

VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia, 2007.

Las Demandas Educativas de las Primeras Organizaciones Mapuches del Siglo XX en Chile: Elementos para Alentar Reflexiones sobre Educación y Nación.

Andrés Donoso Romo.

Cita:

Andrés Donoso Romo (2007). *Las Demandas Educativas de las Primeras Organizaciones Mapuches del Siglo XX en Chile: Elementos para Alentar Reflexiones sobre Educación y Nación*. VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/vi.congreso.chileno.de.antropologia/39>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eCzH/uch>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Las Demandas Educativas de las Primeras Organizaciones Mapuches del Siglo XX en Chile: Elementos para Alentar Reflexiones sobre Educación y Nación

Educational Demands of the First Mapuche Organizations of the XXth Century in Chile: Elements for Encourage Reflections about Education and Nation

Andrés Donoso Romo*

Resumen

Los primeros estudiantes mapuches fueron rehenes de guerra, luego ellos mismos se transformaron en profesores para los suyos y, posteriormente, en los primeros dirigentes del movimiento político contemporáneo mapuche. Así podría escribirse la primera página de la historia educacional mapuche. Las siguientes páginas hablan de sus necesidades, conquistas y sueños. Sobre éstas tratará sucintamente esta ponencia, más específicamente sobre las demandas educacionales que manifestaron las primeras organizaciones mapuches del siglo XX. Demandas por aprender el abecedario de la nacionalidad chilena, por disfrutar de lo que los otros disfrutaban, por sobrevivir.

Palabras Claves: Educación, nación, organizaciones mapuches, demandas, principios siglo XX.

Abstract

The first mapuche students were war hostages, they transformed themselves in teachers for their own people and, after that, in the first leaders of the mapuche contemporaneous political movement. This could be the first page of the educational history of the mapuche people. The following pages speak about their needs, winnings and dreams. About these issues will be, briefly, this paper, specifically about the educational demands that the first mapuche organizations of the XXth century expressed. Demands in order to learn the alphabet of the Chilean nationality, to enjoy what other enjoys, to survive.

Keywords: Education, nation, mapuche organizations, demands, early XXth century.

I. Primeras palabras

Cuesta mucho detener la vorágine del día a día y reflexionar sobre un tema que todos, o casi todos, entendemos como de relevancia fundamental, como lo es analizar los vínculos existentes entre educación y cultura. En términos amplios se entiende que la comprensión de dichos vínculos podría ayudar a evaluar los resultados que posee el sistema educacional, más dicho ejercicio no es muy frecuente y las reflexiones en estos ámbitos tienden a quedarse a nivel del sentido común, articulando tres o cuatro ideas coherentes que la mayoría de las veces no permiten su profundización y/o la proyección de mejoras o siquiera transformaciones de la realidad. Y esto se da, creemos, porque la educación es, y ha sido, una de las instituciones encargadas de mostrarnos cómo funciona la sociedad y cuáles son, en resumidas cuentas, los valores fundamentales que hacen que podamos convivir, más allá de las diferencias simbólicas y materiales existentes entre las personas. La educación es, recordando palabras de Beatriz Sarlo (1998), una máquina de producción simbólico-cultural que tiene por objeto permitir que nos entendamos, que emprendamos proyectos colectivos y que nos respetemos-toleremos los unos a los otros. En este espíritu es que no le cabe, a ella, la promoción de iniciativas que tiendan a cuestionarle o siquiera a examinarle. La educación no puede autoanalizarse en sus bases y fundamentos porque ello va en contra de su

* Profesor de la Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile. Correo: andresadr@gmail.com

vocación de orden, continuidad y entendimiento. Ahí terminan mis tres o cuatro ideas al respecto¹.

La investigación que sustenta esta ponencia llevó por título *Educación y Nación al Sur de La Frontera*, se realizó en el marco de mis estudios en el Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile, entre los años 2005 y 2007, y fue apoyada por muchas personas, entre ellas por Jorge Pinto Rodríguez, destacado investigador de la Araucanía y quien oficiase como profesor guía. La investigación tuvo como objetivo reflexionar sobre los vínculos entre educación y cultura y para ello describió y analizó las demandas educacionales de las primeras organizaciones mapuches (pos-pacificación), las que fundaron el movimiento político contemporáneo mapuche. El estudio tuvo una impronta histórica e interpretativa, se fundamentó en análisis de textos y prensa de la época, en una revisión en profundidad del pensamiento actual de las humanidades y ciencias sociales latinoamericanas y en entrevistas a expertos nacionales. Esta ponencia comparte los objetivos del estudio y pretende comunicar sus principales resultados y aventurar interpretaciones más amplias.

Se espera que esta ponencia sea de utilidad para la dirigencia e intelectualidad mapuche (e indígena e indigenista en general), pues permite obtener puntos de comparación para las demandas actuales en la materia. Se estima, a su vez, que este trabajo puede resultar de interés para la intelectualidad educacional en general, pues permite reflexionar sobre los vínculos entre educación y cultura desde palabras, hechos y fenómenos enraizados en la frontera espacial y cognoscitiva de occidente, las tierras grises, ambiguas y ambivalentes que tornan más evidentes los fines, supuestos y consecuencias del sistema educacional, no siempre visibles.

Para satisfacer estas aspiraciones, la ponencia se estructura en cuatro secciones. Ésta, la primera, otorga las coordenadas generales de la misma. Le sigue un acápite contextualizador que entrega elementos para que el lector se sumerja en el período y los fenómenos estudiados. El apartado central describe y analiza a las primeras organizaciones del siglo XX, sus demandas educacionales y su carácter nacionalista. Y se termina con algunas ideas que alientan la reflexión sobre nuestra educación nacional.

II. Antecedentes históricos y sociales de la demanda educacional mapuche

Aunque hoy cueste pensarlo de esta manera, la educación con sus objetivos, métodos, escuelas y profesores, no siempre ha sido bien valorada por sus usuarios, no siempre ha sido vista como «la mejor herencia que se le puede dejar a los hijos» o como herramienta que permite a las personas «ser alguien en la vida». Sólo desde mediados del siglo XIX, y luego de doscientos años de experiencias más o menos infructuosas, dichas comprensiones hundieron sus primeras raíces en la mente de los mapuches, siendo los años en que la escuela llegó para quedarse.

La educación de los indígenas fue una de las prebendas morales que hizo posibles y tolerables los procesos de conquista y colonización llevados a cabo por los peninsulares en todo el continente, desde el arribo de Colón y los suyos a fines del siglo XV. Ello explica que tempranamente, aunque casi indistinguibles de los procesos de evangelización propiamente tales, se suceden experiencias educacionales destinadas exclusivamente a la población indígena. Se pensaba, en lo profundo, que había que revelar a los nativos las bondades de la religión cruzada. Aunque estas experiencias no tuvieron resultados del todo satisfactorios, éstas continuaron fomentándose inclusive una vez creadas las repúblicas latinoamericanas y, hasta mediados del siglo XIX, los estudiantes indígenas escasearon en las aulas. Las palabras del padre y educador Adeodato de Bolonia, en 1854, son muy ilustrativas de este punto:

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

nos indispondrían con los adultos para excusarse ellos mismos, y con lo vengativos que son estos indígenas, una cosa así nos podría traer males gravísimos.»

Agregando más adelante,

«De este modo de proceder deducirá usted el poco o ningún interés que despierta en el indígena todo aquello que lo pueda civilizar. El araucano que se ve en la plenitud de la libertad brutal, viviendo en la independencia más absoluta, no busca ni apetece nada más y se cree el hombre más feliz del mundo. Así se puede comprender que en los últimos tres siglos, a pesar de los celosos misioneros que han tenido y de las guerras que han sufrido, todavía permanecen inmutables y los mismos de siempre: enemigos jurados de la instrucción y de toda civilización.» (De Bolonia, 1854: 138 y 139 respectivamente).

Interpretaciones como ésta eran parte del ambiente intelectual de la época, la política educacional ilustrada que impulsaron las élites republicanas entendía que la ignorancia había de combatirse mediante la fuerza de la razón. Desde la década de 1840 en adelante, el Estado comenzó a obtener mayor protagonismo en la esfera educacional y ya no sólo fueron escuelas misionales las encargadas de ilustrar al ignorante indígena. La escuela pública, la de Sarmiento y la Ley de Instrucción Primaria (1860), se difundieron con la remozada misión de combatir la barbarie. Ilustración y civilización por un lado, ignorancia y barbarie por el otro. Ésas fueron las claves interpretativas que dieron sentido a la educación que las élites destinaron a los mapuches desde mediados del siglo XIX.

En la segunda mitad del siglo XIX los mapuches ya no eran, a ojos de las élites, aquellos héroes indomables dignos de emular ni tampoco aquellos pobres ignorantes que había que ilustrar. Las condiciones económicas mundiales se habían transformado, la Revolución Industrial, la del hierro y el vapor, reordenó el mapa de necesidades, negocios y prioridades, y ahora las tierras allende las fronteras, entre ellas las del Nordeste Mexicano, la Amazonía y la Araucanía, debían ser incluidas en los circuitos del capitalismo internacional. Su conquista se hacía necesaria para recoger las ganancias que significaba producir en ellas parte de las materias primas para el boyante modo de producción imperante, tocándole a la Araucanía la misión de proveer de alimentos a los principales centros industriales del norte del país y del globo. La conquista se realizó militarmente. La historiografía ha conocido ese proce-

so como «pacificación de la Araucanía», etiqueta adecuada a la terminología civilizadora del momento².

Los araucanos o mapuches resistieron a la expropiación de sus tierras de diversas maneras, hubo partidas que pelearon, otras que negociaron y otras que se quedaron expectantes al devenir de los hechos. Paulatinamente la lucha se inclinó del lado del ejército chileno y con ello se instalaron fuertes, pueblos y escuelas. La escuela pública se multiplicó así junto a la sangre derramada de mapuches y chilenos, siendo concebida como una pieza fundamental en el proceso de subyugación de los vencidos. Así lo permiten interpretar las palabras encontradas en el artículo primero del Tratado de Paz concertado entre el Cacique Quilhueque y el Intendente de Arauco José Francisco Gana en 1871, que indicó:

«Los caciques que tuvieran hijos varones entregarán dos de ellos al Intendente de la provincia de Arauco para que sean educados en Santiago a expensas del erario nacional y [para que] puedan más tarde difundir la civilización entre los indígenas. Para la designación de los que deben marchar a Santiago en cumplimiento de este artículo se preferirán los niños de ocho a quince años de edad. Anualmente se mandará a estos rehenes a visitar en la Araucanía a sus padres.» (En Menard, 2004: 71-2).

A la par de la capitulación de los mapuches ante el ejército chileno la escuela fue ganando espacios en sus territorios físicos y simbólicos. De distinguirse solamente como la casa donde se lee o estudia, como señalaba ingenuamente el dirigente Pascual Coña (1930), pasa a entenderse como «la escuela». El triunfo otorga el derecho a nombrar y a decidir sobre las condiciones de sobrevivencia de los vencidos. Así fue que se abrió lo que a grandes rasgos se entenderá en estas páginas como «el umbral de nuestra contemporaneidad», los años en que se comienza a configurar el país y el entendimiento que hoy conocemos.

Los cincuenta años que van desde 1880 hasta 1930 fueron los mismos (entre 1884 y 1929) en que se realizó el largo proceso de reasentamiento de los mapuches en el 10% de su antiguo territorio (Bengoa, 1999: 59 y 61). Fueron los años en que los trenes, los barcos a vapor, los tractores y los fertilizantes comienzan a poblar los paisajes regionales. Fueron los años, también, en que el modo de asentamiento urbano comenzó a erigirse como el hegemónico luego de toda una humanidad desenvuelta en espacios eminentemente rurales.

Esos fueron los años en que las escuelas comenzaron a multiplicarse cada vez con mayor rapidez pues los nuevos vecinos, provenientes desde distintos parajes rurales, debían entenderse, y los nuevos trabajadores debían, además, ser capaces de comprender instrucciones y aprender constantemente nuevas labores y oficios. A diferencia de antaño, el vivir no se enseñaba en casa de oídas de los ancianos, ahora eran los profesores los encargados de preparar a las personas para un contexto socio-cultural marcado por el cambio, el vivir para mejorar, el vivir en la incertidumbre.

Tamaños cambios socioculturales trajeron consigo sendas crisis. Los ajustes no fueron lineales ni estuvieron exentos de tensiones. Expresiones de aquello, en mayor o menor medida, fueron la recordada masacre de la Escuela Santa María, en Iquique, en diciembre de 1907; la crisis del centenario que identificó la intelectualidad chilena en general; la crisis de gobernabilidad que desencadenó la primera revolución social del siglo XX, la revolución de Francisco Madero y José Vasconcelos en México; y también la primera crisis universitaria de alcance continental, aquella que se iniciara en Córdoba, Argentina, en 1918.

Los cambios no sólo trajeron crisis. Nuevos modos de transportes y comunicaciones venían para quedarse, entre ellos el cine, la radio y los periódicos, los así llamados medios de comunicación masivos (Rinke, 2002). Aparecen también nuevas expresiones colectivas, como lo fueron el fútbol y el boxeo, con destacados exponentes en casi todos los rincones del continente, también en la Araucanía.

Para los mapuches, la crisis que significó verse inmersos reducidamente dentro de la sociedad nacional chilena, es agravada por las descalificaciones que sufrieron producto de una suerte de «ideología de la expoliación», conjunto de ideas asociadas a los polos menos favorecidos de las comprensiones ilustradas, positivistas y civilizadas y que les eran achacadas a propósito de cualquier incompreensión: bárbaros, ignorantes, flojos y peligrosos. Esta ideología, utilizada en contra de todos aquellos que eran vistos como obstáculos al progreso, por cierto también contra de los sectores populares, más aún si estaban organizados y constituían un riesgo, se usaba para justificar una infinidad de abusos y vejámenes, entre ellos las tristemente famosas corridas de cerco y todo tipo de desangramientos legales. En este escenario es que brotan con fuerza en todo el continente ideas nacionalistas y es donde la educación nacional adquirirá una importancia, al menos a nivel discursivo, muy parecida a la que goza actualmente.

En palabras del dominicano Pedro Henríquez Ureña (1914: 132-3), la educación comienza a entenderse como la única salvadora de los pueblos. Sí porque la crisis, pensaban las élites (y con ellas gran parte de la sociedad), era supuestamente provocada por la pérdida de la verdadera identidad colectiva, por tanto, lo que había que hacer era recuperarle y en ello la escuela, desde ese entonces «el altar de la patria», tenía un papel fundamental. Banderas, efemérides, héroes, himnos y toda una simbología nacional se irá apropiando de los espacios educacionales, y desde esos días será común ver a los estudiantes marchar en los días festivos nacionales, muchas veces con rifles de cartón o a base de palos de escoba.

III. Las primeras organizaciones mapuches y su demanda educacional

A principios del siglo XX, y a propósito de contener los efectos adversos de las crisis antes mencionadas, florecen en la Araucanía, Chile y América Latina, organizaciones obreras asociadas al nuevo escenario productivo y organizaciones culturales, los ateneos de la juventud, atendiendo a los nuevos estilos y modos de vida urbanos y letrados. Estas organizaciones buscaban la defensa corporativa y promovían, a su vez, actividades en pro de la mejora de los estándares o calidad de vida. Las primeras organizaciones mapuches pos-pacificación, las fundadoras del movimiento político contemporáneo mapuche, abrazaron estos objetivos de defensa y promoción de sus asociados, multiplicándose y logrando gran importancia en la Araucanía de esos años.

Entre las organizaciones mapuches se distinguen dos tipos, aquellas arraigadas a territorios locales como lo fueron «La Sociedad Protectora de Indígenas de Osorno», «La Sociedad Mapuche de Protección Mutua de Loncoche», «La Moderna Araucanía de Cunco» y «La Sociedad Araucana de Pelantaro». Y otras vinculadas a las élites mapuches urbanas y que tuvieron intenciones manifiestas de representar el conjunto de la población mapuche de la época, entre las que se cuentan la «Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía», fundada en 1910; la «Federación Araucana», que aparece públicamente en 1921; y la «Unión Araucana», presente desde enero de 1926³. Por razones de índole pragmática, básicamente disponibilidad de

fuentes y tiempo de dedicación, sólo estas últimas organizaciones serán caracterizadas y analizadas. Las organizaciones representativas no sólo compartieron la defensa de los intereses mapuches frente a las crisis que significaban el comenzar a vivir y trabajar de otra manera, el verse inmersos en reducciones o el estar afectos a la «ideología de la expoliación», compartieron además ciertas características formales, como por ejemplo contar con socios, estatutos, cuotas y políticas comunicacionales. Compartieron también el hecho de que todas fueron lideradas por hombres alfabetizados y muchas veces profesores, los cuales gozaron de una amplia visibilidad pública, la cual hizo a algunos merecedores de la calidad de diputados de la república y, a otros, el transformarse en blanco de reiterados hostigamientos. El primer caso es el del profesor, dirigente y diputado mapuche Manuel Manquilef y, el segundo, del dirigente Manuel Aburto Panguilef. Como ya se esbozara, los dirigentes de las primeras organizaciones fueron los mismos que hacía treinta años, y producto de la derrota en la «pacificación», se vieron obligados a ingresar al sistema educacional, conociéndolo por dentro y ejerciendo, más tarde, el oficio de maestros. Esto explicará también la temprana y protagónica demanda educacional que tendrán estas organizaciones. Entre la dirigencia de éstas también destaca la presencia de indigenistas chilenos, como Tomás Guevara en la Sociedad Caupolicán, Carlos Sadlier en la Sociedad Caupolicán primero y luego en la Federación Araucana y Guido de Ramberga en la Unión Araucana. Las demandas educacionales de estas organizaciones se volvieron concretas desde el momento mismo de sus conformaciones. La Sociedad Mapuche de Protección Mutua de Loncoche, antecedente directo de la Federación Araucana, ya en 1916 levantó la demanda por la construcción de una escuela básica en la que pudieran asistir los hijos de sus asociados. En pos de dicha iniciativa realizó múltiples actividades destinadas a sensibilizar a la población y recabar fondos, entre ellas una vistosa gira teatral a fines de ese mismo año, prolongada por al menos dos meses y que incluyó relevantes escenarios como Talcahuano y Valparaíso. La demanda por escuelas básicas fue la más sentida y extendida entre los mapuches de principios del siglo XX, quienes no sólo le demandaban, sino que ofrecían diversos insumos para facilitar la construcción y funcionamiento de las mismas, desde los terrenos o mano de obra para la construcción de las mismas, hasta la leña necesaria para calentar las aulas en los fríos inviernos⁴. Asociado a esto estuvieron los exhortos porque la asis-

tencia a la escuela se tornara obligatoria para los mismos mapuches, demanda que coincide con el ambiente previo a la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920 y, además, la demanda dirigida preferentemente a los mismos mapuches que instaba a valorar con más esmero la educación y aprovechar las oportunidades que estaban ya a su disposición. Ésta última fue especialmente clara en las páginas de «El Araucano», el periódico de difusión oficial de la Unión Araucana.

Otra demanda importante fue por la instalación de un internado especial para estudiantes mapuches (especial en tanto que exclusivo para ellos y porque debía entregar una enseñanza de corte práctico-productivo, aspecto nunca zanjado del todo), levantada por primera vez por la Sociedad Caupolicán en 1910 y que se había hecho pública previamente por el protector de indígenas, Eulogio Robles, en el marco de las preparaciones de la celebración del centenario del país. Esta demanda fue también compartida por las otras organizaciones representativas estando presente hasta el final del período analizado. Cabe señalar que la Unión Araucana, en estrecha vinculación a la labor educacional capuchina, no demandaba específicamente un internado sino el apoyo a los que los mismos capuchinos ya tenían funcionando.

Un tercer tipo de demanda se asocia a la facilitación de la prosecución de estudios superiores para los estudiantes mapuches más destacados. Tiene que ver con los internados a los que recién se aludía pero también a una visión que decía relación con exigir que en las escuelas no sólo se les enseñase lo mínimo (leer, escribir, contar y rezar), sino que también se les preparase para continuar con estudios superiores. Ese fue el trasfondo que orientó una disputa pública que se suscitó al interior de la dirigencia de la Unión Araucana a fines de la década de 1920. Esta demanda también se reflejó en la solicitud de becas, aunque menos representativa, expuesta también desde los inicios de las organizaciones.

Las actividades mediante las cuales se dieron a conocer estas demandas educacionales fueron básicamente tres: propaganda, deliberación y manifestación. Las que alcanzaron, muchas veces, una masividad muy significativa, sobre todo para la época. Así por ejemplo se reunieron sobre quince mil personas en algunos parlamentos o congresos celebrados a mediados de la década de 1920, y sobre el millar de personas en manifestaciones de protesta durante la década de 1910.

A fines de 1931, durante el XI Congreso de la Federación Araucana y en el cual participó oficialmente un gran número de organizaciones mapuches (con la notoria excepción de la Unión Araucana), se levantó una demanda educacional original y que actuará como límite entre este primer período, analizado en la investigación, y un segundo período, aún por explorar. La demanda fue por una República y educación indígena.

«El 11.º Congreso Araucano acuerda: Hacer presente al Ministro de Educación que la raza Araucana ha venido solicitando de todos los Gobiernos de Chile la educación de sus hijos, sin que jamás haya conseguido una sola escuela. / Que el abandono en que se la mantiene es odioso y criminal; que siendo la educación una atención preferente del Estado, según reza la Constitución, y no habiendo en Chile castas privilegiadas exige, en esta vez, interpretando sus derechos, la creación de la **enseñanza indígena**, instalándose escuelas rurales en las propias comunidades, escuelas granjas e internados para maestros indígenas y estableciéndose en el Ministerio un servicio inspectivo que dirija, controle y perfeccione esta enseñanza.» (Foerster y Montecino, 1988: 50, el destacado es nuestro)

Esta particular demanda sirve para intentar reflexionar sobre el carácter nacional de la demanda educacional de las primeras organizaciones mapuches. Tema de alto interés actual en virtud de las distintas posturas que posee el movimiento hoy en día y las distintas visiones que traspasan a través de los medios de comunicación masivos a la comunidad nacional. Más allá del arraigo que pudiese tener o no la demanda nacional o etnonacional mapuche, ella está presente significativamente a nivel simbólico en el país⁵.

Ello no fue así en los primeros veinte años del movimiento mapuche. Al igual que como lo entendió el antropólogo José Bengoa (1999: 14 y 100), las fuentes consultadas dan la impresión de que el movimiento fue nacionalista y buscó una integración respetuosa a la comunidad nacional chilena. En ese intento demandaron acceder a los beneficios educacionales que se dispensaban a una parte de la población del país y no dieron a entender, al menos hasta 1931, que buscaban una educación distinta a la educación nacional y nacionalista imperante en la época.

El carácter nacionalista que tuvo la demanda educacional de estas primeras organizaciones se desprende además de características compartidas que habría tenido con otros discursos nacionalistas en general. Al

igual que el común de los discursos nacionalistas, dichas demandas se enunciaron desde un referente identitario común, no se dirigieron de A hacia B, lo hicieron desde chilenos a chilenos, desde connacionales a connacionales. Ello se aprecia en varios momentos y discursos, pero sobre todo se infiere de la ausencia de dicha distinción a lo largo de la revisión, en donde asumiendo siempre su condición de mapuches no entendieron ésta pertenencia como un obstáculo para pertenecer a la comunidad nacional. Lo mapuche y lo nacional le entendían en distintos planos y probablemente tuvieron una idea de comunidad nacional diferente a la que ha primado desde las declaraciones de independencia a principios del siglo XIX y que se apoyaron en pilares monoculturales y excluyentes. Sus discursos, además, al igual que todos los discursos nacionalistas, no instaron a transformar las estructuras o formas de poder en boga, principalmente el representado por el Estado, a lo más llegaron a proponer reorientaciones y/o mejoras en su proceder. Compartieron, además, otras características entendidas como nacionalistas, como la apelación a grandes empresas colectivas y la utilización de una gran fuerza emocional en sus postulados.

Peso a todo, el discurso nacionalista evidenciado por las demandas educacionales de estas organizaciones no fue tradicional, pues se usó con fines distintos a los planteados por las élites. Cuando las clases dirigentes entendían que las crisis eran desencadenadas por el despegue a la verdadera identidad, sea en manos del imperialismo, como entendían José Martí y José Vasconcelos entre otros, o del comunismo internacional, como lo apreciaban los sectores más conservadores. Los mapuches vivían la crisis desde adentro y su demanda era por sobrevivir. Tomaron el arsenal simbólico que estaba disponible y lo utilizaron confiados en que les podía reportar mayores beneficios que mediante otra estrategia (como lo podría haber sido levantar un discurso con significantes propios). Y en este sentido es que entraron, también, a disputar el sentido profundo que tenía la idea de nación. Aunque claramente no fueron los triunfadores en esa batalla, son exponentes importantes de la diversidad de puntos de vista que abraza el nacionalismo en su interior y se constituyen en un reservorio de nociones dinamizantes y/o alternativas. Así queda en evidencia en palabras de Manuel Manquilef, en 1910:

«Cuando se alcance la fusión completa de estas dos razas y cuando ambas hayan claramente comprendido que no forman sino dos brazos de

un mismo cuerpo, y que de su inteligencia y de su trabajo fraternal depende la felicidad de la Patria, será entonces cuando nuestro querido Chile habrá entrado de lleno por la senda del progreso nacional.» (Manquilef en *La Época* 26/10/1910).

IV. Para alentar la reflexión: Palabras finales

Al ponencia se subrayarán algunas ideas fuerzas para motivar la discusión sobre los vínculos entre educación y cultura.

La demanda educacional de las primeras organizaciones mapuches abogó por la inclusión de los mapuches a la comunidad nacional y se valieron de los espacios, lenguajes y posibilidades que tenían a la mano para defender sus intereses. Siendo en esos años, en el umbral de nuestra contemporaneidad, el lenguaje de la nación el que sirvió como lengua franca para amplificar el impacto de sus esfuerzos reivindicativos, y la educación el medio privilegiado para afrontar las distintas dimensiones de la crisis. Luego de que aparece la noción de república y educación indígena, en 1931, el carácter nacionalista de la demanda educacional seguirá presente, aunque con ribetes particulares que exigen un análisis pormenorizado, el cual ni la investigación ni esta ponencia tienen las condiciones de afrontar.

Las demandas educacionales de las primeras organizaciones mapuches no sólo fueron nacionalistas, dejando entrever las intenciones de sus miembros de formar parte de la comunidad nacional, fueron también irresueltas. Así se puede constatar en el análisis que se plantea en el mencionado Congreso de 1931, donde se recordó que pese a las persistentes demandas no se había logrado conseguir ni «una sola escuela», lo que deja la puerta abierta para interpretar que la condición de «otro interno» que adquieren los mapuches, una vez que son incluidos por la fuerza a la soberanía nacional, no pudo ser superada en esos largos cincuenta años que van desde 1880 a 1930, y ello no precisamente por falta de voluntad de los mapuches y sus organizaciones. Pareciera que hubiera sido más provechoso para las élites mantenerlos ineducados que educados, pudiendo operar así casi como una suerte de chivos expiatorios para justificar cualquier situación indeseable a sus ojos.

En el mismo sentido de lo expuesto es que se entiende que las demandas educacionales de las primeras or-

ganizaciones mapuches del siglo XX fueron revolucionarias. Su satisfacción exigía (y exige) un cambio profundo en la estructura de la sociedad, el cual era inesperado-inconveniente, por cierto, para los sectores más privilegiados. La misma comprensión cabe para la demanda por tornar a la educación una institución efectivamente meritocrática, la que fue impulsada por los grandes intelectuales educacionales del momento, entre ellos José Enrique Rodó (1900), John Dewey (1916) y Darío Salas (1917). Así como Recabarren (1910) identificó dos Chile, uno de los ricos y otro de los pobres, José Carlos Mariátegui (1925: 50) identificaba dos sistemas paralelos de educación en la región, inscritos en estas coordenadas: uno para ricos que certificaba la ignorancia de las clases dirigentes y otro para pobres que castigaba el esfuerzo de las clases trabajadoras. Por esto, más allá de las buenas intenciones o revestimientos meritocráticos con que se auto-invierte la educación (la primera cosa que enseña la educación, señalaba Iván Illich en la década de 1970, no era otra cosa que legitimar su idoneidad certificadora de competencias, habilidades e inteligencia), ella en la práctica no operó con dicha lógica y todos los grandes avances educacionales para los sectores marginales, indígenas y/o populares, fueron producto de conquistas libradas en peleas revolucionarias concretas y no siendo expresión de triunfos en el plano de las ideas (aunque éstas tengan un papel fundamental como aliados para emprender desafíos o luchas).

A la luz de lo expuesto se concluye reafirmando lo fecundo que es analizar la educación desde distintos puntos de vista para complejizar así las opiniones pétreas que tenemos sobre los vínculos entre educación y cultura, entre educación y nación. Indudablemente que la educación tiene un papel relevante en la creación y recreación identitaria-cultural. Pero no es necesariamente su labor más importante. Sus características, modos y alcances tienen que ver con aspectos sociales, económicos y políticos, los cuales se han de considerar si se quiere tener mayor claridad respecto a las posibilidades que abre, fomenta o cierra la educación. Aspectos que no solamente tienen que buscarse a la luz del pensamiento e intereses de las élites. Los sectores populares y/o marginales, como lo fueron estas primeras organizaciones mapuches del siglo XX, también tuvieron nociones e intereses al respecto y trataron de materializarlos. No buscaron simplemente dejar de ser ignorantes o incivilizados, no buscaron luces y civilización, buscaron herramientas para hacer más llevadera y justa la vida de los suyos y del resto de la

comunidad nacional. Buscaron a través de ella formar de mejor manera parte de la sociedad en que se habían visto inmersos. Buscaron el alfabeto para ser reconocidos y respetados como connacionales por el resto de su comunidad cultural mayor, la nacionalidad.

Notas

¹ Hay al menos dos obras fundamentales que analizan estos temas, *La Reproducción*, de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1996) y *Naciones y Nacionalismos*, de Ernst Gellner (1991). No obstante el trabajo mantiene su sentido pues entendemos es necesario repensar y actualizar estas reflexiones como una forma de dotar del máximo de sentido posible a nuestra cotidiana labor pedagógica y cultural.

² Para conocer y analizar la realidad social y educacional de la Araucanía de la segunda mitad del siglo XIX acudir a los textos de Pinto (2003) y Serrano (1996).

³ Fundamental para el estudio de las organizaciones mapuches del siglo XX en general resulta la obra de Foerster y Montecino (1988). Para acercarse a una mirada en profundidad de sus demandas educacionales acudir a Marimán (1997). Las informaciones puntuales sobre cada organización detalladas en este apartado, cuando no se indique lo contrario, provienen de la revisión de diarios y periódicos pertinentes, entre ellos: El Araucano (1926-1932), El Diario Austral de Temuco (1916-1932), La Época de Temuco (1908-1916), La Unión Nacional de Loncoche (1920-1925), La Unión Liberal de Loncoche (1925-1932) y La Voz de Loncoche (1907-1919).

⁴ Esto fue una práctica recurrente en los sectores populares en general (Egaña, 2000:82-3) y en otras poblaciones indígenas en la misma época (González, 2002: 23).

⁵ Véase, entre otros, el texto de Foerster (1998).

Bibliografía

BENGOA, José. 1999. *Historia de un Conflicto: El Estado y los Mapuches en el Siglo XX*. Santiago de Chile, Editorial Planeta.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. 1996. *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema General de Enseñanza*. México D.F., Ediciones Fontamara.

COÑA, Pascual. 1930 [1995]. *Lonco Pascual Coña ñi Tuculpazugun: Testimonio de un Cacique Mapuche*. Santiago de Chile, Pehuén Editores.

DE BOLONIA, Adeodato. 1854. «Padre Adeodato de Bolonia da Cuenta de la Marcha de la Escuela Misional de La Imperial». En: Pinto, Jorge y otros. 1990. *Misioneros en la Araucanía 1600-1900: Un Capítulo de Historia*

Fronteriza Chilena, Volumen II, Documentos, Bogotá, pp. 137-140.

DEWEY, John. 1916 [1998]. *Democracia y Educación. Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Madrid, Ediciones Morata.

EGAÑA, Loreto. 2000. *La Educación Primaria Popular en el Siglo XIX en Chile: Una Práctica de Política Estatal*. Santiago de Chile, DIBAM.

FOERSTER, Rolf y MONTECINO, Sonia. 1988. *Organizaciones, Líderes y Contiendas Mapuches (1900 – 1970)*. Santiago de Chile, Ediciones CEM.

FOERSTER, Rolf. 1998. «¿Movimiento Étnico o Movimiento Etnonacional Mapuche?». En: *Revista de Crítica Cultural*, n° 8, Santiago de Chile, pp. 52-58.

GELLNER, Ernest. 1991. [1983] *Naciones y Nacionalismos*, México D.F., Editorial Patria.

GONZÁLEZ, Sergio. 2002. *Chilenizando a Tunupa. La Escuela Pública en el Tarapacá Andino 1880-1990*. Santiago de Chile, DIBAM.

HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. 1914. «La Cultura de las Humanidades». En: Henríquez Ureña, Pedro. 1969. *Universidad y Educación*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 121-133.

MARIÁTEGUI, José Carlos. 1925. «Enseñanza Única y Enseñanza de Clase». En: Mariátegui, José Carlos. 1986. *Temas de Educación*. Lima, Editorial Amauta. pp. 49-56.

MARIMÁN, Pablo. 1997. «Demanda por Educación en el Movimiento Mapuche en Chile, 1910-1995». En: Varios Autores. 1997. *Pueblos Indígenas, Educación y Desarrollo*. Santiago de Chile, Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Instituto de Estudios Indígenas – Universidad de La Frontera. pp. 129-201.

MENARD, André. 2004. «La Escritura y su Resto (El Suplemento Mapuche)». En: *Revista de Historia Indígena*. Santiago de Chile, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile. pp. 57-88.

PINTO, Jorge. 2003. *La Formación del Estado y la Nación, y el Pueblo Mapuche. De la Inclusión a la Exclusión*, DIBAM, Santiago de Chile.

RECBARREN, Luis Emilio. 1910. «Ricos y Pobres». En: Recabarren, Luis Emilio. 1971. *El Pensamiento de Luis Emilio Recabarren, Tomo I*. Santiago de Chile, Editorial Camino de Victoria. pp. 163-205.

RINKE, Stefan. 2002. *Cultura de Masas: Reforma y Nacionalismo en Chile 1910-1931*. Santiago de Chile, DIBAM.

RODÓ, José Enrique 1900. «Ariel, a la Juventud de América». En: Rama, Ángel [ed.] 1976. *Ariel, Motivos de Proteo*. Caracas, Biblioteca Ayacucho. pp.1-56.

SALAS, Darío. 1917. [1967] *El Problema Nacional*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

SARLO, Beatriz. 1998. *La Máquina Cultural. Maestras, Traductores y Vanguardistas*. Buenos Aires, Editorial Ariel.

SERRANO, Sol. 1996. «De Escuelas Indígenas sin Pueblos a Pueblos sin Escuelas Indígenas: La Educación en la Araucanía en el Siglo XIX». En: *Revista de Historia*, N° 29, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile. pp. 423-474.

Diarios y periódicos revisados

El Araucano	1926-1932
El Diario Austral de Temuco	1916-1932
La Época de Temuco	1908-1916
La Unión Nacional de Loncoche	1920-1925
La Unión Liberal de Loncoche	1925-1932
La Voz de Loncoche	1907-1919

Del Consenso Teórico a las Prácticas Pedagógicas: Algunas Contradicciones, Paradojas y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina¹

Anahy Gajardo*

Resumen

Este texto propone un panorama general de la EIB en América latina, presentando entre otras cosas una tipología crítica de los modelos educativos preconizados hacia los pueblos indígenas desde sus inicios, en los años 60-70, hasta la actualidad. Pasa también revista a la cuestión simbólicamente y políticamente importante de la definición de estas poblaciones y el estado actual de las convenciones internacionales que deberían permitirles un cierto grado de autonomía dentro de los Estados naciones. Estos aspectos, vinculados al derecho internacional, son de mayor importancia para que los pueblos indígenas puedan pensar, desarrollar e implementar ellos mismos sus propios modelos educativos, en pertinencia con sus culturas, tradiciones, dinámicas identitarias, sociales y territoriales.

Palabras Claves: educación intercultural y bilingüe, pueblos indígenas, derecho internacional, derecho a la libre determinación

Keywords: intercultural and bilingual education, indigenous people, international right, self-determination right.

Introducción

Contrariamente a Europa occidental, donde los programas de educación intercultural se iniciaron en la década de los 60-70 con la preocupación de integrar una alteridad/diversidad «externa» (los hijos de los inmigran-

tes de trabajo provenientes de Europa del Sur), en América Latina esta propuesta pedagógica emergió tomando en cuenta una alteridad/diversidad «interna» (los pueblos originarios) presente en el continente desde mucho antes de la creación de los Estados-naciones latinoamericanos. Esta diferencia de génesis permite evidenciar la categoría relativa del «otro» que, casi siempre, se inscribe en relaciones políticas de dominación/sumisión. Sin embargo, allá como acá, en el viejo continente como en América latina, las lógicas, sin ser similares, se parecen y las estrategias educativas preconizadas según los períodos y las ideologías en vigor siguen procesos sorprendentemente comparables (López, 2001, Gajardo, 2007).

A pesar de la virulencia de las políticas de asimilación forzada desarrolladas desde las Independencias latinoamericanas por las diferentes instancias gobernantes, subsisten hoy en día más de 40 millones de indígenas, lo que representa más o menos 10% de la población total del continente (Hall & Patrinos, 2005; López & Küper, 1999; López, 2001). Actualmente, casi todos los países latinoamericanos están preocupados —a grados diversos— por el tema indígena, y casi todos han desarrollado, más o menos a partir de los años 60-70, programas educativos específicamente orientados hacia esta categoría de la población. No cabe duda que las realidades diversas que cubre el continente latino-

* Asistente de enseñanza y de investigación en educación intercultural & antropología de la educación, Facultad de psicología y ciencias de la educación, Universidad de Ginebra (Université de Genève – FPSE / 40, boulevard du Pont d'Arve / 1211 Genève 4 – Suisse). Doctoranda en antropología social, Universidad de Friburgo (Suiza). Correo electrónico: anahy.gajardo@pse.unige.ch