

Educación y nación
al sur de la frontera



Educación y nación al sur de la frontera

Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra
contemporaneidad, 1880 - 1930

Andrés Donoso Romo

© Andrés Donoso Romo, 2008
© Pehuén Editores, 2008
María Luisa Santander 537, Providencia, Santiago
Fonos: (56-2) 795 71 30 - 795 71 31
Correo electrónico: editorial@pehuen.cl
www.pehuen.cl

Inscripción N° 174405
ISBN 978-956-16-0457-5

Primera edición, octubre de 2008

Los derechos de uso de las fotografías son de exclusiva responsabilidad del autor.

Edición
Marcela López O.

Diseño y diagramación
María José Garrido

Impresión
Ril Editores

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos mecánicos, ópticos, químicos, eléctricos, electrónicos, fotográficos, incluidas las fotocopias, sin autorización escrita de los editores.

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE



Dedicado a

Pascual Coña
Ernesto de Moesbach
Angol Mamalcahuello
Rosa del Río

*digamos por ejemplo
que la frontera pierde sus aduanas
y hasta nos invadimos los unos a los otros
nos prestamos volcanes y arroyitos
y cobre y antropólogos y azúcar
y lana y proteínas y arcoiris
y alfabetizadores y durmientes
y poetas y prosistas y petróleo
y el contrabando queda para el viento
y para los amantes migratorios*

tampoco eso es el imperialismo

Mario Benedetti

Agradecimientos

EL ENSAYO CONTÓ con la colaboración de muchas personas e instituciones. Agradezco, en primer lugar, al Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile por financiar mis estudios de magíster y posibilitar, además, que los resultados preliminares de la investigación que sustenta este trabajo fuesen discutidos, con mucho provecho, en el “X Encuentro Internacional de Historia de la Educación”. Evento que fue organizado por las principales casas de estudio mexicanas y que tuvo lugar en Guanajuato, en noviembre de 2006. Asimismo agradezco a los participantes del “VI Congreso Nacional de Antropología”, realizado en dependencias de la Universidad Austral de Chile, en Valdivia, en noviembre de 2007, y a los asistentes de las “XVII Jornadas de Historia de Chile”, organizado por la Universidad de La Frontera en Pucón, octubre de 2007, con quienes pude compartir parte importante de las reflexiones que aquí se presentan.

Agradezco, también, al Consejo Nacional del Libro y la Lectura de Chile, que en su línea de fomento a la creación literaria apoyó, durante el segundo semestre del año 2006, la elaboración de un ensayo titulado: “Educación y nación en el pensamiento latinoamericano de principios del siglo XX”. Trabajo en que se analizaron los idearios de tres importantes intelectuales del período, el peruano José Carlos Mariátegui, el dominicano Pedro

Henríquez Ureña y el mexicano José Vasconcelos, y que se constituyó, finalmente, en un antecedente fundamental para las interpretaciones de alcance regional que aquí se exponen.

Quiero agradecer, además, al Programa de Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile, a sus profesores y estudiantes, pues junto a ellos pude construir la imagen de América Latina que transportan estas páginas.

Doy gracias, especialmente, al Dr. Jorge Pinto Rodríguez, académico de la Universidad de La Frontera, quien respaldó el proceso de investigación en calidad de profesor patrocinante, transmitiéndome conocimiento, confianza y pasión por la iniciativa emprendida. Igualmente agradezco al Dr. José Luis Martínez Cereceda quien siguió de cerca este trabajo con una lectura atenta y sugerencias generosas, oficiando también como profesor patrocinante.

Agradezco a todos los investigadores e investigadoras que en distintos momentos del estudio compartieron conmigo sus impresiones y saberes. Entre ellos a Geraldine Abarca, José Bengoa, Patrick Barr Melej, Nicolás Cruz, Sebastián Donoso, Loreto Egaña, Pablo Marimán, Christian Martínez, Diego Milos, Mario Monsalve, Iván Núñez y Miriam Zemelman. Hago extensiva mi gratitud a Alonso Azócar, Jaime Flores, Rolf Foerster, André Menard, Sonia Montecino y Jorge Pavez, quienes facilitaron las fotografías que ilustran el trabajo.

A mi familia, amigos y compañeros de trabajo, tanto en Chile como en el extranjero, les agradezco su compañía y aliento, para ustedes mi sonrisa y abrazo. Muy especialmente a Laura Aguirre, María Sol Anigstein, Mario Barrientos, Matías Bize, Dulce María Cabrera, Jorge Canales, Rafael Contreras, Javiera Donoso, María José Kanacri, Germán Luebert, Susy Méndez, Angie Mendoza, Claudio Navarrete, Mariana Romo, Cristián Rosas, Emiliano Salvo, Virtudes Téllez y Martín Valenzuela.

Finalmente agradezco a José Ancán por el prólogo ofrendado y al equipo de Pehuén Editores por su confianza y trabajo. Cualquier error u omisión es de mi exclusiva responsabilidad, las preguntas y comentarios les agradezco de antemano. Bienvenidos.

Prólogo

LA DOBLE VIDA DEL PRECEPTOR NECULMÁN:
Algunas impresiones sobre “*Educación y nación al sur de la frontera*”

José Ancán Jara*

EN ENERO de 1883, al describir al flamante preceptor de la primera escuela pública fundada en Temuco, el cronista de Valparaíso, Pedro Nolasco Préndez, de paso por el lugar, anotó en un texto escasamente conocido hoy, una especial semblanza del personaje:

*“El preceptor es un apreciable joven hijo del cacique Neculmán y ha sido educado en la Escuela Normal de Santiago, en donde permaneció varios años [...] Don Manuel Antonio Neculmán (...) nos pareció un mozo muy cumplido y atento; parece que ha aprendido muy bien cuanto ha estudiado, sobre todo la historia de Chile. Su educación se resiente, como es natural, de falta de conocimiento del mundo y de la sociedad española en que vive. Su corazón es sano y puro, ofreciendo en su conjunto un contraste notable su sencillez de cristiano y su candor de indígena, sin que estrictamente hablando, sea hoy lo uno u lo otro.”***

[*] Licenciado en Historia del Arte, Universidad de Chile. Master en Antropología, Universitat Autònoma de Barcelona.

[**] Nolasco Préndez, P. Una excursión de verano de Angol a Villarrica y Valdivia en los primeros meses de 1883, Imprenta de La Patria, Valparaíso, 1884, p. 33.

La aparentemente desapasionada opinión del viajero ocasional, encierra a nuestro juicio, varias posibles interpretaciones para nuestros fines actuales. En primer lugar, se trata de una relación escrita en un contexto particular: el histórico país mapuche recién sometido por las armas de la república chilena, con los incipientes villorrios en formación y donde la población originaria está siendo masivamente intervenida y desplazada.

De hecho, en un rasgo simbólicamente decidor, la escuela regentada por Neculmán se sitúa aladaña al fortín, siendo ambas dependencias prácticamente parte de un mismo dispositivo de ocupación cívico-militar del territorio indígena.

A los ojos escrutadores de Pedro Nolasco Préndez, cuya misión oficial final era, al parecer, la de documentar la huella del ejército de ocupación que en esos mismos momentos estaba refundando Villarrica, punto final de la “pacificación”, el preceptor Neculmán se presenta entonces como una especie de libro abierto, que a un simple atisbo, da a conocer a su criterio de observador externo las claves más profundas de su ser. Una persona sin los dobleces típicos del “mundo”, un hombre simple que detenta a la vez la silvestre inocencia de su origen, con la bondad de su temprana evangelización.

Pero, más de aquello, la opinión del cronista encierra, a nuestro juicio, una de las máximas de los postulados decimonónicos con respecto a la diferencia cultural de los denominados “salvajes”. Neculmán ha sido “privilegiado” con la educación formal como consecuencia del pacto que sus mayores hicieron antes de la ocupación con algunos jefes militares chilenos. Públicamente ha sido “civilizado” por los *wingka* para que de regreso a sus tierras, “civilice” a otros como él y los transforme en individuos “útiles” a la sociedad nacional una vez consumada la ocupación.

En la Escuela Normal él aprendió que las herramientas fundamentales en aquella tarea eran el aprendizaje –no sin fuerza– del castellano, su lectoescritura y la consiguiente postergación e incluso negación del idioma materno. Aparentemente aprendió bien la lección, pues al examen de la expedición de don Pedro Nolasco Préndez, en enero de 1883, la educación formal y las circunstancias geopolíticas supuestamente han incorporado sin vuelta atrás a

Manuel Antonio Neculmán, el primer profesor que hizo clases en Temuco, a la sociedad dominante.

Con todo, Neculmán no se ha civilizado completamente. Como parte de la última etapa de un proceso visto en su tiempo como inevitable, la creencia mayoritaria de la época, de la cual Tomás Guevara era principal vocero, era la de la pronta desaparición de las culturas indígenas inferiores absorbidas por la superioridad de occidente. Él entonces es una suerte de resabio de ese proceso. Es por esto que el viajero deja en evidencia que la educación recibida por el preceptor no lo ha redimido del todo de su condición de “bárbaro”. Cuando mucho, quizás haya dejado de serlo un poco, pero nunca tanto como para ser considerado un civilizado completo.

Don Manuel Antonio, lo mismo que todas las primeras generaciones de mapuche *evangealfabetizados*, se ha quedado a medio camino en una especie de tierra de nadie de no ser ni lo uno ni lo otro.

Aparente metáfora de un destino ineludible. Tal vez una suerte de profecía inaugural de las esquizoides relaciones mapuche contemporáneas, la impresión chilena de los indígenas “letrados” (*evolués*, les denomina cierta literatura antropológica aún vigente), no absolutamente asimilados, permanecerá instalada a lo largo de todo el siglo XX y lo que va del XXI, agregáramos nosotros.

Como un monstruo que se devora a sí mismo, la porfiada obsesión nacional de la integración o asimilación de los indígenas vía su alfabetización y adoctrinamiento religioso, se demuestra fracasada en sus fundamentos, por quienes mismos unilateralmente la han planteado. La obstinada realidad indica que, por más que se hayan educado y cristianizado, los mapuche sólo llegarán a asimilarse hasta la mitad con la sociedad chilena y nunca dejarán de ser lo que son. Finalmente es la misma sociedad y su emblema principal, el Estado, quienes cotidianamente se encargarán de desmentir aquella aspiración retórica por medio de actitudes y leyes discriminatorias de toda índole.

Pero, detrás de las estrategias y discursos oficiales, fallidos o no, esgrimidos por la sociedad y el Estado chileno con respecto a la integración o asimila-

ción de los mapuche (el “problema” o “conflicto”, como se le ha denominado actualmente), es justo y necesario indagar en la contracara de aquel proceso, es decir en las estrategias y discursos elaborados por la propia sociedad mapuche para afrontar su desventajosa situación. Dentro de ellas, el tema de la educación, justamente uno de los aportes del texto que tenemos en frente.

Una vez más, la paradigmática figura de Neculmán es ilustrativa a este respecto. Al parecer de Pedro Nolasco Préndez, que aquí opera como la síntesis de la opinión pública chilena del momento, Neculmán estaba ya “neutralizado” en sus opciones étnicas a principios de 1883 (“no era ni lo uno ni lo otro”). Sólo un buen funcionario público, podríamos decir.

La porfiada realidad como sabemos, suele poner contra la pared hasta los más elaborados discursos; veintisiete años más tarde de aquel encuentro, con la aparición de la primera organización social mapuche del siglo XX encabezada por el mismo Neculmán, se contradice de plano el tan mentado discurso de su asimilación. No sabemos si por influencia del crudo escenario experimentado en esos años de derrota por el conjunto de la población mapuche, o lo más probable por una conciencia étnica nunca puesta en duda, lo concreto es que a partir de julio de 1910 aparece en escena, a través de Neculmán y otros, un nuevo rol dentro de la sociedad mapuche contemporánea: el de las organizaciones étnicas.

En efecto, la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía no sólo inaugura el discurso público mapuche contemporáneo y su relación con el Estado chileno, sino que lo más probable y sin proponérselo, incorpora una interesante y persistente solución de continuidad entre la tradición mapuche independiente, personificada en la figura de las jefaturas tradicionales de los *longko* y las nuevas formas de detentar el poder en la sociedad mapuche. Este período es encabezado precisamente por aquellos a los que la historia oficial había condenado al interdicto eterno, o sea mapuche *evolués* como Neculmán, Manquilef, Huenchullán, Coñuepán, Aburto Panguilef y por extensión, quiérase o no, a la inmensa mayoría de los dirigentes sociales mapuche contemporáneos.

Todos los primeros dirigentes mapuche habían recibido educación formal chilena, ya sea en su variante misional o pública. Un buen número

de estos primeros dirigentes, además, habían accedido a esa educación en el período inmediatamente anterior a la ocupación, en virtud de los acuerdos suscritos por sus mayores, todos importantes *longko*, con algunos jefes militares chilenos quienes aprendieron a conocer mejor que nadie dentro del aparato estatal chileno, las complejas relaciones de poder que se daban al interior de la sociedad mapuche autónoma de la segunda mitad del siglo XIX. Por ejemplo, Manuel Antonio Neculmán pertenecía al linaje principal de Boroa, cuya jurisdicción o *wichan mapu* autónomo ocupaba una buena parte del actual territorio de la Araucanía^{***}. Era de gran importancia geopolítica para los militares chilenos, por lo tanto, establecer alianzas con quienes eran reconocidos por su poder e influencia dentro de su sociedad.

Si acaso esos acuerdos de entrega de sus hijos y familiares para su educación, establecidos por los *longko* con algunos jefes chilenos, obedecían a un acto de sujeción o a una estrategia política elaborada con el fin de obtener un trato preferencial ante el nuevo escenario, es un relevante asunto sobre el cual el trabajo de Donoso nos sugiere abordar con más detalle en futuras investigaciones.

Mientras tanto, pensamos, es necesario tener en cuenta un par de observaciones; en primer lugar, las relaciones establecidas entre los jefes mapuche y sus contrapartes militares chilenas eran de antigua data, muy anteriores a la campaña de ocupación político militar de fines del XIX. Tanto la entrega de jóvenes mapuche para ser educados en establecimientos chilenos, como la

[***] El *longko* Neculmán (padre o tío del preceptor) fue uno de los organizadores del último malón o insurrección armada mapuche a principios de noviembre de 1881. Fracasada esta acción, dice la tradición oral de la zona de Boroa y Wilío (territorio perteneciente a su *wichan mapu*), el *longko* buscó refugio en los espesos bosques de Wilío, lugar del cual salió una vez que hubo negociado su entrega a los militares chilenos a cambio de la instalación de una misión de evangelización y educación en sus tierras; la actual misión capuchina de Boroa en la que se han educado generaciones de mapuche contemporáneos. Ver Ancán, J. “Misiones, máquinas y memorias”. En: Menard, A. y Pavez, J. *Mapuche y anglicanos, vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe, 1896-1908*, Editorial Ocho libros, Laboratorio de Desclasificación Comparada, Santiago, 2007. Coña, P. *Lonco Pascual Coña ñi tuculpazugun: testimonio de un cacique mapuche*, Pehuén Editores, Santiago, 1995 [Primera edición 1930] y Guevara, T. y Mañikef, M. *Kiñe mufi trokiñche ñi piel. Historias de familia, siglo XIX*, CoLibris Ediciones y CEDM Liwen, Santiago, 2002 [Primera edición 1912].

activa participación indígena en uno como otro bando en la guerra de independencia y en otras guerras posteriores, como las dos guerras contra Perú y Bolivia, posibilitaron arreglos, que de una u otra forma, repercutieron en la última fase de la ocupación en beneficio de esos *longko* o sus descendientes.

En segundo lugar, una situación mucho más desconocida hasta ahora, que sugerimos aquí, es que el conocimiento y uso de las principales herramientas derivadas de la educación formal, como es la lectoescritura del castellano (también del *mapuchedungun*) habían sido incorporadas al repertorio socio-cultural de los principales líderes mapuche por lo menos desde principios del siglo XIX. De hecho, la mayoría de los *ñizol longko* (jefes principales), tanto del *ngulu* como del *puel mapu* (lados oeste y este de la cordillera de Los Andes) contaban con secretarios y lenguaraces a través de los cuales mantenían una fluida comunicación epistolar, ya sea con otros *longko* o con las autoridades chilenas y argentinas. Contar con personas adiestradas en el arte de leer y escribir en castellano, a fines del siglo XIX, es bastante probable que fuese visto por los jefes mapuche más como una ventaja que como una imposición.

Vistas así las cosas, no es sorprendente que inaugurada la nueva etapa de la historia mapuche después de la derrota, la sociedad indígena encontrara rápidamente nuevas formas de relación con los chilenos. Una importante arista de este complejo entorno, lo constituyó la organización étnica, sus nuevos liderazgos y por sobre todo, el estreno en sociedad del discurso público mapuche contemporáneo, iniciado en 1910. La educación formal y el parentesco directo con las jefaturas tradicionales de aquellos dirigentes, les invistió de un doble poder ante sus semejantes y también ante la sociedad chilena de su tiempo. Eran los sucesores de la autoridad tradicional de sus mayores con todos sus significados, en ese tiempo aún vigente y, a la vez, habían recibido educación formal chilena –buena o mala– en tiempos en que la inmensa mayoría de la población de Chile (oligarquía incluida) era completamente analfabeta.

Esta doble legitimidad, seguramente no buscada ni deseada por las autoridades chilenas, para quienes todos los mapuche eran y son vistos como una masa informe, siguió funcionando hasta bien entrado el siglo XX, merced a que los dispositivos de poder internos de la sociedad originaria perma-

recieron vigentes. Probablemente ahí se encuentren las claves de los logros conseguidos por las organizaciones mapuche de la primera mitad del siglo XX, como la Federación Araucana, la Sociedad Caupolicán y su sucesora, la Corporación Araucana.

Como contraparte, ha sido el ocaso de los liderazgos tradicionales, como consecuencia de la subdivisión de las reducciones y el empobrecimiento generalizado desencadenado en los últimos años, los que han provocado las transformaciones y cambios que se están manifestando en la sociedad mapuche actual.

En el trabajo que presentamos queda en evidencia que la educación formal dirigida hacia la población mapuche fue diseñada e implementada como una herramienta para su rápida asimilación o anulación. La historia oficial de las relaciones interétnicas y sobre todo las consecuencias socio-políticas de dicho proceso, de las cuales somos testigos hasta hoy mismo (discriminación, empobrecimiento y marginalidad mapuche masivas), tienden a dar la razón a aquello. Sin embargo, en el origen y desenvolvimiento de esa relación a lo largo del siglo XX, nos encontramos con un abundante caudal de discursos, estrategias y actitudes elaboradas tanto por el Estado y la sociedad chilena, como también por la sociedad mapuche. Estos últimos encabezados en esta etapa por el modelo de organización y liderazgo étnico compuesto por personas educadas en el sistema chileno (con todas sus derivaciones) inaugurado en 1910, modelo que, transformaciones y mutaciones mediante, de una u otra forma persiste hasta el día de hoy.

Pronto a cumplirse los 100 años del nacimiento del movimiento mapuche contemporáneo, coetáneo al centenario de la república chilena, la revisión histórica de la etapa inaugural de la relación pueblo mapuche / Estado y sociedad chilena, requieren de nuevos enfoques y análisis. Necesario es que estos nuevos enfoques consideren en su real dimensión al actor social mapuche surgido en 1910 como una continuidad histórica con el pasado autónomo. Pero además, debe ser juzgado como un actor político que en los años transcurridos, ha demostrado quizás mayor capacidad e imaginación que el Estado en la generación y negociación de planteamientos. Ejemplos abundan: el movimiento étnico contemporáneo y el indigenismo de Estado

inaugurado por la Corporación Araucana a principios de los años 50, son algunos de ellos.

La carencia de una política continua y coherente de parte del Estado chileno para afrontar su “problema mapuche” más allá de legislaciones y políticas contrapuestas, dependiendo del gobierno de turno, dificultan hasta ahora mismo un abordaje exitoso. A lo largo del siglo XX y XXI lo que encontramos son un conjunto de medidas que han fluctuado desde una especie de indigenismo diluido hasta la presente represión desatada hacia quienes no son funcionales a esas leyes. La urgente actualidad del tema mapuche en un momento histórico como el que estamos viviendo, hace más inevitable aún indagar en las raíces de la actual situación.

El invitar a esa reflexión es uno de los principales aportes del trabajo que tenemos en las manos.

Introducción

EN EL AÑO 2010 se celebra el bicentenario del país y también los cien años del movimiento político contemporáneo mapuche. Fue en 1910 cuando entraron en la escena pública las primeras organizaciones mapuche con características modernas y con ellas lo hicieron sus demandas por tierra, educación y respeto. En el presente ensayo tendremos la oportunidad de conocer y analizar específicamente sus demandas educacionales, acercarnos a las organizaciones que les promovieron, a sus dirigentes más destacados, a la Araucanía y el Chile en que se enmarcaron y, asimismo, al pensamiento latinoamericano del cual formaron parte.

Según consta en la prensa, en 1910, en una visita que hace al pueblo de Lautaro la dirigencia de la recién formada Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía, el Gobernador preguntó por los fines que perseguía dicha organización. A lo cual su Presidente habría respondido:

“Nosotros perseguimos dos grandes fines: la civilización i el patriotismo de los aboríjenes. Para inculcarles lo primero la sociedad nombra oradores especiales en cada parlamento, quienes aconsejan a todos los de la raza a que manden a sus hijos a las escuelas, haciéndoles ver las ventajas que obtendrán con la instrucción i que sean útiles a la patria en cualquiera circunstancia, etc. Sobre el patriotismo, dijo, que la socie-

dad se habia formado al calor i entusiasmo de la idea lanzada por uno de sus consocios, de erijir un monumento al Toqui Caupolican, por lo que ya estaba colocada la primera piedra en la plaza de Temuco, lo que despierta el valor i el deseo de la civilizacion entre la raza araucana; i que los discursos pronunciados en ambos idiomas van inculcando el amor a la patria”¹.

Estas palabras, muy eficaces en su tiempo, hoy no son del todo claras y son parte de los discursos que se analizarán largamente para determinar, interpretativamente, qué expectativas educacionales tuvieron las primeras organizaciones mapuche y cuál fue su trasfondo nacional. Desde otro punto de vista, lo que este ensayo se propone es explorar los vínculos entre educación y nación a partir del análisis de las demandas educacionales de las primeras organizaciones mapuche del siglo XX en Chile, enmarcándoles en el pensamiento latinoamericano de la época.

Para alcanzar este propósito el estudio desplegó, durante sus dos años de duración, una metodología histórica y cualitativa en cuatro etapas: la primera, exploratoria, se valió de entrevistas a expertos y de la revisión de textos por ellos sugeridos para arribar, finalmente, al proyecto de investigación definitivo. La segunda, documental, examinó sistemáticamente las fuentes consideradas pertinentes para los tres niveles de abstracción trabajados –Araucanía, Chile y América Latina–, entre ellas, las obras de las ciencias sociales y humanidades actuales, los ensayos de los intelectuales más renombrados de la época, los testimonios que publicaron algunos mapuche e indigenistas del período y, además, la prensa local de principios del siglo XX. La tercera, analítica-creativa, examinó el conjunto de la información obtenida con la ayuda de un programa computacional idóneo y elaboró, simultáneamente, los resultados del estudio. La cuarta, de difusión, comenzó con la crítica de pares a que fue sometido el borrador final del ensayo, prosiguió con su presentación oficial a la universidad y continúa a través de este libro. Tanto las personas entrevistadas como las demás fuentes consultadas se encuentran detalladas en la sección Referencias.

¹ En: La Época 21/12/1910.

Esta cita, al igual que todas las incluidas en el libro, es una transcripción fiel de la fuente, por lo que se han respetado sus usos, faltas y erratas.

El ensayo posee tres capítulos, cada uno destinado a analizar los principales aspectos de interés para la investigación: educación, nación y organizaciones mapuche.

El primer capítulo, titulado, *Cuando la escuela llegó para quedarse*, entrega algunos elementos conceptuales, históricos e interpretativos que tienen por objeto situar los esfuerzos sistemáticos por educar a la población mapuche durante el primer siglo de vida republicana, centrando su atención en un acontecimiento que marcará el antes y el después de la percepción que los mapuche tuvieron de la educación. En el último cuarto del siglo XIX, más específicamente a finales de la “guerra de la pacificación”, algunos hijos de los principales líderes mapuche ingresaron al sistema educacional chileno pero sin quedar del todo claro si lo hicieron en calidad de rehenes o como prendas de paz. ¿La educación se entendió como premio o castigo? Esta pregunta será la que cruzará transversalmente el capítulo, explorándose las posibles respuestas, entendiéndose a la escuela como un “arma de doble filo” e interpretándose que hubo un empalme entre los idearios ilustrados y civilizadores que provocó, entre otras cosas, que significantes como bárbaro, ignorante y *wingka* funcionasen casi como sinónimos.

El segundo, *En el umbral de nuestra contemporaneidad*, ofrece una panorámica socio-educacional de la Araucanía, Chile y América Latina entre los años 1880-1930, en la que se destaca la comprensión de que los fenómenos, problemáticas y demandas que ahí emergieron aún siguen vigentes. El capítulo describe el impacto que tendrán en la región los inicios de los procesos de urbanización e industrialización y la crisis que les acompaña, entregando algunos insumos que permiten imaginar la escuela, la “reducción”, la ciudad y un conjunto de elementos que dieron su sello a dicho tiempo y que enmarcaron el florecimiento de las primeras organizaciones mapuche del siglo XX. Aquí se expone, además, cómo el nacionalismo fue invocado para hacer frente a la crisis y cómo la educación adquirió un papel protagónico en su diseminación, describiéndose, también, los debates y formas que tomó la educación nacional en esos años.

El tercero, *Sobre educación y nación en las organizaciones mapuche*, penetra en la orgánica mapuche de principios del siglo XX, distingue tipos

de organización, establece sus objetivos, caracteriza sus modos de operar, refiere a su dirigencia y analiza en profundidad sus demandas educacionales. Aquí sus requerimientos se entienden, por una parte, como expresión del ambiente nacionalista del continente y, por otra, como anhelos por dejar su condición de oveja negra de la gran familia-nación chilena. En este apartado se consigna, a su vez, que en 1931 se levantó una demanda original, “por una educación indígena”, la cual operó como límite temporal para la investigación, por tanto también para este ensayo.

En *A modo de conclusión* se revisa sucintamente el mapa de argumentos utilizado, resaltándose sus nudos así como la vigencia de las cuestiones tratadas.

Con todo, *Educación y nación al sur de la frontera*, es una invitación a viajar con las letras, a traspasar los muros culturales, los prejuicios y los hábitos intelectuales, a adentrarse más allá del río Bravo y del río Bío Bío para volver a pensar algunas preguntas que hace mucho rondan, que más de una vez han sido respondidas, pero que exigen ser constantemente replanteadas so riesgo de perder el sentido de lo obrado. La educación y la nación son terrenos en disputa y así precisan serlo. He aquí un aporte a la discusión.

Primera parte

Cuando la escuela llegó para quedarse

La educación como premio-castigo para los mapuche en el siglo XIX

I. Primeras palabras: ilustración, civilización y educación

LA SEGUNDA MITAD del siglo XIX significó para los mapuche su tránsito hacia nuestra modernidad. Fue un camino lleno de sangre, fuertes, escuelas y biblias. Fue el trayecto de los vencidos, de aquellos que deben adaptarse o morir. Hace mucho tiempo que ese camino venía transitándose, el mismo argumento que utilizase Hernán Cortés frente a Moctezuma cuando sentenciase la justa a favor de los invasores e inaugurara por largos tres siglos el imperio español es una pista en ese sentido: “o se dejan conquistar o mueren”. Bernal Díaz del Castillo, siendo testigo de lo narrado, señaló que éste habría sido el ultimátum dado por Cortés en ese momento histórico:

“Que teniéndole por tan su amigo, mandé a mis capitanes que en todo lo que posible fuese os sirviesen y favoreciesen, y vuestra merced por el contrario no lo ha hecho, y asimismo en lo de Cholula tuvieron vuestro mandado que nos matasen. Helo disimulado lo de entonces por lo mucho que os quiero, y así mismo ahora vuestros vasallos y capitanes se han desvergonzado y tienen pláticas secretas que nos queréis mandar matar; por estas causas no querría encomenzar guerra ni destruir esta ciudad. Conviene que para todo se excusar que luego, callando y sin hacer ningún alboroto, se vaya con nosotros a nuestro aposento, que allí seréis servido y mirado muy bien como en vuestra propia casa. Y que si alboroto o voces daba, que luego sería muerto de estos mis capitanes, que no los traigo para otro efecto”².

^[2] Díaz del Castillo, B. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, Editorial Pedro Robredo, México D.F. 1939 [Primera edición 1575], p. 347.

La misma lógica argumental de “por la razón o la fuerza” posee el emblema que vistió el escudo con que se proyectó la nación chilena desde las primeras décadas del siglo XIX hasta nuestros días. Por la razón o la fuerza fue, asimismo, el argumento que estuvo detrás de los militares chilenos que ocuparon la Araucanía en la segunda mitad del siglo XIX. Las atentas, pero a la vez amenazadoras palabras dirigidas por un especialista de la fuerza, como lo fue el general Orozimbo Barboza, al cacique Antonio Painemal, en 1872, así lo evidencian:

*“Diles a mis amigos, me dijo el Presidente, que yo no quiero formar pueblos, que no quiero guerra con ellos; que quiero que crezca el pasto, que los animales engorden bien para que tengan mis indios harta plata con qué negociar como mis españoles. Que no hagan malocas, porque de ellas no se saca cosa buena; que de los garrotazos que se dan en los malocos mueren buenos y guapos mocetones; que arreglen sus asuntos ante las autoridades que les tengo en cada pueblo; que no roben porque los ladrones son mirados muy mal en todas partes, que hagan que sus hijos aprendan a leer para que sepan lo que pasa en otros mares y para que aprendan a trabajar como los chilenos cosas buenas y bonitas”*³.

Por la razón o la fuerza fue el argumento que orientó parte importante de las relaciones que los chilenos establecieron con los otros, con los mapuche, enquistándose en las mentes y bocas de los sectores dirigentes de la sociedad y también, casi por añadidura, en la de los sectores populares. Fue un argumento tan explícito que inclusive llegó a ser objeto de severas críticas. En 1859, cuando aún la decisión de invadir las tierras de los mapuche no había sido ejecutada, la Revista Católica, vigente desde 1843 hasta nuestros días, en su número quinientos ochenta y ocho analizaba la lógica profunda de la ocupación y fustigaba la conciencia de sus lectores con razonamientos que se desprenden de la tradición eclesial inaugurada tempranamente por el padre Bartolomé de las Casas en el siglo XVI:

“El hombre civilizado se presenta al salvaje con espada en mano i le dice: yo te debo hacer partícipe de los favores de la civilización; debo ilustrar tu ignorancia, i aunque no comprendas cuales son las ventajas que te vengo a

^[3] Guevara, T. y Mañkelef, M. *Kiñe mufü trokiñche ñi piel. Historias de familia, siglo XIX*, CoLibris Ediciones y CEDM Liwen, Santiago, 2002 [Primera edición 1912], pp. 191-192.

*proporcionar, ten entendido que una de ellas es perder la independencia de tu patria; pero, con todo, elije entre esta disyuntiva: o te civilizo, o te mato. Tal es en buenos términos la civilización a mano armada.”*⁴

El análisis que elaboró la Revista Católica ha sido por mucho tiempo el límite de los esfuerzos reflexivos que ha podido construir occidente sobre sí mismo en la interacción con los otros, el cual únicamente alcanza para levantar sospechas sobre la bondad y/o necesidad de desplegar estrategias del tipo o te civilizo o te mato, sospechas que sólo se quedan en eso pues siempre las ideologías hegemónicas han terminado por tornar normal o natural lo injustificable. Ello hace que las críticas en este sentido, aparte de constituirse en precedentes relevantes en la historia de las ideas liberacionistas, funcionen a su vez como bastones morales que le permiten a los miembros de la sociedad seguir soportando, haciendo y viviendo en contextos percibidos como inadecuados o injustos.

A mediados del siglo XVIII se propagó en las élites latinoamericanas el ideario de la ilustración y se transformó rápidamente en el principal sustrato de lo bueno y deseable que podía imaginarse tanto para las personas como para las sociedades, instalándose como ideología hegemónica. Los mecanismos a través de los cuales llegaron las ideas de la ilustración a Chile y América Latina habrían sido tres: los intentos reformistas del gobierno español, las lecturas hechas por líderes locales y los viajes a Europa difundidos en periódicos y libros⁵.

Durante todo el siglo XIX, desde las tempranas e innumerables cartas que escribió Simón Bolívar hasta el mensaje que dirigió en 1900 José Enrique Rodó a la juventud de América, las ideas ilustradas fueron penetrando en todos los espacios e intersticios intelectuales latinoamericanos, a la par que se amoldaban bien a otras corrientes de pensamiento de la época, como el positivismo⁶. Ello permite entender

^[4] Pinto, J. *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*, DIBAM, Santiago, 2003, p. 165.

^[5] El filtro español que tuvieron las ideas ilustradas en su paso a América Latina les despojó de su perspectiva anticlerical, aunque no por ello de su crítica a la Iglesia. Véase Cruz, N. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El plan de estudios humanista)*, DIBAM, Santiago, 2002, pp. 29, 44 y 48.

^[6] Bolívar, S. “Discurso de Angostura”, con fecha de 1912. En: Soriano, G. (comp.) *Escritos políticos / Simón Bolívar*, Editorial Alianza, Madrid, 1982, pp. 93-123 y Rodó, J.E. “Ariel, a la juventud de América”, publicado por primera vez en 1900. En: Rama, A. (comp.) *Ariel, motivos de Proteo*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1976, pp. 1-56.

que, por ejemplo, cuando a principios del siglo XX se fundó en México el Ateneo de la Juventud, levantando ciertamente banderas ilustradas, fuesen centenares las organizaciones con características similares las que nacieran simultáneamente en todo el continente, incluyendo a los Estados Unidos de América y a la Araucanía.

Las principales ideas que se desplegaron en occidente con las revoluciones francesa, estadounidense e industrial fueron: luces, razón, soberanía popular, felicidad y productividad. Junto a ellas se concebía que el pueblo tenía que educarse para así poder ejercer en plena capacidad su soberanía y para liberarse de las cadenas de la ignorancia. Ese fue, finalmente, el argumento desequilibrante que hizo que durante el siglo XIX latinoamericano la educación popular adquiriese una importancia nunca antes vista. Julio Bañados, Ministro de Estado chileno en 1889, expresó esta idea de manera muy ajustada:

“La sustitución del pueblo-paria por el pueblo-rey, del pueblo-nada por el pueblo-todo, ha hecho indispensable que todas las fuerzas activas del país, condensadas i dirigidas con destreza i sabiduría, converjan a la educación moral, intelectual y física de aquel organismo matriz del que nacen los demás organismos de la sociedad política. La instrucción pública es por eso inseparable de la soberanía nacional. Si la colectividad social es a la vez cabeza i conciencia de los poderes del Estado, i si es fuente creadora i tribunal donde levanta su solio omnipotente la opinión pública, es lógico que se procure transformarla de masa inconsciente en ser pensante, de aguas estancadas de un mar muerto en corrientes fecundas de vida i actividad”⁷.

Al mismo tiempo que las ideas ilustradas se asumían como posibles y deseables, se fraguaba el entendimiento de que por ellas se debían

^[7] Bañados, J. “Discurso en el Congreso Nacional Pedagógico”, con fecha de 1889. En: Monsalve, M. “...I y el silencio comenzó a reinar.” *Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*, DIBAM, Santiago, 1998, pp. 146-147. Hay, además, dos textos fundamentales para acercarse al ambiente intelectual asociado a la ilustración y la educación en el Chile del siglo XIX: Conejeros, J.P. *La influencia cultural francesa en la educación chilena, 1840-1880*, Serie Investigación, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago, 1999 y Serrano, S. “Estado y educación. 1810-1840”. En: Serrano, S. *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*, Editorial Universitaria, Santiago, 1994, pp. 23-59.

realizar todos los esfuerzos razonables y, si éstos no alcanzaban, era necesario imponer la fuerza. Con otras palabras, había que imponer la visión hegemónica de lo bueno y ojalá pacíficamente. Ello permite entender que la fuerza fuese un recurso más en la cruzada educacional y que primase cuando no hubiese existido el tiempo o las condiciones satisfactorias para esperar a que los estudiantes y sus familias se convencieran de las bondades de las luces y el progreso. Y es que durante gran parte del siglo XIX para los sectores populares el ir a la escuela no distó mucho de ser un castigo o, en el mejor de los casos, algo sin más sentido que seguir los consejos de quien se teme y/o estima. Amanda Labarca, reconocida historiadora educacional, recuerda la menoscabada valoración social que tuvo la educación popular a principios del siglo XIX (antes de que llegara la prominente figura de Domingo Faustino Sarmiento a este lado de los Andes), al apuntar que un castigo aplicado a un delincuente común consistió, extrañamente a nuestros ojos, en obligarle a que se dedicara temporalmente a la labor de profesor de escuelas primarias. También son recordadas las impresiones que transmite Pascual Coña en 1930, ya en el ocaso de su vida, cuando señala que la escuela misional en la que aprendiese sus primeras palabras en castellano se había instalado en su comunidad a modo de castigo. Sí, dos parcialidades mapuche en conflicto, imbuidas en una serie de ajustes de cuentas asociados a robos de animales, habrían sido sancionadas por las autoridades chilenas con la instalación de una escuela misional⁸. Otra información que refuerza la idea del deprimido estatus que tuvo la educación durante el siglo XIX, e inclusive durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, fueron los bajos sueldos que se destinaron a los profesores más aún en las zonas rurales. Cifras netas al respecto se pueden consultar en textos especializados, sólo se evocará ilustrativa-

^[8] La referencia de Amanda Labarca sobre la labor docente como castigo se encuentra en Labarca, A. *Historia de la enseñanza en Chile*, Publicaciones de la Universidad de Chile, Imprenta Universitaria, Santiago, 1939, pp. 231-232. La de Coña sobre la imposición de la escuela misional se encuentra en Coña, P. *Lonco Pascual Coña ñi Tuculpazugun: testimonio de un cacique mapuche*, Pehuén Editores, Santiago, 1995 [Primera edición 1930], pp. 14-15.

mente que un peón agrícola obtenía en promedio más retribución por su trabajo que la mayoría de los profesores primarios⁹.

Cómo es de esperar, poco a poco la escuela y la educación penetraron en la Araucanía, especialmente durante la segunda mitad del siglo XIX, y lo hicieron de la mano del ideario ilustrado. El alcance que tuvo la ilustración se trasluce en las palabras que expresase el primer director del recién fundado Liceo de Temuco, inaugurado en 1889, cuando afirmó que la ciudad era ayer el centro de la barbarie y *“es hoy el asiento de un plantel de educación donde arde constantemente la lámpara de la sabiduría, que irradia sus vívidos destellos tanto en el palacio del rico como en la choza del menesteroso”*. Agregando además que, el objetivo del establecimiento, no sólo era el *“asegurar el régimen constitucional que se ha implantado en la frontera, sino que llegar a convertir al indígena en un ciudadano útil a la comunidad social”*¹⁰.

El Liceo de Temuco, la máxima expresión de las luces en la Araucanía, nació bajo el imperativo del progreso. La instrucción debía transformar a los habitantes de la zona sin importar su venia y sin reparar en lo apropiado o viable que era el pretender que se formasen a imagen y semejanza de los sectores dirigentes o, para ser más exactos, que lo hiciesen según las concepciones que los sectores dirigentes tenían de lo que deberían ser los sectores populares. El progreso, la mejora propiamente tal, fue una idea que se instaló con tal fuerza que, a principios del siglo XX, era indiscutiblemente aceptada.

^[9] Loreto Egaña y Mario Monsalve profundizan en lo que fue esta situación en el siglo XIX. Véase Egaña, L. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, DIBAM, Santiago, 2000, pp. 79 y 94 y Monsalve, M. *Op. Cit.*, 1998, p. 76. Por su parte, Iván Núñez y Gonzalo Vial dan cuenta del fenómeno durante las primeras décadas del siglo XX. Véase Núñez, I. *Gremios del magisterio. Setenta años de historia*, PIIE, Santiago, 1986, pp. 26-27 y Vial, G. “Educación: el final de una cruzada.” En: Vial, G. *Historia de Chile 1891-1973*, Vol. 1, Tomo 1, Editorial Santillana, Santiago, 1987 [Primera edición 1981], pp. 214-215. Alejandro Venegas y Darío Salas, hombres de educación en el Chile del centenario, también dieron cuenta de esta realidad. Este último recuerda, además, que los profesores rurales, desde 1893 al menos, fueron los peor rentados por ser consideradas sus escuelas como de cuarta categoría. Véase Venegas, A. *Sinceridad, Chile íntimo en 1910*, Ediciones Chile América-CESOC, Santiago, 1998 [Primera edición 1910], pp. 302 y 320 y Salas, D. *El problema nacional*, Editorial Universitaria, Santiago, 1967 [Primera edición 1917], p. 113.

^[10] En: Serrano, S. “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, P. Universidad Católica de Chile, Santiago, 1996, p. 465.

Las palabras del uruguayo José Enrique Rodó y las del estadounidense John Dewey, unas cotidianas, otras filosóficas, aparte de ser algunas de las más autorizadas son también muy ilustrativas. Rodó expresó:

*“Pero, donde no cabe la transformación total, cabe el progreso; y aun cuando supieráis que las primicias del suelo penosamente trabajado, no habrían de servirse en vuestra mesa jamás, ello sería, si sois generosos, si sois fuertes, un nuevo estímulo en la intimidad de vuestra conciencia. La obra mejor es la que se realiza sin las impacencias del éxito inmediato; y el más glorioso esfuerzo es el que pone la esperanza más allá del horizonte visible...”*¹¹.

Dewey, por su parte, expresó:

*“Se piensa a veces el progreso como la aproximación paulatina a fines ya buscados. Pero ésta es una forma menor de progreso, porque requiere sólo un perfeccionamiento de los medios de acción o un avance técnico. Los modos más importantes de progreso consisten en enriquecer los propósitos anteriores y en formar otros nuevos. Los deseos no son una cantidad fija, ni el propósito significa una cantidad creciente de satisfacción. Con el aumento de la cultura y un nuevo dominio de la naturaleza se crean nuevos deseos y demandas de nuevas cualidades de satisfacción, pues la inteligencia percibe nuevas posibilidades de actividad. Esta proyección de nuevas posibilidades lleva a la búsqueda de nuevos medios de ejecución y tiene lugar el progreso; en tanto que el descubrimiento de objetos no utilizados todavía lleva a sugerir nuevos fines”*¹².

Tanto Rodó como Dewey participaron de una comprensión generalizada, manifiesta al menos desde mediados del siglo XIX, que vio al progreso como una aspiración social que se lograba sólo mediante la suma de los esfuerzos individuales. Ambos apreciaron al progreso, además, como un proceso en constante incremento y con fuertes repercusiones positivas en el ámbito de la productividad. Los mejores rendimientos, pensaban, no sólo eran deseables para las élites, también lo eran para los sectores populares pues les generaba más posibilidades de adquirir los bienes necesarios para su des-

^[11] Rodó, J. E. *Op. Cit.*, 1976, p. 52.

^[12] Dewey, J. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Ediciones Morata, Madrid, 1998 [Primera edición 1916], pp. 192-193.

envolvimiento. El papel que se le atribuyó a la educación en la consecución del progreso fue muy importante, así lo ilustran las palabras de Sol Serrano:

*“La educación fue concebida como el instrumento de perfectibilidad del hombre en el camino de la libertad, la felicidad y el progreso. Ella formaría al hombre nuevo, ese hombre que podía hacer tabla rasa del pasado, suprimirlo para inventar un futuro. La ilustración era la base de la felicidad de los pueblos y del progreso de la historia; era el patrimonio de los pueblos y la clave misma de la libertad que no degeneraría en anarquía pues comprendía no sólo el saber sino principalmente la virtud. La difusión de las luces, cualquiera fuera la forma específica que adquiriese en lo formal, era el deber primordial de un gobierno republicano en el cual todos los hombres eran iguales y libres. La educación adquirió cierto carácter utópico y se depositaron en ella las esperanzas de regeneración del individuo y de la nación”*¹³.

El imperativo de colonizar las mentes de la humanidad que tuvo la ilustración, desde mediados del siglo XIX se conocerá también en Chile y América Latina bajo el rótulo de civilización. La mejora para los sectores populares debía procurarles satisfacciones materiales de la mano del progreso y, además, debía rescatarlos de sí mismos al erradicarles la ignorancia. En este punto, la misión moral que significan el desterrar la ignorancia y el combatir la barbarie se encontraron y fundieron, superponiéndose dos de los pensamientos más influyentes del siglo XIX, el ilustrado y el civilizador. Las razones que se esgrimían para la aplicación práctica y urgente de estos idearios fueron de tipo altruistas y egoístas: la ignorancia y la barbarie no sólo les hacía daño a ellos mismos, se creyó, sino que ponía también en riesgo al conjunto de la sociedad. El mismo Simón Bolívar en 1819, en el Manifiesto de Cartagena, sembraba precedentes en este sentido:

“Uncido el Pueblo Americano al triple yugo de la ignorancia, la tiranía y del vicio, no hemos podido adquirir, ni saber, ni poder, ni virtud. Discípulos de tan perniciosos maestros, las lecciones que hemos recibido y los ejemplos que hemos estudiado son los más destructores. Por el engaño se nos ha dominado más que por la fuerza; y por el vicio se nos ha degradado más que por la superstición. La esclavitud es la hija de las tinieblas;

^[13] Serrano, S. *Op. Cit.*, 1994, p. 38.

*un Pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción: la ambición, la intriga, abusan de la credulidad y de la inexperiencia de hombres ajenos de todo conocimiento político, económico o civil: adoptan como realidades las que son puras ilusiones; toman la licencia por la Libertad, la traición por el patriotismo, la venganza por la justicia”*¹⁴.

Tzvetan Todorov, un multifacético intelectual contemporáneo, al reflexionar sobre lo que fue la conquista de América en los siglos XV y XVI, entrega elementos que permiten interpretar que la comprensión del indígena como bárbaro, salvaje, inferior, semi-humano o semi-animal, fue una premisa existencial que sirvió como sustento argumentativo y moral para hacer tolerables los despojos y aberraciones a que fueron sometidos: *“ciertamente el deseo de hacerse rico y la pulsión de dominio [...] motivan el comportamiento de los españoles; pero también está condicionado por la idea que tienen de los indios, idea según la cual éstos son inferiores, en otras palabras, están a la mitad del camino entre los hombres y los animales. Sin esta premisa existencial la destrucción no habría sido posible”*¹⁵.

Luego del decisivo impulso que recibirá el pensamiento civilizador por parte de trabajos como los de Domingo Faustino Sarmiento y Benjamín Vicuña Mackenna en el sur del continente, su discurso, expresado en distintas formas, tonos y ritmos, no sólo seguirá vigente hasta nuestros días, sino que demostrará ser uno de los más convocantes y políticamente efectivos¹⁶.

^[14] Bolívar, S. *Op. Cit.*, 1982, p. 97.

^[15] Todorov, T. *La conquista de América, el problema del otro*, Editorial Siglo XXI, México D.F., 1997 [Primera edición 1982], p. 157. Para profundizar en las modalidades e implicancias de la conceptualización “civilización y barbarie” en Chile, acudir a: Antillanca, A. y Loncón, C. *Entre el mito y la realidad: el pueblo mapuche en la literatura chilena*, Asociación Mapuche Xawün Ruka, Santiago, 1998, p. 208; Bengoa, J. *Historia de un conflicto: el Estado y los mapuches en el siglo XX*, Editorial Planeta, Santiago, 1999, p. 31; González, S. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*, DIBAM, Santiago, 2002, p. 257; Martínez, J.L. y otros. “Construyendo identidades desde el poder: los indios en los discursos republicanos de inicios del siglo XIX”. En: Boccaro, G. (comp.) *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas siglos XVI - XX*, Ediciones Abya Yala, Quito, 2002, p. 32 y Pinto, J. *Op. Cit.*, 2003, p. 156.

^[16] Para un análisis profundo del discurso civilizador de Vicuña Mackenna acudir a Bottinelli, A. “El oro y la sangre que vamos a prodigar: Benjamín Vicuña Mackenna, la ocupación de la Araucanía y la problemática inscripción del imperativo civilizador en el discurso público chileno”, Ponencia de las *VII Jornadas de Estudiantes de Postgrado*, Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad de Chile, Santiago, enero de 2006.