

Instituto de Historia
Pontificia Universidad Católica de Chile.

SOL SERRANO*

DE ESCUELAS INDIGENAS SIN PUEBLOS A
PUEBLOS SIN ESCUELAS INDIGENAS:
LA EDUCACION EN LA ARAUCANIA EN EL SIGLO XIX**

ABSTRACT

This article studies Republican State policy regarding indigenous education as a form of integration and domination of the Mapuche people who maintained their independence until 1881. It begins with colonial background information and goes on to study the continuation of mission policy during the Republican period, in which the school is inserted, in order to conclude that the school was not successfully established because Mapuche social organization rejected the formation of towns. The school's establishment became successful together with the spontaneous advancement of the Spanish-Chilean population in Mapuche territory and the formation of towns. This public school, as opposed to the mission school, was not indigenous but rather mixed. The liberal State, after the occupation of *Araucanía* (the Mapuche's region), extended the zone's education without considering indigenous issues, under the supposition that the Mapuche population would accede to the national school and upon enrolling would give up their own culture. This article proposes that the indigenous school was not successfully established due to a lack of towns and that when these were created, the school was public and not indigenous. Thus, the liberal State's homogenizing educational policy was an important means towards the cultural adaptation of the Mapuche people, although it did not make their culture disappear.

La educación pública que se extendió en Chile a lo largo del siglo XIX fue uno de los mecanismos de control y cohesión utilizado por el Estado para crear una nueva sociedad concebida como la asociación de hombres libres y racionales, emancipados de sus creencias y pertenencias tradicionales. Se aspiraba transi-

* Profesora del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

** Este trabajo forma parte de una investigación financiada por el Fondecyt (Proyecto N.1930586). Agradezco a don Sergio Villalobos, a José Bengoa y a Jorge Pinto sus comentarios y haberme prevenido sobre más de un error en mi débil conocimiento de la Araucanía.

tar de la cultura oral propia del grupo inmediato a la cultura escrita propia de una comunidad universal que se expresaba a través de la razón.

La expansión de la escuela pública tuvo diversos ritmos de acuerdo a las formas de asentamiento y a las estructuras económicas y ocupacionales de cada región, pero el concepto de escuela fue uniforme y homogéneo. El Estado invirtió sus recursos y su tiempo para que así lo fuera, para que los preceptores tuvieran una formación común, para que los textos escolares fueran los mismos, para que la organización del espacio y del tiempo escolar tuvieran una misma normativa. Pero todavía a mediados del siglo XIX el territorio chileno estaba dividido en el sur, cortado por la frontera indígena del Río Bío-Bío, donde el pueblo mapuche mantenía su independencia a pesar de sus múltiples vinculaciones con la población hispano-chilena. Aunque el Estado chileno miró tardíamente "hacia el sur", según la expresión de Jorge Pinto, y se concentró más en el norte minero, que lo vinculaba a la economía internacional, antes de la ocupación definitiva de la Araucanía en 1881 hubo una cierta política de integración del pueblo mapuche.

La siguiente investigación estudia las políticas impulsadas por el Estado republicano para propagar la educación chilena en la Araucanía, primero a través de la escuela de las misiones católicas y luego a través de la escuela pública. Se trata de probar, luego de una breve descripción del período colonial, que si hubo una escuela para indígenas, esta fue la escuela misional, pero que ella fue de difícil arraigo por la inexistencia de pueblos en el territorio y en la cultura mapuches. Se trata de probar que la escuela como institución se arraigó cuando la colonización espontánea chilena avanzó hacia el territorio indígena formando pueblos desde mediados de siglo. La escuela siguió al pueblo, estructura de organización que los mapuche resistían, y respondió a las necesidades de la población hispano-chilena. Con la ocupación, el Estado reforzó la ampliación de la educación pública en la zona bajo el supuesto de que llegaría también a los mapuches y que con ella abandonarían su cultura. El Estado optó por lo que hemos llamado una "política de omisión", es decir, por no diseñar una política educacional específica para los indígenas, sino una política uniforme a nivel nacional que borrara los particularismos culturales que debilitaban el concepto de unidad nacional. El enfoque está centrado en la perspectiva de quienes querían la escuela más que a los receptores de ella. No es un estudio de la aculturación del pueblo mapuche, sino de la forma en que el Estado liberal enfrentó su educación. Se concluye que sólo parcialmente logró establecerse una escuela indígena y al alero de las misiones religiosas. La escuela se estableció en la zona de la Araucanía junto al desarrollo incipiente del mundo urbano, como en el resto del país, intentando incorporar a los sectores populares y al mundo rural, que casi sólo por accidente, desde la perspectiva de la escuela pública, era también indígena.

I. INTENTOS COLONIALES POR UNA EDUCACIÓN INDÍGENA

La progresiva disolución de las comunidades indígenas en la zona central y la imposibilidad de congregarse a los mapuches de la frontera sur en reducciones hicieron que la educación occidental, la enseñanza de la lectura y la escritura, fuera una experiencia muy precaria dentro del ámbito indígena en el período colonial. Ella formaba parte de la estrategia global de evangelización que acompañaba al asentamiento español y sufrió sus mismas vicisitudes dentro del pueblo mapuche. Desde los inicios de la conquista, sacerdotes acompañaron a los soldados en la expansión hacia el sur, pero no fue sino hasta fines del siglo XVI, con la llegada de los jesuitas, que se inició una política más sistemática de asentamiento de misiones. Ante el fracaso militar luego del levantamiento de 1598, el jesuita Luis de Valdivia logró apoyo real para instaurar su estrategia de la "guerra defensiva", es decir, que el ejército defendiera la línea fronteriza del Bío-Bío sin incursionar en el territorio araucano y que éste fuese pacificado a través de la labor misionera.¹ El ensayo fue de corta duración al ser asesinados los primeros misioneros y a lo largo del siglo XVII la mayoría de las misiones se instalaron junto a los fuertes españoles,² siendo varias veces destruidas por levantamientos indígenas.³

Franciscanos y jesuitas fueron las dos congregaciones religiosas con presencia en la Araucanía en el período colonial. Los primeros instalaron conventos en las ciudades del sur junto a su llegada en 1553, en Penco, Valdivia, Osorno, Angol, Imperial, Villarrica, que duraron tanto como las mismas ciudades. La imposibilidad de vivir entre los infieles, que era su carisma misional, los llevó a tener una presencia esporádica cediéndoles la iniciativa a los jesuitas.⁴ El objetivo de éstos era la pacificación de la Araucanía a través de la reducción de los indígenas a pueblos, tal como exitosamente lo habían logrado en Paraguay y en el este boliviano. Los mapuches no eran nómadas y no era

¹ Horacio Zapater, *La búsqueda de la paz en la guerra de Arauco*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1992.

² En 1612 y 1613 se fundaron las misiones de Rere, Concepción y Arauco y hacia mediados de siglo las de Boroa y Ranquelhue, casi todas extinguidas con el levantamiento de 1654. En 1668 se estableció la misión de Purén, junto al fuerte, y más tarde en La Mocha. Hacia fines de siglo se fundaron o refundaron las misiones de Imperial y Boroa, a cargo de jesuitas; Tucapel, Peñuelas y Maquehua, de los franciscanos, y Reporcura, Chacaico y Quechereguas, de clérigos. S. Villalobos, *La vida fronteriza en Chile*. Colecciones Mapfre, Madrid, 1992, 347-348.

³ Jorge Pinto, "Frontera, Misiones y Misioneros en Chile y Araucanía (1600-1900)" en J. Pinto et al., *Misioneros en la Araucanía 1600-1900*, Ed. Universidad de la Frontera, Temuco, 1988, 76.

⁴ Fernando Casanueva, "La evangelización periférica en el Reino de Chile", *Nueva Historia*, Londres, Año 2, N° 5, 1982, 6.

necesario sedentarizarlos sino establecerlos como pueblos.⁵ El camino reduccional, que también las autoridades querían establecer, no era posible precisamente porque atentaba contra la organización social que tan celosamente defendían los mapuches. Porque eran independientes, las reducciones no significaban, como en Paraguay, una forma de protección indígena dentro de la dominación española, sino una forma de sujeción, como lo demostraría la historia posterior^{5a}. De allí que los jesuitas optaran por un objetivo menor, que era llevar los sacramentos al territorio indígena a través de las misiones volantes o el sistema de correrías que emprendían en las épocas de mejor clima desde las misiones permanentes establecidas en zonas de mayor seguridad y de paz relativa, generalmente en las fronteras del territorio.

Esta precaria forma de evangelización no lograba transformar culturalmente a los indígenas que, en general, se abrían a los misioneros, a sus fiestas y regalos, pero que rara vez se convertían. Las misiones atendían a los indios rebeldes con sus visitas esporádicas y a los indios amigos que vivían en las inmediaciones de la misión y del fuerte. Eran rehues o comunidades indígenas que tenían relaciones permanentes, principalmente comerciales, con los españoles. En sus inicios fue una relación militar que lentamente derivó también en provisión de mano de obra para los españoles de la frontera. Investigaciones recientes muestran que ni siquiera los indios amigos fueron realmente aculturados con este contacto misional. Se beneficiaban con su ayuda a los enfermos, a los niños, a los pobres; tomaban elementos ajenos y los readecuaban a su propia tradición sin abandonar sus costumbres ni asimilarse al estilo de vida criollo.⁶ Ello no significa, sin embargo, que las misiones no fueran un centro de comunicación importante entre ambas culturas, lugar privilegiado, por ejemplo, para el aprendizaje de la otra lengua, ya fuera a través de la escuela que algunas misiones lograban levantar o del contacto habitual.

La religiosidad mapuche, que creía en una divinidad superior y en los más diversos espíritus o pillanes que eran consultados en ritos públicos, no se prestó para un sincretismo religioso significativo. La mayoría de los testimonios concuerdan en que los indígenas eran tolerantes con los misioneros, accedían a iniciarse en los sacramentos, algunos hijos de caciques efectivamente concurrían a las escuelas, pero no transformaban sus costumbres más repudiadas por el catolicismo, como la poligamia. El cronista jesuita Abate Molina señalaba que los misioneros eran respetados, bien acogidos y que tenían plena libertad para ejercer su ministerio, pero que los indios no se convertían porque

⁵ *Ibid.*, 60.

^{5a} Andrea Ruiz-Esquide, *Los indios amigos en la Frontera Araucana*, DIBAM, Santiago, 1993, 82.

⁶ Citado por J. Pinto, "Frontera...", 60.

eran religiosamente indiferentes, no tenían templos, ídolos, sacerdotes ni culto exterior alguno.⁷

Al contrario de otros países de América, en particular de México y Perú, los establecimientos educacionales para indígenas y las cátedras de lengua indígena en los establecimientos educacionales oficiales no tuvieron ni gran importancia ni larga vida, como tampoco fueron aplicables las disposiciones posteriores de la Corona para que se impusiera la enseñanza del castellano en la educación indígena.⁸ La Real Cédula de Felipe II, de 1580, que mandaba establecer una cátedra de lengua de indios donde hubiese audiencia, señalaba que en Chile “se debía cuidar más que hubiese esa doctrina”. Ella no fue cumplida salvo por los jesuitas, que establecieron dicha cátedra desde su llegada al país. En 1628 el cabildo señalaba al Rey “que en ningun convento de todos los que hay en este reino se enseña la lengua de indios, ni hay escuela della, si sólo la Compañía de Jesús (la tiene)... es tan grande el descuido, que en los pueblos donde no hay padres de la Compañía de Jesús padecemos notable trabajo, porque no tienen los indios quien les suministre los sacramentos, por no tener quien sepa la lengua”.⁹ Cuando finalmente se estableció la cátedra en 1700 en el convento franciscano de la Purísima de Penco, su duración fue corta por falta de alumnos, pues como explicaba el Presidente al Rey en 1703, a los naturales les era común la lengua araucana y los misioneros jesuitas y franciscanos la aprendían en los mismos conventos por los otros sacerdotes.¹⁰

En ese período la Corona gira su política de conversión de los indígenas hacia un mayor control, suplantando la lengua nativa por el castellano. Por Cédula de 1686 mandó que se pusiesen escuelas en todos los pueblos donde hubiese cura para enseñarles español a los indígenas. La respuesta de la Real Audiencia al Rey en 1691 refleja con especial agudeza las particularidades de Chile al respecto. Ella señala que en Perú “es fácil de introducir estas escuelas, respecto de estar fundados pueblos en toda forma de asociación humana y política ..., pero en este Reino donde los pocos pueblos que hubo se han despoblado, o ya por las continuas pestes de que han muerto, o ya porque los encomenderos los han extraído de sus pueblos agregándolos a sus estancias con el fin de tenerlos más seguros y a mano para el beneficio de sus haciendas

⁷ Dorothy Tank de Estrada, “Tensión en la Torre de Marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano”, en Josefina Zoraida Vázquez (ed), *Ensayos sobre historia de la educación en México*, El Colegio de México, México, 1981, 27 y ss.

⁸ Citado en José Toribio Medina, *La instrucción pública en Chile*, T.I, Santiago, 1905, xxxi.

⁹ *Ibid.*, XXXVII.

¹⁰ *Ibid.*, CCXXVIII.

... es imposible el practicarse estas escuelas de la lengua española por no haber pueblos de indios".¹¹ La Corona insistió y el Presidente ahondó en explicaciones en 1696, agregando otro elemento crucial y complementario al anterior: la enseñanza del castellano no era necesaria "porque los indios encomendados en los términos de las ciudades y partidos deste reino está la lengua castellana tan introducida en ellos que la hablan con tanta perfección como los propios españoles (...) de que se sigue que para explicarles los misterios de nuestra santa fé y para sus confesiones necesitan poco los doctriñeros y curas de los pueblos, ciudades y partidos de aprovecharse del idioma de los indios". Concordaba que la situación era distinta al sur del Bío-Bío, donde la enseñanza era muy difícil "porque viven esparcidos en familias y no reducidos a pueblos". Proponía que la Corona contribuyera a un mayor financiamiento de las misiones y que allí se concentrara el esfuerzo educativo.¹²

La situación de la frontera hacia fines del siglo XVII era de relativa paz y se le quiso dar un impulso a la evangelización como forma de consolidarla. En 1697 se creó la Junta de Misiones encargada exclusivamente de la Araucanía y en cuya tarea la educación ocupaba un lugar central. De acuerdo a las instrucciones reales se debía ser respetuoso con sus tierras, no exigirles trabajo ni tributo y admitir sus costumbres para atraerlos. Las misiones fueron reforzadas con el envío de 40 jesuitas y 10 franciscanos. Recién entonces se decidió fundar en Chile un colegio seminario para los hijos de caciques, semejante a lo que había sido el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, en México, un siglo y medio antes, pero destinado al sacerdocio indígena y con resultados bastante menos exitosos. El Colegio de Naturales de Chillán fue entregado a la dirección de los jesuitas y se abrió en 1700 con un cupo para veinte hijos de caciques, que fue difícil de llenar. Un español que tenía buenas relaciones con los caciques, por haber estado cautivo en la Araucanía, fue enviado a buscarlos y después de muchos esfuerzos logró convencer a los caciques de Boroa e Imperial. Se logró reunir 16 y no era claro que efectivamente fueran hijos de caciques. La resistencia de éstos, al parecer, no se debía tanto a una hostilidad hacia los misioneros como a la inutilidad que para ellos representaba la educación. El jesuita Diego de Olivares, importante cronista del s. XVIII chileno y quien participó en el Colegio, relata que ante la demanda, un cacique respondió "que si sus hijos por saber leer y escribir habían de dejar aquella piel negra que tenían, y que si les hizo falta a sus antepasados el saber leer y escribir para ser hombres grandes y respetados, y que sin letras sabían defenderse y guardar

¹¹ *Ibid.*, CCCXXX.

¹² Citado en J.T. Medina, *La instrucción...*, T.I., CCCXXXIV.

su libertad y costumbres y que no era de su parecer se diesen sus hijos ni entregasen a los españoles para un fin que ni necesitan ni les hace falta".¹³

No se tiene información sobre cuál fue el destino de los indios allí educados, pero la experiencia fue corta, pues debido al alzamiento de 1723 la educación a indígenas se cerró y el Colegio continuó sus funciones para los vecinos del lugar. También tuvieron que cerrarse las misiones más adentradas en territorio araucano. Las autoridades no querían abandonar el esfuerzo misionero y en 1757 se fundó el Colegio de Propaganda Fide, de Chillán, a cargo de los franciscanos. Desde allí iniciaron las misiones entre los pehuenches y una década más tarde tuvieron que hacerse cargo de la mayoría de las misiones de la Araucanía por la expulsión de los jesuitas.¹⁴ Críticos de las correrías, su estrategia era la de misiones permanentes donde la escuela junto a la capilla debían ser el centro. Sus resultados no fueron más auspiciosos. Las autoridades los encomiaron a continuar las correrías, pues era un sistema de información y de creación de alianzas con los caciques importantes para el Estado. La presencia franciscana coincide con el período de las reformas borbónicas, cuya estrategia era la mantención de la paz por el comercio y las misiones junto a la represión ocasional que intimidara posibles alzamientos.¹⁵

Para reforzar las misiones, en 1776 se volvió a la idea de formar sacerdotes indígenas a cargo de los franciscanos. La experiencia comenzó en Santiago y 11 años después se habían ordenado tres sacerdotes. Su costo era alto, por lo cual se le trasladó a Chillán en 1786. Tampoco se sabe con precisión sus resultados, pero algunos de sus alumnos participaron en el segundo Parlamento de Negrete vestidos con uniformes que causaron gran impresión en los caciques, a quienes debían convencer de que mandasen a sus hijos al Seminario. Del recuento de 11 alumnos hecho al finalizar el siglo, se sabe que cinco fueron sacerdotes de distintas congregaciones, otros se fueron al ejército y otros vivían en villas cercanas a Chillán. Al parecer, ninguno volvió a la Araucanía, que era el objetivo del Seminario. Finalmente fue clausurado en 1811 por los patriotas, debido al apoyo que los franciscanos brindaron a los realistas.¹⁶

Como veremos más adelante, al describir las misiones del siglo XIX, el fracaso de la educación formal para indígenas no significa que la cultura escri-

¹³ Al momento de la expulsión en 1767 los jesuitas mantenían las misiones de Santa Fé, Santa Juana, San Cristóbal, La Mocha y Arauco, que habían sobrevivido al levantamiento indígena de 1766. Más al sur tenían las misiones de San José de la Mariquina, Valdivia y Chiloé. Los franciscanos se hicieron cargo de la misión de Arauco, San José, Valdivia y Chiloé, quedando las restantes a cargo de sacerdotes seculares. Fernando Casanueva, "La evangelización...", 163.

¹⁴ J. Pinto, "Frontera...", 83.

¹⁵ Roberto Lagos, *Historia de las misiones del Colegio de Chillán*, Barcelona, 1908.

¹⁶ Serge Gruzinski, *La colonisation de l'imaginaire*, Ed. Gallimard, Paris, 1988.

ta no haya penetrado algo en el pueblo mapuche, pero sin duda no estamos frente a un fenómeno de "colonización del imaginario" a través de la escritura como había sucedido con las noblezas indígenas mexicanas ya en el siglo XVI.¹⁷ A fines del siglo XVIII chileno las comunidades indígenas del valle central habían dado paso a campesinos y peones de hacienda que conformaban un pueblo mestizo con altos grados de homogeneidad y el pueblo mapuche del sur también se había modificado con el contacto español, se había consolidado una economía ganadera, producían nuevos y distintos productos que comerciaban, pero mantenían su independencia, su lengua y su organización social.¹⁸

II. LA ESCUELA CHILENA EN TERRITORIO MAPUCHE

La nueva república y las misiones

La revolución de la Independencia en Chile fue un conflicto militar y político entre las elites dirigentes, que no involucró conflictos sociales como en otras partes de América. El pueblo mapuche estuvo al margen de la contienda hasta que la lucha llegó al sur y se alinearon con las tropas españolas. En esa alianza fueron influyentes los propios padres misioneros del Colegio de Chillán, fervientes partidarios del Rey, que mantenían una red de relaciones con los caciques. Luego del triunfo definitivo de los patriotas en 1818, el sur siguió siendo escenario de campañas militares y más tarde de luchas de montoneras y bandidaje. Hacia 1830 volvía a la frontera la estabilidad de fines del tiempo colonial, mientras en el centro se consolidaba el nuevo estado bajo la hegemonía conservadora.

Dentro de la ideología revolucionaria, ilustrada y liberal, el pueblo mapuche fue incorporado al nuevo imaginario republicano que se intentaba construir. Los bárbaros de antaño se transformaron en los libertarios guerreros que habían logrado derrotar al pueblo español durante tres siglos. Pasaban a tener también el estatuto de "padres de la patria" y se incorporaban al panteón de los héroes.¹⁹ La construcción de la conciencia nacional requería tejer una historia propia, antiespañola, donde el pueblo mapuche pasaba a tener una nueva significación. El ideario liberal, por otra parte, condujo a ciertas medidas legislativas como la igualdad de derechos de los indios decretada por el Director Supremo Bernardo O'Higgins en 1819²⁰. Si bien la cuestión indígena

¹⁷ José Bengoa, *Historia del pueblo mapuche*, Ed. Sur, Santiago, 1985, 146.

¹⁸ Simon Collier, *Ideas y política de la independencia chilena*, Ed. Andrés Bello, 1977, 199-204.

¹⁹ J. Bengoa, *Historia...*, 146.

²⁰ Domingo Amunátegui Solar, *Los primeros años del Instituto Nacional*, Santiago, 1880.

no fue central en la ideología revolucionaria, el discurso en general fue proclive a una integración pacífica del pueblo mapuche a las bondades de la civilización. La educación nuevamente apareció como el instrumento ideal. Más que pensar en colegios indígenas, lo cual parecía perpetuar una sociedad de castas, se propuso su incorporación a las nuevas instituciones educacionales, cuyo pináculo era el Instituto Nacional fundado en 1813, que fusionaba las instituciones de educación más importantes de la Colonia, entre ellas al Colegio de Naturales de Chillán²¹. *La Aurora de Chile* señalaba que sólo una relación entre iguales y una legislación justa unirían al pueblo mapuche al chileno. Debían ver las ventajas de la civilización, tener acceso a los cargos públicos y a la educación chilena. "Parece que la educación de la juventud araucana ha de tener mejor suceso en esta capital (Santiago); el aprovechamiento de los jóvenes suele proporcionarse a la distancia de su país: el hombre aislado espera sus adelantamientos únicamente de su trabajo y aplicación. En el Instituto Nacional hallarán unas proporciones quales no pueden tener en otra escuela del Reyno, maestros, libros, un plan de estudios acomodado a nuestras necesidades, un cuerpo de sabios que vele sobre sus progresos. El esplendor de la ciudad y de la primera Magistratura, el trato de hombres instruidos: todo eleva el ánimo e inspira emulación"²². Nada se hizo, sin embargo, en las primeras décadas republicanas.

El rasgo utópico del ideario revolucionario se desvaneció en parte al institucionalizarse el nuevo Estado y el mito del araucano libertario tendió a disolverse en la necesidad de "civilizar a la barbarie". A nivel ideológico, ello se tradujo, por ejemplo, en los primeros textos escolares de historia de Chile. Vicente Fidel Lopez, exiliado argentino de la dictadura de Rosas y autor del primer texto escolar de historia de Chile en 1846, especificaba que dicha historia era la del pueblo civilizado que conocía la escritura y se gobernaba por leyes y no la de los indios del sur, que permanecían en estado salvaje y bárbaro²³.

El gobierno, y en general la elite dirigente, fue cauto frente al tema indígena. Preocupados de no abandonar enteramente dicho territorio, en parte por razones de seguridad estratégica, se propuso restablecer las misiones bajo el patrocinio del Estado, considerando que las relaciones entre la Iglesia y el Estado republicano se habían resuelto manteniéndose el regalismo, por una

²¹ Domingo Amunátegui Solar, *Los primeros años del Instituto Nacional*, Santiago, 1880.

²² *La Aurora de Chile*. N° 12, 51, Santiago, 1812.

²³ Vicente Fidel López, *Manual de historia de Chile*, Santiago, 1846, Rafael Sagredo y Sol Serrano, "Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares", en J.Z. Vázquez y P. Gonzalbo A. (eds.), *La enseñanza de la historia*, Colección Interamer. N° 29, OEA, Washington, 1994.

parte, y el carácter católico del Estado, por otra, establecido en la Constitución de 1833.

Las misiones habían quedado francamente diezmadas luego de las luchas de la Independencia; la mayoría de los misioneros debieron huir y el flujo de sacerdotes españoles se detuvo. En 1832 se reestableció el Colegio de Misiones de Chillán y en 1837 llegó el primer contingente de 13 franciscanos italianos. El inicio fue difícil. Las construcciones de las antiguas misiones estaban deterioradas, varios sacerdotes volvieron prontamente a Europa y los que quedaron reconstruyeron el Colegio de Chillán y el de Castro, en la provincia de Chiloé, donde debían formarse misioneros chilenos. Se rehabilitaron también algunas misiones en la provincia de Valdivia, frontera sur de la Araucanía.

La eficacia de las misiones fue permanentemente sometida a discusión. En 1845 el ingeniero polaco Ignacio Domeyko, profesor de la Universidad de Chile y una voz influyente en los círculos intelectuales y políticos, publicó *La Araucanía y sus habitantes*, que era el resultado de un viaje de estudio realizado a la zona. Domeyko se oponía resueltamente a cualquier intento de ocupación militar defendiendo los métodos persuasivos y el trabajo de las misiones. Andrés Bello, sin embargo, se mostró más escéptico sobre el trabajo misional y defendió un uso cauteloso y preventivo de las armas. El entonces intendente de la provincia de Valdivia, y también hombre de gran influencia política, Salvador Sanfuentes, sostuvo la necesidad de mantener una política múltiple: el empleo de la fuerza cuando fuera necesario, la colonización y el trabajo misional, que fue en definitiva el camino que se siguió.²⁴ Para el gobierno, las misiones y su labor educacional traerían como "consecuencia inevitable, la insensible y pacífica destrucción de la barbarie", como lo señalaba el Ministro del Culto en 1849.²⁵

El objetivo era que las misiones se internaran en el territorio araucano mismo para avanzar en la colonización. Sus primeros puntos estratégicos fueron Arauco y Nacimiento, en la frontera norte, y reconstruir las misiones de Santa Bárbara y Tucapel, donde los propios indios las habían solicitado y comprometido a enviar a sus hijos a las escuelas.²⁶ También era posible traspasar con las misiones la frontera hacia la costa y hacia el interior en Cunco, Panguipulli y Toltén, donde los indígenas no opondrían resistencia. Sin embargo, ese plan era inviable sin un adecuado número de misioneros que no alcanzaban ni siquiera para proveer las misiones ya existentes de Valdivia. Las

²⁴ S. Villalobos, *La vida...*, 407.

²⁵ *Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública presentada ante el Congreso Nacional*, Santiago, 1849, 294. (De ahora en adelante citada como MJCIP).

²⁶ MJCIP, 1843, 149.

gestiones por traer jesuitas fracasaron y finalmente se llegó a un acuerdo con los capuchinos en Roma. En 1848 se firmó un convenio por medio del cual el gobierno se comprometía a financiar los gastos de viaje y un sueldo a cada misionero, mientras los capuchinos se comprometían a servir por diez años.

Ese mismo año, para consolidar el plan misional, Salvador Sanfuentes, ahora como ministro, se comprometía con los mapuches a reconocer a los caciques como sus únicos gobernantes; la justicia chilena no intervendría en los litigios de tierras que serían resueltos por los caciques con consulta al capitán de amigos y al misionero; y el gobierno sólo aceptaría la instalación de chilenos que voluntariamente fueran aceptados por los indios en su territorio una vez que éstos aceptaran las misiones.²⁷

Hacia mediados de siglo el nuevo esquema misional ya estaba en funciones. Conflictos de atribuciones y dependencias entre franciscanos y capuchinos llevaron al gobierno a tomar la salomónica decisión de dividir entre ellos el territorio. Los franciscanos con sede en el Colegio de Propaganda de Chillán tomaron las misiones que debían establecerse en la diócesis de Concepción, es decir tomaban la frontera norte de la Araucanía hasta el río Cautín. De allí hacia el sur, en la provincia de Valdivia y en la diócesis de Chiloé, las misiones estaban a cargo de los capuchinos.²⁸

Tanto en la frontera norte de la Araucanía, que formaba parte de la provincia de Arauco en territorio chileno, como en la frontera sur, que formaba parte de la provincia de Valdivia, había misiones establecidas en precarias condiciones, pero en territorios de indios "cristianizados". Los capuchinos se hicieron cargo en la frontera sur de diez de estas estaciones, fundadas algunas a fines del siglo XVIII y otras en la década de 1840. Tanto el gobierno como los capuchinos querían innovar en los métodos, abandonar el sistema de correrías e instalarse con misiones en el corazón mismo de la Araucanía, donde estaban los indios infieles. Ello requería un esfuerzo económico adicional que el gobierno no estaba en condiciones de otorgar. Los capuchinos decidieron pedir ayuda a los católicos de Santiago y se trasladaron a la capital con gran despliegue, llevando consigo algunos indios cristianizados en las misiones, que mostraron al público sus dotes en la lectura, la escritura y la educación religiosa. El resultado fue la creación de la Sociedad Evangélica, asociación privada de laicos, destinada a la penetración entre los infieles, que contribuyó a sostener el escaso financiamiento de las misiones junto a la Bula de Cruzadas.

El proceso de internación dependía de la capacidad de los misioneros de encontrar acogida entre los caciques. La fundación de la misión de Imperial, el

²⁷ J. Pinto, "Frontera...", 88; Fr. Sergio Uribe G. "Las misiones capuchinas de Araucanía en la segunda mitad del siglo XIX (1848-1901) en J. Pinto (ed.), *Misioneros...* 218.

²⁸ S. Uribe, "Las misiones...", 202.

primer intento exitoso en 1849, fue posible por los diversos viajes que en forma solitaria realizó un sacerdote capuchino y en los cuales estableció amistad con los caciques. El gobierno observó con interés esta capacidad de formar alianzas y le dio su apoyo para financiar las construcciones de la nueva misión que sería un foco importante en el territorio indígena.²⁹ Su financiamiento fue sometido a discusión en el Congreso, donde algunos senadores insistieron en el total fracaso de las misiones. Los indios, señalaba el senador Manuel Camilo Vial, "permiten que se bauticen sus hijos por el interés del dinero que se les ofrece, o tal vez por tener un compadre que les haga regalos, sin que por esto sean más inclinados a establecerse en poblaciones", mientras otros defendieron las misiones y el avance hacia Imperial, recordando el impacto que les habían producido las destrezas desplegadas por la comitiva indígena traída por los sacerdotes.³⁰

El Estado y las misiones tenían objetivos comunes y compartidos, pero tenían también distintas estrategias y objetivos de mediano plazo. Para el gobierno, las misiones, y principalmente aquellas en territorio indígena, representaban una avanzada de colonización, una primera etapa en la unión del territorio —las misiones eran hitos de viaje más o menos seguro por tierra—, y una forma de establecer alianzas y mantener relaciones con los caciques. Para los misioneros esto era un arma de doble filo. Compartían la visión del Estado y requerían de su apoyo, pero su identificación con las autoridades chilenas era disfuncional a la confianza que requerían de los indígenas para su evangelización. La fundación de la misión de Imperial, por ejemplo, fue recibida con suspicacia por algunos caciques de la zona, como un fuerte militar encubierto para invadir el territorio. Según relata un capuchino residente, el gran cacique de Alto Imperial les anunció una visita en 1856 para cerciorarse de sus intenciones y luego de recorrer las instalaciones y de un abundante banquete, el cacique quedó tan satisfecho que les ofreció a sus hijas como esposas, ofrecimiento que fue rápidamente trucado por el envío de sus hijos a la escuela misional.³¹ La internación de las misiones, que fue lenta, dependió de estos frágiles equilibrios entre la confianza y la negociación y la suspicacia y el conflicto.

En el mismo período en que se organiza esta segunda fase de la antigua labor misional, el Estado estaba organizando el sistema de educación pública y realizando un fuerte intento por profesionalizar y extender la educación primaria. En este contexto, la labor evangelizadora de la educación misional no le

²⁹ *Ibid.*, 215.

³⁰ *Sesiones del Congreso Legislativo, Senadores, 1850-1851*, 165.

³¹ "Relación de las Misiones Capuchinas en la Araucanía" en J. Pinto (ed.), *Misioneros...* 335.

parecía suficiente y ordenó que cada misión tuviera una escuela donde se enseñara no sólo rudimentos de la fe sino escritura y lectura del idioma español y nociones de aritmética. Su objetivo de mediano plazo era enviar a las misiones profesores primarios titulados e incorporar la enseñanza vocacional “para que la educación indígena no sea meramente especulativa y religiosa”.

La escuela y la misión eran parte de una estrategia mayor, la misma que se había sostenido desde el período colonial: que fueran el núcleo aglutinador de la formación de pueblos. Eran los pueblos, en definitiva, los que de verdad lograrían la aculturación araucana. “El contacto inmediato con lugares poblados, decía el ministro, y el roce de indígenas con personas civilizadas, serán un poderoso estímulo para prepararlos a los goces y hábitos de la vida social, hábitos de que no querrán desprenderse sus hijos educados bajo ese régimen”.³² El problema era si la escuela adelantaba la formación del pueblo o si, por el contrario, la escuela secundaba la formación del pueblo.

Mientras el gobierno sostuvo esta primera tesis, era necesario reforzar la escuela misional y mantener un más estrecho control de ella. A partir de 1847 obligó a ambas Prefecturas que enviaran una memoria anual sobre sus avances al ministerio y ejerció una estrecha vigilancia del financiamiento de las escuelas misionales estableciendo un subsidio por alumno indígena en vez de un suplemento fijo al profesor.³³ Al Colegio de Castro se agregó en 1850 el Hospicio Misional de Osorno para formar sacerdotes chilenos. El Ministro se congratulaba de que la mayoría de sus estudiantes eran del país, lo cual contribuiría a una mejor colaboración entre la frontera y el interior, pues tenían mayor conocimiento de ambos. Los europeos perdían demasiado tiempo, decía el ministro, en intentar comprender tanto el mundo mapuche como el chileno.³⁴ La ignorancia de la lengua mapuche por parte de los misioneros-profesores fue otra preocupación. En 1846 se editaron una gramática y un diccionario mapuches para apoyo a las escuelas misionales y al año siguiente el dominio de la lengua se hizo obligatorio para cada misionero.³⁵ Se pretendió formar profesores indígenas obligando a las escuelas misionales a la alfabetización de adultos que más tarde pudieran cumplir esa función.

³² MJCIP, 1851, Santiago, 679.

³³ “Escuelas Misionales”, decreto 20 mayo 1847, *Boletín de Leyes y Decretos* (BLD), 1849, T.V.

³⁴ MJCIP, 1855, Santiago, 301. Las fuentes consultadas no dan cifras sobre el número de alumnos, ni cuántos fueron consagrados sacerdotes. Sin embargo, en los informes de las Prefecturas de Misiones algunas veces se menciona el nombre de los sacerdotes de cada misión y los apellidos de origen español, en oposición a los de origen italiano, tienden a aumentar en la década de 1860.

³⁵ “Misiones de Infieles”, decreto 20 mayo 1847, BLD, 1849, T.V.

El optimismo sobre la estrategia de internación misional de la década de 1840 empezó a declinar a mediados de la década siguiente. En 1857 había 14 misiones en la provincia de Valdivia y en la frontera de Arauco, cuyo resultado, a pesar del reconcimiento a la abnegada labor de los misioneros, "no corresponde a las miras del gobierno". Tenían, sin embargo, cierta utilidad. "Ellas dan siempre algunos resultados, señalaba el ministro en 1857, contribuyen a evitar disensiones entre los araucanos, que serían de tristes consecuencias, preparan por la enseñanza a los hijos de éstos, y son como los centinelas que la civilización y el cristianismo han colocado entre tribus indolentes y feroces".³⁶

El fenómeno que verdaderamente estaba en curso no era la civilización de los indígenas sino el avance progresivo y espontáneo de los chilenos hacia la frontera donde el gobierno quería contribuir al establecimiento de pequeños pueblos en torno a la agricultura y el comercio. Ello significó un cierto giro en la estrategia misional. Se las concibió como núcleos que aglutinaran a la población chilena y a la indígena cristianizada asumiendo funciones de tipo parroquial. Comenzó a ser importante que atendieran las necesidades de los colonos y, por irónico que parezca, el gobierno estaba particularmente preocupado por la influencia que las costumbres mapuches ejercían sobre esta población de frontera. "En las fronteras de la Araucanía hay una numerosa población denominada española que vive en constante comunicación con los indígenas y que, colocada fuera de las influencias religiosas y de todos los elementos de civilización, lleva una vida extraña a nuestros progresos sociales. Por el contrario, ella va apropiándose de muchas de las costumbres, preocupaciones y vicios de los araucanos".³⁷

Hacia 1860 el gobierno se mostraba francamente escéptico de la estrategia de internación. "Situadas (las misiones) en puntos aislados del extenso territorio araucano, el celo de los misioneros se hace impotente, no sólo para reducir a los indígenas, sino aún para ejercer influencia constante en sus hábitos tan arraigados como perniciosos. Trasladados estos establecimientos a la línea de frontera y en contacto con la raza civilizada, obtendrían más abundantes resultados, morigerando las costumbres de esos pobladores que participan de muchos de los vicios de una y otra raza, y fomentando la población de pequeñas poblaciones a las que habría facilidad de extender la influencia de todos los bienes de la civilización, con la seguridad y protección de nuestras leyes. Esta conquista pacífica y civilizadora, si bien podría encontrar obstáculos en su

³⁶ MJCIP, 1857, 62.

³⁷ MJCIP, 1858, 323.

desarrollo, sería sin embargo más amplia en sus beneficios y más cierta en sus consecuencias",³⁸

De hecho, ello ya sucedía en muchas misiones abocadas a los indios cristianizados y que tenían la calidad de viceparroquias. La situación de las escuelas no era muy diferente.

Las misiones capuchinas del sur

Las misiones de la frontera norte y de la frontera sur de la Araucanía, compartiendo características esenciales, merecen ser estudiadas separadamente por sus contextos. Las del norte formaban parte del proceso del avance espontáneo de colonos chilenos, de la estrategia de avance de la frontera impulsada por el gobierno, de la formación de pueblos y de las sublevaciones y conflictos militares que llevaron a la ocupación definitiva. La situación del sur, donde habitaban los huilliches, fue distinta. Formaba parte de la administración central desde tiempos coloniales y el gobierno republicano había organizado la colonización alemana distribuyendo entre los inmigrantes parte de las tierras. Hubo menos conflictos armados y las misiones fueron tanto una plataforma de internación hacia el territorio mapuche del norte como Imperial, Queule y Toltén, como una forma de asentamiento religioso territorial que siguió el ritmo de la formación de la sociedad agraria en la zona. Hubo dos tipos de misiones en el sur, aquéllas de "infieles", más al norte y cercanas al territorio mapuche, y las de "indios cristianizados" en los pueblos con población mixta.

Las misiones en territorios cristianizados, que eran la mayoría en el sur, vivían el avance de la nueva república, su lenta consolidación administrativa, el fortalecimiento de los pueblos y el crecimiento de la población. Tendieron, por tanto, a asimilarse más a la función parroquial y la escuela misional, precaria como era, se desdibujó ante el avance de la instrucción pública. Hubo tensiones entre ambas escuelas, fruto no de un conflicto religioso, ya que el carácter católico de la escuela pública no era impugnado, sino del intento del Estado y de sus emisarios burocráticos de profesionalizar la educación primaria. Las escuelas misionales fueron ahora objeto de fuertes críticas de los nacientes funcionarios educacionales de la zona.

A partir de la década de 1840 el Estado chileno había iniciado una fuerte política destinada a la formación de un sistema nacional de educación y a la ampliación de su cobertura. En 1842 se fundó la Universidad de Chile, definida no sólo como centro de estudios superiores y academia científica, sino también como superintendencia de educación, encargada de la dirección gene-

³⁸ MJCIP, 1861, 324.

ral de todos los niveles, incluido el primario. Ese mismo año se fundó también la Escuela Nacional de Preceptores, bajo la dirección de Domingo Faustino Sarmiento, para la formación de profesores primarios. El gasto público en educación creció ostensiblemente. Si en 1834 del total del gasto público de 2.329.174 pesos se invirtieron 22.377 en el ramo, en 1845 de un total de 3.566.260 se invirtieron 168.213.³⁹ En 1855 el 13,5% de la población chilena, que comprendía a 1.245.222 habitantes, era alfabeta.⁴⁰ En 1858 había 450 escuelas primarias fiscales con un total de 21.349 alumnos.⁴¹

Una de las dificultades de la política educacional era diseminar la instrucción primaria en los pueblos por la debilidad de las municipalidades. Por otra parte, tan importante como el fomento era la fiscalización para imponer los mismos métodos pedagógicos y el mismo currículo. Para ello se creó el empleo de visitadores de escuelas encargados de recorrer una provincia, informar al gobierno sobre su estado, instruir a los profesores sobre las pautas dictadas por el ministerio y la Escuela Normal y recomendar las medidas pertinentes. Fueron ellos quienes se encontraron con las escuelas misionales que administrativamente formaban parte de la provincia de Valdivia.

De acuerdo a la legislación existente, el Estado financiaba a los profesores de las escuelas misionales, le otorgaba un sínodo a cada misionero y una subvención por alumno indígena en la escuela al cual se le daba alojamiento, vestuario y alimentación. Financiaba también una contribución otorgada a cada cacique que enviara a las escuelas doce alumnos de su reducción. En 1844 el Estado costaba ocho escuelas misionales en Valdivia con un gasto total de 1.200 pesos dentro de un gasto nacional en instrucción primaria de 36.141.⁴² Para los efectos de la fiscalización, las escuelas misionales eran consideradas escuelas públicas.

La primera visita de escuelas en Valdivia se realizó en 1854 y la realizó nada menos que el edecán del cuerpo de visitadores, José Bernardo Suárez, quien desde su nombramiento en 1846 había recorrido varias provincias del país y era una voz escuchada en el Ministerio de Instrucción Pública. Su primera aproximación daría la tónica. Al llegar a la misión de Trumag, en el departamento de La Unión, no encontró a un solo niño indígena en la escuela ni en la casa misional donde debía haber 20 como pensionistas. Des-

³⁹ Ley de Presupuestos para los gastos generales de la administración pública, Santiago, 1845. Sobre inversión fiscal y cobertura educacional del período ver Sol Serrano, *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Ed. Universitaria, 1994, 95-102.

⁴⁰ *Anuario Estadístico*. Santiago, 1916, T.I, 4.

⁴¹ Carlos Humud, *El sector público chileno. 1830-1930*, Universidad de Chile, Santiago, 1969, 200 y 201.

⁴² *Sesiones del Congreso Legislativo*, Diputados, 1844, 469.

pués de sus recriminaciones le trajeron tres que comprobó eran hijos de chilenos. El único indígena que encontró fue un muchacho de 18 años que era el sirviente del sacerdote. El padre misionero le indicó que los naturales no querían enviar a sus hijos a las escuelas. “Y sin embargo, reclamaba el visitador, se paga a este empleado 200 pesos anuales por los niños que no enseña, se paga al misionero 150, a más de su sínodo, por los indígenas que no mantiene, y se paga, en fin, al cacique 24 pesos por la misma razón que se paga al misionero. ¿Qué tal? ¿Cómo se llamará esto en buen castellano? ¿No se llamará estafar al fisco?”. Prevenía a las autoridades que los misioneros enviaban listas con alumnos indígenas para cumplir y ser financiados sin existir tales alumnos.⁴³ Algunos meses más tarde emitió un informe general donde se percibe la tensión entre el sacerdote católico y el nuevo sacerdote laico, que era el preceptor. Valdivia, sostenía Suárez, era la provincia del país más atrasada en instrucción y ello se debía a la existencia de 4.000 niños indígenas en edad de recibir instrucción primaria que no habían visto nunca una escuela. La escuela era el único camino para introducirlos en la moralidad y el trabajo. “Mas no hablo de escuelas como las que nominalmente existen en las misiones; hablo de establecimientos dirigidos por preceptores medianamente idóneos, en que se eduque al niño indígena y se le enseñe la doctrina cristiana, la lectura, la escritura y las cuentas”. Proponía la creación de internados en las cabeceras de departamento, es decir, en Valdivia, La Unión y Osorno, y que junto a la escuela primaria se estableciera una de oficios para indígenas. Así los caciques enviarían a sus hijos y no temerían que fueran levantados para las milicias. Si Suárez no había encontrado ningún indígena en la misión de Trumag, en la de San José encontró cuatro, en Quilacahuín seis y en San Juan de la Costa cuatro. “He examinado a estos miserables y visto con dolor que no sólo carecen de toda instrucción, sino de aquellas señales que imprime exteriormente la civilización. Los hacen dormir botados en el suelo como perros, y jamás se les ordena se laven y peinen. La ropa que visten, las más veces hecha andrajos, anda cubierta de asquerosos insectos”.⁴⁴

Las escuelas misionales representaban un porcentaje bajo del total de escuelas de la provincia y dentro de aquéllas es incierto saber cuántos alumnos eran realmente indígenas. En 1854 la provincia de Valdivia tenía una población total de 23.098 habitantes, de los cuales se educaban 604 niños, 564 varones y 40 mujeres en un total de 20 escuelas, 15 fiscales y 5 municipales, con un costo total de 5.512 pesos. A ello habría que agregar seis escuelas

⁴³ *El Monitor de las Escuelas Primarias*, T. II, N° 11, 15 junio 1854, 290 (de ahora en adelante MEP).

⁴⁴ MEP, T. II, N° 12, 15 julio 1854, 319.

privadas con 40 alumnos. De las 15 escuelas fiscales seis eran misionales con 120 alumnos inscritos (una asistencia media bastante menor), entre los cuales 60 aparecen como indígenas o pensionistas.⁴⁵ Es decir, alrededor del 10% de los alumnos de la provincia eran indígenas. La información de las fuentes es desigual en los años posteriores y no es posible hacer una comparación. El informe de 1859 indica que en el departamento de Osorno se educaban 304 niños, de los cuales 44 eran indígenas.⁴⁶ En La Unión la escuela misional de Río Bueno fue progresivamente transformándose en una escuela para españoles o chilenos. De 20 indígenas que había en 1854 bajaron a seis en 1858 de un total de 66 alumnos y ya para 1860 no quedaba ninguno. Las otras cinco restantes sufrieron un progresivo deterioro, salvo la de San José, que en 1865 tenía 39 alumnos, todos indígenas, de acuerdo a los informes de los visitantes.⁴⁷

Los visitantes fueron también críticos de la calidad de estas escuelas. Los sacerdotes eran demasiado viejos y desconocían los nuevos métodos pedagógicos, los preceptores laicos de dichas escuelas, que también los había, tampoco tenían preparación. "Estos niños, completamente salvajes, pasan seis horas diarias sentados en el suelo o en tablas sin pie en una sala desabrigada, sucia en extremo, malsana y delante de un tablero de lectura que no comprenden o porque no saben bien el español o porque no se les explica. De noche duermen a campo raso, en grupos de cuatro, seis y hasta ocho niños de diversas edades que se juntan para abrigarse mutuamente y poder soportar el rigor del frío".⁴⁸

Aunque el informe del visitador puede haber sido sesgado, en un punto coincidía plenamente con los misioneros: la precariedad de recursos. Como ya se señaló, el Estado financiaba un sínodo a los misioneros y subvencionaba por números de alumnos en la escuela. Los alumnos indígenas eran internos y contribuía a su mantención la Bula de Cruzada, de administración diocesana y cuyo derecho debía otorgarlo el Vaticano, pues estaba destinado exclusivamente a la conversión de infieles. Ello causó más de una discusión sobre si procedía otorgarla a estas misiones que no estaban propiamente en territorio de infieles. De todas formas, ambos financiamientos eran escasos. El gasto fiscal en culto ascendió de 192.082 en 1848 a 332.925 en 1858 en pesos del mismo valor,⁴⁹ pero en ese mismo período el gasto en educación creció de 151.523 a

⁴⁵ Había dos escuelas misionales en el departamento de La Unión, la de Río Bueno y Daglipulli y cuatro en el departamento de Osorno, Quilmaiquén, Pilmaiquén, San Juan de la Costa y Coyunco. *Ibid.*

⁴⁶ MEP, T.VII, N° 8, 15 mayo 1859, 246.

⁴⁷ MEP, T.XII, N° 19, 1 octubre 1865, 293.

⁴⁸ MEP, T. X, N° 17, 2 enero 1864, 302.

⁴⁹ M. de J.C.I.P., 1858, 325

546.035 pesos y el gasto total de la nación de 4.300.245 a 6.686.813,⁵⁰ es decir, el gasto en culto fue progresivamente rezagado, tendencia que creció a lo largo del siglo. Por otra parte, entre 1853 y 1862 el producto total de las Bulas de Cruzada fue de 338.343 pesos, de los cuales 8.059 fueron invertidos en las misiones entre infieles.⁵¹ Además de los financiamientos establecidos por ley, el gobierno costaba gastos extraordinarios de infraestructura. Pero lo cierto es que en las memorias anuales presentadas por los misioneros, las quejas fueron permanentes y describen la miseria en que vivían. Los sacerdotes pedían contribución de los vecinos y buscaban financiamiento complementario por sus propios medios.

Si consideramos la década de 1850, que es cuando se establece el nuevo esquema misional republicano en la zona, es posible apreciar que el grueso de las misiones trabajaba con indios cristianizados en pueblos pequeños, como lo muestra el siguiente cuadro. El número de alumnos indígenas era bajo, con un promedio anual de 12 estudiantes. Refleja la precariedad general de las misiones y su dificultad no sólo de penetrar en territorio indígena, sino también de congregar, evangelizar y educar a los indios en territorio chileno.

PROSPECTO GENERAL ESTADÍSTICO DE LAS MISIONES DE LOS
PADRES CAPUCHINOS EN LA REPÚBLICA DE CHILE, DESDE 1849 HASTA 1860

Misión	B	AB	E	MA	MU	Pobl.
Valdivia	530	27	140	53	196	1.567
*San José	1.318	125	25	141	441	2.159
*Queule	44	—	15	6	14	206
*Imperial	140	27	23	7	31	302
Quinchilca	693	81	—	132	951	3.704
Truman	740	14	27	202	522	1.750
Quilacaúñ	2.903	4	30	228	755	2.975
San Juan	1.056	8	36	378	761	1.732
Pilmaiquén	924	150	50	381	800	1.634
Río Bueno	1.302	70	—	230	382	1.508
Daglipulli	746	8	—	111	318	1.300
Cuyunco	560	10	—	46	204	4.000
•Arique						1.954
•Corral						852
*Toltén						15
Total	10.956	524	346	1.915	5.372	25.658

Fuente: Memoria de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1860. B: Párvulos hijos de infieles bautizados. AB: Infieles adultos bautizados. E: Hijos de indios que frecuentan las escuelas. MA: Matrimonios bendecidos de indios cristianos. MU: Indios muertos en la comunión católica. Pobl.: Población cristiana actual. * Misiones entre infieles. • Nuevas misiones creadas como viceparroquias.

⁵⁰ Ley de presupuesto para los gastos generales de la administración pública, Santiago, 1848 y 1858.

⁵¹ MJCIP, 1863, 14.

Las escuelas misionales en territorio cristianizado fueron lentamente absorbidas por las escuelas públicas donde los misioneros hacían clases de religión. En 1865 había catorce misiones capuchinas en la provincia de Valdivia, cinco de infieles ubicadas cerca de la frontera y nueve ubicadas hacia el sur de la provincia, donde se estima que había un total de 20.000 indios cristianizados que obedecían a las autoridades chilenas. De ellas, cinco tenían escuelas primarias atendidas por preceptores. De las cinco misiones entre infieles, las de Imperial, Toltén y Queuli tenían escuelas con alrededor de cincuenta niños indígenas a quienes se les enseñaba lectura, escritura, principios de la lengua castellana, elementos de aritmética, catecismo y geografía. La de San José tenía escuela fiscal para indios y españoles y la de Pilchuquén no tenía, por ser de reciente fundación.⁵² La población en torno a estas misiones era disímil, pero en todas ellas había población española. Fundadas o refundadas en la década de 1850, era lo más al norte que los capuchinos habían logrado internarse en la frontera araucana. Imperial, fundada en 1850, tenía una población de 350 cristianos en 1864; Toltén, fundada en 1861, tenía una población cristiana de 82; Queuli, fundada en 1855, tenía 250, y San José, la más antigua pero que había sido refundada en 1850, tenía una población de 2.160 cristianos, que comprendía a indios y españoles. Ello indica que educar a 50 niños indígenas no era una suma insignificante. En 1871 Imperial tenía 400 habitantes, casi todos indígenas y su escuela tenía 23 alumnos, 13 internos; Toltén tenía 1.600 indios y 800 chilenos con una escuela de ocho indígenas; Queuli tenía 900 cristianos, no se dice cuántos españoles y cuántos indios; San José 4.000 con 44 alumnos en la escuela y Pilchuquén 1.700 habitantes. Las otras misiones estaban establecidas en pequeños pueblos que oscilaban entre los 2.000 y los 4.000 habitantes.⁵³ Aunque los datos son parciales, permiten destacar cómo efectivamente sube la población mixta de las misiones entre infieles, prefigurando ya la formación de pueblos.

También para los misioneros esa parecía ser la única forma de penetrar lentamente en el pueblo araucano. El Prefecto capuchino, luego de su visita anual a las misiones de infieles en 1864, decía que "hablando humanamente diré que hasta tanto los naturales que nos ocupan y que son el objeto de nuestras misiones, no vayan mezclándose poco a poco con la raza española, como ha sucedido en los Hueliches (sic Huilliches) se mantendrán por muchos años los araucanos...".⁵⁴ Ellos mismos se sentían desilusionados de los resultados de tanto esfuerzo, porque tal como se había señalado desde tiempos coloniales, los mapuches podían ser afables con los misioneros, pero no se conver-

⁵² MJCIP, 1865, 30, 31.

⁵³ MJCIP, 1872, 41-44.

⁵⁴ MJCIP, 1864, 45.

tían al catolicismo. La poligamia era considerada desde antiguo como una causa de ese rechazo, a la cual se agregaba crecientemente el de la embriaguez, fenómeno también antiguo, pero que tendió a crecer en la medida en que se acrecentaba la población española. Este comercio fue reiteradamente denunciado por los misioneros como uno de los males más graves y pedían a la autoridad pública "oponerse a la perversidad de aquellos que huyen de las ciudades cultas, y van audaces a esas regiones indias para echar a perder todo el plan que por la Divina Providencia se ha formado en el establecimiento de las misiones".⁵⁵ El catolicismo no lograba arraigarse en el pueblo mapuche.

Los resultados de la escuela misional, parte de la estrategia de evangelización, eran exiguos. Se debía "luchar con indígenas que odian la escuela", como señalaba un visitador de escuelas en 1858. "Es inaudita la resistencia que ponen los niños indígenas al aprendizaje; continuamente huyen de la misión y es preciso que el Capitán de amigos vaya de casa en casa buscándolos y amenazando a sus padres para que los entreguen y vuelvan a la escuela; otras veces se ocultan estos fugitivos en los cerros, donde se mantienen durante algunos días con cardos y otras yerbas, por no llegar a la casa paterna donde temen encontrar la persecución del, para ellos, inoportuno capitán".⁵⁶ La escuela era también ineficaz para los indígenas que se quedaban en ella: "está sabido que olvidan lo que aprenden por el ningún uso que de ella hacen y porque volviendo al hogar de su familia se abandonan al uso de los placeres de Baco y demas prácticas nefandas que, sin poderlo remediar, se van transmitiendo de padres a hijos; y ¡cosa increíble! los pequeñitos desde la edad de ocho años son tan beodos como los de treinta, quienes desde muy temprano emprenden la faena de instruir a los rapaces en la crápula; de todo lo cual soy testigo ocular"⁵⁷. De allí la insistencia de los visitadores en crear internados en las ciudades como una forma de separarlos de sus familias. Los misioneros, en cambio, veían dos estrategias para cristianizar a los indígenas y separarlos culturalmente, aunque no físicamente, de su medio. Una era la educación vocacional, que no logró implementarse en el período anterior a la ocupación, y la segunda era la educación de la mujer araucana, que se inició en este período y se consolidó con el asentamiento en las misiones de la Congregación de las Hermanas Terciarias de San Francisco, en la frontera norte.

La iniciativa partió de los propios misioneros y el gobierno la acogió con entusiasmo, haciendo ante el Congreso una reveladora justificación de su necesidad. "Hasta aquí se ha hecho en ellas (las misiones) esfuerzos poderosos y muy laudables por atraer al indígena a la civilización por medio de la educa-

⁵⁵ MJCIP, 1866, 50.

⁵⁶ MEP, T. VI, N° 8, 15 mayo 1858, 244.

⁵⁷ *Ibid.*

ción de sus hijos varones; pero nos hemos olvidado de lo principal, de la educación de la mujer. De aquí resulta que el joven indígena, después de haber pasado algunos años en la misión y terminada ya su educación, vuelve al seno de sus bárbaros padres y olvida poco a poco lo que ha aprendido. No encontrando entre ellos una joven educada, con quien pueda unirse en cristiano matrimonio, toma una o mas mujeres bárbaras que no son capaces de educar a sus hijos y los dejan crecer en la ignorancia y la barbarie. Otra cosa sucedería si arrojásemos la buena semilla de la educación en el corazón de la mujer, llamada por la naturaleza a ser madre y a formar a su vez el tierno corazón de sus hijos. Si el instinto sólo induce a la madre bárbara a preservar a éstos de los males y a proporcionarles todo el bien posible, ¿con cuánto ahinco no procuraría la madre araucana imprimir en la imaginación de sus hijos los principios que ella hubiese aprendido en la escuela? De esta manera la educación de los niños indígenas sería mucho más eficaz y daría con el tiempo un fruto abundante"⁵⁸. El Prefecto capuchino, autor de la idea y buen conocedor del mundo araucano, sabía bien las dificultades que ello tendría. "No ignoro que el indio araucano esté identificado con una antipatía, que llega hasta el odio, contra la vida social, y que toda tentativa que se empleara para que abandonase su vida salvaje y errante, sujetándolo a un sistema de vida sabiamente organizada y civil, encontraría invencibles dificultades. Tampoco ignoro cuan contrarios son los araucanos a deshacerse de sus hijas, que consideran como artículo de comercio, como un medio de riqueza, por el modo bárbaro que usan en casarse"⁵⁹, pero comenzó igual su tarea educando a unas pocas niñas indígenas en Toltén, en casas particulares, y partiendo en 1871 a Europa a buscar una congregación que se instalara en la Araucanía. El inicio de la educación femenina araucana tuvo la particularidad de iniciarse con dos profesoras mapuches, las hermanas Califuñanco, de 18 y 20 años, que habían sido enviadas por los capuchinos a estudiar a Santiago, donde las religiosas de la Providencia. Las dos primeras escuelas se instalaron en 1875 en las misiones de Queulí e Imperial. La de Queulí se inició con ocho alumnas, que aumentaron a 15 en el año y la de Imperial, inaugurada por el Gobernador de Toltén el Comandante Barboza y su señora, abrió con 12 alumnas⁶⁰.

En la última década previa a la ocupación, la preocupación del gobierno estuvo centrada en el avance militar y administrativo, donde las misiones franciscanas del norte tenían mayor importancia estratégica que las capuchinas del sur. El gobierno renecía que habían sido útiles en prestar servicios a la población cristianizada, en ser un vínculo con los caciques, aunque no era el único, y en permitir un cierto tránsito por tierra, pero ya no las veía como una

⁵⁸ MJCIP, 1865, 32-33.

⁵⁹ MJCIP, 1870, 40.

⁶⁰ MJCIP, 1876, 20, 21.

estrategia viable para la reducción pacífica de la Araucanía. Reconocía los méritos de los misioneros, así como la escasez de apoyo y de medios con que habían operado, pero las condiciones nacionales e internacionales habían cambiado y las misiones aparecían como un elemento leve ante una estrategia global más dura. A ello se agrega que las condiciones políticas internas también habían cambiados, las relaciones entre el Estado y la Iglesia comenzaron a hacerse francamente conflictivas en la década de 1870 y el tema religioso pasó a ser el eje divisorio de la política. Ello no se manifestó en una oposición del liberalismo a las misiones, como lo fue algunas décadas más tarde, con las misiones salesianas en el territorio austral de Tierra del Fuego, pero se redujo la posibilidad de aumentar el presupuesto del culto y dar mayor ensanche a las misiones. Los capuchinos, por su parte, defendía la labor de paz que habían desarrollado y atribuían a sus esfuerzos el que la frontera sur no se hubiera alzado con la fiereza de la frontera norte en 1859. Se quejaban amargamente de la precariedad de sus medios y también ellos dudaban de la solidez de su labor evangelizadora. También ellos sabían que las misiones por sí solas eran un medio ineficaz.

Sin embargo, la estrategia de concentrar las misiones en los territorios cristianizados fue evaluada positivamente por el gobierno. Efectivamente, alrededor de la iglesia y de la escuela misional se habían establecido pequeñas poblaciones indígenas y también españolas. La cristianización de esas poblaciones, decía el Ministro en 1873, "han preparado el terreno al imperio de nuestras leyes y han ayudado eficazmente a la acción de nuestras armas y del comercio en la paulatina reducción de los salvajes"⁶¹ Ello llevó a los capuchinos a pedir que las misiones más pobladas pasaran a ser viceparroquias financiadas y administradas por el Obispo y por el clero diocesano, lo cual les permitía liberar sacerdotes y recursos para fundar nuevas misiones en el interior. Fue el caso de la fundación de la misión de Codico, que avanzaba en dirección al corazón del territorio araucano, el simbólico lugar de resistencia que era Villarrica. Este último avance previo a la ocupación fue, sin embargo, muy débil porque ni los Obispos de Ancud y de Concepción ni el gobierno tenían recursos ni sacerdotes para reemplazar las funciones parroquiales que desempeñaban las misiones. En las vísperas de la ocupación, las misiones capuchinas seguían siendo catorce, seis en territorio de infieles y nueve en territorio cristianizado, con el mismo número de escuelas y con una población escolar indígena que se mantuvo estable con un promedio de alrededor de 130 alumnos anuales.⁶²

⁶¹ MJCIP, 1873, 25.

⁶² De acuerdo a la información disponible en las Memorias anuales de las misiones capuchinas incorporadas como anexos en la Memoria de Culto, el número de alumnos indígenas fue el siguiente: 1871: 155; 1872: 118; 1873: 120; 1874: 130; 1875: 135.

El avance chileno en la frontera norte

El comienzo del fin de la independencia mapuche, así como el avance de la frontera en el oeste norteamericano o la colonización de Australia y Nueva Zelanda, estuvo directamente vinculado a la mayor demanda de alimentos en el mercado internacional debido al crecimiento de la población en los países del Atlántico Norte. La exportación agraria chilena, principalmente de trigo, se incrementó pasajeramente con las demandas de California y Australia a mediados de siglo y creció espectacularmente en las décadas siguientes, diversificando sus mercados. Si en el período 1846-1850 Chile exportó 1.705.000 pesos en productos agrícolas, entre 1876 y 1880 creció a 10.452.000 en moneda de igual valor.⁶³ La demanda interna también aumentó por el crecimiento de la población de 1.439.120 habitantes en 1854 a 2.075.971 en 1875 y por la mayor demanda de alimentos de la zona minera del cobre y del salitre en el norte del país.⁶⁴ El incremento de la producción no se dio en base a una mayor productividad de las tierras sembradas, cuanto a la expansión de la superficie cultivable dentro de las cuales ocuparon un lugar destacado las tierras indígenas al sur del Bío-Bío. La penetración fue espontánea, sin dirección ni participación del Estado, en base a la compra de tierras, generalmente fraudulenta, a los caciques, quienes legalmente podían enajenar sus tierras. La madera, el ganado y el trigo fueron los productos principales en cuya producción y comercialización también participaban activamente los indígenas.

La penetración tuvo dos vías: la baja frontera en el sector costero al sur de Concepción con Arauco como centro y la alta frontera, la zona de los llanos entre el río Bío-Bío y el río Malleco, con tierra de buena calidad. Las autoridades calculaban que hacia 1858 había más de 14.000 colonos chilenos instalados en la zona.⁶⁵

La acción administrativa y militar fue posterior y destinada a consolidar esta situación de hecho. En 1852 se fundó la provincia de Arauco y se intentó regular la compra de tierras indígenas, pero el diseño de una estrategia mayor de ocupación estatal provino de la alarma que produjo la rebelión de 1859.

Los mapuches en esa ocasión fueron inducidos a aliarse con las fuerzas insurrectas de Concepción, que luchaban contra el poder central de Santiago junto a sectores mineros del norte en Copiapó. La revolución interna fue prontamente controlada por el gobierno, pero fue una oportunidad para que los

⁶³ S. Villalobos, *La vida...*, 401.

⁶⁴ *Anuario estadístico*, 1916, Santiago, T. 1, 4.

⁶⁵ "Consideraciones a favor del establecimiento de una nueva línea de frontera sobre el Río Malleco", *Memorias del Ministerio del Interior* (de ahora en adelante MI), 1863, 124; S. Villalobos, *La vida...*, 404 y J. Bengoa, *Historia...*, 157.

mapuches atacaran los pueblos y a los colonos de la alta frontera. Entonces se inició un diseño de ocupación a cargo del Coronel Cornelio Saavedra basada en tres pilares fundamentales. Correr la línea de frontera del río Bío-Bío hacia el sur hasta el río Malleco trasladando los fuertes existentes para que protegieran a los colonos y sirviesen para la formación de pueblos concentrando el comercio con los indígenas, como había sucedido en la frontera del Bío-Bío; enajenar las tierras fiscales subdividiéndolas en hijuelas de 500 a 1.000 hectáreas que serían rematadas y, por último, fomentar una política de colonización extranjera en la zona equivalente a la que se había realizado en Valdivia con los alemanes.⁶⁶

El diseño fue ejecutado a partir de 1862 con el traslado de la frontera, se construyeron varios fuertes y se refundó la ciudad de Angol, que pasó a ser el centro. La política de constitución de la propiedad agraria fue reglamentada jurídicamente en 1866. El Estado se constituía como propietario, reglamentando las tierras que eran de indígenas, a través de una comisión radicadora, y rematando el resto. La política era prohibir la transacción entre particulares e indígenas que desfavorecía a estos últimos. El Ministro del Interior señalaba ante el Congreso, defendiendo esta ley, que "cuando el araucano se vea respetado y no vejado; considerado como hombre, y no perseguido como bestia feroz; amparado en su propiedad, y no despojado de ella, comprenderá la importancia y ventajas de la civilización y habrá de convertirse a ella espontáneamente... Sería bello que en pocos años, sin violencia, sin efusión de sangre, estirpáramos los restos de barbarie que desde siglos existen en el territorio chileno, e incorporáramos en nuestra sociedad al pueblo heroico, que ha merecido los honores de la epopeya"⁶⁷. Si bien el Congreso aprobó este plan general, hubo a lo largo del período reveladoras discusiones sobre los medios para integrar a los mapuches, el papel de las armas y los derechos de los indígenas, principalmente a su propiedad. Cuando el gobierno pidió fondos adicionales para la fortificación del Malleco en 1868 varios voces se levantaron previniendo las funestas consecuencias de una ocupación militar. El gobierno garantizó que la fuerza militar era disuasiva y preventiva, una forma de proteger la incorporación pacífica.⁶⁸

En la frontera norte las misiones siguieron a la saga de los poblados formados en torno a los fuertes, lo mismo que la escuela pública. Con anterioridad al alzamiento de 1859, los franciscanos del Colegio de Chillán o Prefectura de Misiones Observantes, tenían las misiones de Nacimiento, Tucapel,

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ MI, 1865, 27.

⁶⁸ *Sesiones del Congreso Legislativo*. Senadores, 1868, 51-60.

Rosales y Malvín, de las cuales sólo la primera estaba adscrita al pueblo y sobrevivió al alzamiento, mientras las otras estaban en territorios aislados y fueron enteramente destruidas. En el diseño de la nueva estrategia, su propio autor, Cornelio Saavedra, le asignaba a las misiones un papel muy secundario pues, a su juicio, habían sido inoperantes, no habían logrado construir poblados, no habían facilitado el comercio ni la comunicación con los indígenas y no habían avanzado en su civilización. En este nuevo esquema las misiones debían avanzar junto con la línea de frontera y atender las necesidades de la población cristiana y de la indígena aledaña. En 1862 se fundó la misión de Mulchén, al sur del Bío-Bío, donde había población española y los misioneros acompañaron al ejército en la refundación de Angol, que sería ciudad cabecera del territorio de colonización. Eran las dos misiones más avanzadas de la frontera y en ambas ejercían como viceparroquias. En la retaguardia estaban las de Nacimiento y Tucapel. Todas ellas tenían escuelas que enseñaban lectura, escritura, aritmética y catecismo. Como había sucedido en todas las misiones, no era fácil establecer la escuela porque los hijos de caciques veían con recelo su instalación y se negaban a mandar a sus hijos. En la de Mulchén, cuatro años después de su fundación, sólo habían logrado la asistencia de "tres cholitos". En Nacimiento la escuela dejó de ser misional en 1862 por no educar a ningún indígena. Las escuelas, en los hechos, pasaron a ser mixtas. En 1865 se educaban 46 alumnos en las misiones franciscanas, de los cuales 26 eran españoles.⁶⁹

En la medida en que se asentaba la frontera del Malleco el propio Coronel Saavedra estimó que las misiones eran un apoyo importante para asentar las poblaciones. En 1867 se pidió al Congreso un presupuesto extraordinario de 5.000 pesos para la construcción de capillas y escuelas en las misiones de la zona, que fue aprobado por unanimidad, siempre con el objetivo de servir a españoles y a indios pacíficos.⁷⁰ Para el gobierno, lo más importante de la misión era la escuela, pues tomaba al indígena desde niño cuando era más fácil que abandonara sus costumbres. Ello permitió mejorar la precaria infraestructura de las escuelas, pero no aumentó el número de alumnos. De hecho, a lo largo de este período, al igual que en las misiones del sur, las del norte educaron un promedio anual de alrededor de 60 alumnos, entre los cuales debe haber habido un cierto número de españoles.⁷¹

⁶⁹ MJCIP, 1865, 30.

⁷⁰ *Sesiones del Congreso Legislativo*, Senadores, 1867, 28.

⁷¹ De acuerdo a los informes de las Misiones Franciscanas publicados en MJCIP, el número de alumnos en sus escuelas fue la siguiente: 1870: 55; 1871: 86; 1872: 60; 1873: 60; 1874: 62; 1875: 57; 1876: 55.

Para los misioneros no era fácil aceptar sus labores parroquiales que los sustraían de su objetivo específico que era la conversión de infieles. La carencia de sacerdotes y de recursos hacía difícil su intención de traspasar esas labores al obispado, pero procuraron concentrar su actividad en educar a los indios pacificados. El Obispado de Concepción redujo la subvención que les otorgaba por no ser misiones entre infieles y estar instaladas en los pueblos de reciente fundación. Sin embargo, los misioneros sostenían que los indios no vivían en los pueblos sino esparcidos en grandes distancias donde ellos los iban a buscar y educaban también a los indios del interior, lo cual permitía un importante intercambio con sus familias. "Si todo esto no alcanza a civilizarlos, por el apego tenaz que tienen a sus costumbres, no dejará de influir en algo, para que sean menos bárbaros y con el tiempo quizás podría civilizarlos completamente".⁷²

La extensión de las misiones hacia el interior se hacía cada vez más difícil puesto que los indígenas, en respuesta a la lenta ocupación, se alzaban en diferentes puntos. En 1871, justo en el momento de un importante alzamiento, se fundó la misión de Collipulli, con muchas dificultades por los permanentes malones. Los conflictos militares entre chilenos y mapuches dejaban a los misioneros en una difícil situación. Como ya se señaló, la posibilidad de atraer indígenas a la misión dependía de la confianza que los caciques tuvieran en su labor pacífica. Las autoridades civiles, por su parte, varias veces criticaron a las misiones por intentar posiciones intermedias. Cornelio Saavedra señalaba que "el misionero cree comprometida su seguridad y lo que él llama su influencia, si muestra un trato amistoso y cordial con la raza civilizada: es, más que un propagador del Evangelio, un prisionero sometido a los caprichos y hábitos singulares del salvaje".⁷³ En la rebelión de 1870 se le acusó de no haber interpuesto sus buenos oficios con los caciques para evitarla, ante lo cual el Prefecto Apostólico respondió una larga memoria indicando su buena relación con los caciques y culpando a chilenos inescrupulosos de querer mantener la guerra para quedarse con las tierras indígenas.⁷⁴ Los misioneros más de una vez entraron en abierto conflicto con los colonos por la defensa de las tierras indígenas y colaboraron con las autoridades para el cumplimiento de la legislación vigente. La defensa de los indios en territorio colonizado pasó entonces a ser una labor importante que se acentuó con la ocupación posterior. Los misioneros participaron en la iniciativa de formar colonias de indígenas donde ellos también se establecerían, pero no tuvieron recursos para fundarlas.

⁷² MJCIP, 1873, 40.

⁷³ Cornelio Saavedra, "Consideraciones...", MJCIP, 1863, 122.

⁷⁴ MJCIP, 1870, 33-38.

Ya fuera en poblaciones o al amparo de los fuertes, las misiones enfrentaban igualmente las dificultades de convertir y educar a los indígenas de los territorios colonizados, el "misionero siempre se encuentra con la casi inquebrantable obstinación, o más bien con la glacial indiferencia del araucano para todo lo que está fuera de la esfera material...", señalaba el Prefecto y relataba su larga amistad con diversos caciques, de los cuales sólo uno se había convertido a la hora de su muerte, influyendo en sus mocetones para que aceptaran el bautismo. Era un hecho consolador entre tanto escepticismo.⁷⁵ No por ello dejaron de idear viejas y nuevas estrategias. El aprendizaje de la lengua indígena volvió a aparecer en escena, pero ahora en la escuela misma. Se trataba de enseñar el catecismo, la lectura y la escritura en mapuche, para lo cual se mandó imprimir un texto de lectura gradual del idioma español, un compendio de gramática y un catecismo para el uso específico de las misiones. La idea era novedosa pues si bien existían gramáticas y diccionarios de la lengua mapuche, no se les enseñaba en su propia lengua. El idioma era un don de Dios, decía el Prefecto, que no debía olvidarse ni maltratarse. "Los indios sabrán apreciar mejor los bienes de la civilización al ver que, lejos de intentar la total destrucción de sus costumbres, se las mejora y perfecciona".⁷⁶

De igual forma en la década de 1870 comenzó a aparecer, como en la frontera sur, la preocupación por educar a las mujeres mapuches, las que, si bien eran más tenaces en sus costumbres que los hombres, según los misioneros, y frecuentemente les impedían convertirse, si se les educaba desde la infancia serían más perseverantes en la fe y la civilización. Todo lo que lograron hacer en este período fue educar a algunas indias en casas particulares financiadas por la misión. Además del valor funcional que tenía educarlas para penetrar esa cultura, los franciscanos esbozaron argumentos de equidad pastoral: "También la mujer araucana forma parte del pueblo chileno y como tal tienen los mismos derechos que el hombre; para ella también murió Nuestro Dios redentor y es un deber procurar participen del beneficio de la redención".⁷⁷

La educación vocacional fue otra de las estrategias. El Prefecto franciscano relataba peticiones de mapuches para enviar a sus hijos a la Escuela de Artes y Oficios, de Santiago. La demanda existía, afirmaba, y había que aprovecharla para mantener a los indios en los poblados y no volvieran a sus tierras donde nuevamente se transformaban en analfabetos por desuso. Su proposición

⁷⁵ MJCIP, 1876, 23.

⁷⁶ MJCIP, 1871, 39.

⁷⁷ MJCIP, 1873, 42.

era formar talleres en las propias misiones, pero no se lograron concretar en este período.⁷⁸

En realidad, en la última década de independencia araucana y ante el sostenido avance de los colonos y del Estado, las misiones del norte quedaron progresivamente rezagadas. Sus intentos de crecer no fueron siempre posibles. Lo lograron en el caso de los pehuenches, estableciendo misiones en la zona cordillerana limítrofe con Argentina, pero avanzaron con debilidad en las nuevas poblaciones que se formaron en la línea de frontera como Lumaco y Purén. Altamente revelador de este rezago es que llegaron con posterioridad a la escuela pública que había avanzado lentamente desde la década de 1850. Para sorpresa y preocupación de los misioneros se estaban estableciendo "escuelas sin misiones".

La sorpresa de los misioneros no era gratuita. Mirado desde la perspectiva de la instrucción pública, llama poderosamente la atención cómo ella avanzó al margen del tema indígena. Sus problemas fueron los comunes a las zonas rurales del país, una escuela pensada para ordenar y disciplinar a los sectores populares de acuerdo a un modelo uniforme para todo el país. La escuela pública formaba parte de la estrategia de colonización, del asentamiento de la población chilena en la frontera, de articulación del Estado nacional, de la formación de pueblos, que indirectamente terminarían por absorber a los mapuches. Los intendentes mostraron mayor preocupación por integrarlos a la escuela, pero fue marginal. Su objetivo, en este sentido, fue distinto al de la escuela misional.

La educación pública fue prácticamente inexistente en la zona que comprendió la provincia de Arauco hasta la década de 1850. En las décadas anteriores se habían fundado sólo tres escuelas, todas ellas en el departamento de El Laja, que era la zona más españolizada cerca de la frontera. En la década de 1850 se fundaron 17 más y se extendieron hacia Nacimiento y Arauco debido a la mayor población asentada en la zona por el auge agrícola y a la organización de la política educacional del Estado. Así, ya no sólo había escuela en Los Angeles, capital de la provincia, sino también en Santa Bárbara, Quilleco, Rinconada, Antuco, San Carlos de Purén, Negrete, Nacimiento y otras más, todos pueblos que oscilaban entre los 1.000 y 2.000 habitantes. La realidad de estas escuelas era diversa. Mientras en Los Angeles se lograba construir una escuela modelo en plena plaza, con dos salones, corredores, ventanas, escritorio para el profesor, mapas y textos enviados por el Ministerio para lectura gradual, aritmética y hasta gramática e historia de Chile, la mayoría de las

⁷⁸ MJCIP, 1873, 41.

otras escuelas todavía usaban la cartilla y el catón, los niños traían de sus casas sus asientos y algún libro para deletrear, no tenían mesas donde apoyarse, el profesor no tenía escritorio ni pizarrón. El piso era de tierra, las paredes de tabla o paja, sin ventanas. En fin, los horarios no eran cumplidos, se hacía clases cuando el profesor quería, no se llevaba registro de asistencia, en síntesis, compartían las mismas condiciones de la mayoría de las escuelas primarias de los pueblos del país. El esfuerzo en infraestructura en la época fue importante. Los visitantes procuraron levantar suscripciones entre los vecinos para gastos menores, como los escritorios y los bancos, reunieron a los preceptores de la región para homogeneizar los métodos de enseñanza y se enviaron desde Santiago los textos de estudios. En 1861 las administraciones de Correos de toda la provincia tenían en sus bodegas la impactante suma de 6.142 textos de enseñanza con 23 títulos distintos, que iban desde *Espíritu de la Biblia y Urbanidad Cristiana* hasta *Ley de Pesos y Medidas*, pasando por el *Compendio de Historia de Chile*. Sin embargo el Visitador se quejaba de que los textos no llegaban a la escuela y los archivos confirman las dificultades de comunicación entre la ciudad principal y los pueblos por falta de caminos y por la incapacidad de muchas escuelas de comprarlos, aunque legalmente eran gratuitos para las más pobres.⁷⁹

Los esfuerzos del Estado central contrastaban con las condiciones sociales reales. Se trataba precisamente de revertir ese "caos" y convencer a los padres de familia de la importancia de la educación. Allí residía uno de los obstáculos principales. En una zona rural que vivía de la agricultura, el trabajo de los niños en ayuda de sus padres tenía un valor significativo. Los visitantes pedían aumentar a un mes los quince días de vacaciones, con la esperanza de disminuir el ausentismo que en tiempos de cosecha y de siembra podía llegar a tres cuartos de los alumnos. La abrumadora mayoría de los padres era analfabeta y no era clara la necesidad de que sus hijos no lo fueran. Reflejando el abismo entre el mundo urbano y rural, uno de los visitantes señalaba que "desconociendo el mérito de la educación tratan de legar a sus hijos la misma incultura que ellos han recibido por patrimonio, es un hecho conocido que el gañán idiota sólo aspira a que su hijo aprenda a manejar el arado, el hacha o a cuidar el rebaño de su patrón, desatendiendo en todo punto el cultivo de sus facultades intelectuales, único resorte que puede asegurar la felicidad del hombre durante su tránsito sobre la tierra".⁸⁰ Este abismo era también físico. Era difícil para los hijos de campesinos acceder a pueblos distantes, sin caminos ni

⁷⁹ MEP, T. IX, N° 6, 15-3-1861, 210. De los textos indicados, 4.125 estaban en Los Angeles, Departamento de Laja; 1.395 en Nacimiento y 622 en Arauco.

⁸⁰ MEP, T. III, N° 9, 15-6-1855, 271.

medios de transporte y donde el costo de vivir era alto. Ello era particularmente agudo en esta zona donde se estaban formando nuevos pueblos. Por tanto había un cierto círculo vicioso entre la precariedad de la escuela misma y de los preceptores, el ausentismo escolar, la indiferencia de los padres y las difíciles condiciones de acceso. Tal como en otros niveles educativos, el Estado procuró construir este nuevo espacio público que era la escuela en base a la preparación de profesores, la homogeneización de métodos, la construcción de infraestructura y la preparación de materiales, convencido de que los padres de familia cambiarían su actitud frente a la escuela cuando vieran sus resultados.

En 1858 había 22 escuelas públicas en la Provincia de Arauco, 12 en el Departamento de Laja, seis en el de Nacimiento y cuatro en el de Arauco; 20 eran fiscales y dos municipales; 14 eran de hombres y ocho de mujeres, con un total de 920 alumnos y 22 preceptores, de los cuales cinco eran normalistas. De acuerdo al censo de 1854 la provincia tenía una población de 34.203 habitantes.⁸¹ En 1861 había 20 escuelas, 12 de hombres y ocho de mujeres con un total de 999 alumnos, 690 hombres y 309 mujeres. En Los Angeles había una escuela superior masculina y tres primarias en una población de 2.635, mientras en Santa Bárbara había una para cada sexo con una población de 2.842 habitantes. En San Carlos de Purén, una en 1.028 habitantes; en Quilleco una en 2.255, en Antuco una en 1.500, en Rinconada una en 2.603. Todas ellas correspondían al Departamento de Laja, donde estaba la capital, el de más antigua población y donde los vecinos, a petición de los visitantes, colaboraron con suscripciones en dinero para la compra de muebles y útiles para las escuelas. Era también el departamento más poblado, con 24.407 habitantes hacia 1864. En el departamento de Nacimiento, con 4.493 habitantes, había cuatro escuelas, entre ellas una misional, peor equipadas, con mayores dificultades de asistencia de los alumnos por haber sólo un centro de población. Lo mismo sucedía en Arauco, el departamento de la costa, separado por la cordillera de Nahuelbuta, con 7.312 y dos escuelas.⁸² Aunque las cifras de los visitantes pueden no ser del todo rigurosas, permiten conjeturar la relación entre número y calidad de las escuelas no sólo con el tamaño de la población sino principalmente con la antigüedad del asentamiento.

El patrón de fundación de escuelas parece haber obedecido en primer lugar al asentamiento de un pueblo, luego a la petición de los vecinos y más tarde a la decisión administrativa para su financiamiento. Mulchén y Angol fueron los pueblos más avanzados al sur de la frontera del río Bío-Bío. En 1865 se fundaron las respectivas escuelas fiscales para hombres cuando

⁸¹ MJCP, 1859, 114.

⁸² MEP, T. IX, N° 6,15-3-1861 y n. 8,15-6-1861.

Mulchén tenía una población de 2.219 habitantes, entre los cuales 512 eran niños de uno a siete años y 574 de siete a quince años. Angol, el centro militar y administrativo del avance de la frontera, tenía 1.520 habitantes con 313 niños de uno a siete años y 389 de siete a quince.⁸³ En el año de su fundación cada escuela tenía 25 alumnos y habían sido pedidas por los vecinos al gobernador y al visitador de escuelas. El gobierno central, por lo general, respondía a las peticiones de las autoridades regionales y procuraba algún tipo de colaboración de los vecinos, como la cesión de un sitio o de una casa, antes de decretar la fundación de la escuela.⁸⁴ Es importante destacar que las escuelas particulares no estuvieron ausentes de este proceso, aunque la información es demasiado parcial para calibrar su importancia. Al menos sabemos, por ejemplo, que en el mismo Mulchén existía en ese año una pequeña escuela particular para mujeres y que en el departamento de Laja había ese año cuatro escuelas particulares en los pueblos, con un total de 104 alumnos.⁸⁵

En la medida en que la fundación de pueblos avanzó más hacia al sur en la década de 1870 –Collipulli, Lumaco, Purén–, fueron estableciéndose sus respectivas escuelas y recién entonces en la documentación oficial comienza a hacerse algunas referencias al problema indígena. La escuela pública aparece también como un espacio para “difundir las luces entre los indígenas vecinos de esos pueblos” y se manifiesta la preocupación por formar profesores mapuches, así como aumentar el número de escuelas para esos propósitos. La provincia de Arauco había aumentado considerablemente su tamaño, agregando los departamentos de Angol, Imperial y Lebu, donde había mayor población indígena. El gobernador de Lebu señalaba en 1875 que los indígenas de su territorio “no presentan ya ninguna resistencia seria a la civilización. Es muy fácil rehabilitar a un gran número de ellos o por lo menos a la generación que se está formando. Para conseguir esto, es indispensable trabajar en ello por medio de buenas y numerosas escuelas”.⁸⁶

Pero la verdad es que los indicios de presencia mapuche en las escuelas públicas son escasos. Cuando en 1854 se estableció la ceremonia de repartición de premios en Los Angeles, Mariano Camuleo, hijo de un cacique de Villarrica, recibió el premio de catecismo y moralidad.⁸⁷ En los primeros años de la década de 1870 aparece en los documentos de la Intendencia y de las misiones la contratación de tres profesores mapuches en las escuelas más

⁸³ MI, 1867, 175.

⁸⁴ MEP, T. XII, N. 17, 1-9-1865, 257 y ss. MI, 1873, 48; MI, 1876, 107.

⁸⁵ MEP, T. XII, N. 18, 15-9-1865, 280.

⁸⁶ MI, 1875, 212.

⁸⁷ Archivo Nacional, Ministerio de Educación (de ahora en adelante A.M.E.), Vol. 55, 84.

avanzadas de la frontera que habían estudiado en la Escuela Normal de Preceptores. Ello es consistente con la historia de un hijo de cacique, Fermín Alonso Melín, el primer profesor primario mapuche. Su padre lo había entregado como prenda de paz en los conflictos armados de 1870, asistió a una escuela misional y en 1876 aparece el decreto en que es nombrado preceptor de la escuela pública de Lumaco, luego de haberse recibido en la Escuela Normal de Santiago. Ejerció la docencia por lo menos un año y en 1878 fue destituido por abandono de sus deberes. Melín no sólo no había abierto la escuela ese año sino que era un individuo perniciosos "por sus relaciones con los indios". En el pueblo se decía que había vuelto a Santiago. En 1880 su padre fue asesinado en la contienda militar y él fue a buscar sus restos, se sabe que más tarde fue escribiente e intérprete de la gobernación.⁸⁸ En la misma escuela donde Melín fue profesor, el visitador señalaba en esos años que había trece alumnos y que ninguno de ellos era indígena.⁸⁹

El siguiente cuadro muestra cómo en las vísperas de la ocupación, la escuela había avanzado al ritmo del asentamiento chileno, de la colonización espontánea primero y de la venta de terrenos fiscales después.

NÚMERO DE ESCUELAS PROVINCIA DE ARAUCO, 1874

<i>Departamento</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
Laja	6	2	8
Angol	8	10	18
Nacimiento	6	2	8
Arauco	1	2	3
Lebu	3	2	5
Imperial	3	2	5
Total	27	20	47

⁸⁸ Archivo Nacional, Gobernación de Arauco, Vol. 10, s.f. (AGA); AME, Vol. 312 33, 34, 42; J. Bengoa, *Historia...*, 271.

⁸⁹ AGA, Vol. 6, "Informe sobre las escuelas de los departamentos de Angol, Nacimiento y Mulchén...", 1875.

NÚMERO DE ALUMNOS PROVINCIA DE ARAUCO, 1874

<i>Departamento</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
Laja	435	388	823
Angol	144	120	264
Nacimiento	280	117	397
Arauco	90	87	177
Lebu	151	100	251
Imperial	64	42	106
Total	1.164	854	2.018

Fuente: Extraído de *Memoria de Justicia, Culto e Instrucción Pública*, 1875.

Los alumnos de las escuelas de Arauco representaban un 2,3% del total de la instrucción primaria del país que ese año ascendía a 85.442. El presupuesto de la instrucción primaria en la provincia ascendía a 22.826, 3,5% del total nacional, que era de 657.150 pesos.⁹⁰

Fue en los pueblos de la nueva frontera al sur del Malleco, en el Territorio de Colonización de Angol, donde la escuela pública llegó antes que la misional. Allí es posible encontrar una mayor preocupación de la escuela pública por la incorporación de los indígenas que se manifestó en nombrar como preceptores en 1872 a los tres mapuches mencionados, ex alumnos de escuelas misionales y titulados en la Escuela Normal. El Prefecto franciscano miró con recelo esta iniciativa. Era la "escuela sin misiones". Señalaba que en aquellos lugares "centros de numerosas poblaciones indígenas, en las que se han avecindado multitud de cristianos chilenos" era necesario darles conjuntamente asistencia religiosa y educacional. Entregar esas escuelas, en el seno de la barbarie, a quienes difícilmente resistirían no volver a sus costumbres, y emancipada de las misiones significaba a lo más enseñar a algunos indios a leer y escribir, pero no era civilizarlos. Era necesario, además, hacerse cargo

⁹⁰ Cifras de Arauco, *Ibíd.*; cifras nacionales en *Anales de la Universidad de Chile*, 1877, 556; cifras presupuesto en S. Serrano, *Universidad...* 97.

de la vida religiosa de los colonos chilenos.⁹¹ Fue el primer síntoma de competencia en la escuela entre la visión estatal y la eclesiástica, competencia que no condujo a conflictos probablemente porque la situación de la educación en general era de suyo precaria y lo era particularmente en las escuelas misionales.

Hacia 1879, inmediatamente antes de la ocupación, en el Territorio de Colonización de Angol había 15 escuelas, cinco fiscales, ocho privadas y dos misionales. El pueblo de Angol, con una población entre 3.000 y 3.500 habitantes concentraba seis de ellas, seguida por Collipulli con cinco. Las restantes estaban en Purén, Tijeral y Lumaco. Según el visitador, eran muy pocos los alumnos que realmente sabían leer y escribir y las condiciones eran tan precarias como que la escuela de Purén funcionaba en el cuartel donde convivían los alumnos con los soldados y los presos. El total de alumnos matriculados era de 609, 269 hombres y 340 mujeres, que se dividían en 431 en las escuelas fiscales, 185 hombres y 246 mujeres; 158 alumnos en las privadas, 64 hombres y 94 mujeres y 20 alumnos en las misionales, todos indígenas. La asistencia media del total de alumnos era, sin embargo, de 364. De lo anterior se concluye que en el territorio más avanzado de la colonización en vísperas de la ocupación definitiva, del total de alumnos matriculados un 3,3% eran indígenas.⁹²

Así, tanto las misiones de la frontera norte como las de la frontera sur, que a estas alturas ya estaban muy cercanas, continuaban siendo el único espacio educativo específicamente concebido para indígenas y ellas estaban en dificultades por falta de recursos y escasez de sacerdotes. Los capuchinos, en un comienzo estrictamente misioneros, se expandieron hacia otras actividades pastorales en las ciudades.⁹³ Las misiones, como método de asimilación pacífica de los mapuches, habían sido sobrepasadas por el avance de la economía agraria, seguida del avance del Estado chileno. Las escuelas, tanto públicas como privadas, habían seguido a los pueblos y los pueblos habían sido fundados principalmente por chilenos. Por precaria que fuera esta educación, ella existía y había un cierto nivel de demanda de los colonos, que era coherente con la organización del orden civil, aquel que los mapuches habían rehuido por siglos.

Si la escuela misional había pretendido actuar como núcleo formador de pueblos, la escuela pública era hija de los pueblos. Difícilmente la escuela podría florecer donde no los hubiere en un período en que en el país la educación recién se asentaba en los núcleos urbanos. Pero al mismo tiempo, cual-

⁹¹ MJCIP, 1872, 38.

⁹² AGA, Vol. 51, "Informe sobre la visita practicada en las escuelas públicas y privadas del Territorio de Angol. 1879".

⁹³ S. Uribe, "Las misiones...", 229.

quier escuela que pretendiera ser indígena tenía que asentarse fuera de los pueblos para captar a esta población cuya organización social y territorial estaba fundada en clanes familiares. La escuela misional por sí misma era incapaz de ser eje de un proceso de aculturación. De allí el profundo escepticismo que las acompañó. La escuela misional en cierto sentido aceptó sus limitaciones e intentó educar indígenas como un germen entre muchos que producirían el cambio. La escuela pública, por su parte, ignoró el tema y creemos que fue así porque partía del supuesto que la dinámica económica y política que conducía a la formación de pueblos era un proceso que tarde o temprano llevaría a los indígenas a cruzar su umbral. La escuela era una forma de homogeneizar y uniformar a la población, al artesanado de Santiago o Valparaíso, a la campesina del valle central, a la minera del norte o a la indígena del sur, y en cierto sentido lo logró.

Por parcial que haya sido la escuela indígena en el siglo XIX, ella existió y alguna consecuencia tuvo para el pueblo mapuche. Las misiones fueron un lugar de encuentro e intercambio de la sociedad fronteriza y la escuela, más que aculturar, le entregó algunos instrumentos que los alumnos indígenas usaron para sus propios fines, como lo habían hecho con tantos otros elementos de la cultura occidental. El instrumento específico que les entregaba era el dominio del idioma castellano y más específicamente de la lectura y escritura que por los cambios que estaba experimentando la sociedad mapuche, el asentamiento de una economía ganadera, el aumento del comercio y la mayor concentración del poder en un grupo de caciques principales, tenía cierto valor. En la creciente interrelación de las dos culturas que habitaban la frontera, la lectura y la escritura eran un instrumento útil para los mapuches. Algunos testimonios indican que investía de mayor poder y prestigio dentro de la comunidad por contribuir al dominio de las relaciones con el mundo español.

La escuela misional fue útil principalmente para los hijos de caciques. Los caciques actuaban en una gama de actividades vinculadas con el mundo español, principalmente políticas (los Parlamentos) y comerciales donde no sólo se requería de hablar el español sino a veces también de leerlo. Ello fue particularmente importante en la medida en que avanzaba la colonización espontánea chilena y se intentaban compras fraudulentas de tierras indígenas. No en vano cuando el Vice Prefecto de la Araucanía, el padre Diego Chuffa, parlamentó con los caciques para informarles de la nueva instalación de misiones en 1849, les dijo que les traía varias buenas noticias, entre ellas, que el gobierno chileno quería instruirlos en la lectura y la escritura del castellano para que nadie los engañara.⁹⁴

⁹⁴ J. Pinto, "Frontera...", 88.

El testimonio del mapuche Pascual Coña, cuyas memorias son únicas en su género, permite calibrar el valor que tuvo la educación para un cierto segmento mapuche. Coña vivía en las cercanías de la misión de Rauquenhue, territorio indígena cercano a la costa, y el sacerdote pidió al cacique principal de la zona que reuniera a su gente para convencerlos de que mandasen a sus hijos a la escuela. Así lo hizo y a dicha reunión llegó el padre de Coña, que no era cacique, y luego de grandes comidas ofrecidas por el misionero se decidió a enviar a su hijo porque le daban enseñanza, comida, vestuario y alojamiento. El capitán de amigos llevó a Coña a la misión y “en seguida me llevaron a la casa donde se lee y se escribe; escuela se llama”. Tenía catorce años. Por primera vez en su vida le dieron caldo con carne todos los días y aprendió tan bien la lectura, la escritura y la doctrina que lo nombraron sacristán. Luego de cuatro años fue enviado a Santiago a la Escuela de San Vicente de Paul, donde aprendió carpintería, vivía en el convento y trabajaba en la ciudad. Cuatro años estuvo. “Yo me había acostumbrado bien en Santiago; estaba contento, tenía lindos vestidos, ya era algo como un verdadero señorito” y entonces le envió a sus padres una fotografía que éstos recibieron contentos, pero sus amigos le dijeron “Tú hijo ha muerto. Esa es el alma de un difunto”, y Coña tuvo que volver. Tan impresionante como esta parte de su vida es la siguiente, en la cual se vuelve a incorporar a la vida mapuche. “Entonces veía con mis ojos cómo eran las costumbres de los de mi raza. ... Después de mi vuelta a Rauquenhue tomaba yo parte activa en todas estas fiestas; vivía finalmente como cualquier mapuche; hasta de mis deberes cristianos iba olvidándome poco a poco”. Se casó a la usanza mapuche y más tarde se transformó en cacique, en lo cual sus conocimientos lo ayudaron. El mismo relata que cuando Painemilla fue hecho cacique general de su zona, influyeron sus buenas relaciones con el comandante y sus conocimientos del castellano que había adquirido en la misma escuela suya.⁹⁵ La escuela no significó para Coña abandonar sus patrones culturales, ni siquiera su estadía en la capital lo lograron, pero lo aprendido en ella lo ayudó a formar su liderazgo. La educación misional, en definitiva, no significó para los mapuches un proceso de aculturación sino la adquisición de instrumentos funcionales para sus fines. Esos fines cambiaron luego de su incorporación definitiva al Estado nacional chileno. En este nuevo contexto, la escuela misional y la escuela pública adquirirían un nuevo valor.

⁹⁵ Pascual Coña, *Memorias de un Cacique Mapuche*, ICIRA, Santiago de Chile, 2ª edición, 1973.

III. LA ARAUCANÍA CHILENA Y EL AVANCE DE LA ESCUELA

La ocupación

Durante la década de 1870 el Estado chileno había consolidado definitivamente la línea del Malleco y se preparaba para seguir su avance cuando estalló la Guerra del Pacífico en 1789 en contra de Perú y Bolivia, que debilitó el sistema defensivo del sur, lo cual fue una oportunidad para que los mapuches tomaran la ofensiva entre los años 1880 y 1881. Pero Chile venció en la guerra contra los países vecinos e incorporó a su territorio dos enormes provincias, Tarapacá y Antofagasta, donde estaba la riqueza del salitre. El país salió económica y militarmente fortalecido como una potencia del Pacífico y se abocó de inmediato a la unificación definitiva del territorio. En 1881 avanzó hasta el río Cautín, fundando el fuerte de Temuco, y sólo le quedaba ocupar la zona que comprendía la antigua ciudad de Villarrica, destruida por los mapuches a comienzos del siglo XVII y cuyas ruinas eran para ellos emblemáticas de su resistencia y de su independencia. También para el ejército chileno Villarrica era emblemática. Su ocupación sería la gran derrota moral del pueblo mapuche y ello sucedió el primer día del año 1883. Con ello la fase militar ya estaba terminada. La resistencia armada de los mapuches esta vez no podía tener éxito porque las condiciones habían cambiado radicalmente. El Estado chileno estaba en condiciones técnicas de derrotarlos con facilidad, desde el uso del rifle a repetición que liquidó la táctica militar mapuche, hasta el telégrafo y el ferrocarril, que permitieron organizar los transportes y las comunicaciones.⁹⁶

Tal como había sucedido entre el Bío-Bío y el Malleco, el Estado declaró el nuevo territorio como propiedad fiscal y procedió a su colonización, pero los mapuches ya no tenían hacia dónde emigrar y tuvieron que someterse al esquema de propiedad que habían combatido durante cuatro siglos: las reducciones. Las reducciones comprendían un conjunto de familias que reconocían a un jefe, generalmente un cacique, pero no obligatoriamente, a quien se le otorgaba la merced de tierra y tenía el derecho de propiedad. Ello significó disputas internas por las tierras asignadas. No todos los indígenas fueron radicados y muchos vagaban por la zona considerados como "comuneros" del Estado. El proceso de constitución de la nueva estructura de propiedad duró hasta la segunda década del nuevo siglo y se calcula que alrededor del 90% del territorio mapuche fue rematado entre los nuevos colonos, chilenos y extranjeros, otorgándose a los indígenas algo menos de 500.000 hectáreas a través de

⁹⁶ S. Villalobos, *La vida...* 409; J. Bengoa, *Historia...*, 249.

3.078 títulos de merced.⁹⁷ Parte de estas tierras, sin embargo, pasaron también a manos de colonos a través de usurpación y compras fraudulentas. Los mapuches se quedaron finalmente con 6,39 % de sus tierras originales y con las más pobres.⁹⁸ El objetivo inicial del gobierno en la zona era crear una agricultura mediana de industriuosos colonos (extranjeros, chilenos o indígenas) que elevaran la productividad, pero lo que en definitiva sucedió fue la constitución del latifundio y la depredación de la propiedad indígena.⁹⁹

La sociedad mapuche perdió con ello su cohesión y su forma de organización social. Quedó literalmente “reducida” a territorios pequeños orientados hacia una agricultura de subsistencia y a la ganadería en pequeña escala. La sociedad mapuche se transformó en una “sociedad agrícola de pequeños campesinos pobres” en medio de una sociedad rural fundamentalmente blanca, que rápidamente se integró a los procesos de modernización del país. Ese era el programa del gobierno, elocuentemente sintetizado por el Ministro de Instrucción en 1883. “El avance reciente de nuestra ocupación militar sobre el territorio comprendido entre las provincias de Arauco y Valdivia, provoca la acción conjunta de todos los elementos de civilización que deben transformar al salvaje araucano en un hombre útil a la sociedad. Al ferrocarril y al telégrafo que llevarán el movimiento industrial y comercial a esas estensas comarcas; a la inmigración de colonos que deberán poblarla de brazos robustos y expertos para el trabajo, será necesario unir la iglesia, la escuela y el taller, para dominar moralmente al indígena, elevando su espíritu y desarraigando de él los malos hábitos y las preocupaciones en que ha sido creado, hasta llegar a hacer de él un hombre civilizado”.¹⁰⁰

En este contexto, la educación pasó a tener mayor importancia también para los mapuches, obligados a sobrevivir en una sociedad donde las destrezas que otorgaba la escuela, por elementales que fuesen, adquirían progresivo valor. Para los caciques, la educación de sus hijos era una forma de lidiar más competentemente en las nuevas circunstancias y también fueron muchos los mapuches que abandonaron las reducciones y se instalaron en los pueblos o ciudades. Para ellos, la escuela fue un vehículo de integración. Este era el objetivo del Estado, que los mapuches se integraran completamente a la sociedad chilena y por ello no fueron objeto, sino mínimamente, de una política educacional específica. Al contrario de lo sucedido en las provincias del norte recientemente ocupadas, la educación en este caso no tenía el objetivo primor-

⁹⁷ J. Bengoa, *Historia...*, 356.

⁹⁸ J. Aylwin, “Los pueblos...”, 174.

⁹⁹ Simon Collier, “From Independence to the War of the Pacific”, en Leslie Bethell (ed.), *Chile Since Independence*, Cambridge University Press, 1993, 24.

¹⁰⁰ MJCIP, 1883, 60.

dial de reforzar el sentimiento de nacionalidad, pues no se estaba compitiendo con otra "nación". Al Estado no le preocupaba mayormente que los mapuches se "sintieran" chilenos cuanto que éstos se transformaran en "ciudadanos industriales".

La expansión de la instrucción pública

La política educacional del Estado hacia fines de siglo estaba centrada en consolidar la educación urbana y extenderla hacia aldeas y pequeños conglomerados. La extensión hacia el mundo rural propiamente tal estaba descartada. El tema indígena, por tanto, no tenía especificidad propia. Estaba inserto en el eje campo-ciudad. El supuesto de esta "política de omisión", que se hacía tanto más patente después de la ocupación, era que el mapuche, como cualquier otro campesino, se encontraría con la escuela en ciudades, pueblos y villas si el Estado era capaz de educar allí a todos los niños que estaban en condiciones de recibirla. Pero no podría encontrarse con ella en el campo, porque allí, donde habitaba la gran mayoría, la población estaba demasiado dispersa. "No es posible fundar una escuela para cada familia" decía el Ministro del ramo en 1883, cuando la cobertura educacional estaba lejos de ser satisfactoria en las áreas pobladas por agrupaciones. El Estado quería avanzar de la ciudad a la aldea y al villorrio, cuyas escuelas pasaron a tener la denominación de "rural". La escuela de campo tendría que esperar muchas décadas más. La población chilena en 1880 ascendía a 2.183.434, de la cual se calculaba que un 34% (742.367) vivía en "ciudades, aldeas, villas y demás pequeñas agrupaciones", mientras el resto vivía aisladamente en los campos. El Ministerio de Instrucción deducía que de ese 34% un 20% estaba en condiciones de recibir educación por estar entre los cinco y los 16 años, es decir, 148.473. Sin embargo, asistían con regularidad a la escuela 60.565, el 41% de la franja de edad, repartidos en 1.198 escuelas entre públicas y privadas.¹⁰¹ De allí entonces que la política educacional se orientara a ampliar la cobertura hacia aquel 59%, principalmente aumentando la capacidad de alumnos de las escuelas a través de una fuerte inversión en infraestructura física. Pero quedaban aproximadamente 288.213 niños de la población rural sin educarse, "situación (que) tendrá forzosamente que prolongarse, mientras nuestras extensas propiedades rurales no se dividan, o no se implanten en ellas nuevas industrias que sirvan de centro de atracción a sus moradores y los unan en agrupaciones capaces de hacer posible el servicio de una escuela".¹⁰²

¹⁰¹ MJCIP, 1883, 132-133.

¹⁰² *Ibid.*, 134.

Volvemos así al viejo problema de la relación entre escuela y pueblo que había sido tan determinante para la historia de la escuela entre los mapuches. Por su estructura territorial basada en la organización social familiar, primero, y por la reducciones de carácter rural, después, los mapuches no formaban pueblos que hubieran permitido una escuela propiamente indígena. En cambio, los mapuches accedieron a los pueblos y a través de ellos a la escuela pública chilena, uniforme en todo el territorio. Es en este sentido que señalamos que no hubo una política estatal de educación indígena sino una política educacional nacional que avanzaba junto a la consolidación de la vida urbana.

La política uniforme del gobierno central admitía, por cierto, particularidades locales y a nivel de intendentes y gobernadores hubo preocupación por los problemas específicos que presentaba la educación de los mapuches, cuyo dilema implícito era dejar sencillamente que llegaran a los pueblos y de allí a la escuela, es decir, la política de omisión, o tomar iniciativas para que los mapuches pudieran llegar a las escuelas de los pueblos. En los hechos pareció triunfar la política de omisión, por lo cual nuevamente en este período la única iniciativa dirigida hacia los mapuches como tales siguió siendo la escuela misional, que en cierto sentido formaba parte de la acción estatal por su dependencia administrativa y su parcial financiamiento. Ambas políticas, la activa y la de omisión, tenían por objetivo asimilar al pueblo mapuche a la sociedad chilena y ambas incidieron efectivamente en ese proceso.

La ocupación chilena llevó casi de inmediato a la instalación de nuevas poblaciones y la fundación de nuevos pueblos bajo la iniciativa estatal. En 1887 se fundó la Provincia de Cautín, formada por los departamentos de Temuco e Imperial, que comprendía el corazón del territorio indígena y la mayoría de su población. Al terminar la década se habían formado en tierras fiscales por medio de la concesión de sitios seis nuevos pueblos partiendo por Temuco, la capital provincial, que contaba ese año con cinco escuelas y un liceo y siete en el departamento de Imperial repartidas en Nuevo y Bajo Imperial, Galvarino, Cholchol y Carahue. Las autoridades locales, intendentes, gobernadores, protectores de indígenas, que dependían de la Inspección General de Tierras y Colonización, así como los misioneros, insistieron en que la educación vocacional debía ser el pilar de la incorporación de los indígenas como agricultores o como artesanos en los pueblos y ciudades. Concordaban en que el avance de la escuela pública por sí sola no bastaba. El Intendente de Cautín señalaba en 1889: "En efecto, los indígenas viven repartidos en los campos, y por la gran distancia que generalmente los separa de los pueblos, es muy difícil que se presenten a matricularse, no obstante que las relaciones mercantiles que los ligan a los demás habitantes han influido en que aprecien su verdadero valor y deseen, por tanto, recibirla. Por otra parte, el hecho de no vivir las familias indígenas unidas formando centros de población, hace que no sea justificable

la fundación de escuelas rurales para ellos".¹⁰³ La solución por tanto era establecer internados para indígenas en las ciudades. La Intendencia en conjunto con la Inspección de Colonización, que dependía del Ministerio de Relaciones Exteriores, enviaron al gobierno un proyecto detallado para su funcionamiento, un proyecto que asumía en buena medida los particularismos reales de la situación indígena y proponía un currículo especial, más orientado hacia la educación práctica, de menor duración, con profesores formados para ese propósito y con textos especiales. Una década después el Ministerio lo incorporó como política propia y anunció al Congreso de que el "Estado no puede permanecer indiferente en presencia de una raza que contribuye, como los demás habitantes del país, directa o indirectamente, al sostenimiento de los servicios públicos y, no obstante, no se le facilitan los medios de levantar su nivel moral y de propender al desarrollo de sus inteligencias rudimentarias e incultas".¹⁰⁴ Para "reparar esta injusticia" se formarían escuelas especiales, orientadas hacia la formación vocacional, con profesores bilingües que se formarían en una Escuela Normal a crearse para este objeto en Temuco. Lo cierto es que de toda esta iniciativa sólo encontramos que en la década siguiente se imprimió en Temuco un texto de la lengua araucana financiado por el Ministerio.

Sin embargo, la educación pública en la zona aumentó ostensiblemente. Si tomamos como muestra sólo la Provincia de Cautín, aunque también había población indígena en las provincias de Bío-Bío, Malleco y Valdivia, se verá que creció a un ritmo más rápido que el promedio nacional.

ESCUELAS PÚBLICAS PROVINCIA DE CAUTÍN

	<i>Hbs.</i>	<i>Muj.</i>	<i>Mixtas</i>	<i>Total</i>
1892	6	1	8	15
1910	20	18	35	73

ALUMNOS ASISTENTES ESCUELAS PÚBLICAS PROVINCIA DE CAUTÍN

	<i>Hbs.</i>	<i>Muj.</i>	<i>Total</i>
1892	493	437	930
1910	2.337	2.154	4.491

¹⁰³ MI, Intendencia de Cautín, 1890, 81.

¹⁰⁴ MJCIP, 1899, 379.

ALUMNOS Y ESCUELAS EN CHILE

	<i>Nº Alumnos</i>	<i>Nº escuelas</i>
1892	71.179	1.196
1910	149.737	2.566

Fuente: Cifras adaptadas de Memoria del Ministerio Instrucción Pública 1893, 1911.

La ampliación de la cobertura a nivel nacional fue aparejada de una mayor inversión en la profesionalización del profesorado. En 1907, de un total de 3.997 profesores en las escuelas públicas, sólo 1.415 eran normalistas titulados.¹⁰⁵ Al iniciarse el siglo había ocho Escuela Normales, cuatro para preceptores y 4 para preceptoras, cuya localización privilegiaba la zona sur del país. Dos se ubicaban en el norte, en Copiapó y La Serena, tres en Santiago y las restantes en Chillán, Concepción, Valdivia y Puerto Montt. En 1906 se crearon seis más, una de ellas en Victoria, destinada a formar al preceptorado masculino de las provincias de Malleco y Cautín.¹⁰⁶ Al año de su apertura ya tenía 118 alumnos que ascendían a 166 en 1916. Ese mismo año se recibían las primeras 25 maestras de la Escuela Normal de Preceptoras de Angol, que contaba con una matrícula de 125 alumnas.¹⁰⁷

Otro centro educacional de importante irradiación en la zona fue el Liceo de Temuco. Su fundación en 1889 era un símbolo del inicio de una nueva época. "La ciudad de Temuco, señalaba su primer director, centro ayer no más de la barbarie, y cuyo suelo ha sido regado con la sangre de los descendientes de los ínclitos guerreros indígenas, 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 menestero". Su objetivo no era sólo "asegurar el régimen constitucional que se ha implantado en la frontera, sino que llegará a convertir al indígena en un ciudadano útil a la comunidad social".¹⁰⁸ No sabemos si en los primeros años ingresaron efectivamente alumnos mapuches. De acuerdo a su rector, muchos de los niños eran pobres y mal preparados, pues "no conocían siquiera el silabario" y

¹⁰⁵ MIP, 1913, 144.

¹⁰⁶ MIP, 1907, 60.

¹⁰⁷ MI, Intendencia de Malleco, 1908, 898; *Ibid.*, 1916, 555.

¹⁰⁸ MJIP, 1890, 321.

las clases no podían iniciarse a las 8:30 de la mañana, porque sus padres los ocupaban en las faenas agrícolas retrasando su envío a clases hasta que hubieran recogido la cosecha.¹⁰⁹ Se pedía, por ello, encarecidamente que se crearan cursos de agricultura. El Liceo se inició con 63 alumnos en la sección preparatoria y 35 en el primer año, donde se impartían los ramos de gramática, aritmética, historia sagrada, caligrafía, francés y geografía. La matrícula creció de 106 alumnos en 1892 a 260 en 1900 y a 439 en 1915, cuando Temuco tenía ya una población de 30.000 habitantes.¹¹⁰ El programa de estudio se había completado en sus ramas humanística y científica y se habían incorporado cursos de formación vocacional. El Liceo, como todos los del país, tuvo una orientación claramente urbana destinada a los sectores medios. Una valiosa estadística de 1899 indica que de los 130 alumnos matriculados ese año, 51 eran hijos de comerciantes, 27 de agricultores, 16 de empleados públicos, 12 de industriales, 10 de empleados privados, seis de carreras liberales y ocho no tenían profesión.¹¹¹

Esta red de educación pública en expansión llegó también a los mapuches, a aquellos que emigraron a las ciudades impelidos por la pobreza de las reducciones. Las fuentes oficiales son parcas al respecto, no consignan datos que permitan evaluar su magnitud. Sin embargo, las autoridades locales dan algunas señales al consignar las dificultades culturales de adaptación. Las peticiones al gobierno para que concretara el proyecto de escuelas indígenas, que incluso había sido aprobado en el presupuesto, continuaron. Su necesidad ahora no provenía sólo de la distancia de las reducciones, sino de las dificultades de aprendizaje de los niños mapuches en las escuelas, problema que acompañaría su historia educacional hasta el presente. Las palabras del Intendente de Cautín en 1908 son elocuentes al respecto: "El modo de ser de los araucanos, indicaba al Ministro del Interior, su rápida extinción debido a causas conocidísimas y sobre todo las dificultades para asimilársele convenientemente los conocimientos que exponen los maestros en las escuelas públicas, me inducen a solicitar del Supremo Gobierno la pronta instalación de escuelas de indígenas recientemente creadas por ley de presupuestos vigente, en las cuales al mismo tiempo de conocimientos teóricos se enseñarán conocimientos prácticos, de la misma manera que hoy ocurre en los colegios de indígenas de Estados Unidos y Canadá. Esto vendrá a favorecer directamente a los aborígenes de nuestro suelo, ya que es tal vez esta provincia la que encierra mayor número de ellos".¹¹² Las dificultades de adaptación de los niños mapuches llevaban al

¹⁰⁹ *Ibid.*, 311.

¹¹⁰ MI, Intendencia de Cautín, 1916, 205.

¹¹¹ MJCIP, 1899, 430.

¹¹² MI, Intendencia de Cautín, 1908, 913.

gobernador de Nueva Imperial a preferir la instalación de escuelas en las propias reducciones. "Así la concurrencia de sus niños sería mucho mayor, porque no tendrán el inconveniente del cambio de traje a que se creen obligados para asistir a las escuelas ubicadas en los centros de poblaciones civilizadas ni el inconveniente de la alimentación diaria por lo separadas que están las escuelas de sus reducciones. Establecida de esta forma la instrucción primaria de los indígenas, la civilización de la raza araucana sería completa en muy breve tiempo y ganaría mucho el progreso regional, porque las faenas de la agricultura y las industrias y del comercio contarían con un mayor número de brazos ociosos ahora por la ignorancia en que se encuentran".¹¹³ El Prefecto capuchino, por su parte, señalaba que en las misiones de su dependencia había escuelas fiscales donde concurrían mapuches, pero que los que vivían en territorios alejados concurrían a las misionales, que les daban sustento.¹¹⁴

Las autoridades locales y los misioneros coinciden en señalar cómo después de la ocupación creció la demanda de los mapuches por educación, principalmente de los caciques. Recién fundada la provincia de Cautín, su Intendente, que hasta entonces se desempeñaba como Gobernador del Territorio de Colonización de Angol, señalaba la "afición que en estos últimos años vienen manifestando los indígenas araucanos para adquirir los conocimientos que la instrucción proporciona. Muchos caciques se han desprendido de sus hijos para mandarlos a las escuelas primarias más próximas a sus reducciones, y muchos otros, que eso no pueden hacer, porque sus recursos no lo permiten, ocurren a menudo a esta Intendencia en solicitud de que se les permita enviar a sus hijos a la escuela Normal de Preceptores (de Santiago), en donde ya han recibido educación muchos araucanos, los mismos que han llevado al ánimo de sus compañeros el convencimiento de las ventajas que los estudios proporcionan".¹¹⁵ Efectivamente, hubo alumnos araucanos en la Escuela Normal de Santiago, pero de 127 alumnos que había en 1882, sólo uno era mapuche.¹¹⁶ De todos los profesores primarios del país en 1893, sólo uno, Manuel Neculmán, era ayudante en la Escuela N° 2 de Niños de Temuco, nombrado en 1892. Fue el primer profesor mapuche en Temuco, está sindicado por haber formado a una generación de su pueblo y fue el primer presidente de la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía, organización indigenista.¹¹⁷

¹¹³ *Ibid.*, 930.

¹¹⁴ *Memoria del Ministerio de Relaciones Exteriores*, Sección Culto, 1892, 230. (MRREE).

¹¹⁵ Archivo Nacional, Fondo Intendencia de Cautín, Vol. 8, 1887.

¹¹⁶ MJIP, 1882, 268.

¹¹⁷ MJIP, 1893, 482; J. Bengoa, *Historia...*, 381.

La expansión de la educación aquí descrita tuvo que influir en el nuevo contexto del pueblo mapuche, pero igualmente demuestra que durante las primeras décadas de ocupación de la Araucanía el gobierno central no llevó a cabo ninguna política educacional específica hacia él. Ello es coherente con la resistencia a cualquier tipo de particularismo propio del Estado liberal, que veía en la ampliación de una educación uniforme el camino para crear una sociedad de individuos iguales ante la ley. Si bien es cierto que el Estado intentó defender los derechos de los mapuches a la propiedad de sus tierras, la dinámica de la economía capitalista que se instalaba en la zona presionaba fuertemente por la propiedad individual de la tierra. La educación presionaba en el mismo sentido y ella fue vista por muchos como la vía más sólida a largo plazo para disolver la cultura mapuche. El encargado de la radicación de indígenas señalaba en 1908 que todas las medidas tomadas para defender las tierras indígenas habían sido ineficaces, pues había mil formas de burlarlas y las seguían perdiendo progresivamente. "La solución al problema está en civilizarlos, concluía, distribuyendo escuelas en los campos, obligándolos al servicio militar, impeliéndolos a dejar las costumbres ya inaceptables de la poligamia y haciendo desaparecer a la vez el cacicazgo. Nada contribuye más a esos objetos que la escuela, como también, muy principalmente, la constitución de la propiedad individual del indígena, que ya él mismo reclama, dando con ello un signo evidente de progreso".¹¹⁸

Los particularismos culturales eran contradictorios con el proyecto del Estado liberal. La única diferenciación que estaba dispuesto a aceptar era la productiva y la de género. Efectivamente la educación en el norte, principalmente en los liceos y en las escuelas superiores, tuvo una cierta orientación a la minería, como la tuvo hacia el comercio en Valparaíso, hacia los oficios artesanales en Santiago y hacia la agricultura en el sur, orientación vocacional que en las mujeres se tradujo en la profesionalización de labores domésticas, principalmente la costura y el bordado.

Si los particularismos culturales no tenían cabida, igual estaban allí actuando y quienes nuevamente se hicieron cargo de ellos fueron las escuelas misionales. La diferencia entre ambas escuelas no residía tanto en su objetivo —la integración definitiva del pueblo mapuche a la sociedad chilena— sino en su objeto. Aunque la escuela misional después de la ocupación continuó con la tendencia anterior de incorporar progresivamente a la población blanca, fue la única que mantuvo una preocupación específica por la educación indígena, tarea que el Estado le delegó y que también apoyó a través de parte del financiamiento.

¹¹⁸ MRREE, Sección Culto y Colonización, 1909, 470.

La escuela misional entre muchas escuelas

Con la ocupación, el trabajo misional se reorganizó, aunque dentro del mismo esquema básico del período anterior. Los misioneros acompañaron el avance chileno como capellanes del ejército y se instalaron en los nuevos pueblos cumpliendo las tareas de viceparroquias. Adquirieron un carácter territorial semejante a las parroquias rurales, desde donde reanudaron el sistema de correrías que en realidad eran lo mismo que las misiones rurales pero con territorio definido que alcanzaba a las reducciones más cercanas a cada misión. Las reducciones facilitaron la labor misional tanto por razones de seguridad como de concentración de la población. Para servir a las reducciones y a la creciente población chilena y extranjera, se instalaron misiones en lugares considerados estratégicos. Así, en 1890 los franciscanos tenían 10 misiones con 23 sacerdotes repartidas en todo el antiguo territorio de la Araucanía, que administrativamente comprendía ahora las provincias de Bío-Bío, Arauco, Cautín y Malleco. Fundaron nuevas misiones en Temuco, Lautaro, Victoria, Traiguén, Nueva Imperial y Cholchol. Los capuchinos, por su parte, avanzaron hacia el norte, instalando misiones en Boroa y en Villarrica en 1898. Las misiones más antiguas fueron progresivamente atendiendo a una población mixta, donde los indígenas estaban insertos en la economía agrícola regional. En Angol, por ejemplo, centro misional de avanzada en el período anterior, atendía alrededor de de 2.000 indios hacia 1892, sólo ocho asistían a la escuela misional y la gran mayoría se ocupaba en los fundos de los hacendados.¹¹⁹ Estas misiones se mantuvieron, pero la mayor energía estuvo volcada hacia las reducciones de los nuevos territorios.

Si en el período anterior los misioneros señalaban como sus principales dificultades la precariedad de sus medios y la falta de receptividad de los indígenas, después de la ocupación el panorama pareció cambiar. La precariedad de los recursos se hizo el problema central, porque los mapuches se habían abierto a su predicación y manifestaban un interés mayor por las escuelas. Las causas de este cambio estaban en su entrega después de la derrota y también en su pobreza. El Prefecto de misiones franciscano señalaba en 1884 que "mientras los indios contaron con alguna probabilidad de recobrar su independencia selvática, puede decirse que el misionero no hallaba hombre a quien hablar ... pero ahora que ven perdida toda esperanza, principian a ser más dóciles y oyen de buena gana a quien les habla a nombre de la civilización".¹²⁰

¹¹⁹ MRREE, Sección Culto, 1892, 220.

¹²⁰ MJCIP, 1884, 30.

A través del sistema de correrías los misioneros iban a todas las reducciones y conocían bien su situación. Permanentemente denunciaron la enorme pobreza por la escasez de terrenos y por la facilidad con que los vecinos blancos los engañaban. Era deber del gobierno protegerlos y la mejor protección era otorgarles una educación que mejorara sus condiciones de trabajos. Los misioneros propusieron al gobierno en 1883 la creación de escuelas-talleres para indígenas, proposición que el gobierno acogió, pero que no realizó y que la llevaron a cabo los propios misioneros. Al menos en Angol, Cholchol y Bajo Imperial funcionaron en la escuela misional talleres de carpintería, albañilería, sastrería y zapatería.

Los misioneros fueron los grandes defensores de crear escuelas en las reducciones con profesores mapuches reclutados entre los ex alumnos de las escuelas misionales. Este proyecto al parecer no resultó. Si bien en una ocasión el Intendente hizo referencia a que habían funcionado con éxito algunas escuelas en las reducciones, lo cierto es que en todos los informes misionales se reitera la petición al gobierno de fundarlas, y que de no hacerlo, subvencionara internados en las misiones. "Los pobres indígenas que desean aprender, señalaba el Prefecto franciscano, tienen que hacer largos viajes para ir a las casas misionales, desprendiéndose de sus hijos la mayor parte del año. Además, las casas misionales no pueden recibir sino un reducido número de niños indígenas, por no tener recursos suficientes para alimentarlos y vestirlos durante el año escolar".¹²¹

La escasez de recursos limitó el crecimiento de la educación indígena y la escuela misional fue también preferentemente una escuela para blancos. Las fuentes no permiten reconstruir el número de alumnos indígenas y españoles para el período, pero algunas cifras parciales permiten dimensionar esta relación.

ALUMNOS ESCUELAS MISIONALES FRANCISCANAS

	<i>Indígenas</i>	<i>Españoles</i>	<i>Total</i>
1898	168	1.309	1.477
1899	134	1.403	1.537
1900	111	1.062	1.173
1901	220	1.012	1.232•

Fuente: Memoria Ministerio de Relaciones Exteriores, Sección Culto, años respectivos. • Este año incluye la educación femenina (91 niñas indígenas). Las cifras incluyen las misiones dependientes del Colegio de Chillán y de Castro.

¹²¹ MRREE, Sección Culto, 1897, 11.

Para los misioneros, las limitaciones en la educación indígena estaban en la oferta y no en la demanda. Faltaban recursos. El financiamiento estatal a las misiones por vía del sínodo a los misioneros disminuyó a través del arbitrio de no renovar las vacantes y de no otorgarlo a los nuevos. La década de 1880 fue el momento más álgido de las luchas entre la Iglesia y el Estado, al promulgarse las leyes laicas de nacimiento, matrimonio y cementerios. Las críticas a la labor misional en el Congreso continuaron y el gobierno era partidario de ir paulatinamente reemplazando las misiones por parroquias, debido a la consolidación de los nuevos territorios y a que las misiones no estaban sujetas a la autoridad diocesana. La relación entre las misiones y el gobierno se debilitó. En 1887 la Sección de Culto se mudó del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (que en 1889 pasaron a ser ministerios separados) al Ministerio de Relaciones Exteriores, junto con Colonización. A partir del cambio de siglo, en la memoria de dicha sección las misiones prácticamente dejan de aparecer, aunque el gobierno esporádicamente les otorgaba financiamiento para mantener la infraestructura. De allí entonces que las misiones recurrieran a una distinta forma de financiamiento, que era postular a la política de subvención de las escuelas privadas fomentada por el gobierno desde comienzos de siglo. A partir de 1899 las escuelas misionales recibieron una subvención de 300 pesos anuales cada una, sin embargo el Prefecto franciscano calculaba que un internado para 50 o 60 indios requería de 3.000 pesos. De acuerdo a la nómina nacional de establecimientos primarios subvencionados de 1909, al menos 11 escuelas misionales para indígenas de franciscanos y capuchinos recibían financiamiento en la zona de la Araucanía con la suma total de 24.200 pesos,¹²² cifra modesta si se considera que el total de subvenciones era de 896.860 pesos.¹²³ El gobierno también contribuía con las escuelas misionales enviando útiles y textos, así como otorgándoles terrenos que los misioneros cultivaban para su alimentación.

Quizás una de las experiencias educativas más novedosas de las misiones en este período fue la educación de niñas indígenas. Cinco religiosas de las Hermanas Terciarias de San Francisco instalaron un internado para niñas mapuches con una escuela primaria en Angol, que estaba también destinada a las niñas pobres de la ciudad. Allí se enseñaba lectura, escritura, aritmética y religión, como en todas las otras escuelas primarias, junto a oficios que luego les permitieran ganarse la vida "decentemente". Se les enseñaba a lavar, cocinar, coser y bordar y la confección de calzados. Más tarde se agregó un cole-

¹²² MIP, 1909, 234-239.

¹²³ MIP, 1911, 20. El presupuesto de la enseñanza primaria pública era de 16.934.268 pesos y 45.050 en oro de 18d.

gio secundario para "niñas decentes". En 1893 la matrícula de la escuela primaria ascendía a 125 alumnas, de las cuales 46 eran indígenas.¹²⁴ En 1899 las alumnas mapuches habían aumentado a 91 y en 1897 las religiosas fundaron otro colegio equivalente en Lautaro y más tarde en Bajo Imperial. Según el informe del Prefecto, "a este colegio vienen de todas partes para educarse no solamente las que pueden conquistar los misioneros con los regalos que hacen a los ancianos, sino también, que muchas vienen voluntariamente buscando asilo para librarse de las ventas que entre ellos suelen hacerse".¹²⁵ Los misioneros quisieron extender esta experiencia hacia más misiones, pero no tuvieron recursos para hacerlo.

Como puede apreciarse, si bien el número de alumnos indígenas era pequeño en relación a los alumnos de raza blanca y menor aun en relación a la expansión de la educación pública, la escuela misional siguió siendo la única instancia educativa orientada específicamente hacia el pueblo mapuche. Ya para la primera década del siglo la red educativa de la zona de la Araucanía no estaba sólo compuesta por la escuela pública y misional. La zona había sido colonizada tanto por chilenos como por extranjeros, principalmente franceses y alemanes, que fundaron sus propias escuelas y junto con ellos llegaron también nuevas confesiones religiosas que también se preocuparon de la educación indígena. Para 1910 la Alianza Francesa se había instalado en Traiguén y Victoria; había escuelas alemanas en Traiguén, Purén, Nueva Imperial y Temuco. Comenzaron también a organizarse las primeras escuelas de sociedades de artesanos en Angol, Victoria, Traiguén, Temuco, Nueva Imperial y Lautaro.¹²⁶ Todas ellas tenían subvención estatal. Pero la red era mayor. Sólo en Temuco en 1908 había 12 escuelas privadas, 10 diurnas y dos nocturnas, cuatro de las cuales eran subvencionadas. En ellas se educaban 957 hombres y 750 mujeres.¹²⁷ También la religión católica dejó de ser la única misionera. Los anglicanos se instalaron con su Misión Araucana en Cholchol y Quepe, tradujeron el Evangelio al mapuche y sus escuelas recibieron alumnos indígenas.¹²⁸

Tres décadas después de la ocupación la oferta educacional había crecido rápidamente en la zona. No es posible saber para este período cuál fue la cobertura educacional para el pueblo mapuche. El Prefecto franciscano calculaba en 1898 que menos del 5% de los mapuches estaban alfabetizados y que

¹²⁴ MRREE, Sección Culto, 1894, 8.

¹²⁵ MRREE, Sección Culto, 1900, 423.

¹²⁶ MIP, 1909, 234-239.

¹²⁷ MI, Intendencia de Cautín, 1908, 912.

¹²⁸ J. Bengoa, *Historia*..., 252.

las misiones franciscanas desde su instalación habían educado 3.000 indígenas. Pero son todos cálculos inciertos. El Censo de 1907, primero realizado después de la ocupación, dio una población total de 101.118 mapuches. Aunque no se pueda hacer una evaluación cuantitativa, los especialistas coinciden en que la educación fue una de las principales formas de "chilenización" a lo largo del siglo XX. Ella fue importante para el nacimiento de las primeras organizaciones indígenas. La Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía fue fundada en 1911 por un grupo de profesores primarios mapuches, presididos por el normalista Manuel Neculmán, y luego por Manuel Manquilef, profesor primario del Liceo de Temuco y uno de los primeros de su pueblo en llegar al Parlamento. Era una organización integracionista moderada, que reclamaba la mantención de sus tradiciones a la vez que la incorporación a la sociedad chilena a través de la educación. Los capuchinos auspiciaron la Unión Araucana formada por sus ex alumnos mapuches y que propiciaba la integración total. La Corporación Araucana fundada en 1934, de un indigenismo moderado, también la presidió un ex alumno de la misión anglicana, quien fue el primer ministro mapuche durante la primera administración del General Carlos Ibañez. Estas organizaciones estuvieron vinculadas a la política, principalmente al Partido Demócrata que representaba a los sectores artesanos y que llegó a ser fuerte en Cautín hacia 1910. Los líderes de estas organizaciones habían sido educados en escuelas y liceos "a la chilena", y dentro de ese sistema defendían ya no su independencia, sino sus tierras. Algunos defendieron la propiedad individual y otros la comunal, tema que definiría la cuestión indígena en el siglo XX.¹²⁹ Pero si la educación fue importante para las nuevas formas de organización que se darían los mapuches "dentro de la sociedad chilena", lo fue también para muchos que emigraron a las ciudades y que ya no volverían a sus reducciones originales, todo aquel contingente que pasó a engrosar los sectores populares urbanos del país. La educación también llegó más tarde a los mapuches que se quedaron en sus tierras, a través de la ampliación de la educación rural, cuyo principal efecto parece haber sido la expansión del castellano, pues los niños mapuches muy pronto pasaban a ser analfabetos por desuso.¹³⁰ La escuela pública no incorporó tampoco entonces el contexto cultural mapuche a la educación. La "política de omisión" siguió teniendo como objetivo la asimilación de los mapuches a la sociedad chilena. Fue sólo en la década de 1990 cuando el tema indígena se insertó en el tema de los derechos

¹²⁹ Sobre las organizaciones mapuches en el siglo XX ver J. Bengoa, *Historia...* cap. XI, 382-387.

¹³⁰ Milan Stuchlik, *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea*, Ed. Nueva Universidad, Santiago, 1974, 83-84.

humanos, que la particularidad étnica ha sido reconocida por el Estado como un valor. En 1993 se dictó una nueva Ley Indígena que propulsa como una de las formas de preservación de la cultura mapuche la formación de escuelas bilingües, que incorporen en sus programas sus valores culturales.¹³¹ Esta ley demuestra que la política educativa del Estado liberal hacia los mapuches implementada en el siglo XIX logró "chilenizar" en parte a este pueblo, pero no logró extinguirlo.

¹³¹ *Diario Oficial de la República de Chile*, 5 de octubre de 1993, Ley N° 19.253, "Establece Normas Sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas...", 2-8.