

La escuela misional entre los *mapuche*: ensayos para una «escuela indígena» en la Araucanía (1896-1924)¹

Fernando Candia Da Silva²

Resumen

146

El presente artículo aborda la instalación, expansión y funcionamiento de la escuela misional de los capuchinos bávaros en la región de la Araucanía entre la llegada de los misioneros (1896) hasta la renuncia de su primer Prefecto Apostólico, Burcardo de Röttingen (1924). Mediante el análisis de fuentes estatales (boletines mensuales) y misionales (crónicas y publicaciones) se muestra cómo la escuela misional fue diseñada e implementada como una escuela «para» los indígenas *mapuche*, a través de una efectiva localización cercana a sus reducciones y mediante mecanismos integradores como la

¹ Reescritura de la tesis de magíster “Una «escuela indígena» en la Araucanía: la labor educativa de los capuchinos bávaros, 1896-1924” [en redacción, título tentativo]. Una versión anterior y resumida fue presentada en el XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Sociedad Uruguaya de la Historia de la Educación. Montevideo, febrero de 2018.

² Instituto de Historia. Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política. Pontificia Universidad Católica de Chile. Contacto: [fcandia@uc.cl].

política bilingüe. Si bien dicha escuela tuvo fines asimilacionistas y se alineó con la concepción civilizadora del Estado chileno, constituyó, sin embargo, una oferta diferente a la escuela fiscal, captando parte de la demanda indígena que esta no pudo captar e incluyendo nociones pedagógicas que las autoridades estatales no compartían, como el uso funcional de la lengua *mapuche* o *mapudungún*.

Palabras clave

Escuela misional, escuela indígena, capuchinos, *mapuche*, Araucanía.

Resumo

Este artigo analisa a instalação, expansão e funcionamento da escola missioneira dos capuchinhos bávaros na região da Araucânia entre a chegada dos missioneiros (1896) até a renúncia do seu primeiro Prefeito Apostólico, Burcardo de Röttingen (1924). Por meio da análise de fontes estatais (boletins mensais) e missioneiras (crônicas y publicações), se mostra como a escola missioneira foi projetada e implementada como uma escola «para» os indígenas mapuche através de uma localização efetiva, próxima as reduções, assim como também de mecanismos integradores, como a política bilíngue. Embora essa escola teve objetivos assimiladores e alinhou-se com o conceito civilizador do Estado chileno, ela foi uma oferta diferente a escola pública ao

capturar parte da demanda indígena que esta última não capturou, e incluindo noções pedagógicas que as autoridades oficiais não concordaram, como o uso funcional da língua mapuche o mapudungún.

Palavras-chave

Escola missioneira, escola indígena, capuchinhos, mapuche, Araucânia.

Abstract

This article addresses the installation, expansion and behavior of the Bavarian capuchins missionary school in the Araucanía region between their arrival (1896) and the renounce of their first Apostolical Prefect, Burcardo de Röttingen (1924). By the analysis of official sources (monthly bulletins) and missionary documents (chronicles and publications), the article explains how the missionary school was designed and implemented as an «indigenous-oriented» school through an effective location near mapuche reductions and integration devices like bilingual policies. While this school had assimilationist goals by its alignment with the Chilean state ideas of civilization, it was also very different from the public schools in its approach to the mapuche children and families, attracting part of the indigenous demand that those schools neglected, and including pedagogical notions dismissed by

public authorities, like the functional use of the mapuche language or mapudungún.

Keywords

Missional school, indigenous school, capuchins, mapuche, Araucanía.

Introducción

En los últimos años, la historia social de la educación ha comenzado a renovar una historiografía que, en palabras de Antonio Viñao, estuvo hasta fines del siglo XX enfocada, principalmente, en las grandes instituciones educativas (Mayorga, 2011: 13 y Viñao, 2008: 84-85). El caso de Chile no ha sido una excepción a ese respecto; no obstante, faltan aún estudios que consideren cómo las distintas minorías indígenas comprendidas en el territorio nacional fueron absorbidas por el sistema educativo nacional. Respecto de los ámbitos *Rapa Nui* (Isla de Pascua) y *aymara* (frontera norte del país) existen varios trabajos que han abordado el tema, en gran medida gracias a su cruce con la prolífica literatura etnohistórica que ha estudiado esos contextos —especialmente el andino— (Díaz y Tapia, 2013, Delsing, 2015 [2009], y Corvalán, 2016). No obstante, en el ámbito *mapuche*, minoría étnica de mayor población en el país, aún existe una gran deuda historiográfica que solo en los últimos años ha comenzado a ser abordada.

Habitantes de la llamada frontera de la Araucanía, en la zona sur de Chile, los *mapuche* fueron uno de los únicos pueblos indígenas de América Latina en conservar su soberanía hasta muy entrado el siglo XIX, tanto mediante resistencia militar (siglos XVI-XVII) como a través de mecanismos de negociación («parlamentos») con la sociedad hispanocriolla (siglos XVIII y mitad del XIX). Su estructura social, que siempre rechazó la formación de pueblos y la centralización del poder político (Dillehay, 2007), también ofreció notoria resistencia a la penetración del Evangelio, siendo las órdenes jesuita y franciscanas protagonistas de tres siglos de intentos fallidos por cristianizarlos (Pinto, 1988). En ese contexto, la escuela misional de los franciscanos fue la primera en ensayar intentos de aculturación entre la segunda mitad del siglo XVIII y la primera del siglo XIX, mediante escuelas ubicadas en las fronteras del Biobío (norte de la Araucanía) y Toltén (sur). No obteniendo resultados significativos, le siguió la escuela de los capuchinos italianos en la segunda mitad del siglo XIX, que logró por primera vez un arraigo efectivo entre algunos *mapuche*, aunque de muy corto aliento.

En 1883 se concretó el proceso de ocupación militar de la Araucanía, que duró aproximadamente veinte años y confinó a los *mapuche* a un régimen de «reducciones» de tierras, que correspondían a menos de un 7% de sus tierras originales o ancestrales (Aylwin, 1995). Los *mapuche*, que practicaban una economía principalmente agropecuaria y no conocían la agricultura intensiva, se vieron obligados a sobrevivir en tierras que eran además de peor calidad, por lo cual se transformaron

en campesinos pauperizados (Bengoa, 1985: 366-71). Su territorio, además, comenzó a ser habitado masivamente por familias chilenas que se instalaron en los nacientes centros poblados de la región y en las zonas rurales, donde se concentraron casi todas las reducciones *mapuche* entregadas por el Estado. Junto con esos cambios, la institucionalidad estatal se instaló en la región y, con ella, la escuela fiscal empezó su expansión en ciudades y pueblos de la Araucanía. No obstante, la escuela misional, lejos de desaparecer, siguió siendo un factor muy relevante y, hasta ahora, poco estudiado ese nuevo escenario.

Mediante la revisión de fuentes oficiales, que incluyen oficios y boletines enviados por los misioneros a diversas entidades estatales, y de la crónica misional del Prefecto Apostólico Burcardo de Röttingen, el presente artículo analiza la instalación de un nuevo proyecto educativo misionero en la Araucanía: la escuela de los capuchinos bávaros, que llegaron a la región en 1896, poco después de concluido el proceso de ocupación. Se plantea que, antes de ser una mera extensión del proyecto civilizador estatal que anhelaba la integración de los *mapuche* a la sociedad chilena y junto con llegar a abarcar parte importante de la Araucanía recién anexada y otros sectores de presencia indígena, la escuela misional de los capuchinos bávaros tuvo una impronta particular en su propuesta pedagógica, que incluyó la educación técnica-agrícola y el bilingüismo como mecanismos de incorporación del *mapuche* a la sociedad nacional. Así, antes de generar un efecto netamente aculturador en los *mapuche*, la escuela capuchina les

proporcionó elementos de sobrevivencia y adaptación a la sociedad hegemónica.

Demanda mapuche por educación

Siendo aún un campo de escasa exploración historiográfica y que cuenta con muy poca documentación, algunos estudios demuestran que los *mapuche*, ante una situación de subalternidad inédita en su historia, comenzaron a demandar algunas herramientas otorgadas por la escuela para su supervivencia. En concreto, su contacto inédito con colonos chilenos y extranjeros, que los enfrentaron a varias usurpaciones de tierras, provocaron que algunos *lonkos* (caciques) *mapuche* cobraran conciencia sobre la utilidad de la lectoescritura para defender sus derechos en el contexto de un sistema jurídico que les era ajeno, pero en el que estaban inevitablemente insertos (Mariman, 1997: 150 y 4). Ello provocó que muchos buscaran en la escuela una oportunidad para conseguir esas herramientas. Según Daniel Cano (2011) «la instrumentalización de la educación para el *mapuche* se transformó en el vehículo de una posible integración efectiva a la sociedad mayor» (p. 64), estando esa demanda reflejada en diversas fuentes; entre otras, misioneras, que sugieren que varios miles de *mapuche* (de una población total de unos 100.000 alrededor de la primera década del siglo XX) querrían matricularse en escuelas, especialmente en la provincia de Cautín, que concentró la mayor cantidad de población *mapuche*.

De tal manera, si bien no se conocen cifras exactas, se sabe con seguridad que la demanda por educación de los *mapuche* en la época reduccional excedió con creces la oferta total, incluidas las escuelas fiscales y las privadas subvencionadas por el Estado. Y respecto de esa demanda, la oferta demostró ser esencialmente heterogénea.

La oferta estatal: ¿una «política de omisión»?

Sol Serrano, en un estudio pionero sobre la educación en la Araucanía durante el siglo XIX, analiza la oferta educacional del Estado y concluye que, pese a los intentos que diversos agentes estatales (especialmente locales) en implementar una escuela que considerase las particularidades culturales de los indígenas, finalmente terminó aplicándose un modelo homogeneizador que comprendió indiferenciadamente a los *mapuche* en una gran masa de población rural que incluía a indígenas, chilenos y, en mucho menor medida, colonos extranjeros. En tal sentido, el Estado actuó mediante una «política de omisión» ante las necesidades educativas del pueblo *mapuche*, que estaría en una notoria desventaja en comparación a los chilenos al momento de integrarse en la escuela (Serrano, 1995-1996: 424). La omisión a la que se refiere Serrano, desde luego, no sería total. Ello se demuestra, en primer lugar, en que, desde la ocupación en adelante, diversos agentes llamaron la atención respecto de los problemas de no implementar una «escuela indígena», tal como acusa la siguiente nota de un agente local al Ministro de Interior, en 1908:

El modo de ser de los araucanos [...] su rápida extinción debido a causas conocidísimas y sobre todo las dificultades para asimilársele convenientemente los conocimientos que exponen los maestros en las escuelas públicas, me inducen a solicitar del Supremo Gobierno la pronta instalación de escuelas de indígenas recientemente creadas por ley de presupuestos vigente, en las cuales al mismo tiempo de conocimientos teóricos se enseñarán conocimientos prácticos, de la misma manera que hoy ocurre en los colegios de indígenas de Estados Unidos y Canadá. Esto vendrá a favorecer directamente a los aborígenes de nuestro suelo, ya que es tal vez esta provincia la que encierra mayor número de ellos (ibídem: 466).

150

El segundo motivo por el cual puede matizarse la «política de omisión» dice la relación con el financiamiento que el Estado otorgó a escuelas que sí se encargaron de atraer indígenas a sus aulas. Fueron, principalmente, las escuelas franciscanas, capuchinas y de otras congregaciones religiosas instaladas en la Araucanía, que ya venían realizando una labor educativa desde la primera mitad del siglo XIX.

«Escuela indígena» en el siglo XIX: los primeros diagnósticos

Al usar el término «escuela indígena», Serrano se refiere a una construcción cuyo sentido no debe ser asumido apriorísticamente. Más allá de incluir un porcentaje variable de alumnos indígenas en sus aulas, o de considerar las diferencias

culturales de tales alumnos, las escuelas misionales de la época estudiada fueron más bien escuelas «para» indígenas, en el sentido en que la agencia de los indígenas en su construcción fue limitada o nula (Artieda y Rosso, 2009: 141-163). Ello provocó que, por lo general, y como reflexiona Vera Ferrão, estas primeras «escuelas bilingües dirigidas a los pueblos indígenas», donde por primera vez «otras lenguas se incorporaban al espacio escolar, además de la oficial», consideraran en realidad ese bilingüismo «simplemente como una etapa de transición necesaria: un modo de alfabetizar y «civilizar» más fácilmente a pueblos enteros» (Ferrão, 2010: 335). Como se verá, los capuchinos bávaros adhirieron a esa noción de escuela. No obstante, el matiz de considerar la especificidad cultural indígena no hizo de ella un dispositivo completamente asimilador, sino más bien un espacio que otorgó herramientas que los *mapuche* de esa época consideraban como útiles.

Los antecedentes de la escuela de los capuchinos bávaros son de larga data, aunque la estructura principal de su proyecto se remonta al siglo XIX. Como ya se mencionó, en el caso chileno, la escuela misional se consagró como «indígena» (en el sentido de albergar indígenas) desde tiempos coloniales. No obstante, siguió siéndolo una vez conformado el Estado chileno. En 1837, el presidente José Joaquín Prieto reactivó la misión franciscana en la sección norte de la Araucanía, disuelta a principios de siglo por las guerras de Independencia y comprendida aproximadamente entre los ríos Biobío y Malleco. Siguiendo las estrategias coloniales, los franciscanos implementaron la escuela misional como el frente de batalla

principal para la evangelización de los *mapuche*, dada la resistencia de los indígenas a congregarse en pueblos. No obstante, la gran mayoría del territorio que misionaban los franciscanos concentraba un porcentaje pequeño del total de población *mapuche* que realmente existía. Ante esa percepción (que aún no era certeza, dado el desconocimiento del Estado sobre la situación demográfica de la Araucanía de entonces), el sucesor de Prieto, Manuel Bulnes, encomendó a Roma el arribo de un nuevo contingente de misioneros, que llegó a la región en 1848. Era la orden capuchina, que tomaría posesión de parte de la sección sur de la Araucanía, entre los ríos Toltén y Maipué. Esa situación, si bien mejoró la cobertura educativa de la escuela misional, aún dejaría de lado la zona central de la región, que sería la más conflictiva, ubicada entre los ríos Cautín y Toltén.

Las órdenes franciscanas, en el norte de la frontera araucana, y la capuchina en el sur, instalaron en sus misiones escuelas marcadas por la precariedad y la dificultad en acomodarse a los diversos conflictos existentes en ambas zonas. Como afirma Serrano, la misión capuchina, en su primera década de instalación, apenas reunía un promedio de 12 alumnos por año en las 15 estaciones misionales que mantenía. Estas estaciones eran en su mayoría pueblos o pequeños caseríos en los cuales existía un importante porcentaje de población chilena, pero que sin embargo estaban destinados a evangelizar a los *mapuche* de la zona. Muchas veces, sin embargo, «eran finalmente absorbidas por las escuelas públicas que ya estaban comenzando a instalarse en la región» (ibid.: 441-42).

Si bien no existen investigaciones que profundicen la labor de los franciscanos en esta época, existen otras que permiten dimensionar las propuestas de los capuchinos en materia de educación indígena. De acuerdo con las fuentes de la época, la constatación más recurrente tanto de misioneros como de agentes estatales era la tenaz resistencia de los *mapuche* y *williche* (o *mapuche* del sur) a la escuela y, en general, a cualquier tipo de intento aculturador. Ante ello, el Estado, a través de los visitadores de escuelas, propuso la creación de internados en ciudades para poder separar al niño indígena de sus familias y evitar la reproducción de prácticas consideradas «bárbaras», tales como las borracheras y la poligamia. Por otro lado, los capuchinos

[...] veían dos estrategias para cristianizar a los indígenas y separarlos culturalmente, aunque no físicamente, de su medio. Una era la educación vocacional, que no logró implementarse en el período anterior a la ocupación, y la segunda era la educación de la mujer araucana, que se inició en este período y se consolidó con el asentamiento en las misiones de la Congregación de las Hermanas Terciarias de San Francisco, en la frontera norte (ibídem: 443).

Además, pues, del internado, la educación vocacional y la educación de la mujer indígena concebidas por los capuchinos italianos fueron aspectos importantes de un diagnóstico que trazaría los principales los pasos a seguir para la escuela indígena en la Araucanía.

Por un lado, la educación vocacional, que posibilitaba a los niños *mapuche* desempeñarse en labores como la agricultura o la carpintería, podía ser un gran incentivo a que sus padres los matricularan en la escuela, en vista del beneficio práctico que podían obtener de esas actividades. Por otro, la educación de la mujer indígena era considerada como el pilar del proyecto misionero, ya que, en palabras de un capuchino,

el joven indígena, después de haber pasado algunos años en la misión y terminada ya su educación, vuelve al seno de sus bárbaros padres y olvida poco a poco lo que ha aprendido. No encontrando entre ellos una joven educada, con quien pueda unirse en cristiano matrimonio, toma una o más mujeres bárbaras que no son capaces de educar a sus hijos y los dejan crecer en la ignorancia y la barbarie. Otra cosa sucedería si arrojásemos la buena semilla de la educación en el corazón de la mujer llamada por la naturaleza a ser madre y a formar a su vez el tierno corazón de sus hijos. Si el instinto sólo induce a la madre bárbara a preservar a éstos de los males y a proporcionarles todo el bien posible, ¿con cuánto ahínco no procuraría la madre araucana imprimir en la imaginación de sus hijos los principios que ella hubiese aprendido en la escuela? De esta manera la educación de los niños indígenas sería mucho más eficaz y daría con el tiempo un fruto abundante (ibídem: 444).

El ideal de la educación de la mujer indígena logró ser aplicada en 1875, solo en una misión, y con un número muy reducido de alumnas a cargo de dos preceptoras que,

curiosamente, fueron *mapuche* educadas en Santiago. No obstante, las misiones de los capuchinos italianos pronto se deteriorarían por factores externos, como la unificación italiana, que impediría el viaje de nuevos misioneros a la Araucanía, así como los disturbios políticos de la frontera ocurridos por la ocupación. Con todo, los ideales educativos de estos capuchinos no se agotarían con su definitiva retirada de la misión.

Capuchinos bávaros: la consolidación de la escuela «escuela indígena» en la Araucanía

La culminación de la ocupación del territorio *mapuche* en 1883 daría acceso a los misioneros a la sección más poblada de la Araucanía: la entonces llamada provincia de Cautín. Fenecida la labor de los capuchinos italianos, diversas negociaciones lograron hallar continuidad a su labor gracias al apoyo de la Provincia misionera de Baviera, que enviaría su primer contingente de religiosos a fines de 1895. Apenas unos años después, llegarían también a la Araucanía misioneros anglicanos al amparo de la *South American Missionary Society* (SAMS). Mientras los franciscanos continuaban con su labor misional en la frontera norte de la Araucanía, la nueva frontera sur traería consigo desafíos completamente nuevos a los recién llegados misioneros. Por un lado, los anglicanos lograron establecerse únicamente en dos estaciones misionales de la zona recién incorporada (Quepe y Cholchol). Por otro, los capuchinos bávaros, heredando la estructura administrativa de la Prefectura Apostólica de la Araucanía, tomaron posesión de todas las

estaciones abandonadas por sus precedentes italianos, y también proyectaron fundaciones en los nuevos territorios que tenían a su disposición.

En materia educativa, los capuchinos bávaros no introdujeron, en esencia, ninguna novedad. Antes bien, su escuela fue, en palabras del mismo Prefecto Apostólico, Burcardo de Röttingen, una consolidación de todas las ideas ya planteadas o ensayadas en algún momento por misioneros anteriores y agentes estatales. Los ejes de su proyecto, tal como se diagnosticó durante el siglo XIX, fueron el internado, que se instaló en cada misión de la Prefectura; la educación vocacional encarnada en talleres de oficios enfocados en la agricultura; y, finalmente, la educación de la mujer indígena, a cargo de las Hermanas de la Santa Cruz de Menzingen, llegadas desde Baviera en 1901.

El esfuerzo inicial de instalación de la escuela capuchina implicó una serie de recuperaciones y granjeos de confianzas con *mapuche*, colonos chilenos y extranjeros, y autoridades provinciales, así como también con agentes metropolitanos; en gran medida debido a la fractura que provocó la ocupación militar de la región entre la cultura misional previa de los capuchinos italianos y la sociedad regional. El primer contingente de misioneros bávaros, conformado por los sacerdotes Félix José de Augusta, Tadeo de Wiesent, Anselmo de Camin y el hermano Sérvulo de Gottmannshofen, arribó a la Araucanía bajo la regencia del último prefecto italiano, Alejo de Barletta, que ejerció su cargo entre 1893 y 1900. Ya desde ese momento, testimonios del padre Augusta reproducidos en la

crónica del Prefecto muestran fricciones con colonos, un subdelegado, y el gobernador de Osorno; generalmente relativas a bienes inmuebles de la Prefectura que aspiraban a servir de escuelas o internados. Al parecer, ni las autoridades ni los habitantes de la región tenían certeza de qué era un territorio misional o de cómo se administraba, de modo que solían muchas veces reclamar derechos sobre tales bienes, entorpeciendo el establecimiento de la escuela (Röttingen, 1921: 54-70). A ese paso, la crónica registra que

[...] en el último año del gobierno del P. Alejo [1900] había escuelas misionales en Bajo Imperial, Huapi, Pelchuquín (ésta desapareció con el traslado del P. Tadeo); internados en Boroa, Padre Las Casas (ambos por cuenta del P. Anselmo), Río Bueno, y un comienzo de internado en Villarrica con 13 muchachos. En total 238 niños (ibídem: 135).

No obstante, esa situación cambiaría rápidamente con asunción del prefecto bávaro Burcardo de Röttingen el mismo año, que conllevó un proceso de formalización de la escuela capuchina en la primera década del siglo XX y de notoria expansión en la segunda. El primer paso, tanto para conseguir esa formalización como para las anheladas subvenciones del Estado, fue el de implementar el currículum de la escuela primaria estatal en los internados, práctica que ya habían intentado los capuchinos italianos a una escala mucho menor. Ya desde un principio, misiones como Padre las Casas implementaron ese currículum, regido por el artículo 25 del *Reglamento general de instrucción primaria de 1898*, que

estipulaba que las escuelas superiores y elementales debían enseñar Castellano (lectura, gramática, composición y dictado), Religión (historia sagrada, catecismo), Matemáticas (aritmética, geometría), Historia (universal, patria), Geografía, Ciencias Físicas y Naturales, Instrucción Cívica, Caligrafía, Dibujo, Canto, Gimnasia, Ejercicios Militares y Trabajos Manuales, mientras que en las escuelas de niñas debía enseñarse también labores de mano y nociones de economía doméstica (Cano, 2011: 132).

La adopción del currículum demostró ser variable entre los internados de las diversas misiones de la Prefectura, y en algunos de ellos, dependiendo de las condiciones financieras de la misión correspondiente, se abrieron también escuelas agrícolas, lo cual sumó materias como la agricultura y la horticultura. En algunos casos, como el de la escuela de la misión de Boroa (ubicada en el departamento de Imperial, provincia de Cautín), esas materias llegaron a ocupar varias horas semanales, lo cual demuestra la importancia que dieron los misioneros a que los niños *mapuche* no salieran del campo y mejoraran su desempeño laboral en él. Esa visión respondía tanto a una conciencia de la dificultad que tendrían los niños indígenas en insertarse laboralmente en otros medios; como a cierta imagen que elaboraron de los *mapuche* como agricultores «por excelencia», que quedaría muy patente en una conferencia realizada en 1913 por un capuchino en Santiago (Amberga, 1913).

Para principios del año 1906, el Prefecto capuchino comunicaba al Arzobispo de Santiago la situación de las

misiones el año anterior, ofreciendo un panorama muy distinto al que constataron sus hermanos en el último lustro del siglo XIX. Informa Röttingen que en 1905 se contaron «7 escuelas de externos con 505 alumnos y 9 internados (colegios) de indios con 481 alumnos y 2 escuelas nocturnas con 80 alumnos», reclamando que

Del S. Gobierno recibimos solamente para 6 de estos establecimientos la subvención de \$12.500 una suma que basta más o menos para cubrir la mitad de los gastos en aquellos establecimientos, mientras que por los demás 10 establecimientos no recibimos nada del S. Gobierno (Archivo del Arzobispado de Santiago, Legajo 97, expediente 5, ff. 224-227).

Agregaba el Prefecto que hasta la fecha se habían educado en esos establecimientos a 4444 niños, lo cual acusa el rápido crecimiento del alumnado si se consideran los más de 1000 educados en un solo año (1905). Asimismo, otra observación importante de ese total es que englobaba tanto a alumnos *mapuche* como chilenos.

Figura 1.

Boletín mensual correspondiente al «Colegio misional de indígenas» de Boroa.

155

PLAN DE ESTUDIOS:

Das de Abril

ASISTENCIA DIARIA				ASIGNATURAS	
FECHA	ASISTENCIA	ASISTENCIA	ASISTENCIA	ASIGNATURA	VALORES
DIAS	MAÑANA	TARDE	TOTAL		
1	M.	24		Religion	6
2	J.	23		Historia sagr.	4
3	V.	23		Aritmética	6
4	S.	23		Lectura	6
5	S.	23		Escritura i Caligr.	6
6	S.	24		Composicion	4
7	M.	24		Ditado	4
8	J.	24		Geografía	2
9	V.	24		Historia de Chile	2
10	S.	27		Dibujo	2
11	S.	27		Canto	2
12	S.	27		Gimnasia	2
13	S.	28		Urbanidad	1
14	M.	28		Agrícola práctica	8
15	M.	28		Agrícola teórica	2
16	J.	28		Orticultura	4
17	J.	29		Apicultura	1
18	V.	29		Pomicultura	2
19	V.	29			
20	S.	29			
21	S.	29			
22	S.	29			
23	S.	29			
24	S.	29			
25	S.	29			
26	S.	29			
27	S.	29			
28	M.	29			
29	M.	31			
30	J.	31			
31	J.	31			

El Director o Preceptor

J. Malaginos de H...
(FIRMA)

730-

REPUBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA
VALDIVIA 19...
1987

Fuente: Archivo Nacional de la Administración (en adelante, ARNAD). Fondo de Ministerios y Servicios Públicos. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (en adelante, MEDU), volumen 2327, ítem 3148.

Si se considera la situación de la Prefectura a la llegada de los misioneros y, en general, la precariedad institucional que aún reinaba en la Araucanía posterior a la ocupación militar, la mantención de 16 establecimientos repartidos en las dos provincias con mayor población *mapuche* del país (Cautín y Valdivia) no solo constituía un avance importante para la orden, sino también la única alternativa considerable de educación indígena a la escuela fiscal —excluyendo todos los espacios de educación informal que existieron en algunas reducciones, como las cercanas a la misión de Panguipulli— (Poblete, 2001: 16). Sin embargo, como ya se observó, la estadística misionera deja una incógnita: la cantidad específica de alumnos *mapuche* en comparación a los chilenos. Si bien existe poca evidencia para afirmarlo, la composición del alumnado en las escuelas capuchinas dependió en gran medida de su cercanía a las reducciones *mapuche*, aunque por lo general las fuentes sugieren una mayoría de indígenas en toda escuela que se hiciese llamar «indígena». En ese sentido, la diferenciación, apreciada en las citas anteriores, entre externados e internados fue importante. Al estar ubicados en lugares más céntricos del territorio misional, los internados solían aglomerar una mayor población chilena, que solía no estar tan dispersa en aquellos lugares en que se instalaron externados. Por lo mismo, puede considerarse a estos externados, en su gran mayoría rurales, como intentos de los capuchinos por abarcar la mayor población indígena posible en los territorios bajo su jurisdicción.

Casi por regla general, los internados se hallaban en la cabecera de cada territorio misional particular, que podía ser

desde un caserío con capilla y galpones (como las misiones de Quinchilca o Boroa) hasta un pequeño pueblo de varias manzanas e incluso estación de ferrocarril (Cunco o Vilcún). Seguía siendo un medio rural, pero podía llegar a aglutinar a centenares de personas, lo que ciertamente facilitaba las labores pastorales y educativas, con la consecuencia natural de mezclar a alumnos chilenos y *mapuche*. Los externados, o escuelas rurales, en cambio, podían estar a varias horas de una cabecera y solían ser estructuras aisladas que cumplían una función única. Muchas veces, esa función también se confundía con la labor pastoral de los misioneros, llegando a formarse las llamadas «escuelas-capilla», donde se ofrecían misas cada vez que el misionero visitaba el lugar (que podía variar entre una semana y varios meses) y también clases en el mismo espacio. Finalmente, existieron externados en zonas más céntricas, generalmente destinados a colonos chilenos o extranjeros, pero respondieron más bien a experiencias puntuales.

Concluida la primera década del siglo XX, se consolidó el consenso de que la Araucanía de mayoría indígena había terminado, como demostró el censo de 1907 (primero en contar a la población *mapuche*). Los misioneros, luego de evaluar la situación, decidieron tomar la tutela espiritual y educativa definitiva de los chilenos que estaban bajo la jurisdicción del territorio misional, cuyo estatuto antes era incierto. Así quedó estipulado en el llamado Convenio de Ancud (1908-1909), realizado con el obispo de la diócesis homónima, donde se acordó el cambio de estatuto de los misioneros a párrocos en sectores en donde la iglesia diocesana apenas comenzaba a

consolidarse. Esa relevante decisión, sin embargo, exigió una carga muy grande para los capuchinos, que desde entonces tuvieron que atender tanto los asuntos espirituales de chilenos como de *mapuche* (Röttingen, 1921: 270-276). Pese a esa situación y gracias a condiciones económicas cada vez menos adversas, el personal de las misiones pudo ser mantenido e incluso aumentado, haciendo posible una notoria proliferación de externados y escuelas-capilla en la segunda década del siglo XX. En ese contexto, si en 1910 no había más de 4 escuelas y escuelas-capilla en todo el territorio, sorprende el hecho de que en 1920 hubiese más de 30; mientras que, por su parte, el internado aumentase de 14 a 19.

Considerando el análisis precedente, es posible argüir que la consolidación de la escuela «para» indígenas de los capuchinos ocurrió, en gran medida, por una constante necesidad de los misioneros de llegar a la población *mapuche* de la Araucanía pese al gran dinamismo demográfico que experimentaba la región durante las primeras décadas del siglo XX. No obstante, el costo de llegar a esa población sería el de multiplicar un tipo de escuela que, necesariamente, tenía un influjo aculturador de menor alcance que el internado, donde era posible controlar la cotidianeidad de los niños que pasaran por ellos. Si bien, en ese contexto, el internado en cabeceras misionales siguió creciendo, ya hacia fines de la década de 1910 el Prefecto acusaba su rápida «chilenización» y, al parecer, el futuro de la escuela indígena estaba en el externado rural, que en muchos casos se transformarían, a futuro, en internados para indígenas.

Ensayos de bilingüismo

Otra faceta del proyecto capuchino que permite dimensionar en qué medida la escuela misional intentó ser «indígena» a pesar de las condiciones imperantes, fueron los grandes esfuerzos de varios sacerdotes en cultivar la lengua *mapuche* o *mapudungún*. A ese respecto, la crónica del Prefecto enfatiza la necesidad imperiosa que, desde un primer momento, estableció la superioridad de la Prefectura Apostólica en que todos sus funcionarios (sacerdotes, hermanos legos, hermanas y, en la medida de lo posible, el personal laico) dominasen el *mapudungún*, que debía ser empleado primeramente para ofrecer a los indígenas una enseñanza católica profunda. Para ese efecto fue encomendado a uno de los sacerdotes, el padre Félix José de Augusta, la confección de una gramática, que fue realizada con diligencia en colaboración con mediadores indígenas bilingües, impresa en 1903 y distribuida a todos los misioneros de la Prefectura, con el fin de que aprendiesen cuanto antes posible la lengua. Asimismo, el padre Augusta tradujo confesionarios e historias sagradas al *mapudungún* y los publicó en forma de dípticos, para que los *mapuche* pudiesen, en sus palabras, aprender las verdades de la fe «primero en su propia lengua», para luego adoptar eventualmente el español (Röttingen, 1921: 86-92).

El fundamento de estas prácticas, desde luego, no era novedoso, sino todo lo contrario. La tradición misionera, desde la Edad moderna, utilizó el bilingüismo en diversos rincones del

orbe para el mismo propósito: convertir a los indígenas a la fe católica. La teología católica establecía, en esa línea, que tal ejercicio de «acomodación»

[...] consiste, cuando se enseña o dirige a los otros, en ponerse al alcance de la inteligencia y del grado de cultura de los discípulos, para exponerles gradualmente una doctrina, para demostrarla y explicarla mediante ejemplos tomados en el círculo de sus conocimientos adquiridos, en su esfera de experiencia (Wetzer y Welte, 1858: 47).

Círculo de conocimientos dentro del cual la lengua era uno de los más relevantes. No obstante, la particularidad en el caso analizado radica en la introducción de esa práctica en el contexto de un proyecto nacionalista y «monocultural» como el del Estado liberal chileno, que utilizó a la escuela como dispositivo homogeneizador (Mansilla *et al.*: 2016). En tal sentido, una escuela como la misional, donde pretendía enseñarse en lengua indígena al menos en ciertos contextos, no respondía en lo absoluto a otros ejemplos de escuela primaria en la época y menos aún al de la escuela fiscal chilena.

Además de la enseñanza *en* lengua indígena de los rudimentos de la fe, existe evidencia de que los capuchinos intentaron enseñar *la* lengua misma a sus estudiantes indígenas; específicamente, a poder leerla para así aprovechar el material en *mapudungún* que se estaba imprimiendo en la Prefectura. Así, al menos, lo documentan boletines mensuales enviados desde la escuela misional al Ministro de Instrucción Pública, que

consideran 4 horas a la semana del ramo de «*Mapuche*» para uno de los internados misionales capuchinos (ARNAD, MEDU, vol. 1991, ítem 3173). Esta evidencia coincide con el relato del Prefecto, que contextualiza la práctica y los motivos de su temprano fracaso:

Es enteramente natural enseñar a los niños en su lengua materna, especialmente las verdades religiosas. Así maduró la idea de editar una cartilla o abecedario en el idioma araucano y enseñar a los niños en araucano en las demás escuelas que se fueran fundando. El P. Félix hizo un primer esbozo, redactó un pequeño catecismo con las verdades principales de la religión, que se imprimió en Valdivia, y tradujo al araucano la historia bíblica del siervo, que fue impresa en Herder. Todo *para familiarizar a los niños indígenas con las verdades de la religión en su propio idioma*. Los niños, por supuesto, van aprendiendo de a poco el castellano, pero al comienzo apenas captan o en forma muy deficiente el sentido de las palabras castellanas y menos todavía el de las verdades religiosas. En diversas escuelas se comenzó a enseñar la religión y la historia bíblica en araucano. ¿Y qué pasó? Los indígenas querían sacar a sus hijos. ¿Por qué? Porque sus hijos no aprendían castellano, según decían. Enviaban a sus hijos a la escuela *para que lo más pronto posible aprendieran bien el castellano*. Esa fue después una queja frecuente de los padres y una razón de por qué algunos no enviaban a sus hijos a los colegios misionales sino más bien a una ciudad, p.ej. a Valdivia, para que aprendieran el castellano mejor y más rápido. En los colegios en que hay juntos muchos

niños araucanos hablan su idioma materno a pesar de todas las prohibiciones, lo que es absolutamente natural. Así demoran más hasta que aprenden castellano. Por temor a perder los niños si les enseñamos en araucano, tuvimos que suspender esto y así también quedó sin publicarse el abecedario araucano (Röttingen, 1921: 135-136).

La cita anterior es valiosa no solo porque documenta un intento fracasado de acomodación misionera a la cultura *mapuche*, sino también porque revela la agencia que existió por parte de los *mapuche*, o al menos de algunos de ellos, respecto a su propia educación. En último término, algunos *mapuche* tuvieron incluso la opción de elegir en qué escuela estudiar, lo cual obligaba a que la oferta misionera tuviese que ser más flexible, adaptándose a las exigencias que muchas veces los mismos indígenas requerían para su funcionamiento.

En cualquier caso, la política bilingüe de los misioneros no giró únicamente en torno a ese tipo de iniciativas. Como observaron muchos comentaristas de la época, incluido el Prefecto bávaro, muchos niños *mapuche* de la época no hablaban ni entendían el español (ibídem: 88), por lo cual parte de su integración efectiva a la escuela pasaba por el hecho de que su personal hablase o, a lo menos, entendiese en algún grado el *mapudungún*. En ese sentido, la lengua indígena, como ya se arguyó en la sección anterior, dejó paulatinamente de ser útil a las cabeceras misionales con creciente población chilena y, por

contraposición, cada vez más útil en externados nuevos, donde algunas veces la población era casi completamente indígena.

Conclusión

Hacia 1920, la Prefectura capuchina llegaba a contar con 19 internados y 38 escuelas rurales, y había educado a varios miles de niños *mapuche*. Fue, ciertamente, la red de escuelas particulares de mayor tamaño en la Araucanía, aunque no la única. A ella se sumaron los ya mencionados anglicanos que, pese a contar únicamente con dos escuelas, utilizaron métodos muy similares a los capuchinos para el estudio de la lengua y la enseñanza bilingüe. Entre ellos, uno de los más notables fue la traducción de fragmentos de la Biblia al mapudungún, según criterios de rigurosidad lingüística análogos a los utilizados por los capuchinos bávaros (Foerster, 1986; Menard y Pavez, 2007; Pavez, 2016). Asimismo, existieron una serie de congregaciones religiosas femeninas completamente omitidas de la historiografía, pero mencionadas muchas veces en las fuentes institucionales de capuchinos y otras órdenes, que también implementaron el bilingüismo en sus escuelas indígenas. Es el caso, por ejemplo, de las Hermanas de la Providencia de Temuco, cuyo caso aún no ha sido abordado por la literatura académica.

Una historia social de la educación que pretenda comprender lo que el *mapuche* Héctor Nahuelpán llama «las zonas grises de la historia *mapuche*»; esto es, los «diversos espacios de resocialización en que los *mapuche* lograron

reconfigurar su identidad étnica en un contexto de racismo, discriminación y etnocidio» (Nahuelpán, 2013), requiere de un conocimiento cabal de esta gran variedad de agentes y espacios educativos que intervinieron la historia de ese pueblo en momentos tan cruciales como la época reduccional; entre los cuales los capuchinos bávaros (así como también, en menor medida, los anglicanos y las monjas) ocuparon un lugar privilegiado.

La escuela misional, y en particular el internado, fueron en ese contexto espacios que en muchos casos definieron el futuro de varios niños e incluso familias completas *mapuche*, que, mediante la adquisición de las destrezas de la lectoescritura, o a través de una adopción profunda de la espiritualidad católica, se apropiaron de elementos de la sociedad hegemónica —chilena— para pasar, de una u otra manera, a incorporarse a ella. Muchas de las herramientas que entregarían los misioneros permitirían que ese paso no implicase la pérdida de su cultura y prácticas ancestrales, sino más bien un mestizaje cultural que hasta el día de hoy sigue en curso. Por ello, si bien la escuela misional de los capuchinos no fue, en estricto rigor, «indígena», sino «para» indígenas; no se puede desconocer, empero, que también fue una construcción dinámica que tuvo que adaptarse no únicamente a lo que el Estado exigía de ella, sino también a las necesidades que se comenzaron a percibir en los *mapuche* de la época. Fue esta capacidad de acomodación la que, en último término, la condujo a ser la institución privada de mayor relevancia en la educación de los *mapuche* a principios del siglo XX.

Recibido: 20 de marzo de 2018

Aceptado: 23 de abril de 2018

Referencias bibliográficas

Amberga, J. (1913). “Estado intelectual, moral y económico del araucano”. En *Revista Chilena de Historia y Geografía*, pp. 5-37.

Artieda, T. y Rosso, L. (2009). “Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación «dulce» por vía de la educación y el trabajo”. En Ascolani, A. (coord.). *El sistema educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario: Laborde.

Bengoa, J. (1985). *Historia del Pueblo Mapuche (siglos XIX y XX)*. Santiago de Chile: Sur.

Cano, D. (2011). *Sin tierras ni letras... Historia de la educación mapuche en el período reduccional (1880-1930)* (tesis de

magíster). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Corvalán, J. (2016). *Educación en Rapanui. Sociedad y escolarización en Isla de Pascua (1914-2014)*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Delsing, R. (2015 [2009]). *Articulating Rapa Nui: Polynesian Cultural Politics in a Latin American Nation-State*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Díaz, A. y Tapia, M. (2013). “Los aymaras del norte de Chile entre los siglos XIX y XX. Un recuento histórico”. En *Atenea*, número 507, pp. 181-196.

Dillehay, T. (2007). *Monuments, Empire, and Resistance. The Araucanian Polity and Ritual Narratives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ferrão, V. (2010). “Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales”. En *Estudios Pedagógicos*, número 36, p. 335.

Foerster, R. (1986). “La misión anglicana, primera iglesia protestante entre los *mapuches*”. En *Nütram*, número 3, pp. 14-28.

- Mansilla, J. *et al.* (2016). “Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche”. En *Educação e pesquisa*, número 42, pp. 213-228.
- Mayorga, R. (2011). *Un nuevo camino de la A a la Z. Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena (1840-1880)* (tesis de magister). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Mariman, P. (1997). “Demanda por educación en el movimiento Mapuche en Chile 1910-1995”. En Bello, Á. *et al.* *Pueblos indígenas, educación y desarrollo*. Santiago, Temuco: CEDEM, Universidad de la Frontera.
- Menard, A. y Pavez, Jorge (2007). *Mapuche y anglicanos. Vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe, 1896-1908*. Santiago de Chile: Ocho Libros Editores.
- Nahuelpán, H. (2013). “Las «Zonas Grises» de las Historias Mapuche. Colonialismo internalizado, marginalidad y política de la Memoria”. En *Revista de Historia Social y las Mentalidades*, número 71, pp. 11-33.
- Pavez, J. (2016). *Laboratorios etnográficos. Los Archivos de la Antropología en Chile (1880-1980)*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Pinto, J. (1988). *Misioneros en la Araucanía, 1600-1900: un capítulo de historia fronteriza en Chile*. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Poblete, M. P. (2001). “Comunidades mapuches de Panguipulli y Educación: las primeras décadas del siglo XX”. En *Revista Austral de Ciencias Sociales*, número 5, pp. 5-27.
- Röttingen, B. (1921). *25 años de actividad misional de los Misioneros Capuchinos Bávaros en la Misión Araucana de Chile 1896-1921* (Primera Parte). Archivo Provincial de la Orden de los Hermanos Menores Capuchinos, Santiago de Chile.
- Serrano, S. (1995-1996). “De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX”. En *Historia*, número 29, pp. 423-474.
- Viñao, A. (2008). “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación”. En: Mainer, J. (coord.). *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza, pp. 84-85.

Wetzer, H. J. y Welte, B. (1858). *Dictionnaire Encyclopédique de la Théologie Catholique*. Trad. Isidore Guschler, 3^{ra} edición, volumen 1. Paris: Gaume frères et J. Duprey.