f.). *25 años de actividad misional de los misioneros capuchinos bávaros en la Misión Araucana de Chile. 1896-1921*. (Parte primera). Villarrica: Vicariato Apostólico de la Araucanía.
- Donoso, A. (2012). *Educación y nación al sur de la frontera. Organizaciones mapuches en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago: Pehuén.
- Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. Santiago: Dibam.
- Ferrando, R. (2012). *Y así nació La Frontera... Conquista, guerra, ocupación, pacificación. 1550-1900*. Temuco: Ediciones UC Temuco.
- Flores, J. (2019). *La construcción del Estado chileno en la Araucanía a través de los papeles del Fondo de Intendencia de Cautín, 1887-1914*. Bajo la Lupa, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. <https://www.archivonacional.gob.cl/616/w3-article-93552.html>
- Flores, J. y Azócar, A. (2015). *Rulpachen ka wigkachen pu mapuche. Az nentulelu pu Kapuchinu patiru Mapuche Mapu mew. «Evangelizar, civilizar y chilenuzar a los mapuche»*. *Fotografías de la acción de los misioneros capuchinos en la Araucanía*. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Foucault, M. (2007). *Seguridad, territorio, población: Curso en el College de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 14, 341-355.
- Jobet, J. (1970). *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Llancavil, D. y González, H. (2017). La reconstrucción de un espacio de poder a través de los mapas. El caso de la cartografía misional del Obispado de Villarrica, Chile (1890-1935). *Revista de Historia Regional y Local*, 9(17), 380-405.
- Llancavil, D., Mansilla, J., Mieres, M. y Montanares, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (28), 117-135.
- Mansilla, J., Huaiquian, C. y Pozo, G. (2018). Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-28.
- Mansilla, J., Ponce de León, M. y Turra, O. (2018). Entre la voluntad intercultural y la voluntad de asimilación: el valor de la lengua mapuche. Misioneros capuchinos bávaros y *mapuche* en la Araucanía (1896-1929). *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 34(87).

- Mansilla, J., Umbach, J., Pozo, G. y Canio, M. (2020). *La cruz capuchina en territorio mapuche. Educación y memoria fotográfica archivada en Altötting, Alemania*. Santiago: Pehuén.
- Mariman, P., Nahuelquir, F., Millalen, J., Calfio, M. y Levil, R. (2019). *Allkütunge, wingka! Kakiñechi! Ensayos sobre historias mapuche*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Melin, M., Mansilla, P. y Royo, M. (2017). *Mapu chillkantukun zugu: Descolonizando el mapa del Wallmapu, construyendo cartografía cultural en territorio mapuche*. Temuco: Pu Lof Editoriales Ltda.
- Menard, A. y Pavez, J. (2007). *Mapuche y anglicanos. vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Quepe, 1896-1908*. Santiago: Ocho Libros.
- Navarro, L. (2008). *Crónica militar de la conquista y pacificación de la Araucanía, desde el año 1859 hasta su completa incorporación al territorio nacional*. Santiago: Pehuén.
- Ormeño, P. (2010). *La Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago: Redes sociales e intelectuales. (Vínculos, estrategias, orígenes familiares e ideario educacional)*. Disponible en http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108691/fi-ormeno_p.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Palma-Inzunza, P. y Fernández-Baldor, A. (2019). *Decolonialismo epistémico: hacia la definición de una investigación social en clave decolonial*. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (comps.), *Educación e interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Temuco: Ediciones UCT.
- Pavez, J. (comp.). (2008). *Cartas mapuche: Siglo XIX*. Santiago: CoLibris y Ocho Libros.
- Pavez, J., Payás, G. y Ulloa, F. (2020). *Los intérpretes mapuches y el Protectorado de Indígenas (1880-1930): constitución jurídica de la propiedad, traducción y castellanización del Ngulumapu*. *Boletín de Filología*, LV(1), 161-198.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche: De la inclusión a la exclusión*. Santiago: Dibam.
- Pozo, G. (2014). *¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche*. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(38), 205-223.
- Pozo, G. y Canio, M. (2013). *Historia y conocimiento oral mapuche. Sobrevivientes de la «Campana del Desierto» y la «Ocupación de la Araucanía» (1899-1926)*. Santiago: LOM Ediciones.
- Quidel, J. (2015). *Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew. De por qué y cómo*

- fueron violentados y sobrepasados los *mapuche* en su pensamiento y espiritualidad. En Antileo, E., Cárcamo, L., Calfio, M. y Huinca, H. (eds). *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Ediciones UC Temuco.
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena*. Temuco: Ediciones UC Temuco.
- Ramírez, E. (2014). Niños populares y escuela popular: un estudio sobre las dificultades del proceso de escolarización en Chile (1840-1860). *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(37),167-189.
- Reschio, A. (2018). *La Araucanía: memorias inéditas de la misión capuchina en Chile (1848-1890)*. Temuco: Ofqui Editores.
- Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile*. Santiago: LOM.
- Salazar, G. y Pinto, J. (2018). *Historia Contemporánea de Chile I: Estado, legitimidad y ciudadanía*. Santiago: LOM.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile*. Santiago: Taurus.
- Valenzuela, L., Quinchao, A., Painevilu, L., Neculñir, D., Nahuelpan, V., Marinao, S., Huircan, J. C., Huera, D., Hernández, M., Coñoepan, R., Calfuñanco, Á., Antümilla, C. (2018). *Weke Az Mapuchegen Zugu Mew*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Varas, A. (1845). *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, año 1845. Documentos parlamentarios tomo II*. Santiago: Imprenta el Ferrocarril.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir* (tomo I). Ecuador: Abya-yala.