

# Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche<sup>1</sup>

Juan Mansilla Sepúlveda<sup>I</sup>  
Daniel Llancavil Llancavil<sup>II</sup>  
Manuel Mieres Chacaltana<sup>II</sup>  
Elizabeth Montanares Vargas<sup>II</sup>

## Resumen

Este artículo surge de un estudio historiográfico sobre la instalación de la escuela monocultural en la región de la Araucanía, en el sur de Chile entre 1883 y 1910. El objeto es analizar a la escuela como principal dispositivo de poder que permitió legitimar la instalación e implementación del curriculum nacional chileno en territorio mapuche. En esta investigación se piensa que la comprensión de los actuales problemas interculturales que se manifiestan entre los conocimientos mapuche y saberes propios de la sociedad occidental, tienen una explicación en el modo como se instaló y proyectó la escuela en la Araucanía a fines del siglo XIX. Con el análisis teórico documental que se realiza se pretende comprender la dinámica que adquirió la escuela en un diagrama disciplinario de poder-saber que se articuló desde la capital de la República de Chile, para lograr integrar a los mapuches al proyecto Estado-Nación que había sido pensado y soñado por los grupos dirigentes oligárquicos de Chile. Así, en este texto se exponen muestras empíricas de material de archivo que han sido confrontadas con fuentes secundarias que develan la presencia de nuevos actores, tales como inspectores, visitantes de escuelas, profesores, quienes asumieron la misión de concretar el curriculum prescrito republicano en territorio indígena. Fue posible encontrar que durante la instalación de la escuela monocultural a fines del siglo XIX y comienzos de la conmemoración del primer centenario de la Independencia de Chile no hubo contextualización curricular.

**I-** El presente artículo forma parte de los resultados del Proyecto CONICYT/FONDECYT Regular N° 1160409, titulado "Historia y memoria de la escuela monocultural en la Araucanía (siglos XIX y XX).

**II-** Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

Contactos: [jmansilla@uct.cl](mailto:jmansilla@uct.cl);  
[mieres@uct.cl](mailto:mieres@uct.cl);  
[llancavil@uct.cl](mailto:llancavil@uct.cl)  
[emontanares@uct.cl](mailto:emontanares@uct.cl)

## Palabras clave

Escuela monocultural – Dispositivos de poder – Mecanismos de poder – Estado de Chile – Mapuches.

# ***The monocultural school in Araucanía, 1883-1910: Power devices and Mapuche society'***

Juan Mansilla Sepúlveda<sup>II</sup>  
Daniel Llancavil Llancavil<sup>II</sup>  
Manuel Mieres Chacaltana<sup>II</sup>  
Elizabeth Montanares Vargas<sup>II</sup>

## **Abstract**

*This article results from a historiographical study about the establishment of a monocultural school in Araucania region, in south Chile, between 1883 and 1910. It aims to analyse the school as the main power device which allowed legitimizing the establishment and implementation of the Chilean national curriculum in Mapuche territory. We argue that the comprehension of the current intercultural problems between the Mapuche knowledge and the knowledge typical of Western society can be explained by how the school was established and projected in Araucania in the late 20th century. By means of a theoretical documentary analysis, we seek to understand the dynamic the school acquired in a disciplinary diagram of knowledge power articulated from the capital of Chile, in order to integrate Mapuche people in the nation-state project which had been conceived and dreamt of by the oligarchical ruling groups in Chile. Thus, in this text we present empirical samples of file material which were confronted with secondary sources, which reveal the presence of new actors, such as school inspectors, school visitors, and teachers, who assumed the mission of implementing the republican curriculum in the indigenous territory. It was possible to find that, during the establishment of the monocultural school in the late 19th century and the beginning of the celebration of the first centenary of the Chilean independence, there was no curriculum contextualization.*

## **Keywords**

*Monocultural school – Power devices – Power mechanisms – State of Chile – Mapuche.*

I- This article belongs to the results of the CONICYT/FONDECYT Regular N° 1160409 Project, entitled " History and memory of the mono-cultural school in the Araucanía (centuries XIX and XX).

II- Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.  
Contacts: jmansilla@uct.cl;  
mieres@uct.cl;  
llancavil@uct.cl  
emontanares@uct.cl

## Introducción

Actualmente, en la Región de la Araucanía en el sur de Chile la complejidad de la realidad social se caracteriza por los siguientes rasgos: altos niveles de desempleo, pobreza asociada a bajos índices de desarrollo humano, alta deserción escolar, significativa densidad étnica y presencia permanente de conflictos entre el Estado y las comunidades mapuches. Este último aspecto se acentúa, con la existencia de relaciones interétnicas e interculturales fuertemente cruzadas por un proceso de ocupación que integró violentamente el territorio mapuche a la dinámica del Estado chileno durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer decenio del siglo XX (PINTO, 2001). Para comprender adecuadamente la monoculturalidad como rasgo principal de la escuela en Chile, es importante comprender el concepto de cultura. Las culturas están compuestas por diferentes subsistemas que implican pautas epistémicas, sentido común consensuado, expresiones artísticas y estéticas, ideologías y cosmovisiones (GEERTZ, 1973). Entonces la cultura está formada por aquellas prácticas materiales y de significación, y al mismo tiempo de continua producción, reproducción y transformación de las estructuras materiales que organizan la acción humana. La acción social o práctica, se entiende como acciones y productos provistos de sentido, y participes de la producción, reproducción y transformación de los sistemas de significación. (BOURDIEU, 1990).

La instalación de la una escuela monocultural, fue un rasgo predominante en gran parte de América Latina. Las políticas educativas instaladas en los diferentes países desde fines del siglo XIX hasta la actualidad han sedimentado las condiciones para que se consoliden relaciones de desigualdad, pero a la vez resistencia de los grupos indígenas, frente a la *escuela oficial*. (BERTELY, 2006; QUILAQUEO et al., 2014).

Una de las principales estrategias utilizadas por el Estado de Chile para desarrollar

con éxito dicho proceso de ocupación territorial e *integración* social fue la escuela y el liceo monocultural, cuyos idearios formativos estaban implementándose en el valle central, especialmente en Santiago. Se inaugura así, al final de la centuria decimonónica, una tradición centralista del Estado de Chile en el campo educacional (QUINTRIQUEO; MCGINITY, 2009; QUINTRIQUEO, 2010; MILLAMÁN, 2010), ya que bajo su afán modernizador, en nombre de la razón y el humanismo decimonónico, permitía excluir eficientemente, todo imaginario de hibridación, multiplicidad, diversidad, ambigüedad y contingencias de las formas de vida concretas, en un territorio ocupado en parte importante por población indígena originaria y, caracterizado por el mestizaje, cuyos rasgos se remontaban al periodo colonial. En este sentido es interesante destacar el concepto de hibridación, el cual es un resultado de translación dinámica de fenómenos históricos, políticos y culturales que se escapa al control normativo de sus actores (TODOROV, 1982). También la hibridez se define como el momento en el que el discurso colonial pierde su sentido univocal y se permeabiliza al lenguaje del otro generando inversión en la dirección de las estructuras de dominación en la situación colonial (BHABBA, 2013).

De este modo, la escuela, se constituyó como un dispositivo de poder, mediante el cual, el Estado Chileno construía al *otro* a través de una lógica binaria –civilización/barbarie– que reprimía las diferencias e invisibilizaba a la cultura ancestral pre-existente a la presencia de la nación chilena (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Estas ideas no solamente se anclaron en el discurso de los grupos dirigentes de las élites chilenas, sino que formaron parte de un contexto más amplio, que buscó la colonialidad del ser, la cual se concretó a través de la inferiorización, subalternización y deshumanización, una especie de trato de *no existencia* (FANON, 1999).

De acuerdo a esto, consideramos importante estudiar el período histórico que abarca desde 1883 (Consolidación de

la Ocupación de la Araucanía, a partir de la refundación de Villarrica), hasta 1910 (Primer Centenario de la República de Chile), identificando los dispositivos concretos de poder para así determinar la lógica global en la cual estos dispositivos se inscribieron a partir de la escuela. A esta lógica global Foucault (1992) la denomina *máquina abstracta o diagrama*, y funciona según un principio específico que difunde su tono a todos los dispositivos concretos de poder. El proceso de radicación, reducción y entrega de Títulos de Merced, entre los años 1884 y 1929, estuvo acompañado de abusos contra los mapuches y tuvo consecuencias que transformaron de manera profunda a esta sociedad. La reducción significó que los mapuches perdieran la mayor parte de sus tierras, quedando reducidos a cerca de 500 mil hectáreas que el Estado entregó como Títulos de Merced. (BENGOA, 2004).

El poder penetra en los cuerpos de quien sabe y de quien aprende, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe y que el éxito del poder radica en su propia naturaleza –socio construida, no revelada- en las artimañas que los disimulan, más que en el producto del proceso de enmascaramiento en sí (FOUCAULT, 1980). A través de cuerpos dóciles se recrean métodos y mecanismos de poder disciplinarios en los que el sometimiento se corporeiza en forma de asunción y ejercicio activo de poder (MORAL, 2008). En razón de lo anterior nos formulamos las siguientes preguntas orientadoras de la investigación: ¿Cómo se instaló el proyecto de escuela monocultural en la región de La Araucanía entre 1883 y 1910?, ¿Qué dispositivos de poder y mecanismos de control, se utilizaron desde la escuela monocultural, para desarrollar los procesos de subjetivación e invención de un otro indígena-mapuche?

La metodología corresponde a un diseño cualitativo descriptivo-denso (GEERTZ, 2003) e incluyó tres etapas. En la primera se sistematizó la evidencia empírica publicada en

revistas científicas. En la segunda se realizó el fichaje de las fuentes primarias lo que permitió la elaboración de un corpus documental-base, para realizar los análisis posteriores. La tercera significó levantar un marco teórico que permitió realizar triangulaciones entre fuentes primarias y fuentes secundarias.

Para desarrollar el estudio, se trabajó con fuentes de distinta naturaleza: prensa escrita, documentos jurídicos, fuentes primarias, libros y artículos indexados. En este contexto el trabajo de campo implicó la revisión y análisis de fuentes primarias en cajas documentales del Archivo Nacional de Chile, Archivo Regional de la Araucanía, Biblioteca Nacional de Chile (Santiago) y Biblioteca Galo Sepúlveda (Temuco). Para ello se realizó la microfilmación y fichaje de diversos fondos documentales: Decretos de intendencia y gobernación, comunicaciones recibidas; oficios despachados, telegramas e informes. Asimismo, se revisó literatura especializada respecto de la relación entre enseñanza monocultural, mundo mapuche e instalación del Estado de Chile en la Frontera. Este ejercicio permitió constatar que respecto de la educación intercultural existe en el presente abundante investigación del choque de saberes, mapuche y chileno-occidentales respecto de lo que sucede hoy en las aulas. No obstante, al adentrarnos en los orígenes y condiciones que posibilitaron a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX la actual consolidación de los idearios formativos de la escuela monocultural, la investigación se vuelve escasa e inexistente.

Cabe aclarar que las tesis y reflexiones que se exponen son el resultado de la codificación de las diversas fuentes mencionadas anteriormente, y constituyen sólo un punto de partida para comprender mejor como se constituyeron las tramas educativas en la Araucanía histórica, a partir de la transición desde una especie de *antiguo régimen* a un *nuevo orden*, que transformó radicalmente la vida en la vieja frontera.

## Antecedentes de la instalación de la escuela monocultural

Los efectos de la escuela monocultural en la población mapuche han sido ampliamente estudiados y descritos desde distintas categorías analíticas: aparición de conflictos socio-cognitivos en la formación de una identidad individual y social, choque de las lógicas occidentales de formación y el conocimiento ancestral mapuche (*mapuche-kimun*), además de la pérdida de sus tierras como motor de su identidad (QUINTRIQUEO; MC-GINITY, 2009; QUINTRIQUEO, 2010), subvaloración económica (DE TEZANOS, 1992; PAILLALEF, 2003), hegemonización del sistema de saberes, pérdida de la lengua vernácula (*mapuzungun*), distanciamiento con la cultura de referencia, contradicción entre el saber escolar y la tradición oral sustantiva de las comunidades mapuche *-lof che* (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO; CÁRDENAS, 2005). Sin embargo, pese a estos valiosos cometidos investigativos, aún existe escasa investigación acerca de cuáles fueron los dispositivos, procedimientos, técnicas y mecanismos de control que, desde el proyecto de la escuela monocultural, se utilizaron para consolidar la ocupación territorial y la *integración social* del pueblo mapuche, a manos de un Estado que buscaba concretar sus propósitos de desarrollo y expansión a fines del siglo decimonónico (LEÓN, 2002; DONOSO, 2010). Para superar el anclaje monocultural y lograr instalar auténticas prácticas de educación intercultural, se requiere que se reconozca la necesidad de descolonización de las ciencias, del saber y del ser (WALSCH, 2005).

Así, cuando el Estado de Chile entiende a la escuela monocultural como un *proyecto*, la transforma en una esfera en donde (aparentemente) se encuentran los intereses de toda la sociedad, una síntesis, un *locus* capaz de formular y transmitir metas colectivas y válidas para todos, legitimando las políticas regulativas del Estado *en forma* (SPENGLER, 1923, CASTRO-GÓMEZ, 2005). En este sentido

insistir en una educación unidimensional de tipo occidental, especialmente en los planos ontológico y epistemológicos de lo que significa ser persona, de los vínculos que se establece con la naturaleza y mundo de la vida, o del significado que tienen las relaciones sociales y del sentido de la espiritualidad solo engendra el desplazamiento a segundo plano de los marcos epistémicos y onto-teleológicos de los saberes ancestrales de las culturas originarias en América Latina, tanto indígenas como campesinos (GASCHÉ 2002; TUBINO, 2011).

El Estado nacional chileno que surgió tras los procesos de emancipación, se consolida después de la presencia de los gobiernos de los decenios y el foco estuvo en modificar los patrones culturales de la sociedad chilena, para así olvidar el peso de la noche colonial (EDWARDS, 2001). Esto explica la creación de mitos fundacionales y una historia pensada desde los grupos oligárquicos, profundamente elitista y metropolitana (SALAZAR, 2006). Entonces, el sistema escolar se desarrollaría en Chile construyendo un sistema centralizado dirigido por el Estado y elevado a la categoría de espacio fundamental para la enseñanza y aprendizaje de lo público, donde los valores colectivos, normas, rituales, lenguaje e historia nacional eran los pretextos ideales para dicha construcción (CID; SAN FRANCISCO, 2009). Entonces, se fortalece la idea en la que el Estado monopoliza el ejercicio legítimo de la violencia física dentro de un territorio determinado. Lo anterior se logra a partir de la coerción ejercida legítimamente, la cual no sólo es visible y física, sino ininteligible y simbólica (BOURDIEU Y PASSERON, 1998).

La educación se valoró, también, porque iluminaría a los sectores populares y les erradicaría su barbarie, ejerciendo una violencia pedagógica invisible. Ello se ajustaba a la deprimida apreciación que tanto preceptores, funcionarios públicos e intelectuales tenían de las personas carentes de educación formal, al extremo de considerarlas, muchas veces, como potenciales criminales (DONOSO, 2010).

De esta forma interesa recuperar los debates que circularon en la época estudiada, así como las prácticas y sujetos que permitieron que la escuela monocultural se consolidara como un dispositivo homogeneizador eficiente en territorio mapuche, poniendo especial énfasis en los procesos de subjetivación que desde ella se propiciaron. Ahora bien, cuando nos aproximamos a los procesos de subjetivación, implica necesariamente comprender el fenómeno de invención del otro. Al hablar de *invención* no nos referimos solamente al modo en que un cierto grupo se representa mentalmente a otros, sino que apuntamos, más bien, hacia los dispositivos de saber-poder a partir de los cuales esas representaciones son construidas. Tal como han planteado autores como Roome (1981) y Castro-Gómez (2005), antes que, como el ocultamiento de una identidad preexistente, el problema del *otro* debe ser teóricamente abordado desde la perspectiva del proceso de producción material y simbólica en que dichos grupos se vieron involucrados. Conocer totalitariamente es controlar, luego confirmar, para después legislar y, por último, unificar en un tiempo-espacio la experiencia del individuo para hacerla objetiva (LEVINAS, 1987). En este sentido una labor complementaria a la desarrollada por el estado de Chile, fue la que realizaron diversas congregaciones religiosas que se instalaron en la Araucanía a fines del siglo XIX. Un caso paradigmático lo constituyen las Hermanas de la Divina Providencia, quienes llegaron a Temuco en 1894. Es así como en 1900 fundan un asilo para mapuches. En 1901 había 244 indígenas en la casa, 82 hombres de 6 a 12 años, 162 mujeres de 6 a 15 años. Mientras estaban en el establecimiento los niños tenían cuatro horas de clases, en las cuales se les enseñaba a leer, escribir, religión, castellano, geografía e historia de Chile. El resto del día lo ocupaban en diversos trabajos manuales. A las niñas se les instruía en actividades domésticas: tejer, coser, bordar. Los niños, después de clases, debían arreglar el calzado de todos los asilados y cultivar el huerto. Citamos textualmente un

documento enviado de parte de las religiosas al Protector de Indígenas en 1901:

(...) Para los trabajos manuales tienen las mujeres mucha disposición natural y son muy aplicadas en el trabajo de agujas (...), en los niños hombres también se nota empeño por aprender algún oficio, pero por falta de recursos no se ha podido establecer para los niños otro taller que el de zapatería, en el cual ya trabajan bastante bien (...), cuando se fundó la casa los indios se mostraban bastante desconfiados i costaba conseguir de ellos que dejaran sus hijos para educarlos; teníamos que salir a los campos para buscarlos i rogarles que vinieran al colegio; pero cuando vieron que sus hijas sabían leer, escribir y que podían coserles su ropa, entonces se manifestaron ya muy complacidos i no se necesita pedirles sus niños; ellos vienen voluntariamente y a veces de largas distancias (...) muchos de los niños que llegaron en los primeros tiempos ya pertenecen a una familia arreglada según las leyes y la religión del país, otros se sostienen con el trabajo de sus manos y algunos han entrado a servir en casas respetables, lo que no se puede lograr del todo con los indios, es que dejen a sus hijos más de uno o dos años en el colegio [sic] ya que los retiran antes de terminar su educación. (FONDO DE INTENDENCIA DE CAUTÍN, 1901).

En este sentido resulta relevante considerar los aportes teóricos y metodológicos del post-estructuralismo de Foucault, desde conceptos tales como: dispositivos de saber, dispositivos de poder y, mecanismos de control. En el siglo XVI y hasta la mitad del siglo XVII existió un diagrama soberano con dispositivos concretos de poder tales como encomiendas, expediciones guerreras, esclavitud, requerimiento y maloca. A partir de la mitad del siglo XVII y hasta fines del siglo XIX aparecen otros mecanismos de poder que actuaron invisiblemente bajo la

forma de diagrama disciplinario, una especie de dispositivo ininteligible de poder que vehiculizó una violencia menos directa, pero más simbólica, y efectiva, cargada de poder: la misión, parlamentos, comercio, y escuela. (BOCCARA, 2007).

Este diagrama tiene a la escuela como principal tecnología para lograr la disciplina y encauzamiento de las almas. La instalación de la arquitectura conceptual y material de esta nueva lógica tuvo una instalación lenta, progresiva, y sólida. Nos parece poco probable -al menos en el periodo colonial- que los mapuches pudieran aceptar y entender que se estableciera un nuevo modelo-, en razón que los dispositivos antiguos de poder seguían vigentes. En 1888 se crearían los primeros Liceos Fiscales de Angol y Temuco. Comienzan a llegar las autoridades judiciales y de Notaría, rectores de liceos y su profesorado. Las personas que desempeñaron estos cargos, no vivían en la región de la Araucanía ni eran oriundos de ciudades o pueblos del sur de Chile. Es interesante constatar que estas personas afuerinas gradualmente fueron ocupando un status destacado en la naciente sociedad de la frontera. (FERRANDO, 1986).

Es interesante constatar que antes del Estado Chile los misioneros dominicos, capuchinos, franciscanos y jesuitas desde la misión educaron a los mapuches. En primer lugar, de modo directo, por la presencia de los *mapuches jóvenes* en el Colegio de Naturales de Chillán y en las distintas escuelas de las plazas de Arauco, Nacimiento y Santa Bárbara. Pero también esta vigilancia se ejercía en forma indirecta, ya que los elegidos eran en general hijos de caciques que pudieran influenciar a los miembros de su comunidad en cuanto retornaran a ellas.

Es así entonces que, en un contexto como el actual, caracterizado por el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural como uno de los elementos fundantes de la actual democracia, podemos constatar que muchos de los problemas que presenta el sistema educativo en la Araucanía tienen raíces históricas,

entonces resulta pertinente acercarse a la comprensión del presente regional desde una mirada del acontecer histórico centrada en los actores, sus lógicas culturales y participación en la estructuración del mundo social y el territorio, tributando con ello al propósito general de conocer el pasado para comprender el presente (BLOCH, 2001; VILAR, 1980). Si se asume como supuesto de base la idea que el sistema educacional es un reflejo de un proyecto social levantado por una comunidad o una parte de ella, entonces, la historia de dicho ámbito en la Araucanía significa dar cuenta de los idearios, proyectos, tensiones, logros, fracasos, mecanismos de articulación institucional, dispositivos de poder, expectativas y deseos de los actores, que han participado de la dinámica educativa en este espacio, desde su integración al Estado de Chile durante la segunda mitad del siglo XIX.

### **La Araucanía en el siglo XIX: articulación al Estado chileno**

Hasta la primera mitad del siglo XIX la Araucanía funcionó como un macro-espacio fronterizo. Sin embargo, a partir de la década de 1860, se inicia en Chile un nuevo periodo de ocupación liderado por la figura de un Estado Nación que transforma aquel espacio. Por tanto, la historia de la Araucanía sufrirá un vuelco, transformándose de un espacio fronterizo a uno de conquista donde los grupos que lo integraban son arrollados por nuevas fuerzas que requieren capital y brazos para que la república se articulara eficientemente a los circuitos más dinámicos del capitalismo internacional (PINTO, 1998). Frente a este nuevo escenario la población indígena, hacia 1880, tenía ya trazado su destino por parte del Estado y la misma sociedad chilena. Ya no había alianzas posibles, no había ninguna forma de integración que no pasara por el sometimiento, por la denominada civilización, la pérdida de la libertad e independencia y, en buena medida, por el exterminio (BENGOA, 2003). Cuando el

Estado Chileno ocupó la Araucanía en nombre del *progreso* -indistintamente de la resistencia cultural que hubo- diversos observadores proclamaron que con esa acción se ponía fin a la guerra mapuche (Guerra de Arauco) y se daba inicio a un proceso de modernización similar al que tenía lugar en el resto del país y mundo al amparo de la implantación de instituciones estatales, siendo la escuela y la iglesia actores gravitantes en la configuración de esta nueva realidad sociocultural en las postrimerías del siglo XIX (BENGOA, 2003; GOLLUSCIO, 2006; PINTO, 2001; LEÓN, 2002).

El ideario modernizador, que proclamaba el Estado, se erigía sobre la construcción del imaginario de civilización que exigía en su contraparte un imaginario de barbarie (CASTRO-GÓMEZ, 2005) representado entonces, en los pueblos indígenas que debían ser educados. Así, todo el peso de los estados nacionales se dejó caer, sin contemplaciones, sobre las comunidades nativas que aún sobrevivían, tanto en Chile como en las pampas argentinas. La legitimación de la ocupación de la Araucanía mostró la exclusión del indígena del proyecto nacional, mostrándolo como un salvaje de barbaridad insuperable y que debía reducirse por la razón o la fuerza (PINTO, 1998).

Dicho proceso aparece como tema de interés nacional en la prensa escrita de mediados del siglo XIX, especialmente a través del periódico *El Mercurio* de Valparaíso. Este diario fue un fiel representante del clásico darwinismo social que dominó el ambiente positivista de fines de siglo en la sociedad occidental. Los mapuches eran vistos como “animales de rapiña”, una “horda de salvajes que debía desaparecer en beneficio de la humanidad”. (ALTAMIRANO, 1859, p. 11). La oligarquía chilena lideró una opinión que se fue asentando en la conciencia de la masa, la que se identificó con esta causa. Súbitamente, la ocupación de la Araucanía se convirtió en un proyecto que envolvía a todo un país (PARENTINI, 2003). La penetración en la Araucanía se fue concretando a través de diversos mecanismos, entre los

cuales destacan: la ocupación y expropiación de tierras, instalación de una burocracia estatal, presencia del ejército, fundación de ciudades, construcción de caminos, contratación de colonos, instituciones educativas, y la alianza con Argentina, todos los cuales se fueron perfilando como los medios más eficaces para que el Estado marcara presencia en la vieja Frontera (PINTO, 2001).

La integración de la Araucanía da inicio a un proceso de ocupación de tierras donde terminan imponiéndose los proyectos modernizadores que propiciaban los grupos dirigentes del país y la consiguiente política inmigratoria promovida desde el Estado. Para algunos autores *la ocupación fue menos risueña* ya que los grupos originarios mapuches fueron aislados y acorralados en tierras de dudosa calidad, obligándoseles a transformarse en campesinos de subsistencia en tierras pobres y áridas (PINTO, 1998).

La ocupación de la Araucanía puso fin a la autonomía mapuche y dismanteló los diferentes mecanismos de gobernabilidad que hacía posible la compleja vida fronteriza. No obstante, el despliegue de la institucionalidad estatal no significó la armonización de la nueva estructura social, marcada por tensiones y contradicciones permanentes, de las que no estuvo exenta la violencia física y simbólica, expresión del intento homogeneizador del Estado, por una parte, y de la resistencia cultural frente a la imposición del *ethos* dominante, por otra. Aparecen en la región de la Araucanía la figura de los Inspectores Generales de Instrucción Pública. Así se visualiza el posicionamiento que tuvieron en la Araucanía a principios de 1900, donde se releva la falta de financiamiento con que operaron las instituciones:

El Ministerio de Instrucción Pública ha comunicado a los inspectores de instrucción pública en la Araucanía que carece de fondos para aumentar el valor de los arrendamientos de casas para escuelas. El aumento que le solicita para el de la

escuela mista N°4 de ese departamento, será consultado en el presupuesto del año venidero. Lo transcribo a U.D. en contestación a su nota N° 61 de 16 de abril pasado. Dios guíe a U.S. (FONDO DE INTENDENCIA DE CAUTÍN, 1900).

Estos inspectores de escuelas recibían el nombre oficial de visitadores y comenzaron a operar en Chile en 1847. Es interesante constatar que la preocupación más importante de estos agentes estuvo focalizada en aspectos administrativos, por sobre reflexiones pedagógicas o cuestiones vinculadas al tipo de enseñanza que debía priorizarse en ese tiempo. Los Intendentes de provincias debían vigilar el rol y labor de los visitadores, a quienes se les exigía una minuciosa recopilación de información estadística referida a la cantidad de estudiantes, preceptores y empleados. A la vez debían evaluar, controlar y calificar a los desarrolladores del curriculum en el sistema de instrucción instalado.

A continuación, citamos el siguiente requerimiento de ayudantes y escuelas, que permite visualizar la intencionalidad de la instalación de escuelas desde una perspectiva monocultural donde los asuntos indígenas, en este caso mapuche, no se mencionan, quedando estos importantes actores invisibilizados del escenario de fines del siglo XIX:

Se requiere una ayudantía para la escuela superior de Hombres (...) una para la escuela superior de Mujeres (...) tres escuelas urbanas de hombres que funcionarían una en la población Padre Las Casas, otra en el barrio sur de la ciudad y la otra en el barrio de la Estación. Tres ayudantías de escuelas urbanas de hombres: una para la N° 2, una para la N° 3 y la otra para la N° 4. Tres ayudantías para las escuelas urbanas de mujeres y mistas urbanas: dos para la N° 2 de mujeres y una para la mista N°3. Tres escuelas rurales de hombres: una en Lautaro, otra en Freire y otra

en Pillanlelbún. Cuatro escuelas mistas rurales: una para Lautaro, otra en Llaima, otra en Quintrilpe y otra en Pumalal. Ruego a Ud., que en el carácter de indispensables, para el correcto funcionamiento de cada escuela, se sirva disponer la creación de las nuevas escuelas Dios guíe a U.S. (FONDO DE INTENDENCIA DE CAUTÍN, 1901).

### **El proyecto de escuela monocultural como estrategia de ocupación e integración de la sociedad mapuche**

Una vez afinado el Estado nación en Latinoamérica, el ideario modernizador se erigió con fuerza, buscando la formación de un ciudadano que estuviera a la *altura* de las repúblicas emergentes. Según Santos-Herceg (2010) las tecnologías de subjetivación tenían un denominador común: su legitimidad residía en la escritura, por lo que el proceso fundacional y ampliador de la nación, se llevaba a cabo mediante la implementación de instituciones legitimadas por la escritura y de discursos hegemónicos a través de las escuelas. De este modo si la constitución definía formalmente a un tipo deseable de subjetividad, la pedagogía era gran artífice de su operacionalización. Los proyectos curriculares que se instalaron funcionaron a partir de las directrices de un curriculum único, prescriptivo, elaborado en la zona metropolitana de Santiago. La concreción de curriculum en la ciudad de Temuco y otras localidades fundadas a fines del siglo XIX no consideró los saberes ni la lengua de las comunidades locales. La escuela tuvo una orientación homogeneizadora que dificultó el aprendizaje y disfrazó las diferencias sociales al no preocuparse de las diferencias individuales con que cada individuo ingresaba a la cultura académica, ya sea, por factores económicos, políticos o de origen (ESSOMBA, 1999).

En el proceso de contacto entre la sociedad occidental hispano-criolla y la sociedad mapuche se instalaron instituciones

escolares “sólo para hijos de caciques y ahijados de coroneles españoles en Chillán en 1756 y escuelas para mujeres mapuche en Toltén en 1877, proceso que fue realizado fundamentalmente por jesuitas” (NOGGLER, 1972, p. 156). En 1837 se había creado el Ministerio de Justicia, Instrucción y Culto y en 1860 se instaura la Primera Ley de Instrucción Primaria, configurando un sistema educativo organizado en un subsistema de educación pública y otro de educación privada. En el primer caso se encuentran las escuelas gubernamentales, municipales y conventuales; en el segundo, se encuentran las escuelas gratuitas filantrópicas y las escuelas pagadas. Esta ley precisa la existencia de escuelas obligatorias según número de habitantes por territorio; escuelas obligatorias para mujeres en cada villa; separación de sexos en las escuelas; un plan para la enseñanza primaria para que los profesores puedan desarrollar la Educación General Básica; y educación escolar desarrollada en lengua castellana (negando el uso del *mapunzugun*): a fines del siglo XIX se instala este modelo de educación *monocultural*. De tal modo que los niños mapuches, recibieron una educación centrada en contenidos occidentales, finalidades educativas enmarcadas en la racionalidad positivista decimonónica y en segunda lengua. (QUINTRIQUEO; QUILAQUEO, 2006; DURÁN; CATRIQUIR, 2007; SCHMELKES, 2009; SERRANO, 2012).

Las primeras referencias a la escuela pública chilena en territorio mapuche (el centro sur de Chile, 37°45' lat. Sur y 43°06' lat. Sur) históricamente se sitúan en el período denominado pre-reduccional hacia la década de 1830 en adelante –La Unión, 1832; Valdivia, 1834 (NOGGLER, 1972; GUARDA, 2001). En 1854 se registran en el territorio de Arauco 22 escuelas públicas, 20 fiscales y dos municipales (PINTO, 2001). Al sur del Biobío se reconocen escuelas estatales en La Unión y Osorno, 1832; y en 1846 en Corral. Entre 1834 y 1846 ya están funcionando las escuelas misionales de Quinchilca, Río Bueno, Quilacahuin, San Juan

de La Costa y Dagllipulli (DURÁN; CATRIQUIR, 2007). En 1838, se abre una escuela sólo para niños indígenas en el convento San Francisco de la ciudad de Valdivia (GUARDA, 2001). En general, hacia la década de 1880, se registran 159 escuelas en territorio mapuche situado entre el río Biobío y Chiloé. En el periodo reduccional (1883-1927) se advierte una segunda expansión de las escuelas, tanto misionales como estatales, en territorio mapuche. En 1888, a cinco años de la ocupación de la Araucanía, las escuelas ascendían a 289; es decir, un crecimiento de un 45% (EGAÑA, 2000). En este mismo lapso la matrícula rural se incrementó en un 47,6% y, la urbana lo hizo en un 39,8% (EGAÑA, 2000).

Este sistema se consagra con la Ley de Enseñanza Obligatoria de 1920, para todos los niños entre 6 y 13 años, bajo la cual los padres estaban obligados a matricular a sus hijos en una escuela de Educación General Básica. Esta situación fue generando una segmentación entre los conocimientos aprendidos en las comunidades mapuche (*lof-che*) y el conocimiento enseñado en las escuelas, donde el criterio de demarcación respecto de lo que es útil, válido, verdadero y formal es aquello que se impone desde la institucionalidad escolar (QUINTRIQUEO; MCGINITY, 2009). Las escuelas situadas en comunidades mapuches o próximas a éstas se traducen en un espacio para el desarrollo sociocultural, pero también, en un espacio de reproducción de estereotipos, prejuicios que culminan en la asimilación del mapuche hacia la sociedad chilena. Asimismo, la escuela junto con prohibir el uso de los idiomas indígenas, lo hace también respeto del uso del vestuario, reemplazando lo propio por lo occidental; así esta institución “expresa la reducción de los cuerpos, en un imaginario colonial, mostrando la pertenencia mapuche ahora disuelta en la figura de la nación, expresando, a su vez, la fuerza de los mecanismos de sumisión y subordinación” (MENARD; PAVEZ, 2007, p. 6).

Así queda de manifiesto en el siguiente relato de la época:

los alumnos que asisten a la escuela se presentan vestidos con manta o poncho, i cree el infraescrito imposible de estirpar (sic) semejante hábito, por ser la mayor parte hijos de indios, i al exigirles (sic) aseo en el vestuario hediondo, preferirían los padres sacarlos de la escuela (FONDO DE INTENDENCIA DE CAUTÍN , 1898).

En este sentido la *manta* identifica al *mapuche*, significa ruralidad, lejanía con la vestimenta urbana, *barbarie*, distancia con la ciudad, que es el lugar donde se sitúa la *civilización*, en otras palabras, la manta implica diferenciación cultural. Una persona con *manta* es otro. Esto evidencia que los cuerpos de los niños concitaron una mirada reprobatoria, pues una persona con manta es sinónimo de *desaseo* y *suciedad*, propia de sectores pobres, que carecen de costumbres ciudadinas y civilizadas. Esta idea se expresa de la siguiente manera en algunos Informes:

Traían mantas, cara, manos, pies mugrientos, llenos de tierra i uñas largas, por lo tanto se les mandó a hacer peinados, lavados de pie ya que no usan medias, manos y caras, con las uñas cortadas. Todos los días antes de salir se hace un registro (sic) de la ropa, cara, manos, pies i peinado de los alumnos hasta que se acostumbren a este aseo. (FONDO DE INTENDENCIA DE CAUTÍN, 1899).

Como se puede visualizar la limpieza, vestimenta y urbanidad constituían elementos de diferenciación social, entonces, las prácticas imperantes de los niños pobres, rurales, urbanos marginales, indígenas son las condicionantes sociales culturales que obstaculizan la posibilidad de civilizarse. Es en este sentido, que la cruzada contra el *poncho* o *manta*, permitirá que Chile poco a poco sea un país moderno y decente, con buenas costumbres. En razón de esto, es interesante corroborar el esfuerzo desplegado por los visitantes por desterrar el uso de este tipo de ropa *propia de los salvajes*.

Asimismo, es interesante constatar como los niños y sus padres tuvieron dificultades para adaptarse a la cultura escolar, pues muchos de ellos trasladaban a la escuela prácticas propias de sus rutinas cotidianas, así se refleja en la siguiente textualidad extraída de un informe que sistematiza el monitoreo a una escuela en la Araucanía en 1889: “les ordené que ninguno de los niños trajese brasas en el invierno, mantas en verano, ninguna clase de frutas o comida a la escuela, para que ésta permaneciera más aseada y limpia, a escepción (sic) de pan que les permito traer”. (FONDO DE INTENDENCIA DE CAUTÍN, 1899).

En este mismo contexto aparece como dispositivo de control las denominadas *Juntas de Vigilancia* que surgieron desde los propios apoderados, y la principal función era actuar como intermediarias entre la sociedad y la Escuela. En el liceo de Niñas de Temuco funcionó desde 1901 (FONDO INTENDENCIA DE CAUTÍN, 1906). En el interior de las escuelas y liceos se consolidó la figura arquetípica del Inspector General:

Santiago, 19 de julio de 1910

Hoi se decretó lo que sigue: Vistos estos antecedentes, Decreto:

Acéptese la renuncia que hace de su puesto el inspector del liceo de Temuco, don Cumeraindo Cevallos: i se nombre para que sirva dicho puesto don Manuel Manquilef, propuesto por el jefe respectivo. Paguénse al nombrado el sueldo i las gratificaciones correspondientes desde que haya comenzado a servir.

Tómese razón i comuníquese

Por orden del Presidente

E. Figueroa.

Lo digo a Us. Para su conocimiento

Dios guie. aUs

(FONDO DE INTENDENCIA DE CAUTÍN, 1906).

Así se controla el espacio escolar bloqueando el ingreso de las prácticas de la vida cotidiana a la escuela, lo que a su vez evidencia el afán civilizatorio del sistema

escolar, toda vez que se desvaloriza la alteridad y el habitus del otro. Este control del espacio se complementa con el control del tiempo libre de los alumnos en los recreos. La consecuencia de todas estas prácticas es el disciplinamiento de los cuerpos. De hecho se recomendaba que los alumnos salieran de las escuelas formados, en filas de a dos, vigilados por monitores o alumnos mayores, de tal manera que el orden imperante en la escuela saliera a la comunidad, así se lograba reemplazar el confuso *tropel* por la hilera ordenada. (EGAÑA, 2000).

Con ello, bajo la legitimación del lema de modernización y progreso, el Estado chileno pudo establecer con el mundo indígena, y particularmente, con el pueblo mapuche, una relación educativa de carácter asimétrico y de imposición cultural, materializando las funciones reproductoras de la escuela sobre la base de la arbitrariedad cultural, la imposición de símbolos, el lenguaje y modos de vida propios de los sectores dominantes y ajenos a la generalidad de quienes asisten a las aulas (BOURDIEU; PASSERON, 1998). La constitución de este nuevo tipo de sujeto-ciudadano, viene de la mano con la exigencia de autocontrol y represión de los instintos, con el fin de hacer más visible la diferencia social. Así, el proceso de *civilización* que se lleva a cabo desde la escuela monocultural, arrastra consigo un crecimiento del umbral de la vergüenza, porque hacía necesario distinguirse claramente de todos aquellos elementos sociales que no pertenecían al ámbito de la civitas que se venía pregonando como ideal (CASTRO-GÓMEZ, 2005); todo esto afecta la identidad de la cultura dominada, destacándose el rol de la discriminación en la educación y sus efectos en los niños como la desvalorización de la identidad mapuche (MERINO, 2006; BECERRA; MANSILLA; TAPIA, 2009) y la des-etnificación o adscripción silenciosa a la cultura.

Es importante enfatizar que el proceso de instalación, implementación y consolidación de la escuela chilena en territorio mapuche no ha sido homogéneo y evidencia rasgos de

continuidad, pero también hay relaciones entre el estado y las comunidades mapuche que han cambiado, esto obedece al dinamismo propio que tienen las culturas y la sociedad.

En este sentido las políticas indígenas, entendidas como la elaboración de una serie de propuestas, implementaciones y compromisos de un Estado frente a un grupo étnico, en este caso los mapuches, quienes a la vez son diversos: lafkenches, williches, pewenches, pikunches, etc. En este contexto la consolidación de una escuela monocultural en territorio indígena se comprende en la idea de Estado-Nación que subyace en los grupos dirigentes que han gobernado Chile. Esta noción asociada a un Estado centralista, unitario, autoritario y elitista ha obstaculizado el reconocimiento que Chile es un estado pluriétnico.

La escuela fue aquel espacio de cooptación de los niños y jóvenes mapuche, quienes mediante la discriminación y el racismo eran obligados a no ser lo que eran, no hablar su lengua, no saber su historia:

La escuela, además de haberse constituido como un mecanismo de dominación, subordinación y negación del mapuche, es el lugar por donde fluye, a veces implícitamente, la expresión del racismo y la discriminación. También es aparato de homogenización cultural, aparato de negación de especificidades culturales y que tiene que ver con la pérdida del idioma: el mapuzungun. (CHILE, 2008, p. 352).

## **Conclusiones**

Uno de los supuestos que orientó el presente estudio fue que la instalación de la escuela/liceo en la Araucanía entre 1883 y 1910 generó una educación monocultural que se ha consolidado en el tiempo, y que mantiene su lógica hasta la actualidad. Para lograr ese cometido participaron sinérgicamente una multiplicidad de actores, dispositivos de poder y mecanismos de control que permitieron la

concreción de tal indagación. La escuela y el liceo se transformaron en un espacio social de encuentro/desencuentro entre el saber prescriptivo de los grupos hegemónicos del Chile central metropolitano, y aquellos saberes locales vernáculos de la sociedad mapuche de los niños que lograron ingresar a los centros escolares, que a fines del siglo XIX fueron una cantidad reducida, preferentemente hijos de caciques. Este ingreso de los mapuches al diagrama disciplinario de la escuela occidental fue aumentando conforme avanzaron los decenios. La invisibilización de los saberes mapuche se manifiesta especialmente en el bloqueo del uso de la lengua materna, pues el idioma con el cual se enseñó los contenidos en sectores con una alta densidad de población indígena fue el español, situación que se mantiene hasta hoy. En razón de lo anterior, la escuela aparece como un dispositivo estatal que consolidó la hegemonía cultural, rasgo que requerían los grupos dirigentes del siglo XIX para implementar eficientemente el nuevo orden geopolítico y social pensado desde la metrópoli santiaguina. En este sentido, la escuela se constituye en un ente reproductor de la cultura dominante, que postergó otras presentaciones del mundo que fue vencido. Los cuerpos, espacios y tiempo de los estudiantes fueron disciplinados en la escuela. La presencia de la escuela en la región de la Araucanía después de la ocupación desencadenó un proceso de aculturación que tuvo como foco uniformar al mapuche, pero no integrarlo. Esa fue la voluntad de saber y poder de las elites y otros agentes del estado de Chile.

Se advierte en las fuentes primarias y secundarias una progresiva aceptación de la escuela y una mayor legitimación de los agentes estatales encargados de vigilar y castigar el no cumplimiento de los procesos que desde el Estado se ordenó que debieran instalarse. La escuela como institución representante del Estado hacia 1910, coyuntura en que se conmemora el primero centenario de la república de Chile ha logrado su plena legitimación en la región de la Araucanía, lo que se refleja en la demanda por centros escolares y la asistencia números a clases en el periodo estudiado. Subyace en los inicios de escuela monocultural una violencia intercultural de tipo simbólica e indirecta que afectó al grupo étnico que durante más de 300 años habitó en calidad de soberanos del territorio: los mapuches. Ha sido difícil para el pueblo mapuche aprender a ser *nacionales, chilenos*. En dicho aprendizaje el rol de las escuelas y liceos fue determinante, ya que debían instalarse estructuras y procesos sistemáticos, constantes e integracionales, para así consolidar el país imaginado por los grupos dirigentes de Chile. Desafortunadamente, la escuela chilena no es un espacio que permita la auténtica construcción de la identidad y no se ha constituido en un lugar que permita el desarrollo personal y la reafirmación identitaria de los niños y jóvenes mapuches que asisten a la escuela y liceos en la región de la Araucanía. Paradójicamente, también se ha evidenciado al triangular diversas fuentes que programas dirigidos expresamente con el fin de fortalecer distintas dimensiones del mundo de la vida (*lebenswelt*) mapuche solamente juegan a favor de la hegemonía cultural del estado chileno.

## Referencias

ALATAMIRANO, Eulogio. La civilización y la barbarie: indios malos en tierras buenas. **El Mercurio de Valparaíso**, Valparaíso, 25 de junio de 1859. p. 10-12.

BHABBA, Homi. **Nuevas minorías, nuevos derechos**: notas sobre cosmopolitismos vernáculos. Madrid: Siglo XXI, 2013.

BECERRA, Sandra; MANSILLA, Juan; TAPIA, Carmen. Prejuicio y discriminación étnica: un factor de riesgo para los contextos escolares vulnerables. **Revista Investigaciones en Educación**, Temuco, v. 9, n. 1, p. 45-49. 2009.

BENGOA, José. **Historia de los antiguos mapuches del sur**. Desde antes de la llegada de los españoles hasta las paces de Quilín. Santiago: Catalonia, 2003.

BENGOA, José. **La memoria olvidada**. Historia de los pueblos indígenas de Chile. Santiago: Publicaciones del Bicentenario, 2004.

BERTELY, María. La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. In: TODD, Luis; ARREDONDO, Víctor (Ed). **La educación que México necesita**: visión de expertos. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, México, 2006. p. 29-41.

BLOCH, Marc. **Apología para la historia o el oficio de historiador**. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001.

BOCCARA, Guillaume. **Los vencedores, historia del pueblo mapuche en la época colonial**. Santiago: Ocho libros, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Sociología y cultura**. México: CNCA/Grijalbo, 1990.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Juan-Claude. **La reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Bogotá: Universitaria del Cauca, 2005.

CID, Gabriel; SAN FRANCISCO, Alejandro. **Nación y nacionalismo en Chile**. Siglo XIX. Santiago: Centro de Estudios Bicentenario, 2009.

CHILE. Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas. **Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas**. Editado por el Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas. 1. ed., Santiago de Chile, 2008.

DE TEZANOS, Aracely. **La escuela primaria**: una perspectiva etnográfica. Santa Fe de Bogotá: SECAB, 1992.

DURAN, Teresa; CATRIQUIR, Desiderio. **Patrimonio cultural mapuche**: derechos sociales y patrimonio institucional mapuche. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2007.

DONOSO, Andrés. **Educación y nación al sur de la Frontera**: Organizaciones Mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930. Santiago: Pehuén, 2010.

EDWARDS, Jorge. **El peso de la noche**. Santiago: Universitaria, 2001.

EGAÑA, María. **La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile**: una práctica de política estatal. Santiago: LOM, 2000.

ESSOMBA, Miquel. **Construir la escuela intercultural**: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Grao, 1999.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México, D.F. Fondo de Cultura Económica, 1999.

FERRANDO, Ricardo. **Y así nació la Frontera**. Temuco: Antártica, 1986.

FONDO DE INTENDENCIA DE CAUTÍN. Informe del visitador de escuelas de Cautín. **Archivo Regional de la Araucanía**, Temuco, v.12, n.321, p.134. 1898.

FONDO DE INTENDENCIA DE CAUTÍN. Oficio Ministerial para la Inspección de Escuelas. **Archivo Regional de la Araucanía**, Temuco, v.8, n.625, p.110. 1900.

FONDO DE INTENDENCIA DE CAUTÍN. Oficio Ministerial para la Inspección de Escuelas. **Archivo Regional de la Araucanía**, Temuco, v.8, n.655, p.98. 1899.

FONDO DE INTENDENCIA DE CAUTÍN. Documento N° 1764. **Archivo Regional de la Araucanía**, Temuco, v. 21, n.788, p.121. 1901.

- FONDO DE INTENDENCIA DE CAUTÍN. Decreto N° 26. **Archivo Regional de la Araucanía**, Temuco, v. 43, p. 20. 1906.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta, 1980.
- FOUCAULT, Michel. **La redes del poder**. Buenos Aires: Almagesto, 1992.
- GASCHÉ, Jorge. Criterios e instrumentos de una pedagogía intercultural para proyectos de desarrollo en el medio bosquesino Amazónico. **Revista Relaciones**, Colegio de Michoacán, Zamora, v.23, n. 9, p.193-234. 2002.
- GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, 1973.
- GEERTZ, Clifford. **Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social**. Barcelona: Gedisa, 2003.
- GOLLUSCIO, Lucía. **El pueblo mapuche: poéticas de pertenencia y devenir**. Buenos Aires: Biblos, 2006.
- GUARDA, Gabriel. **Nueva historia de Valdivia**. Santiago: Biblioteca Bicentenario, 2001.
- LEÓN, Leonardo. La trasgresión mestiza en la vida cotidiana de la Araucanía, 1880-1900. **Revista de Historia Social y de las Mentalidades**, Santiago, v.6, n., p. 67-108. 2002.
- LEVINAS, Emanuel. **De otro modo que ser, o más allá de la esencia**. Salamanca: Sígueme, 1987.
- MENARD, André; PAVEZ, Jorge. **Mapuche y anglicanos**. Vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Pepe, 1896-1908. Santiago: Ocho Libros, 2007.
- MERINO, María Eugenia. Propuesta metodológica de análisis crítico del discurso de la discriminación percibida. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 39, n. 62, p. 453-469. 2006.
- MILLAMAN, Rosamel. Relaciones interracial e interétnicas de mapuches con no mapuches. **Rostros y Fronteras de la Identidad**, Temuco, v.4, n.1, p.27-42. 2010.
- MORAL, María de La Villa. Poder disciplinario y educación: Aproximación foucaultiana desde la psicología social. **Athenea Digital**, Barcelona, v.13, n.1, p. 71-94. 2008.
- NOGGLER, Albert. **Cuatrocientos años de misión entre los araucanos**. Padre Las Casas: San Francisco, 1972.
- PAILLALEF, Julio. **Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios**. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana, 2003.
- PARENTINI, Luis. Memorias vividas, memorias reconstruidas: una propuesta metodológica para la utilización de las fuentes orales en la historia de la frontera mapuche. **Revista de Historia y Geografía / Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez**, Santiago, v.22, n.1, p. 247-264. 2003.
- PINTO, Jorge. **Modernización, inmigración y mundo indígena**. Chile y la Araucanía en el siglo XIX. Temuco: Universidad de la Frontera, 1998.
- PINTO, Jorge. **De la inclusión a la exclusión: la formación del Estado, nación y el pueblo mapuche**. Santiago: Idea, 2001.
- QUILAQUEO, Daniel et al. Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. **Revista de Antropología Chilena**, Arica, v. 46, n. 2, p. 271-283. 2014.
- QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO, Segundo; CÁRDENAS, Prosperino. **Educación, currículum e interculturalidad: elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche**. Santiago: Frasis, 2005.
- QUINTRIQUEO, Segundo; QUILAQUEO, Daniel. Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches. **Revista Cuadernos Interculturales**, Valparaíso, v. 7, n. 4, p. 81-95. 2006.
- QUINTRIQUEO, Segundo; MCGINITY, Margaret. Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile. **Revista Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 30, n. 2, p. 173-188. 2009.
- QUINTRIQUEO, Segundo. **Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche**. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco, 2010.
- ROOME, Benjamin. Facilitating attitudes and message characteristics in the expression of differences in intercultural encounters. **International Journal of Intercultural Relations**, London, v.5, n.3, p. 215-237. 1981.

SALAZAR, Gabriel. **Construcción de Estado en Chile (1800-1837)**: Democracia de los "pueblos", militarismo ciudadano. golpismo oligárquico. Santiago: Sudamericana, 2006.

SANTOS-HERCEG, José. **Conflicto de representaciones**: América Latina como lugar para la filosofía. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2010.

SCHMELKES, Sylvia. Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México D.F., v.1, n.2, p.10-08. 2009.

SERRANO, Sol. **Historia de la educación en Chile (1810-2010)**. Tomo II La educación nacional (1880-1930). Santiago: Taurus, 2012.

SPENGLER, Oswald. **la decadencia de occidente**. Tomo I. Madrid: Espasa Libros, 1923.

TODOROV, Tzvetan. **La conquête d'Amérique**: la question de l'autre. Paris: Seuil, 1982.

TUBINO, Fidel. El nivel epistémico de los conflictos interculturales. **Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad**, São Paulo, v. 6, n. 7, p.1-14. 2011.

VILAR, Pierre. **Iniciación al vocabulario del análisis histórico**. Barcelona: Crítica, 1980.

WALSCH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Revista Signo y Pensamiento**, v. 24, n.46, p. 39-50. 2005.

*Recibido en: 14.09.2014*

*Aprobado en: 10.03.2015*

**Juan Mansilla Sepúlveda** es profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Magíster en Desarrollo Regional y Local. Doctor en Filosofía. Decano de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.

**Daniel Llancavil Llancavil** es profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Magíster en Educación, Mención Currículo y Evaluación. Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.

**Manuel Santiago Mieres Chacaltana** es profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica e Ingeniero en Administración. Magister en Ciencias Sociales Aplicadas y Master Sciences de la Societé. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

**Elizabeth Montanares Vargas** es profesora de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Licenciado en Educación. Magister en Ciencias Sociales Aplicadas. Profesora de la la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.