

Educación en el Ngulumapu a mediados del siglo XIX, Pascual Coña y la Escuela Misional del Lago Budi

Education in Ngulumapu in the mid-19th century, Pascual Coña and the Missionary School of Lake Budi

Alejandro FUENTES PEÑA

Universidad de Los Lagos, Chile
alestebanfuentes@gmail.com

Resumen

En este trabajo se pretende problematizar la educación en el Ngulumapu a mediados del siglo XIX, a través del relato de Pascual Coña presente en el texto *Vida y costumbre de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*. Con su relato se puede comprender su llegada a la escuela misional del Lago Budi a cargo del padre Constancio de Trisobio y su estadía en este establecimiento, alejándose de su familia y comunidad, por lo tanto, de las enseñanzas y costumbres tradicionales de enseñanza Mapuche. En estas instituciones educacionales y religiosas se intentaba “civilizar” al Mapuche por medio de la educación monocultural impuesta con la llegada del estado chileno al territorio Mapuche.

Palabras claves: Educación en el Ngulumapu; Pascual Coña; escuela misional del Lago Budi; educación monocultural.

Abstract

This paper aims to problematize education in the Ngulumapu in the mid-nineteenth century, through the story of Pascual Coña in the text *Vida y costumbre de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*. With his story we can understand his arrival at the missionary school of Lake Budi in charge of Father Constancio de

Alejandro FUENTES PEÑA

Educación en el Ngulumapu a mediados del siglo XIX, Pascual Coña y la Escuela Misional del Lago Budi

Sur y Tiempo. Revista de Historia de América, N°9, enero-junio 2024, pp. 156-175.

ISSN 2452-574X

DOI: 10.22370/syt.2024.9.3788



Trisobio and his stay in this establishment, moving away from his family and community, therefore from the traditional teachings and customs of Mapuche education. These educational and religious institutions tried to “civilize” the Mapuche through the monocultural education imposed by the arrival of the Chilean state to the Mapuche territory.

Keywords: Education in the Ngulumapu; Pascual Coña; missionary school of Lake Budi; monocultural education.

1. Introducción

Este artículo se adentra en la comprensión de la temática de la educación en el *Ngulumapu*¹ a mediados del siglo XIX, a partir del análisis del texto *Vida y costumbre de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*, publicado por primera vez en el año 1930 por el sacerdote capuchino Ernesto Wilhelm de Moesbach², que se basa en el relato autobiográfico de Pascual Coña. Este es un texto de riqueza y complejidad etnológica y etnográfica, cuyo interés era revelar la muy “detallada descripción de todas las costumbres araucanas. Basta revisar el índice de los capítulos para comprender cuánto aprovechará la etnología y el folklore con las descripciones y narraciones de un indígena inteligente y conocedor que muestra su propia alma junto con la de sus compatriotas” (Lenz en Moesbach, 1936: 6).

En tal dirección, es posible hallar diversos tópicos presentes en el libro, tales como: ocupaciones de los niños araucanos, la alimentación, el aprendizaje en la escuela, prácticas ceremoniales (*machitún, nguillatun, palín*, casamientos, funerales,

¹ Nombre para designar el territorio habitado por los Mapuche al oeste de la Cordillera de los Andes, actual Chile.

² Sacerdote de la Orden Capuchina de Baviera. Nacido en Moesbach, Alemania y fallecido en Panguipulli en 1963. Participó en la Primera Guerra Mundial entre 1914 y 1918 en calidad de “Capellán de la División 197” del Regimiento de Infantería de Baden. El padre Moesbach llegó a las misiones en la Araucanía de la Orden Capuchina en 1920, tras una breve estancia en Cunco (septiembre de 1920) y San José De Mariquina (Febrero de 1922), donde recibe las primeras clases de mapudungun del ya insigne araucanista Fray Félix de Augusta, y se instala en el Bajo Imperial, sector costero del territorio de la Araucanía (Moesbach, 1992).

etc.), el trabajo de las mujeres, la vida doméstica, el cultivo y las cosechas de manzanas y la flora y fauna de la zona. En este trabajo el análisis se enfocará especialmente en el capítulo III titulado: “En la escuela del P. Constancio”³, en donde Pascual Coña empezó su educación en la escuela misional y pasó de ser un “indígena incivilizado” o “bárbaro” a un “indígena educado” o “civilizado”, el cual estaba desarraigado del pasado de su pueblo. Este análisis permitirá visualizar la instalación de las escuelas monoculturales en el territorio Mapuche, bajo el alero de las misiones en la Araucanía, a través de la experiencia vivencial de Pascual Coña. Coña, un hombre mapuche educado en la escuela misional, es un ejemplo de cómo la educación occidental y cristiana impuesta por estas escuelas misionales afectó la cultura y la identidad mapuche, y llevó a la pérdida de la lengua y las tradiciones.

En un contexto de relaciones interétnicas e interculturales situadas históricamente a mediados del siglo XIX y comienzos del siglo XX en Chile, la educación puede abordarse a partir de revelar una serie de situaciones marcadas por el colonialismo republicano y la influencia intelectual y epistemológica del positivismo, además de la difusión de las ideas liberales (Subercaseaux, 2011). Se entiende que el colonialismo no se refiere a una época particular de un periodo de la “Historia de Chile”, cuya forma de dominación –que sería erradicada por los estados nacionales americanos luego de la declaración de sus independencias nacionales del orden colonial europeo– perdura hasta nuestros días, contribuyendo a encubrir relaciones asimétricas de dominación y violencia, mediante construcciones históricas que no han sido problematizadas, constituyendo una discusión plenamente vigente en la actualidad (Nahuelpan, 2012: 119-120).

Este periodo se caracterizó por una dinámica compleja, es decir, conflictiva, que estuvo marcada por la instalación del estado chileno y sus agentes en territorio Mapuche desde la década de 1860, cuyo interés no era otro más que desplegar

³ Constancio de Trisobio fue un fraile capuchino italiano que llegó a Chile a bordo del velero San Giorgio el 23 de octubre de 1848. Pascual Coña tenía unos catorce años cuando fue llevado a la escuela a orillas del lago Budi que atendían los padres Constancio de Trisobio y Gabriel de Sevilla (De Pamplona, 1911; Pinto, 1993). Él se interesó en los estudios lingüísticos y la intermediación entre mapuche y funcionarios militares-políticos chilenos e investigadores dedicados al desarrollo de las ciencias provenientes desde Santiago (Gänger, 2014).

políticas de integración, asimilación o exterminio (etnocidio-genocidio) de la población Mapuche, que gozaba de autonomía y organización socio-política y gobernabilidad, como los *trawün*. A mediados del siglo XVIII se propagó en las élites latinoamericanas el ideario de la ilustración, proveniente desde Europa, y se transformó rápidamente en el principal ideal de lo bueno y lo deseable, instalándose como ideología hegemónica e influenciando los proyectos políticos, desde la mitad del siglo XIX significó para el pueblo Mapuche un camino lleno de sangre, fuertes, escuelas y biblias; este fue el recorrido de los vencidos, de aquellos que debieron adaptarse o morir (Donoso, 2008; Pinto, 2008).

La ocupación de La Araucanía fue un proceso complejo que incluyó el avance militar, redacción de nuevos cuerpos normativos, creación de instituciones, fundación de nuevas provincias, en función del aprovechamiento que podría hacer el estado de aquellas tierras y sus recursos (para su colonización). Se instauró un régimen de reducciones por parte del estado chileno, desde este periodo llamado “La Pacificación de la Araucanía” (Bengoa, 1996). En tal sentido, podemos pensar la ocupación de La Araucanía como un fenómeno histórico complejo, el cual es articulador del capitalismo vigente, a través de “las desigualdades, jerarquías, la violencia y los conflictos en los que se inscriben los y las Mapuche hoy en día” (Nahuelpan, 2012: 195), este fenómeno llamado “colonialismo republicano” (Nahuelpan y Antimil, 2019), se ejecutó desde el despojo del territorio, la subordinación racial, y la implementación de espacios civilizatorios: misiones, escuelas, fundos, ejército, los cuales estaban al alero de un proyecto civilizatorio común. Este tipo particular de colonialismo favoreció la dominación de un grupo visto como inferior o diferente, que es explotado, controlado y oprimido social y físicamente por un grupo de orden superior. Se basa en una visión lineal donde la gradualidad del desarrollo va determinando quiénes son los más aptos para instalarse sobre los demás. En el caso chileno, este proceso significó la consolidación de un territorio que hasta entonces sólo era nominalmente parte de la república.

A pesar de este proceso los Mapuche lograron salvaguardarse, y lo hicieron construyendo una cultura de la resistencia (Bengoa, 1996) volcada hacia dentro, hermética, excluyente, pero a la vez abierta a las opciones externas que les significaran

un aporte para la supervivencia de su cultura. De esta forma la educación pasó a ser una demanda de los miembros, dirigentes y simpatizantes de las primeras organizaciones mapuche del siglo XX en Chile, las que exigían la inclusión de los Mapuche a la comunidad nacional, puesto que la educación fue vista como una herramienta para defender sus intereses (Donoso 2007; Donoso 2008). En el memorial de la junta de “Caciques Generales Mapuche del Buta Huillimapu” del año 1936 se expresó esta demanda educacional, en la cual “los Caciques solicitan colegios propios dentro de sus reducciones y tribus, o donde lo estimen, de Instrucción primaria, secundaria, profesional, comercial en conformidad de la evolución y progreso de la civilización humana” (Alcaman, 2010: 198).

Parte de la historia de los pueblos indígenas de Chile se ha negado y, no pocas veces, hasta ocultado (Bengoa, 2004). La memoria olvidada de nuestra sociedad, es decir, la historia de los pueblos indígenas de Chile, de los que hoy existen y de los que desaparecieron. De esta forma, el pueblo Mapuche ha estado excluido desde un principio en la formación del estado nación chileno (Pinto, 2003), estado que se organizó bajo un carácter unitario y centralista y negando la diversidad cultural de su propia población. En este sentido, el estado chileno tiene una deuda histórica con el pueblo Mapuche, luego de la puesta en marcha de iniciativas tendientes a la creación de una población nacional étnicamente homogénea (Foerster, 2002). La política indígena implementada por el estado chileno desde su independencia fue fundamentalmente caracterizada por la voluntad de asimilar a los indígenas. El desarrollo económico, la inculcación del arbitrario acervo cultural occidental a través de la educación “debían producir un efecto homogeneizador sobre los componentes más atrasados de la sociedad nacional” (Boccaro y Seguel-Boccaro, 1999: 759). De esta forma, el despojo Mapuche a partir de la irrupción del chileno implicó un conjunto de tensiones dada la imposición de los marcos de la sociedad nacional dominante y las dinámicas de resistencia/enajenación/adaptación, el ejercicio de la violencia física y simbólica; en este contexto, la escuela no se encuentra ajena a esta problemática.

La influencia del positivismo y del evolucionismo, tanto en el desarrollo y cultivo de los más variados campos del conocimiento, como entre las élites políticas gobernantes en la época, permitió desplegar una retórica de una “matriz civilizatoria”,

cuyo *ethos* era avanzar hacia el progreso –en perspectiva lineal–, mientras que las poblaciones indígenas se encontraban destinadas a desaparecer ante la marcha del progreso y de la civilización. Esta desaparición podría ocurrir en relación al despojo y usurpación de las tierras Mapuche y en la reproducción de un habitus (Bourdieu, 1997) mediante la socialización y enseñanza escolar monocultural. El proceso educativo por parte de la cultura dominante unifica a las personas en su ideal, de esta manera se desarrolla la construcción de una identidad nacional, en donde la escuela cumple un rol fundamental. El estado se legitima por la propia sociedad por medio de la enseñanza, la cual establece una unificación cultural y lingüística. Se podría indicar que la educación desplegada en la Araucanía tenía como fin terminar con la diferencia étnica-racial presente en la zona.

En Chile los misioneros Franciscanos son quienes hacen girar las misiones en torno a la escuela, pero fracasan en su tarea de convertir a los Mapuche, ya que poseían un carácter etnocentrista y etnocida. Son los misioneros de la orden Capuchina quienes impulsaron la tarea educativa en la Araucanía desde entonces (Pinto et al., 1988). Al comienzo ellos se adaptaron al sistema de correrías apostólicas que se habían practicado anteriormente por las distintas órdenes religiosas, pero pronto descubrieron la necesidad de emplear métodos más eficaces, “nació así la idea de establecer en cada misión una escuela, bajo la vigilancia y dirección del mismísimo misionero” (Pinto et al., 1988: 95). Este método era semejante al que habían ensayado los misioneros franciscanos con los Pehuenches a mediados del siglo XVIII. La clase política de la época confiaba en la integración de los Mapuche a través de las misiones, ya que estaban en el mismo territorio indígena y su propósito no sería otro que ganar la confianza de los distintos caciques para acceder a la posibilidad de educar a los niños y civilizarlos. La acción de los misioneros capuchinos y franciscanos en la Araucanía es estratégica, ya que, además de la labor evangelizadora y educativa, como proyecto integrador y como estrategia política de subordinación de la población Mapuche al estado chileno (Zavala, 2008), de igual manera desarrollaron un “amplio campo de saberes, entre ellos: medicina, biología, botánica, etnografía, literatura y lingüística” (Olate et al., 2017: 135).

Para el análisis del capítulo en específico se empleó un análisis del contenido del

texto, para así revelar las citas en donde Pascual Coña se refería a su estancia y educación en la escuela misional. De esta forma se presentarán citas textuales bajo el formato original del libro, es decir, la utilización de la doble columna, formato que fue “característico en el paisaje escritural mapuche del siglo veinte. Se trata de la doble columna mapuche-castellano” (Menard, 2006: 927). Por lo tanto, este artículo recupera el testimonio y vivencia de Pascual Coña como alguien que vivió el proceso de imposición de la escuela misional del Lago Budi en la región de la Araucanía.

Refiriéndonos al texto, ha existido un debate sobre la autoría del texto y si Moesbach redujo el discurso de Coña u omitió algunos detalles narrados por él o en la construcción de representaciones sobre lo indígena, viendo a los Mapuche como una sociedad “atrasada” o en vías de extinción (Galluscio, 2016; Pavez, 2015, 2016; Payàs, 2015; Samaniego y Fuentes, 2015). Dadas las características como misionero, Moesbach estaba ligado al “proyecto social de modernización e integración social que se impulsa en la época, ligado a las ideas de cristianizar, estudiar, civilizar y convertir en un ciudadano útil al mapuche” (Fuentes y Samaniego, 2023: 8). De esta forma Moesbach como misionero en la Araucanía, trataba de entender cómo se relacionaban los Mapuche y comprender su lenguaje para así poder evangelizarlos.

La novedad de este trabajo radica en comprender la riqueza del relato vivencial de Pascual Coña en su estancia en la escuela misional del Lago Budi, que tenía por objetivo convertirlo en un “ciudadano útil” adscrito a los valores de la nueva sociedad imperante en la Araucanía.

2. Discusión

En el siglo XIX, la dicotomía entre civilización y barbarie planteaba un problema para la ideología colonial del estado chileno. El Mapuche era considerado un signo de retraso al avance de la modernidad y se veía como disfuncional para los proyectos económicos, políticos y sociales que se deseaban impulsar (Nahuelpan, 2012: 146). Esto, combinado a un contexto en el cual el estado no se encontraba separado de la Iglesia, posibilitó la presencia en Ngulumapu de varias congregaciones religiosas desde el año 1848, entre ellas, los padres Franciscanos, los capuchinos italianos, y

hacia finales del siglo XIX, la llegada de un grupo de misioneros capuchinos bávaros desde Múnich, “en auxilio [de quienes] administraron las escuelas urbanas, es lo que se denomina el embrujamiento alemán de principios de siglo XX” (Mansilla et al., 2018: 32).

El objetivo central era la evangelización de las poblaciones del sur y posteriormente la instalación de los dispositivos de control y agenciamiento de los Mapuche en distintos “espacios civilizatorios”: escuela, misión e internado (Nahuelpan, 2012; Mansilla et al., 2018; Nahuelpan y Antimil, 2019). La instalación de la escuela monocultural en la región de la Araucanía, entre los años 1883 y 1910, se entiende como un dispositivo de poder que permitió legitimar la instalación e implementación del currículum educativo nacional en territorio Mapuche. Es así como la escuela, construía al otro a través de una lógica binaria de civilización/barbarie que reprimía las diferencias e invisibiliza la cultura ancestral pre-existente a la presencia de la nación chilena (Mansilla et al., 2016).

La escuela se constituyó como un “espacio civilizatorio”, donde los Mapuche en tanto sujetos colonizados, deben disciplinarse como súbditos, sirvientes o ciudadanos de segunda categoría, e ir incorporando un conjunto de hábitos, costumbres y valores que posibilitaron su cambio cultural (Nahuelpan, 2012: 146-147). Los dispositivos de disciplinamiento como fin era eliminar la forma Mapuche de vida, en donde las misiones y la escuela sirve para la destrucción de la niñez, se observaba a la educación como un medio para civilizar, parte importante tomaba el tema de la lingüística, ya que la pérdida del idioma (*mapudungun*) es una condena para la reproducción de la vida Mapuche (Nahuelpan y Antimil, 2019).

El texto *Vida y costumbre de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*, y en particular, el capítulo III “En la escuela del P. Constancio”, nos entrega diversos elementos para comprender aspectos introducidos en este apartado. El primero tiene que ver con las estrategias de aproximación de los sacerdotes hacia las comunidades o la “propaganda” desplegada para que los niños y jóvenes Mapuche ingresaran a la escuela, quienes contactaron a los caciques por medio de mensajeros y lenguaraces. Eran los caciques quienes definieron la suerte el éxito de la empresa propagandística de los misioneros, así mismo, el futuro de sus hijos en esta institución:

<p>“Fei meu fei pirkei feichi de lonko: ‘Femi mai, fei meu mai’chem piafuiñ? Kū-mei mai tañi piel taiñ Padre. Mēlei ta fotēm ká, tēkupaia-fiiñ mai, mēñal cam chumno-alu, kimalu kam, ka kūme monelepaialu, kom tēkutu meu’, pi feichi pu lonko trūrtripa.”</p>	<p>“Los demás caciques dieron su parecer en común: Así es, pues ¿Qué más diremos? Está bien lo que dice nuestro Padre. Hay hijos; se los pondremos pues acá. ¿Por qué no hacerlo, si se les da enseñanza, buena comida y todo el vestuario?”</p>
---	--

Fuente: Pascual Coña en Wilhelm de Moesbach, 1936: 39-40.

En el caso de Coña, la crianza y formación inicial durante sus primeros años de vida transcurrió gracias a su madre, mientras que de su padre, tío materno y hermano aprendió sobre el ganado o “pastoreo”. En cambio, en la escuela aprendió los “valores de la sociedad chilena”. No podemos tener una lectura ingenua sobre la instalación del sistema educativo chileno en territorio Mapuche. La escuela provocó tensiones y conflictos, marcados por una situación de discriminación y racismo (Foote, 2012).

Retomando la idea de la escuela como espacio civilizatorio, no sólo disciplina o modifica costumbres y/o comportamientos entre quienes asisten a ella, sino que se transforma en espacios de producción y reproducción de ideologías “a través de los discursos y prácticas cotidianas que refuerzan jerarquías de superioridad e inferioridad, las que han sido internalizadas por generaciones mapuche” (Nahuelpan, 2012; 147).

Otro aspecto presente en el fragmento anteriormente mencionado es que los misioneros privilegiaban “la educación de los niños varones de los dirigentes tradicionales bajo el supuesto de que ellos gozaban de mayor influencia en sus comunidades de origen” (Donoso, 2008: 55), cuya práctica puede ser rastreada inclusive hasta el periodo de relaciones hispano-mapuche.

¿Por qué no hacerlo? se preguntaban los caciques, ante la solicitud del Padre Constancio de reclutar a sus hijos en la escuela misional del Lago Budi. Quizás vieron en el ingreso de sus hijos a la escuela como una nueva forma de adaptación al nuevo orden colonial, que les permitiera negociar en los mismos

términos entre Mapuche y chilenos, Incluso, cabe cuestionarse sobre cuál era la capacidad de decisión real de los caciques, padres, niños y jóvenes para ser llevados a la escuela. En el caso del capítulo analizado, es una contradicción formación en la escuela es parte de un interés personal, de sus padres o de los mensajeros del Padre Constancio quienes lo contactan:

<p>“Femnenofuli, kuifi ché, femnechi monelepeafun. Ká mañumkefiñ ta P. Constancio, ka tēfichi pu werken ka tañi epu trem, fei ta wē-leneu enu”.</p>	<p>“Si no lo hubiera hecho, yo habría vivido como todos los mapuches del tiempo pasado. También estoy agradecido al P. Constancio, a sus mensajeros y mis mayores, los que me entregaron”.</p>
---	--

Fuente: Pascual Coña en Wilhelm de Moesbach, 1936: 41-42.

A partir de esta cita emergen al menos dos elementos interesantes: la idea del modo de vida “como todos los mapuches del tiempo pasado” y “mis mayores, los que me entregaron”. Podemos hacer la lectura de Coña como un sujeto que más de una tradición identificable, incorpora en su relato “narrativas que históricamente fueron extrañas a la mapuche” (Samaniego y Fuentes, 2015: 117), la que de alguna manera “otreriza” en términos temporales al Mapuche, en consecuencia, a la educación y evangelización de Coña en el seno de una congregación católica. Por otra parte, la idea de ser “entregado” por sus mayores, nos puede estar hablando de que los niños y jóvenes Mapuche “fueron rehenes y/o fueron prendas de paz en la medida que las estrategias que utilizaron los mapuche para mitigar o contrarrestar los efectos adversos de la pacificación” (Donoso, 2008: 56), teniendo la educación un lugar central.

165

<p>“Yenen wēla. Ñi Ñuke mañumtunei kiñe ikūlla meu tienda tripalu, ñi lladkünoam. Fei prammen kawell meu”.</p>	<p>“Luego me llevaron. Regalaron a mi madre una capa, comprada en la tienda para que no se afligiese y acto seguido me subieron al caballo”.</p>
--	--

Fuente: Pascual Coña en Wilhelm de Moesbach, 1936: 42.

Este testimonio muestra otra faceta de la complejidad del despliegue del sistema

educativo en el texto de Coña, relacionada con la enseñanza de aspectos culturales y emocionales. Es sabido que la transmisión, enseñanza, socialización de elementos socioculturales en el pueblo Mapuche es por medio de la oralidad y la narración cronológica de la experiencia humana, a través de “epew (fábula), ülkantun (canción), ngütram (conversación histórica) y wewpin (discusión entre dos o más interlocutores)” (Pozo, 2018: 92). En estas instancias de recuperación de la memoria son fundamentales las generaciones mayores (*fütakeche, chaw, ñuke, laku, kuku, chuchu, lamngen*, entre otros), quienes entregan *kimün* basado en sus experiencias a las generaciones jóvenes. En tal dirección, Pascual Coña señala que previo a su ingreso a la escuela misional es su familia –particularmente su madre– quienes se encargan de la educación.

Para la sociedad Mapuche, la enseñanza del niño era responsabilidad de su familia inmediata, principalmente los padres, pero también los hermanos y hermanas. Los abuelos, tíos y tías, y otros parientes eran los maestros del niño sólo cuando ocupaban el lugar de los padres (Hilger, 1957), así a partir del séptimo año, un niño era aconsejado e instruido, a la edad de once años tenía que hacer una visita formal al cacique para demostrar sus conocimientos de etiqueta, y a la edad de dieciséis años para dar una demostración de su capacidad oratoria (Joseph, 1933).

La imposición de la escuela logró la subalternización del modelo de *Kimeltuwün*, mediante la organización y estructuración de la pirámide social (Mariman, 2018: 104), prolongando y profundizando el colonialismo en el estado republicano chileno y la “condena moral del subalterno”. El hecho de que Pascual Coña fuese arrebatado o “entregado” la edad de catorce años, y la aflicción de su madre al momento de su partida, puede estar dando luces de un fenómeno de mayor profundidad que los mecanismos de disciplinamiento, como lo puede ser el plano de los afectos y las emociones. La “colonización de las almas”, sugiere que más que contribuir con la formación de hombres y mujeres Mapuche, la educación misional monocultural afectó en la negación de la identidad “introyectar un sentimiento de inferioridad y someterse en el contexto del colonialismo chileno” (Nahuelpan, 2012: 147).

<p>“Deu felelu elunen iaqel ka pun malu elunen nētantu; fei meu umaqtun. 2. Ká antü nepelnen, tēku-tu ka kom pepikakēnonen; ká kimelniēn ñi chumken tē-fachi ché mēlelu Padre meu. Fei inaadentulekan.”</p>	<p>“Mientras estaba allí, me sirvieron comida y al acercarse la noche me dieron cama; dormí allí. 2. El otro día me despertaron y me equiparon con ropaje y todo lo necesario; además me enseñaron lo que hacían los niños en casa del Padre. Yo me esforcé a imitar todo eso.”</p>
---	---

Fuente: Pascual Coña en Wilhelm de Moesbach, 1936: 43.

Los internados constituyeron el dispositivo de poder más eficiente de control en territorio Mapuche. En ellos se divulgó el “saber prescriptivo de los grupos hegemónicos” (Mansilla et al., 2018: 31), donde los niños internos eran disciplinados día a día en su condición de “internos”. No solo eran formados en el aula, sino que también debían colaborar con tareas del internado, la compra y venta de animales y en labores de la iglesia. A saber, Coña llegó a ser sacristán mientras fue estudiante en la escuela misional del Lago Budi.

La estancia en el internado de la misión del Lago Budi es prolongada durante el receso estival, lo que podría haber acrecentado el “desarraigo cultural” a su regreso a la comunidad (Donoso, 2008). Coña al respecto, agrega:

<p>“Rupale kiñeke tripantu kom tripayefui tēfachi pu püñeñ; amutui ruka meu eñ. Femñen iñche kishualerpumen ká kiñe weche iñchiu; méleweiyu iñchiu mēten. Welu ká konle wēla kimelñen, ká akuiñ pu pēñeñ.”</p>	<p>“Al fin de cada año escolar, todos los niños volvieron a sus casas, así que de repente estaba solo, con otro joven más; nosotros dos fuimos los únicos que quedaron. Pero, cuando volvía a empezar la enseñanza, los niños volvían a reunirse”.</p>
--	--

Fuente: Pascual Coña en Wilhelm de Moesbach, 1936: 44-45.

Su esfuerzo por aprender, repetir e imitar todos esos “signos” que implican la incorporación de nuevos conocimientos contrastan con la debilitación e invisibilización del “conocimiento ancestral y acervo cultural del mundo Mapuche” (Mansilla et al., 2018: 35), producto del imperativo de condenar moralmente la

“barbarie” e “incivilización” de los Mapuche⁴.

Luego de cuatro años en la escuela misional del Lago Budi, el Padre Constancio le recomienda a Pascual Coña migrar hacia Santiago –mientras se encontraba aquejado por “la enfermedad de la sangre” para estudiar en el Colegio San Vicente de Paul. El hecho de que Pascual Coña pasará una parte importante de su vida en contacto con agentes de la sociedad nacional. Le permitió conocer de primera mano los códigos, prácticas, ideologías y referentes de la sociedad dominante, cuyo examen crítico puede dar cuenta del “awinkamiento” y sus paradojas, que le permitieran “organizar la defensa y sobrevivencia individual y colectiva” de los Mapuche (Nahuelpan, 2012: 149); por el hecho de despertar entusiasmo y curiosidad por aprender lo que a los *winka* les apasiona; para atenuar la incertidumbre que les provocaba el nuevo contexto “pos-pacificación”. Por otra parte, Coña representa la vivencia en un espacio cultural “intersticial”, es decir, “intermedio y carente de legitimación, con el consecuente dolor y desorientación que ello implica” (Donoso, 2008: 58), cuya paradoja biografía y testimonial, expresan la imposibilidad de entendimiento entre el pueblo Mapuche y la sociedad chilena en el contexto de ocupación colonial.

168

En relación con los resultados de las diversas misiones en la Araucanía, se evidencian diferentes efectos, ya que no todos fueron favorables en el intento de “civilizarlos”, Foote (2012) describe tres visiones del resultado del proceso educativo misional del Padre Constancio: la primera versión es la del propio Pascual Coña, el cual la ve como una educación ejemplar e integradora, por el contrario el Lonko Llinkün expresa el sentir de los loncos más tradicionales de que la misión haya fomentado una especie de amoralidad en sus estudiantes, ni buenos Mapuche ni buenos católicos. La visión más desalentadora es la de uno de los misioneros –Adeodato– que bajo su perspectiva la misión fue un fracaso total en los esfuerzos de

⁴ Si bien, no queda de manifiesto en el testimonio de Pascual Coña, expuesto en el capítulo analizado, rasgos de discriminación y racismo hacia niños y niñas Mapuche o hacia el conocimiento tradicional, existe evidencia que algunas escuelas e internados estaba prohibido hablar en su lengua materna, ya que se buscaba que los niños y niñas Mapuche incorporaran los elementos propios de la sociedad occidental. Esto formó parte de una política que buscaba encontrar los medios adecuados para sentar la soberanía chilena en territorio Mapuche. Dicha política data de 1849, defendida por Antonio Varas, señala que la civilización de los mapuche se encontraba en la “semilla” –es decir, de los niños–, desde quienes se habría de proyectar la colonización (Mansilla et al., 2018; Nahuelpan, 2012)

evangelización de la población. Para Tomás Guevara, este “fracaso” tiene una explicación de tipo cultural, ya que del “contacto de la civilización católica han sacado muy pocas ideas los mapuches en orden a nociones religiosas. Nada los apega tanto al pasado como las creencias que profesaron sus mayores; en esto el alma araucana apenas ha experimentado alteraciones esternas i superficiales, mas que de fondo” (Guevara, 1913: 255).

Para el Fray Jerónimo de Amberga⁵, misionero capuchino en la Araucanía, la labor misionera no era un fracaso rotundo, y los Mapuche no eran hostiles hacia los misioneros, pero era necesario intensificar la enseñanza, mencionaba que “para la civilización de la Araucanía necesitamos escuelas, escuelas y otra vez escuelas; escuelas rurales donde es posible, e internados” (Amberga, 1913: 29), desde su visión era necesario educar a los niños Mapuche, para eso era preciso “sacar al niño araucano de su ruca, de su ambiente para que aprenda pronto y bien el castellano; para que en el íntimo contacto con el niño blanco asuma las mil ideas que forman la vida civilizada” (Amberga, 1913: 35), ya que él había observado casos de algunos Mapuche que se han educado en las escuelas pero estos vuelven a sus campos volviéndose hostiles a la civilización y borrando todo recuerdo de sus enseñanzas.

Con los elementos entregados por la lectura y análisis de la fuente escogida, se puede inferir que la escuela se institucionalizó como un dispositivo de control y poder sobre niños y niñas Mapuche, que tuvo la pretensión de situarse en una condición de igualdad a sus pares chilenos. Sin embargo, solo los preparó para aceptar la usurpación y desposesión, mientras “aprendían” en un contexto hostil, violento, discriminador, racista, que significó una experiencia agresiva, traumática y dolorosa por el paso en este dispositivo colonizador, el cual estuvo en manos de congregaciones

⁵ Entre los meses de junio y julio de 1913 se discutieron obras del Fray Jerónimo de Amberga sobre el pueblo Mapuche en el marco de las reuniones de la sección de Antropología, Arqueología y Etnografía de la Sociedad Chilena de Historia y Geografía, evidenciándose la necesidad de apoyar el trabajo realizado por los “colegios de la frontera”, liderados por profesores normalistas y misioneros capuchinos mediante el levantamiento de un proyecto para establecer “internados para los hijos de los indígenas” y la instalación de una “cátedra de araucano” en algún instituto o universidad pública, a cargo del Fray Félix José de Augusta. Sin embargo, el contexto de finales de siglo XIX y comienzos de siglo XX, se caracteriza por la fragilidad institucional, dado el poco interés que evoca lo indígena en el imaginario de las elites gobernantes, traduciéndose en dificultades para desarrollar investigación científica y la imposibilidad de consolidar la docencia en el área de las ciencias antropológicas en el espacio universitario hacia finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX (Mora, 2016).

religiosas y posteriormente del estado chileno.

3. A modo de cierre

El fundamental interés de analizar el texto *Vida y costumbres de los indígenas araucanos de la segunda mitad del siglo XIX*, como legado testimonial de Pascual Coña, radica en la riqueza del relato, así como en los múltiples niveles desde los cuales se puede problematizar dicha obra. El foco que he trabajado en este artículo permite reconocer ciertas ideas, estructuras sociales y relaciones interétnicas de dominación, las que se sitúan en contextos y procesos sociales e históricos contingentes en una época particular en relación a la instalación del sistema educacional chileno en Ngulumapu hacia finales del siglo XIX y su transición al siglo XX, desde la lente de Pascual Coña, que desde su relato vivencial se puede comprender cómo se gestaba la enseñanza en las escuelas misionales en la Araucanía, desde los primeros días en la escuela misional, hasta el término de su enseñanza, convirtiéndose en un mapuche con valores cristiano occidentales, desarraigado de las costumbres de sus antepasados.

Sin embargo, no se debe perder la objetividad de la labor de estas personas en esta época en específico, ya que los misioneros fueron hombres de su tiempo y tuvieron que sobrellevar las limitaciones de su época y su labor en la Araucanía. Se debe entender las posiciones ético-políticas de los misioneros, “posiciones que se fueron construyendo a partir de la fuerza ontológica de la modernidad ilustrada, que era concebida como un proyecto civilizatorio occidental que servirá como referente para conocer y juzgar al Mapuche” (Samaniego y Fuentes, 2018: 227). En este proyecto se visualizó al estado-nación homogéneo como la cima de la materialización del espíritu de la modernidad.

Así, este trabajo se puede ver como un punto de partida para entender las dinámicas, persistencias o reconfiguraciones relacionadas con la demanda de educación que surgirán hacia mediados del siglo XX debido al movimiento Mapuche. De este modo, se entiende a partir del relato de Pascual Coña, así como de la constatación de la literatura especializada, que la educación fue una institución central

para el disciplinamiento para transformar al Mapuche en un sujeto “civilizado” y para la divulgación del nacionalismo y su imaginaria. Paradójicamente, contribuyó para que el Mapuche pudiera “desenvolverse adecuadamente en los emergentes escenarios urbanos e industriales”⁶ (Donoso, 2008: 150).

En tal dirección, al relevar que el colonialismo continuó durante la formación del estado chileno, con su matriz de pensamiento ilustrado y civilizador, buscaron someter y tutelar al indígena y a los sectores populares chilenos (Mariman, 2018: 112; Donoso, 2008: 147), dado que constituían aquel segmento de la población que detenía el “progreso nacional” o más bien, “la satisfacción de ambiciosos intereses de colonos chilenos y extranjeros que llegaron a nuestros territorios acumulando tierras y recursos en base al despojo” (Nahuelpan, 2012: 146). El sometimiento en *Ngulumapu* implicó ejercer la violencia colonial (tanto física como ideológica) mediante la “civilización” del Mapuche en las escuelas.

Si bien, este trabajo ha desarrollado una perspectiva que visibiliza la situación de colonialismo que se vive en territorio Mapuche a partir de la instalación de la escuela misional, resulta necesario mencionar que es una entre las múltiples lecturas que se pueden hacer, así como de otras posibilidades de investigación que permitan conocer cuáles fueron los principales cambios/continuidades de las mismas (sea en el siglo XX o XXI); las luchas por superar la subordinación y/o desigualdades, entre otras temáticas.

Para finalizar, es necesario recopilar e incorporar nuevos antecedentes e hipótesis que discutan sobre la complejidad de las relaciones chileno-mapuche, particularmente en lo que respecta a la demanda por educación que levantan las organizaciones Mapuche durante el siglo XX. Así como sus características, bases políticas, sus alcances, limitaciones, estrategias, condiciones de posibilidad, su interés último y su vigencia. A modo de ejemplo, la educación en La Araucanía representa un “nudo histórico” complejo, ya que no solo se encargó de implantar las visiones y

⁶ No se sugiere que previa llegada de la escuela, el pueblo Mapuche no desplegará estrategias de organización social, política y negociación, -a modo de ejemplo, los parlamentos son realizados en el periodo de conquista española y durante la república chilena-, sino que se trata de adaptaciones o readecuaciones en el contexto de pos-colonización de finales del siglo XIX.

construcciones de sociedad chilena a niños y niñas Mapuche, en un contexto de violencia. Por otra parte, se formaron los primeros profesores Mapuche, quienes “fundarán, un tercio de siglo después, sus primeras organizaciones con características modernas” en pro de la demanda Mapuche por educación, tales como, la Sociedad Caupolicán, Federación Araucana y la Unión Araucana (Donoso, 2008: 148).

Al mirar hacia el pasado no solo se pueden comprender los “hechos” tal como se nos han contado, sino que también se puede agregar complejidad y sustento necesarios para cuestionar visiones sesgadas y homogéneas que pierden de vista las contradicciones, divergencias o los vínculos y las alianzas. Desde esta perspectiva, es posible cuestionar el papel que desempeñaban los agentes del estado, las misiones y las ciencias durante la época.

Bibliografía

Alcamán, E. (2010): *Memoriales mapuche-williches, territorios indígenas y propiedad particular (1793-1936)*. Osorno, Alerce Talleres Gráficos S.A.

Amberga, J. de. (1913): “Estado intelectual, moral y económico del araucano”, *Revista Chilena de Historia y Geografía*, VII, pp. 5-87.

Bengoa, J. (1996): *Historia del Pueblo Mapuche (Siglo XIX y XX)*. Santiago de Chile, Ediciones Sur.

Bengoa, J. (2004): *La memoria olvidada. Historia de los pueblos indígenas de Chile*. Santiago de Chile, Publicaciones del Bicentenario.

Boccaro, G. e I. Seguel-Boccaro (1999): “Políticas indígenas en Chile (Siglos XIX y XX). De la asimilación al pluralismo (El caso mapuche)”, *Revista de Indias*, 59 (217), pp. 741-774.

Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

De Pamplona, I. (1911): *Historia de las misiones de los pp. Capuchinos en Chile y Argentina (1849-1911)*. Santiago, Imprenta Chile.

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

Donoso, A. (2008): *Educación y nación al sur de la frontera*. Santiago de Chile, Pehuén.

Foerster, R. (2002): “Sociedad mapuche y sociedad chilena: la deuda histórica”, *Polis, Revista Latinoamericana*, 2, pp. 1-18.

Foote, S. (2005): “Pascual Coña: Testimonios de sobrevivientes”, *Acta Literaria*, 30, pp. 111-119.

Foote, S. (2012): *Pascual Coña: Historias de sobrevivientes. La voz en la letra y la letra en la voz*. Concepción, Editorial Universidad de Concepción.

Fuentes, A., y M. Samaniego (2023): “La representación del pueblo mapuche en tres obras antropológicas de principios del siglo XX”, *Revista de Historia*, 30 (1), pp. 1-24. <https://doi.org/10.29393/RH30-16RPAM20016>.

Galluscio, L. (2016): “La obra testimonial de Pascual Coña: Arte verbal, documentación lingüística y cultural, luchas metadiscursivas”, *REVISTA CUHSO*, 26(1), pp. 37-60.

Gänger, S. (2014): *Relics of the Past. The Collecting and Study of Pre-Columbian Antiquities in Peru and Chile, 1837-1911*. Oxford, Oxford University Press.

Guevara, T. (1913): *Las Últimas Familias i Costumbres Araucanas*. Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.

Hilger, M. I. (1957): *Araucanian Child Life and its Cultural Background*. Washington D.C, Smithsonian Institution.

Joseph, C. (1933): “Costumbres araucanas”, *Revista Universitaria*, 18 (5-6), pp. 705-716.

Mansilla, J., D. Llancavil, M. Mieres, y E. Montanares. (2016): “Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche”, *Educação e Pesquisa*, 42(1), pp. 213-228.

Mansilla, J., C. Rivera, A. Veliz, y S. Garrido. (2018): “Internados y Alteración del Bienestar del Pueblo Mapuche la Araucanía Postreduccional en Chile 1881-1930”, *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 7(2), pp. 29-48.

Mariman, P. (2018): “De sujetos a sujetos: el caso Mapuche en el Gulumapu”, en G Díaz, H. Binimelis y B. Pantel, eds., *Abriendo el diálogo (in)disciplinar. Perspectivas, reflexiones y propuestas desde el sur*. Temuco, Ediciones Universidad Católica de Temuco, pp. 101-116.

Menard, André. (2006): “Emergencia de la tercera columna en un texto de Manuel Manquilef”, *Anales de Desclasificación*, 1(2), pp. 927-947.

Moesbach, E. W. de (1936): *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX. Reedición de la primera edición*. Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.

Moesbach, E. W. de (1992): *Botánica indígena de Chile*. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.

Mora, H. (2016): *La institucionalización de las Ciencias Antropológicas en Chile. Una aproximación a las dinámicas socio-organizativas y cognoscitivas en la conformación del espacio científico (1869-1954)*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires. Disponible en web:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1567/te.1567.pdf>.

Nahuelpan, H. (2012): “Formación colonial del Estado y desposesión en Ngulumapu”, en H. Nahuelpan, H. Huinca y P. Marimán, eds., *Ta ñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. Temuco, Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, pp. 123-156.

Nahuelpan, H. y J. Atimil (2019): “Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX”, *HistoReLo Revista de Historia Regional y Local*, 11(21), pp. 211-248.

Olate, A., C. Cisternas, F. Wittig, y J. Flores. (2017): “Los misioneros capuchinos bávaros y sus ideologías lingüísticas sobre la lengua mapuche”, *Nueva Revista del Pacífico*, 67, pp. 130-156.

Pavez, J. (2015): *Laboratorios etnográficos. Los archivos de la antropología en Chile (1880-1980)*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Pavez, J. (2016): “Etnografía y traducción en el laboratorio lingüístico de Rodolfo Lenz”, *REVISTA CUHSO*, 26(1), pp. 9-36.

Payàs, G. (2015): “«Tan verídica como patriota»: La pugna sobre traducción entre

Rodolfo Lenz y Manuel Manquilef”, *REVISTA CUHSO*, 25(2), pp. 83-114.

Pinto, J., H. Casanova, S. Uribe, y M. Matthei. (1988): *Misioneros en la Araucanía 1600 – 1900*. Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera.

Pinto, J. (1993): “Jesuitas, Franciscanos y Capuchinos italianos en la Araucanía (1600-1900)”, *Revista Complutense de Historia de América*, 19, pp. 109-147.

Pinto, J. (2003): *La formación del Estado y la Nación, y el Pueblo Mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Santiago de Chile, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Pinto, J. (2008): “Proyectos de la elite chilena del siglo XIX (II)”, *Alpha*, (27), pp. 123-145.

Pozo, G. (2018): “Ocupación del territorio Mapuche: Testimonios en Mapudungun, sus ‘autores intelectuales’ y el registro de araucanistas alemanes en Chile (1895-1930)”, en H. Mora y M. Samaniego, eds., *El pueblo mapuche en la pluma de los araucanistas Seis estudios sobre construcción de la alteridad*. Santiago de Chile, Ocho Libros, pp. 89-131.

Samaniego, M. y A. Fuentes. (2015): “Poder y palabras en la obra *Vida y costumbres* de los indígenas araucanos de la segunda mitad del siglo XIX”, *REVISTA CUHSO*, 25(2), pp. 115-132.

Samaniego, M. y A. Fuentes (2018): “Lectura ético-política de la construcción de alteridad en los araucanistas: 1848-1936”, en H. Mora & M. Samaniego, eds., *El pueblo mapuche en la pluma de los araucanistas. Seis estudios sobre construcción de la alteridad*. Santiago de Chile, Ocho Libros, pp. 225-244.

Subercaseaux, B. (2011): *Historia de las ideas y de la cultura en Chile, vol. I*. Santiago de Chile, Universitaria.

Zavala, J. (2008). “Los colonos y la escuela en la Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la región de la Araucanía (1887-1915)”, *Universum*, 23(1), pp. 268-286.

Fecha de recepción: 12 de julio de 2023

Fecha de aceptación: 2 de diciembre de 2023