

# NOTAS HISTÓRICAS Y GEOGRÁFICAS

## **Artículos**

**EL ESTADO CHILENO Y LA NACIÓN MAPUCHE: LA ESCUELA KOM PU LOF ÑI  
KIMELTUWE COMO ESPACIO ALTERNATIVO DEL SABER**

THE CHILEAN STATE AND THE MAPUCHE NATION: THE SCHOOL KOM PU LOF ÑI  
KIMELTUWE AS AN EXAMPLE OF ALTERNATIVE

**Froilán Cubillos Alfaro**

Departamento de Historia y Geografía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación,  
UMCE, Chile

Integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

*froilan.cubillos@umce.cl*

**Mario Fabregat Peredo**

Departamento Ciencias Sociales, Universidad de La Frontera, UFRO, Chile

*fabregat@ufrontera.cl*

**Marcela Fernández Valenzuela**

Departamento de Historia y Geografía y Educación Básica, Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, UMCE, Chile

Integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

*marce.fernandez.histoygeo@gmail.com*

**Diego Pinto Veas**

Departamento de Historia y Geografía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación,  
UMCE, Chile

Integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

*diego.pinto\_v@umce.cl*

Este artículo forma parte del Proyecto PMI UMC1501 2017-2018 FONDO A: “Sistematización del currículum crítico emergente de la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe para la elaboración de una propuesta de innovación didáctica y evaluativa”, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Recibido el 15 de diciembre de 2019

Aceptado el 02 de junio de 2020

### Resumen

La tensión entre los discursos de la escuela chilena actual y la propia realidad cultural mapuche tiene un claro antecedente histórico: el proceso de aculturización emprendido por el Estado a partir del último tercio del siglo XIX. Esto implicó estrategias diversas, como la militar y la educacional. El cristianismo como creencia y el español como lengua que habían sido difundidos por la Iglesia durante la Conquista y la Colonia, ahora serán reforzados por el Estado republicano a partir de los valores laicos del progreso. En este trabajo indagaremos en la alternativa a este paradigma desde la escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, ubicada a orillas del Lago Budi, desde el año 2007 a la fecha.

**Palabras clave:** Escuela, Wallmapu, Estado chileno, Aculturización, Lago Budi

### Abstract

The tension between the discourses of the current Chilean school and the Mapuche cultural reality itself has a clear historical background: the process of cultural imposition undertaken by the State since the last third of the 19th century. Various strategies were used, such as military and educational. Christianity as a belief and Spanish as a language that had been spread by the Church during the Conquest and the Colony, were reinforced by the Republic with lay values of progress. In this paper we will investigate the alternative to this paradigm from the school KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, located on the shores of Lake Budi, from 2007 to date.

**Keywords:** School, Wallmapu, Chilean State, Acculturation, Budi Lake

**Para citar este artículo:**

Cubillos Alfaro, Froilán; Fabregat Peredo, Mario; Fernández Valenzuela, Marcela y Pinto Veas, Diego. El Estado chileno y la nación mapuche: la escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE como espacio alternativo del saber. Revista Notas Históricas y Geográficas, número 25, Julio – Diciembre 2020. pp. 105-137.

## 1. INTRODUCCIÓN: LA ESCUELA CHILENA Y LOS MAPUCHES

No resulta extraño que en la actualidad algunos niños y niñas mapuches de la comuna de Ercilla, Provincia de Malleco, Región de la Araucanía, posean un discurso similar al de cualquier chileno respecto a que la educación es el vehículo que permite salir de la pobreza, progresar y vivir mejor. La particularidad es que en el caso de estos niños, el progreso también implica abandonar la ruralidad (entendida como condición negativa) para insertarse en la ciudad. Al responder algunas preguntas sobre este asunto, algunos de ellos señalaron que el “quedarse en el campo estaría ligado al fracaso escolar” y a la imposibilidad de cumplir la epifanía de la modernidad, es decir, “ser alguien en la vida”<sup>1</sup>. Sus discursos manifiestan los referentes conceptuales predominantes en los chilenos. No se observan deferencias a partir de una cosmovisión propia de *lo* bueno.

Como podríamos esperar, en los lugares de Chile donde se concentra la mayor cantidad de población escolar indígena, las mediciones estandarizadas como el SIMCE arrojan los resultados más bajos de todo el país, amén de los índices de pobreza más altos<sup>2</sup>. Deficientes resultados escolares o, derechamente malos, son asociados a la ruralidad y a la consecutiva pobreza. Sin embargo, el análisis político-institucional chileno no se hace cargo de profundizar mayormente en el contexto en que se producen. Además, se tiende a responsabilizar al sujeto niño o niña de sus “malos resultados”, juicio alimentado por la representación histórica que ha lanzado la acusación y sostenido la idea del indígena flojo.

Aunque no es discutible, es necesario insistir en la ignorancia y desconocimiento del Estado chileno y su sistema educativo respecto al corpus epistemológico y teórico que el pueblo mapuche ha desarrollado a lo largo de su historia. El hecho concreto es que, evidentemente poseen una cosmovisión que les proporciona las coordenadas de sentido y significado a su existencia.

---

<sup>1</sup> Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., et al. 2013. “Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural”, en *Polis*, n°34, Vol. 12, p. 254.

<sup>2</sup> Díaz Arce, T. 2014. “La construcción del saber pedagógico y la formación de profesores”, en *Investigación y Postgrado*, n° 2, Vol. 29, p. 154.

Sin embargo, estas “epistemologías y saberes sobre el mundo y la naturaleza, que se han transferido de generación en generación por vía oral y vivencialmente, a través del proceso de socialización, no están considerados en los modelos de enseñanza-aprendizaje oficiales”<sup>3</sup>. Los programas de educación intercultural bilingüe son absolutamente insuficientes. Todo esto es expresión de un “modelo educativo, política y culturalmente homogeneizante, que permite la manifestación de conductas de discriminación y violencia”<sup>4</sup>.

En boca de los propios mapuches, algunos de ellos reconocen y aceptan la importancia de la escuela para su propio beneficio. Sin embargo, tienen claridad en relación a que el sistema educacional chileno es segregador y, más que fomentar el desarrollo cultural, lo cercena. El longko Juan Curinao Guañaco Millao lo señala de esta manera: “Mi abuelo levantó esta escuela [Malleco] para defendernos de la invasión a través de las letras y la escritura, pero no para perder nuestra cultura como está pasando hoy, él quería escuela para seguir siendo mapuche. Hoy todo está en manos del Estado a través de la municipalidad, la escuela, la posta e incluso los cementerios, pero nada nos entregan”<sup>5</sup>. La tensión entre los discursos de la escuela chilena actual y la propia realidad cultural mapuche tiene un claro antecedente histórico. No debiera sorprendernos que la imagen del “indio vicioso y flojo” recitado desde la élite política decimonónica y que llega hasta nuestros días, haya encontrado eco en algunos mapuches que, según los cánones ilustrados de la civilización, lograron zafarse de la supuesta barbarie de su pueblo que amenazaba con engullirlos y regurgitarlos, convirtiéndolos en una versión pervertida del ser humano. Sin mala intención y de manera inocente, un preceptor normalista mapuche daba cuenta de esta perversión explicando, a comienzos del siglo XX, que dentro de las costumbres de su pueblo estaba la de organizar festines, como cuando se construía un cerco o corral, donde la “borrachera [duraba] hasta el siguiente día”<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> CEPAL. 2012. *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile. Situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*, Santiago de Chile, Naciones Unidas p. 96.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>5</sup> *Ídem.*

<sup>6</sup> Manquilef, M. 1911. *Comentarios del Pueblo Araucano (La faz social)*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, p. 46.

La procedencia de la influencia de este discurso queda de manifiesto en términos de la jerarquía cultural occidental, sobre todo cuando este mismo profesor señala que se desempeñaba en el Internado Araucano ubicado en Quepe (Araucanía) el que era sostenido por la “misión inglesa”<sup>7</sup>, es decir, europeos en la Araucanía. Este fenómeno es el que Gramsci llamó el efecto de la hegemonía, entendida como la penetración ideológica dominante en los segmentos sociales más débiles, frágiles e influenciables, con el objetivo de ejercer una “coerción indirecta”<sup>8</sup>.

Es cierto que la presencia de extranjeros en la Araucanía no siempre tuvo el mismo cariz ni utilizó los mismos métodos violentos. Pero, en la actualidad para nadie es un misterio que la invasión de baja intensidad ocupó a los misioneros como falange. El trabajo de penetración cultural que estos realizaron utilizó principalmente la filiación mediante el intercambio y el discurso de la reciprocidad. Los misioneros capuchinos desde mediados del siglo XIX llegaron a la región, contando principalmente con sacerdotes italianos y alemanes. Se les ha reconocido su aporte a la comprensión y difusión de la lengua mapuche, sobre todo a través de la confección de diccionarios. El misionero Apostólico capuchino Fray Félix José, autor de uno de ellos, a modo de introducción señala que su principal objetivo con su obra es que “sirva a los Misioneros para poder hablar a los indígenas en un lenguaje correcto, bien inteligible para ellos”<sup>9</sup>. Aunque se refiere de manera cordial, agradecida y fraterna a los mapuches que colaboraron con ellos en la elaboración del diccionario, entre 1898 y 1902<sup>10</sup>, no deja de percibirse en la lógica del misionero el objetivo de la redención y la transformación del pueblo objeto de la misión. Es así como los primeros frailes instalados en la región declaraban su anhelo de “vencer al demonio”, propósito que fue perseguido empleando la estrategia de crear escuelas, como la que se ubicó a orillas del lago Budi el último tercio del siglo XX<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> *Ibíd.*, p. 8.

<sup>8</sup> Martínez, A. 2008. *Antropología médica. Teorías sobre la cultura, el poder y la enfermedad*, Barcelona, Anthropos Editorial, p. 160.

<sup>9</sup> De Augusta, Félix J. 1916. *Diccionario Araucano-Español y Español-Araucano*, Tomo Primero, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, p. IV.

<sup>10</sup> Dos de los mapuches que aportaron a los sacerdotes para escribir este diccionario fueron Pascual Painemilla y José Francisco Coluñ, quienes vivían en Wapi, la isla mayor del lago Budi. *Ibíd.*, p. V.

<sup>11</sup> Pinto, J., Casanova, H., Uribe, S. et al. 1988. *Misioneros en la Araucanía*, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera, pp. 95-96.

### IMAGEN N°1: Fraile Capuchino enseñando a leer y escribir



Fuente: Azócar, A., Flores, J., Ivars, M., Leiva, G. 2008. *Fotografía y Ciencias Sociales: la construcción del otro a través del discurso fotográfico*, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera, p. 59.

La misma lógica y el mismo “entusiasmo” acompañó a la Congregación Hermanas de la Providencia (1880), de origen canadiense e instaladas en Chile en 1853 con quien fuera su fundadora, la hermana Bernarda Morin. Sus ámbitos de acción abarcaron los espacios entregados culturalmente al rol femenino del cuidado, haciéndose cargo y fundando hospicios para huérfanos, asilos y escuelas. Llegaron a Temuco el año 1894 y Morin fundó la Casa de la Promesa (una casa de misiones) y luego un asilo y una escuela para niñas pobres y mapuches<sup>12</sup>. La labor educativa-caritativa contemplaba ocupar el territorio físico y espiritual de aquellos seres considerados débiles, pobres, equivocados en sus creencias y alejados de Dios.

---

<sup>12</sup> Congregación Hermanas de la Providencia. 1899. *Historia de la Congregación de las hermanas de la Providencia de Chile*, Tomo I, Santiago de Chile, Imprenta San José.

Educar en la fe redimía al pecador ingenuo que habitaba en los espacios perdidos de la frontera, límite y marca del estatus que separaba a los individuos cultos de los incultos, a los civilizados de los incivilizados, a los cristianos de los paganos. Extranjeros en su propia tierra, ajenos en su propia cultura, convertidos en extraños para sí y para todos, los mapuches debían ser chilenizados. Por cierto, que las misioneras no contaban con elementos de juicio que les permitieran sustraerse a sus prácticas. Eran instrumentos de la Iglesia al servicio de los valores de la cultura imperante. Como señala Hartog “El mal viene de afuera, los de adentro son todos buenos y creyentes. ¿Para qué escuchar al extranjero?”<sup>13</sup>. Sin embargo, la paradoja de este aserto es que en la tierra definida como la Frontera, el extranjero está adentro (el mapuche) y los buenos y creyentes vienen de afuera.

**IMAGEN N°2: Internas de la Casa de la Providencia de Temuco, mediados del siglo XX**



Fuente: Archivo Congregación Hermanas de la Providencia.

<sup>13</sup> Hartog, F. 2011. “La inquietante extrañeza de la historia”, en *Historia y Grafía*, Universidad Iberoamericana, N°37, Año 19, julio-diciembre, p. 182.

Si regresamos a la actualidad y revisamos nuevamente los comentarios de los niños y niñas mapuches mencionados con anterioridad, podemos identificar un hilo conductor que no se ha roto desde la llegada de los misioneros y luego del Estado. Hoy día ese relato se sigue escuchando en el discurso del sistema educacional chileno, el cual releva conceptos como el de la urbanización, entendida como expresión del progreso social a la vez que devalúa el espacio de la ruralidad, convirtiéndolo en la figura opuesta del desarrollo. La escuela, al encarnar el discurso civilizador, se posiciona a sí misma como vehículo que permite a niños y niñas que habitan en medios rurales, salir de ellos y salvarse de un territorio-cultura que los condena. Este hecho y este discurso resulta muy cruel (en cuanto concepción y práctica) para comunidades que han hecho su vida en un medio que el Estado chileno históricamente ha considerado atrasado.

Imaginemos, entonces, lo vulnerados que se sentirán estos niños y niñas y sus familias, aguijoneados por el sistema educacional actual que los obliga a autorrealizarse desde el individualismo, particular y fetichizadora forma de entender la vida como la capacidad de agenciar un proyecto de futuro centrado en el esfuerzo personal.

Toda esta narrativa del incivilizado posee un antecedente histórico que considero un desperdicio para la producción nacional las tierras “baldías” de la Araucanía, las que debían ser incorporadas a Chile. La política de la *radicación*, entendida como el “modo de apropiación fiscal del suelo”, melló la autonomía político-cultural del mapuche aunque, de ningún modo, su conformación en tanto que ideal”<sup>14</sup>.

Sometidos al régimen de la expropiación y las reducciones se intentó borrar, entre otras formas, mediante el dispositivo escuela, los rastros de su primitivismo atávico para transformar la vida del “indio vicioso y lascivo” e incorporarlo al proyecto nacional chileno.

---

<sup>14</sup> Perucci, C. 2016. “La desunión como principio de la unidad mapuche”, en *Chungará Revista de Antropología Chilena*, N° 4, Vol. 48, p. 731.

## 2. La “invención” del Estado y la nación chilena

Para la élite gobernante del siglo XIX la fundación de la república se realizó bajo el auspicio teórico-ético de la ilustración. Sobre ella se construyó y dio forma al Estado y la nación, y en ese orden preciso de prelación - Estado primero y luego nación - como lo consigna uno de los principales teóricos del Estado chileno<sup>15</sup>. El relato fue construido con un contenido moral apoyado en lo “necesariamente bueno”. El Estado era el continuador del proceso civilizatorio concebido por la Iglesia desde la Conquista y la Colonia, pero ahora revestido del secular espíritu republicano. Fue el elemento criollo-mestizo terrateniente el que se alineó con el discurso liberal de la emancipación política, al tiempo que se atribuyó la soberanía nacional, idea nacida en la Europa ilustrada y revolucionaria que dejó atrás los principios de la “jerarquía dinástica” y el “ordenamiento divino”<sup>16</sup>. Las fuerzas del iluminismo colocaron en manos de los sujetos la posibilidad de construir su futuro. El binarismo civilización/barbarie surgió como la única posibilidad de la Historia. Y la civilización estaba en Europa (en cuanto territorio) y en la población europea (en cuanto sujetos culturales).

Esto explica que el mismo Engels, en 1847, ante la intervención de Estados Unidos en México, sostuviera: “En América hemos presenciado la conquista de México, la que nos ha complacido”<sup>17</sup>. Esto equivalía a decir que México había sido lanzado, aunque por la fuerza, al proceso histórico que le disputaba a la naturaleza salvaje el dominio de la vida. Por cierto que para Engels los Estados Unidos representaban la creación humana en la fase triunfante y refulgente del avance fáustico. Vencer la naturaleza y el primitivismo implicaba un acto, no solo de persuasión teórica, sino que, también, de ejecución y perpetración de actos de fuerza legitimados por esta idea.

---

<sup>15</sup> Ver Góngora, M. 2010. *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, novena edición, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

<sup>16</sup> Anderson, B. 1993. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica, p. 28.

<sup>17</sup> Engels, F. y Marx, K. 1972. *Materiales para el estudio de América Latina*, Recopilación de Pedro Scaron, Argentina, Ediciones Pasado Presente, p. 183.

En la misma línea discursiva, hacia 1858, el propio Marx consideró que Simón Bolívar no merecía ser llamado libertador de la Patria Latinoamericana porque era el representante paradigmático, casi de manual, de la vieja y tradicional aristocracia terrateniente a la que solo le interesaba liberarse y sacudirse el dominio español para tener despejado el camino de la dominación social<sup>18</sup>. Tanto para Engels como para Marx no había chance. No era posible el progreso humano sin las ideas, valores y la teleología ilustrada. Por otro lado, según Anderson, el nacionalismo en Occidente surgió a partir de la declinación del pensamiento religioso y como oposición a él, tomando de éste su lógica y su simbología. Es decir, la idea de nación se cimentó en base a sistemas culturales previos, como la comunidad religiosa<sup>19</sup>. Por ejemplo, si todos somos cristianos, tenemos un principio de unidad garantizado para ser usado en los hechos que se iban a desarrollar en el proceso de Independencia política y con determinados personajes que fueron fundamentales para su consecución.

En el caso de Chile, la Virgen del Carmen se transformó en la *patrona* del ejército, hecho que se remonta a la batalla de Maipú, en 1818, cuando el “padre de la patria” Bernardo O’Higgins se habría encomendado a ella para obtener el triunfo sobre el ejército realista<sup>20</sup>. Cuando finalmente la Independencia se consolidó militarmente, se le construyó un lugar sagrado a la patria, un Altar. De allí en adelante, la nación será concebida bajo el principio de un “compañerismo profundo”<sup>21</sup>. Sobre la idea de adaptación o traspaso de símbolos de un ámbito a otro, Hobsbawm señala que “La adaptación tuvo lugar para viejos usos en nuevas condiciones y por medio de la utilización de viejos modelos para nuevos objetivos”<sup>22</sup>. Un afecto y una emoción transformados en sentimiento sería la fórmula perfecta para consolidar la unidad nacional. Pero nada de esto sería el resultado de un proceso generado a ritmo natural. Era necesario catalizarlo e imponerlo.

---

<sup>18</sup> Cfr. Fabregat, M. y Godoy, P. 2007. *Socialismo del siglo XXI y otras páginas*, Santiago de Chile, Ediciones Nuestramérica.

<sup>19</sup> Anderson, 1993. *Comunidades imaginadas*, p. 30.

<sup>20</sup> Aunque el mismo O’Higgins no era católico, recibió influencia cristiana protestante dentro de la cual la Virgen no es venerada. Además, fue un declarado masón anticlerical.

<sup>21</sup> Anderson, 1993. *Comunidades imaginadas*, p. 25.

<sup>22</sup> Hobsbawm, E. y Ranger, T. 2002. *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, p. 11.

El proceso de construcción nacional chileno fue el fruto de la coerción, la hegemonía y la imposición en base a lo que la elite consideró el “real” americano o “real” chileno<sup>23</sup>. Para estos efectos se crearon símbolos unificadores, como el himno nacional, la bandera “o la personificación de la nación en [...] una imagen”<sup>24</sup>. Todos estos principios (nación, territorio, Estado) chocaron con la concepción mapuche de identidad, la que pasaba por la construcción de intercambios sociales diversos, como el parentesco y la religión (intercambio cultural profundo) que rebasaba los límites territoriales. En otras palabras, el territorio era físico y abstracto y no necesariamente una “frontera geográfica estricta”<sup>25</sup>.

Por otro lado, educación y escuela fueron los vectores del fortalecimiento del Estado-nación. Para la elite “era posible organizar la nación dentro de una trama de gestión cultural”<sup>26</sup>. Forzar a la mayoría del pueblo a educarse - entiéndase, el bajo pueblo chileno - era un imperativo categórico. Este pueblo “mal educado” e ignorante debía ser obligado a educarse por su propio bien. Por eso que durante gran parte del siglo XIX y hasta comienzos del XX, la escuela enseñó principalmente a leer, escribir, contar y rezar<sup>27</sup>. El disciplinamiento era severo y los sectores populares lo resintieron. Compelidos a asistir a la escuela, vieron muchas veces este hecho como un castigo<sup>28</sup>.

La ortodoxia moderna requería de este “ajustamiento” que asegurara la concreción de esas ideas que contenían los conjuros necesarios del proyecto fáustico de la ilustración. Desatadas las furias del espíritu modernista, no había posibilidad de resistirse al anhelado progreso.

---

<sup>23</sup> Ese “real” sería lo que Anderson llamaría “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana”. *Ibíd.*, p. 23.

<sup>24</sup> *Ibíd.*, p. 13.

<sup>25</sup> Cfr. Dillehay, T.D. 2016. “Reflections on Araucanian/Mapuche resilience, independence, and ethnomorphosis in Colonial (and present-day) Chile”, en *Chungará Revista de Antropología Chilena*, N°4, Vol. 48, pp. 691-702.

<sup>26</sup> Fabregat, M. 2012. “Educación y construcción de la nación chilena: perspectivas transicionales de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX”, en *Diálogos Educativos*, N° 24, Vol. 12, p. 107.

<sup>27</sup> Labarca, A. 1939. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, p. 231.

<sup>28</sup> Donoso Romo, A. 2012. *Educación y Nación al sur de la Frontera*. Organizaciones Mapuche en el Umbral de Nuestra Contemporaneidad, 1880-1930, segunda edición, Santiago, Pehuén, p. 29.

Un cierto milenarismo y un sentido profético, reforzado por la teoría económica liberal, posteriormente transformada en la teoría clásica, mostró bajo los pies de los sujetos y sobre las cabezas de los gobernantes, su brutal efectividad y letalidad. La revolución política y económica que había transformado Europa, también transformaba el resto del Mundo. Y no solo materialmente, sino que, también, en la adopción de una nueva metafísica de la existencia. La vida entera, desde el nacimiento a la muerte, era regida por el principio del intercambio monetario. Y la familia comenzó a concebirse como un “contrato”.

En este marco existencial, el pueblo se transformó, no en soberano, no en constitutivo de la acción política, sino que en mano de obra. La política debía quedar al servicio del capital. Era inapelable. De lo contrario, no sería posible sostener el sistema. Y la necesaria coerción social implicó “educar en el respeto”, en la visibilización de los límites, en el ejercicio recursivo del enmarcamiento que evitara el desborde. Pero al ejercicio de la fuerza física debía sumarse, en una segunda etapa, la creación de valores que hicieran respetable, necesario y legítimo aceptar la represión. Allí nació la Ley, respaldo ético del castigo. El Estado quedaba investido del derecho a matar. Pero toda esta fuerza, toda esta violencia, toda esta gimnástica del poder, era profundamente seductora. Mérito persuasivo de la modernidad. Espectáculo cautivador y deslumbrante. Los efectos transformadores podían ser resistidos y cuestionados, incluso odiados, pero no negados.

Icónica imagen aquella en que el Presidente de Chile, José Manuel Balmaceda, inauguraba en octubre de 1890, el Viaducto del Malleco. La máquina a vapor y el acero penetraban el bosque y saltaban el río. El territorio era tomado, cercado, administrado y controlado. Y para siempre. O al menos ese era el discurso que se difundía por medio de la semiótica de la civilización. Por eso es que un testigo de la época señalaba, para el año 1905, que a esa altura la Araucanía ya había “desaparecido como territorio indígena”, cruzada de “camino i ferrocarriles”, evidencia incontrastable de que la “población chilena aplasta a la de naturales, [...]”<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Guevara, T. 1908. *Psicología del Pueblo Araucano*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, p. 160.

La escuela debía continuar lo que el ingeniero - con el acero y el carbón - había iniciado. La sincronía del proceso comenzaba a implantar la semilla del paradigma ilustrado.

### 3. Invasión del territorio Mapuche e imposición de la cultura

No debemos olvidar que la derrota militar - de una parte del pueblo mapuche - el último tercio del siglo XIX, fue producto de la absoluta supremacía del ejército que contó con los medios tecnológicos de la época. Era la dimensión maquinial, industrial, la que se desplegaba en el territorio. Esta fuerza, catalizada por el interés de la propiedad, ayudó a la constitución del latifundio a costa de los mapuches confinados a las reducciones. Usurpadas sus tierras fueron arrastrados a la pobreza<sup>30</sup>. Era la demostración del poder letal del Estado contra los que consideraba distintos, desobedientes e incivilizados y que, además, reafirmaba la idea de Chile como “tierra de guerra”<sup>31</sup>. En este sentido, la escuela se constituyó en el dispositivo paradigmático del progreso y el “bien” que actuaba en aquellos lugares donde la chilenidad no había llegado. El mapuche era parte del paisaje, del bosque, de la selva, un elemento más del inventario natural. Incapaz de construir un mundo, se prolongó sobre él la representación colonial del “incapaz relativo” que vivía como animal, pero poseía alma. La educación nutrió fuertemente el principio de la “razón de Estado” que implicó “alfabetizar, disciplinar, moralizar, infundir el espíritu cívico [...]”<sup>32</sup>.

El discurso pedagógico estatal ha insistido en desdeñar la cultura mapuche. La lógica ha sido establecer que su realidad o dimensión fáctica corresponde a un estado de retraso cultural insalvable por ellos mismos, lo que legitimaría la imposición de la escuela para cambiar este estado. Apoyándose en los principios de la normatividad, o sea, en las cosas como debieran ser, el Estado ha perseguido transformar al pueblo mapuche.

---

<sup>30</sup> Pinto, J. 2012. “El conflicto Estado-Pueblo Mapuche, 1900-1960”, *Universum*, N°27, Vol. 1, p. 188.

<sup>31</sup> Cfr. Góngora, 2010, *Ensayo histórico*.

<sup>32</sup> Fabregat, 2012. “Educación y construcción de la nación chilena”, p. 107.

A la base de este principio teórico se encuentra la concepción que alguna vez el teórico del Derecho Hans Kelsen (1881-1973) definió en relación al Estado, es decir, una organización creada en función de la doctrina que funda el poder ejerciéndolo en el territorio y la población bajo el imperio constitucional que lo regula mediante el ejercicio y la potencia del Estado<sup>33</sup>.

Los objetivos de desarrollo y progreso material que el Estado asumió, desde la segunda mitad del siglo XIX con cierta claridad, contemplaron al sistema educacional como uno de sus brazos más importantes. “Con esta argumentación se fundó uno de los principios de la pedagogía moderna: una persona sabe y enseña mientras la otra no sabe y aprende”<sup>34</sup>.

Esto explica que a pocos años de la ocupación militar de la Araucanía por el ejército (1881), la consumación del dominio contemplara la fundación del Liceo de Temuco (1889), expresión del espíritu de las luces e “imperativo” de la idea de “progreso”<sup>35</sup> y, hacia 1925, de los 11 establecimientos de enseñanza mercantil en el país, uno de ellos se ubicó en Temuco<sup>36</sup>.

Desde una perspectiva histórica de larga duración la imposición de la escuela chilena en la Araucanía, primeramente ocupó la forma de la escuela misional de los curas y luego la escuela pública. Esto también explica que algunos teóricos de la educación concibieran que la pedagogía y la profesión docente tengan un sentido misional, de cruzada, al estilo de aquellos “misioneros laicos” que buscaban la “redención popular”<sup>37</sup>.

La escuela siguió al pueblo que se instaló en la región como parte de un proceso de organización territorial moderno, borrando “los particularismos culturales que debilitaban el concepto de unidad nacional”<sup>38</sup>.

---

<sup>33</sup> Schmill Ordóñez, U. 2010. “Hans Kelsen. Aportaciones teóricas de la teoría pura del Derecho”, en *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, N° 33, pp. 17-36.

<sup>34</sup> Donoso. 2012. *Educación y nación*, p. 37.

<sup>35</sup> *Ibíd.*, p. 30.

<sup>36</sup> Labarca. 1939. *Historia de la Enseñanza en Chile*, p. 247.

<sup>37</sup> *Ibíd.*, p. 143.

<sup>38</sup> Serrano, S. 1995-1996. “De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX”, *Historia*, Vol. 29, p. 424.

La escuela avanzó al ritmo del proceso de ocupación del territorio y para 1874 la Provincia de Arauco contaba con 47 establecimientos que atendían a un total aproximado de 2000 estudiantes, es decir, un 2.3% del total del país<sup>39</sup>.

Desde el siglo XIX, la distancia entre la élite y el pueblo chileno era evidente, pero al menos estos “ignorantes” mestizos se habían criado en un mundo cristiano y hablando español. Creencia y lenguaje eran dos pilares que permitían construir la idea de pertenencia para afincar la nación. El caso es que la élite se representaba a sí misma como europea, por lo tanto, si la distancia con el mundo popular era considerable por el componente educacional y el color de piel, con la población mapuche no existía ningún punto de contacto. La diferencia, favorable para la élite, era abisal. Entre ésta y los mapuches había una fractura. Para la élite no era posible comunicarse con ellos. El diálogo reducido a la condición de absurdo, era un imposible. Esto explica la escala diferida en que funcionó la política educacional, aunque la escuela no dejó de ser un dispositivo punitivo. Acometía una doble misión: por un lado, controlar al populacho y, por otro, civilizar al salvaje.

El mapuche era concebido como un pueblo incapaz de construir una orgánica que le proporcionara orden y le permitiera constituir una sociedad. Y si la primera mitad del siglo XIX existió la intención de integrarlo dentro de la nación chilena, la segunda mitad de ese siglo, con la “ideología de la ocupación”, la estrategia mutó derechamente hacia la dominación<sup>40</sup>.

No hay que olvidar que la imagen y representación que se construyó del mapuche dependió significativamente de los propósitos políticos que se tenían por delante. No es extraño, entonces, encontrar periodos en que se construyó una imagen positiva del mapuche y otras totalmente negativa. Esta imagen-relato, abiertamente contradictoria e incoherente, ha difundido la concepción heroica del mapuche, sobre todo en tiempos de la Colonia; y las del “bárbaro, holgazán y pagano en tiempos republicanos”.

---

<sup>39</sup> *Ibíd.*, pp. 455-456.

<sup>40</sup> Donoso. 2012. *Educación y nación*, p. 45.

Esto se explica porque el estereotipo del indio héroe fue útil a la lucha por la Independencia organizada por los grupos dirigentes; mientras que el del indio flojo y holgazán sirvió como justificación para la ocupación militar de la Araucanía<sup>41</sup>. Distintos momentos, distintas representaciones.

Dentro de la historiografía chilena del siglo XIX estas representaciones antagónicas son bien explícitas y claras. En el caso de Diego Barros Arana, y en el contexto de la expedición que realizó el Gobernador García Hurtado de Mendoza al sur del Biobío, en 1557, señala que después de arduas batallas contra los mapuches, el Gobernador recurrió a duros castigos, que incluyeron la “matanza de prisioneros” y las “mutilaciones”, las que no surtieron efecto alguno para “quebrantar” su “ánimo”, definiéndolos como “valientes” y “obstinados”<sup>42</sup>.

Contrario sensu, Vicuña Mackenna hace una descripción absolutamente distinta. En el contexto de la Guerra a Muerte desatada en medio de la lucha por la Independencia, el historiador relata los hechos desarrollados al norte del Biobío entre los patriotas y el militar realista, pero chileno, Vicente Benavides, en 1819. Vicuña Mackenna afirma que Benavides logró contar con el apoyo de los mapuches “cebándolos” con la oportunidad del saqueo y el rapto de mujeres, “únicos objetos capaces de sacar al araucano de la apatía i ebriedad en que vive sumido entre sus concubinas, bebiendo, echando en sus cueros de yegua, la chicha de manzanas que aquellas la preparan con sus babas”<sup>43</sup>. Se evidencia una imagen invertida del mapuche. Dos tramas antagónicas que tejen la misma historia. Paralelo al proceso militar, la identidad rural mapuche fue reconstruida desde la escuela como inconveniente e indeseable porque representaba la imposibilidad del proyecto moderno.

---

<sup>41</sup> Canales Tapia, P. 2016. “Los Mapuche y las lucha por la autonomía en Chile, 1990-2005”, en *Revista de Historia Regional*, N°2, Vol. 21, pp. 552-553. Doi: 10.5212/Rev.Hist.Reg.v.21i2.0011.

<sup>42</sup> Barros Arana, D. 1908. *Obras Completas. Historia de América*, Tomo I, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes, p. 504.

<sup>43</sup> Vicuña Mackenna, B. 1868. *La Guerra a Muerte. Memoria sobre las últimas campañas de la Independencia de Chile, 1819-1824. Escrita sobre documentos enteramente inéditos i leída en la sesión solemne celebrada por la Universidad de Chile el 17 de septiembre de 1868*, Santiago de Chile, Imprenta Nacional, p. 87.

En este sentido, la escuela funcionó como un dispositivo, no solo violento e impositivo, sino que disolvente. Así lo dejaba ver quien fuera, a principios de 1900, Rector del Liceo de Temuco, al señalar que el objetivo principal del plan de enseñanza “es que el indijena adquiriera la lengua hablada del pueblo dirigente”, condición necesaria para lograr el “mejoramiento moral” del mapuche<sup>44</sup>.

Este mejoramiento moral implicaba un vaciamiento cultural. La inferioridad moral del mapuche, según Guevara, estaba correlacionada con la inferioridad física y racial. Según lo que señala, eran proclives a enfermedades infecciosas y también a enfermedades mentales, como diversos tipos de trastornos nerviosos hereditarios, en un abierto alcance de corte degeneracionista y eugenésico. La degeneración mental también era moral, pues señala que padecían intoxicaciones profundas, como “resultado de la absorcion del alcohol propiamente dicho i del aguardiante”<sup>45</sup>.

El hecho de ser mapuche, según este profesor, era estar casi en una condición morbosa que los hacía proclive a todo tipo de inmoralidades. En un tono más bien determinista, concluye que, incluso en los mapuches que han cambiado de hábitos y que viven en pueblos “se conserva el olor desagradable i característico de las razas inferiores”<sup>46</sup>.

Difícilmente este profesor podía concebir que los estudiantes, niños y niñas mapuches, tuvieran las mismas condiciones intelectuales para aprender que el resto de la población chilena. Afirmaba que como en todas las razas inferiores poseían una marcada deficiencia, pues se fatigaban cuando se les exigía una cierta “concentración intelectual”. De allí que: “Los estudiantes indíjenas tampoco pueden mantener fija su atencion por un espacio de tiempo prolongado”, y las materias propias de la escuela como la aritmética, la historia y la ciencia, “exceden a la cantidad de enerjía nerviosa de que disponen”<sup>47</sup>.

---

<sup>44</sup> Guevara, T. 1908. *Psicolojia del Pueblo Araucano*, pp. 400-404.

<sup>45</sup> *Ibíd.*, p. 166.

<sup>46</sup> *Ibíd.*, p. 154.

<sup>47</sup> *Ibíd.*, pp. 365-366.

#### 4. Necesidad de un currículum propio: evidencia de un saber propio

La educación, manifestación diversa y variada y, entendida como un fenómeno humano complejo y dinámico, ha estado siempre presente en las distintas sociedades. Se educa para “ser”, para orientar y direccionar la eclosión afectiva y racional del sujeto consigo mismo y con el otro. La consecuencia de todo esto es que el sujeto que “es” de una determinada manera, aprende a “estar en el mundo”. De eso se trata lo que llamamos fenómeno cultural, es decir, la presencia de una comunidad en un territorio determinado bajo el principio representacional y axiológico que da forma a su vida. El “ser” y “estar” en el mundo implica una determinada forma de “sentir” la vida y proyectar la existencia. En todo este entramado, la educación adquiere un valor superlativo. Y este es un punto crucial para comprender lo que hemos estado describiendo anteriormente: la violencia hacia otros. Si una comunidad es obligada a educarse en los valores de otra, equivale a querer limitarla, escindirla, mutilarla o, derechamente, matarla. Porque alejarla de su ser y su estar en el mundo implica negarle su forma de “sentir”, *ergo*, quitarle su sustento vital y negarle su historia.

Esto explica que hoy en día, educadores de algunas comunidades, como la del Lof Jaqepuju, en el Lago Budi, manifiesten su molestia por la forma en que han sido reducidos y obligados a integrarse a la comunidad chilena mediante los procesos formativos de la escuela estatal y las directrices del poder político ministerial. Lo que ha ocurrido es que, a través de la enseñanza formal, históricamente el Estado ha implantado un currículum con una determinada, específica y excluyente idea de ser humano y sociedad, reproducida “en las distintas asignaturas”<sup>48</sup>. Allí radica la aculturización y la negación del otro.

---

<sup>48</sup> Pinto Veas, D. 2016. *Contextualización Curricular de los Saberes Mapuce Bafkehce: una propuesta crítica emergente de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales para la escuela rural KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE*, Universidad de Chile, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Mención Currículum y Comunidad Educativa, p. 70.

Profesores pertenecientes a la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe (KPLÑK) y a la comunidad Jaqepuju, en el lago Budi, dan cuenta de este fenómeno: “[...] estamos conectados en querer hacer algo distinto de lo que el sistema, el modelo o estos pensadores quieren de nosotros, los pensadores de la sociedad chilena, que quieren que estemos desorientados los pueblos originarios”<sup>49</sup>. Estos conceptos fueron vertidos el año 2014 en una serie de entrevistas realizadas en el marco de la investigación realizada por Diego Pinto. De manera bastante diáfana uno de estos educadores de la comunidad identifica la presencia de un conflicto histórico. Percibe claramente un modelo que los induce a ser lo que no son, a convertirse en aquello que los “pensadores” chilenos quieren de ellos. Llama a todo esto “desorientación”, es decir, el currículo chileno pretende llevarlos a un lugar desconocido para ellos, desconectarlos de sus propios saberes y terminar alienándolos de su entorno conceptual.

Todo el andamiaje que sostiene el currículo escolar chileno, en una aproximación contextualizada, podría resultar dialogante con los saberes ancestrales mapuche. Sin embargo, esto necesita que la propia comunidad resuelva internamente la forma de diseñar los aprendizajes desde un espacio formal como la escuela. Esto implica que los Objetivos de Aprendizaje y las Bases Curriculares dependan de Planes Propios que medien en el proceso de contextualización curricular<sup>50</sup>.

Lo cierto es que la factibilidad de una dinámica como la que se describe efectivamente se implemente, requiere de la identificación precisa de las variables que inciden en un posible encuentro cultural distinto a lo que ha sido, es decir, un “choque cultural” donde ha predominado la política de la fuerza y la coerción. Frente a la existencia de formas de vida distinta, la hegemonía del poder institucional está obligada a legitimarse, más que en la imposición cultural de lo considerado “bueno y justo”, en la organización de la diferencia. Esto requiere el reconocimiento de la autonomía y el derecho a “ser” como se “es”.

---

<sup>49</sup> Ídem.

<sup>50</sup> *Ibíd.*, p. 73.

Las acciones curriculares contextualizadas representan un accionar político que, a todas luces, posibilitaría el principio de integración y diálogo cultural, teniendo como premisa básica el interculturalismo. Creemos que esto es perfectamente posible. No es una utopía ni un voluntarismo idealista, sino que una práctica que puede generarse “en” y “desde” pequeños espacios, a la vez que reconociendo “las relaciones históricas del Estado con el pueblo Mapuce”<sup>51</sup>.

Como se observa, al hablar de implementación curricular contextualizada, la discusión de fondo es eminentemente política. Es en la esfera del poder, primero comunitario y luego estatal, donde debe resolverse el conflicto cultural desatado por el Estado chileno contra los considerados distintos, diferentes y que, en la lógica del poder moderno, amenazan con desarticular la nación, el Estado, la patria y todo aquello que, se cree, genera cohesión.

### **IMAGEN N°3: Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe**



Fuente: Bitácora de terreno de Froilán Cubillos y Diego Pinto, viernes 14 de septiembre de 2018.

---

<sup>51</sup> Pinto, D. 2016. *Contextualización Curricular*, p. 72.

Sin embargo, las posibilidades que el Estado chileno entrega siguen estando dentro de sus propios márgenes, el del Estado-nación único, visión decimonónica que no se ha abandonado y que solo promete dilatar y profundizar el conflicto.

En respuesta a esto, el año 2007 se levantó en el Lof de Jaqepvjv, comuna de Teodoro Schmidt, perteneciente a la Región de La Araucanía, la escuela Kom Pu Lof ÑiKimeltuwe (KPLÑK), ubicada en el lago Budi. El proyecto educativo surgió desde la comunidad alrededor de los años 2005-2006, primeramente con el objetivo de recuperar el predio y las tierras donde estaba instalada desde hacía décadas la Escuela Rayen de la Fundación Magisterio de la Araucanía, escuela que encuentra sus antecedentes en lo que había sido la educación impartida desde la diócesis de Villarica con la consabida impronta católica.

La comunidad Jaqepvjv se organizó con el propósito de recuperar el espacio educativo, el cual no podía separarse del espacio territorial. Fue así que el año 2006 la escuela Rayen conjuntamente con el predio fueron traspasados a la comunidad. La calidad de sostenedores fue adquirida a partir de la constitución de la Sociedad Indígena, lo que les permitió acceder a la subvención escolar como sostenedores privados y la subvención escolar preferencial (SEP) como escuela que atiende a estudiantes vulnerables. Según los propios sostenedores de la escuela, el aporte ministerial mensual bordea aproximadamente los 4.5 millones de pesos<sup>52</sup>.

Sobre la composición actual de la escuela Kom Pu Lof ÑiKimeltuwe podemos señalar que cuenta con aproximadamente sesenta (60) estudiantes, cuarenta y tres (43) de los cuales se distribuyen entre 1° y 8° año básico, y diez y siete (17) en el nivel preescolar. El establecimiento posee seis (6) profesores y un total de quince (15) personas que desempeñan diversas funciones (chofer, auxiliares de aseo, manipuladoras de alimento, educadores de tejido en telar y trabajo en greda)<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> López, F. y Meza, C. 2018. *KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE: la escuela desde la insurgencia educativa*, UMCE, Memoria para optar al Título Profesional de Profesor/a de Historia, Geografía y Educación Cívica, Santiago de Chile, p. 85.

<sup>53</sup> López, F. y Meza, C. 2018. *KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE: la escuela desde la insurgencia educativa*, p. 89.

La implementación curricular incorpora las exigencias ministeriales con las asignaturas obligatorias de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencia, Historia y Geografía e Inglés. Aparte de los talleres en los que se enseña telar y greda, existen dos asignaturas que trabajan la historia desde la cosmovisión mapuche con el propósito de reforzar los lazos de identidad local.

Una particularidad de la escuela es la filosofía que la fundó desde sus inicios. Consiste en que la relación que se desarrolla entre profesores y estudiantes es la misma que se da entre niños y adultos en la comunidad, es decir, un vínculo de aprendizaje basado en el respeto mutuo que sobrepasa la verticalidad que caracteriza al sistema de educación tradicional. De acuerdo a lo manifestado por estudiantes y profesores de la escuela, todos se tratan de igual a igual, de peñi y lagmen, porque a final de cuentas, como ellos mismos señalan, comunidad y familia determinaron la existencia del establecimiento, por lo que el lof se constituye como “el pilar del proyecto de la escuela”<sup>54</sup>.

Debido a que el límite formativo es 8° básico, la mayoría de los estudiantes deben migrar a establecimientos que imparten la Enseñanza Media, los que se ubican en las ciudades aledañas, principalmente de la Región de la Araucanía. Atendiendo a este fenómeno, la comunidad está proyectando ampliar la cobertura e incorporar la Enseñanza Media y convertirse en liceo.

Con todas las dificultades propias de la inserción de un proyecto cultural no tradicional en la educación con reconocimiento estatal, esta es la primera escuela del WajMapu en construir y ejercer la educación desde la pedagogía mapucebafkehce. Responde a un ejercicio de insurgencia educativa que apunta a resistir el monoculturalismo estatal y la colonialidad de una cosmovisión eurocéntrica. En este sentido “se entiende al espacio educativo como un territorio en disputa”<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> *Ibíd.*, p. 91.

<sup>55</sup> *Ibíd.*, p. 13.

Uno de los puntos conceptuales más arduos con los que han debido lidiar radica en las exigencias ministeriales respecto a la interculturalidad de todo proyecto educativo que pretenda ser reconocido. Desde la Kom Pu Lof se ha señalado que ellos como mapuches siempre han sido interculturales, por lo que resulta una majadería pedírseles ahora si históricamente se les obligó a enmarcarse dentro del Estado chileno. Esto revelaría lo que algunos autores han definido como la continuidad colonial que permanentemente debe ser resistida y combatida porque no cesa ni se detiene<sup>56</sup>.

La relevancia de este caso radica en que la investigación acerca de los procesos educativos implementados por la escuela, se obtuvieron a partir de los relatos de la propia comunidad, la que plantea propósitos que invierten la historia de la escuela en el Wallmapu, es decir, el proyecto estatal chileno colonizador y, por lo tanto, excluyente. En la escuela KPLÑ reconocen el patrón de dominación que la escuela chilena dejó, aculturizando y sometiendo<sup>57</sup>.

Sobre este punto es necesario señalar la poderosa impronta que las escuelas misionales, católicas y protestantes, dejaron en el territorio fronterizo mapuche, sobre todo en lo relativo a la construcción de la niñez. No era solamente la introducción de nuevos saberes lo que se perseguía, sino que, principalmente, la simultaneidad de la presión cultural que rediseñaba estereotipos biológicos y estados de desarrollo emocional y afectivos. La niñez se reinventaba bajo el canon occidental. De allí que el ejercicio misional en muchos casos combinaba a la actividad religiosa y educativa, la sanitaria. Capilla, escuela y dispensario formaban una triada totalizante y altamente efectiva<sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup> Caniuqueo, S. 2015. “Movimiento mapuche y disputa historiográfica. La obra *Kuralaf*, 1986-1989”, en Pinto, J. (Editor). *Conflictos étnicos, sociales y económicos. Araucanía, 1900-2014*, Chile, Ediciones Pehuén, pp. 215-246, p. 223.

<sup>57</sup> *Ibíd.*, p. 114.

<sup>58</sup> Cfr., Flores, J. 2008. “La Fotografía en la Araucanía. El caso de las misiones capuchinas y anglicanas entre mapuches”, en Azócar, A., Flores, J., Ivars, M., Leiva, G. *Fotografía y Ciencias Sociales: la construcción del otro a través del discurso fotográfico*, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera, pp. 41-78.

En los registros obtenidos a través de diversas entrevistas a educadores de la KPLÑ realizadas el año 2017, frente a preguntas relativas a cómo veían el futuro de la comunidad y la labor educativa que estaban implementando, uno de ellos afirmaba que el sueño que tenía era “seguir formando a nuestros niños y no dejarlos identificados e insertarse en otra sociedad”. A continuación, viene una respuesta más larga y que transcribimos casi de forma íntegra, por su claridad y el valor que contiene: “Yo creo que metiéndonos en esta institucionalidad en que ya están inmersos en nuestra vida mapuce, hay que hacerlo pero adecuarlo y contextualizarlo a nuestra cultura, y así yo creo que vamos a ir consiguiendo un llamado de autonomía y ojala volver a ser una sociedad, un pueblo libre, con nuestra propia forma de vivir, que nosotros volvamos a proyectar nuestra vida solos, porque somos una sociedad distinta, si no somos chilenos, sino que nos hicieron a la fuerza a integrarnos a esta sociedad que tienen su forma de vida y la nuestra es distinta, por eso es que no congeniamos”<sup>59</sup>.

Inicialmente, “[...] unos cuarenta o cincuenta años más o menos”<sup>60</sup>, según cuentan los entrevistados, la escuela estaba en manos de la Iglesia, específicamente de la Diócesis de Villarica. Se llamaba Rayenko, terreno en el cual originalmente se iba a construir un consultorio. Sin embargo, los entrevistados coinciden en mencionar “el carácter colonizador que tuvo la escuela en el Lof” ya que, entre otras cosas, sistemáticamente reprimió la utilización del mapuzugun como lengua dentro del aula”<sup>61</sup>.

El carácter cristiano-católico y el marcado sesgo evangelizador de esta escuela y de todas las escuelas que se encontraban en el territorio, hacían que la función magisterial desarrollara un perfil chileno donde “no había acercamientos a la cultura o reconocimiento de que el alumno que llegaba a la escuela [era] mapuce” (R.C, Jefe de UTP y KimeltuEFE KPLÑK)<sup>62</sup>.

---

<sup>59</sup> López, F. y Meza, C. 2018. *KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE*, p. 136.

<sup>60</sup> *Ibíd.*, p. 69.

<sup>61</sup> *Ibíd.*, p. 71.

<sup>62</sup> *Ibíd.*, p. 72.

Esto implicó que, cuando los profesores mapuches que se desempeñaron en diversas escuelas del territorio, intentaron enseñar su cultura de manera más profunda, es decir, “[...] no folclorizando sino enseñándolo como deber ser”, los dueños de las escuelas los despidieron (A.P, Kimce Jaqepvjv Lof)”<sup>63</sup>. De ahí que surgió en ellos la idea de lo que llamaron “recuperación”, proceso que comenzó el año 2005, con el objetivo de recuperar diez escuelas en la zona del lago Budi. Finalmente, se enfocaron en la recuperación de la escuela Rayenko, iniciando los trámites para el traspaso del predio y la obtención de la calidad de sostenedores. El año 2006, desde la Iglesia se concretó lo primero y desde la Fundación Magisterio de la Araucanía, lo segundo. El trasfondo y el sentido de la escuela propia representaban una necesidad educativa profunda. La comunidad no podía satisfacerla en el sistema chileno. Así lo describe una ex alumna del colegio: “Fue más por la necesidad de trabajo de la misma gente, también porque había un interés en recuperar la cultura, lo ancestral, las prácticas culturales que habían, para volver a levantarlas de alguna forma y seguir también con esa lucha de reconstrucción de lo mapuce. También ese fue un motivo importante, el enseñar mapuzugun. (K.P, Ex alumna KPLÑK)”<sup>64</sup>.

Las dificultades de los inicios de la escuela fueron mayores, sobre todo porque había que sustentarla económicamente. Eran tres profesores para tres alumnos. En esas condiciones, el destino era incierto. Sin embargo, el primer año y medio, los profesores trabajaron sin sueldo<sup>65</sup>, lo que permitió darle continuidad, a pesar de las adversidades, al proyecto. Este hecho despeja otro, el del sentido de la educación para una comunidad. Solo y en la medida en que la escuela es más que una escuela y la educación más que un sistema institucional-burocrático, es posible sacarlo adelante. El convencimiento de que una cultura se transmite con los otros y que esos otros son una comunidad que comparte, vive e interactúa, es el aliciente para sostener un proyecto formal de educación capaz de resignificar la institución escolar chilena y reapropiársela. En ese sentido, la escuela fue un molde occidental llenado con un contenido esencial y vital local.

---

<sup>63</sup> *Ibíd.*, p. 77.

<sup>64</sup> *Ibíd.*, p. 80.

<sup>65</sup> *Ibíd.*, p. 81.

Los contratiempos con el Ministerio eran previsibles. Era el Estado que otra vez se hacía presente, porque tenía el control de la subvención, del dinero, desatándose una relación “tensa, una relación muy punitiva (R.C, Jefe de UTP y Kimeltuiefe KPLÑK)”<sup>66</sup>. Y sobre la posibilidad de implementar un currículum propio, los obstáculos en la actualidad no han sido menores, como lo señalan los mismos profesores de la escuela, pues las trabas son reales, llegando incluso a acusarlos de “separatismo”, por lo que ellos sienten que están en una lucha permanente. No se trata de una lucha meramente administrativa, ni por la subvención escolar u otro tipo de recursos. No, se trata, más bien, de una disputa por el derecho a ser lo que se es, como lo mencionábamos anteriormente. Y esto no es una obviedad. Es algo por lo que hay que pelear, decir, defender. Es, finalmente, un combate por la historia, la memoria, la cultura, conceptos que envuelven el valor de una tradición, de un pasado, pero, también, de un presente y un futuro. Tampoco se trata de caer en el victimismo ni el peticionismo. Por el contrario, la dignidad de una comunidad es la condición *sine qua non* que permite su existencia. Por eso que la defensa de la cultura se erige, indefectiblemente, en lucha política, la cual parte educando y educándose. De allí se desprende que si esta comunidad levantó una escuela, la debe mantener en los términos de referencia que la han conformado histórica y ancestralmente y no con modelos ajenos a ella. La demanda de un currículum propio dentro de la Kom Pu Lof surgió rápidamente y de forma clara. Brotó naturalmente desde sus “tripas”, demandando la construcción de áreas de aprendizaje que se concretaron en la elaboración de un currículum propio basado en el kimvn mapuce [saber mapuche], el que, dentro de la perspectiva epistemológica occidental, se enmarca dentro del paradigma crítico y emergente<sup>67</sup>. Las ideas, los conceptos y, sobre todo, el conocimiento, estaban presentes desde siempre en la comunidad. Había que organizarlos y sistematizarlos para incorporarlos en el formato escuela. Pero lo principal y fundamental, la memoria y la oralidad, permitían su conservación: “Entonces eso es lo que hicimos para que también la sociedad y el ministerio en este caso lo entendieran y que en algún momento sea oficial también (H.P, Gehpih Rewe Pagku y Kimeltuiefe KPLÑK)”<sup>68</sup>.

---

<sup>66</sup> *Ibíd.*, pp. 81-82.

<sup>67</sup> Cfr. López y Meza. 2018. *KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE*, pp. 82-83.

<sup>68</sup> *Ibíd.*, p. 83.

Según los integrantes de la comunidad del KPLÑK, en todo este proceso de sistematización curricular, la academia (los intelectuales), desde diversas áreas del conocimiento, han tenido un rol de orden técnico, de acompañamiento en el proceso. Sin embargo, y como la propia comunidad señala, reconocen que estos vínculos no se han limitado a un apoyo meramente institucional y técnico, sino que se han establecido en base a relaciones personales: “Ha sido un gran aporte la UMCE, donde están los chicos, y la Universidad de Concepción, también tenemos un nexo importante ahí, y ahora últimamente con la Universidad Católica de Temuco pero no con la universidad, con personas que trabajan ahí, son el nexo fuerte que tenemos nosotros a nivel académico (J.C, Director KPLÑK y Logko Jaqepvjv Lof)”<sup>69</sup>.

Vale recalcar este asunto. Las relaciones son personales y no institucionales. Esto marca una diferencia de fondo con la historia tejida con el Ministerio de Educación. Vale también para recordar la relación de la comunidad con el magisterio y la Iglesia. Lo evidente es que la institucionalidad, estatal o privada, ha intervenido educativamente con la lógica de la incorporación y la aculturación, vulnerando lo que el derecho internacional ha estipulado, desde 1991, para aquellos países que cuentan con Pueblos Indígenas. Así lo dicta el Convenio N° 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, “Adoptado el 27 de junio de 1989 por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo en su septuagésima sexta reunión” y que entró en vigor el 5 de septiembre de 1991”<sup>70</sup>. El artículo 26 de este Convenio señala que se deberán adoptar medidas que garanticen a los miembros de los pueblos interesados “la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles”, en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad. Lo más importante, a nuestro juicio, es que el artículo 27 establece que este acceso debe contemplar la “implementación de programas y servicios de educación” que impliquen la “participación activa” de ellos, como por ejemplo, que estos programas incorporen “su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> Ídem.

<sup>70</sup> CONADI, *CONVENIO N°169. Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, Chile, Ministerio de Desarrollo Social, p. 7.

<sup>71</sup> CEPAL. 2012. *Desigualdades territoriales y exclusión social*, p. 96.

Creemos que la forma madura y digna de reivindicar estos derechos es, por ejemplo, a partir de lo que se ha hecho en la KPLÑK. El proyecto posee una fortaleza indiscutible: su autonomía. Esto la emancipa del tutelaje estatal, ese que históricamente ha implantado su cosmovisión circunscrita al viejo relato de la modernidad ilustrada y que, por su dogmatismo, le ha impedido ver otros mundos. Lejos de aceptar el paternalismo y sacudiéndose la imposición magisterial y eclesiástica que intentó imperar sobre lo vernacular, la KPLÑK ha logrado revertir una parte de la historia en la Araucanía.

No olvidemos que la invención de la tradición y la nación chilena surgió el siglo XIX en el proceso de profundización del republicanismo, dirigido por la elite en base a sus coordenadas de poder e intereses de clase. El discurso emotivo unificador en torno a un sentimiento nacional se articuló a partir de supuestos fenómenos afectivos, comunes a todos, que se insertaron en una memoria colectiva que debía preservarse. Surgió entonces la Historia oficial, irrefutable, única, incontrastable, con el objetivo de fortalecer el Estado-nación<sup>72</sup>. Así se pasó del relato, de la crónica, al hecho probado científicamente, o sea, las cosas como realmente fueron, indesmentibles. Luego, esa historia se encargó de crear una memoria, pero fracturada, mutilada, escindida, alterada y, lo más grave de todo, alienada, porque no sabe que no sabe. En eso ha consistido la historia oficial del Estado. Por eso es que todo aquello que no formaba parte de ella, no debía ser recordado ni cultivado, sino, olvidado.

El esfuerzo por hundir y reprimir los saberes originarios era proporcional a la fuerza por reivindicar la noción de la razón como paradigma, noción apegada al movimiento revolucionario industrializador y el despliegue capitalista intensivo, a partir del siglo XIX, en Europa y Estados Unidos. Todo este proceso también implicó una revolución moral, la que dotó de contenido a la ciencia a partir del darwinismo que dividió a la especie humana en superiores e inferiores, aptos y no aptos. Quienes fueron identificados como inferiores debían ser sometidos invocando la ley de la historia y la naturaleza.

---

<sup>72</sup> Para el contexto francés decimonónico, Hartog señala: “[...] el siglo XIX fue de la memoria a la historia por la profundización de la República”. Hartog, 2011. “La inquietante extrañeza de la historia”, p. 196.

Los pueblos indígenas sobrevivientes a la invasión española, aunque debilitados y reducidos, paradójicamente representaban un peligro para la estabilidad de las nacientes repúblicas. Eran “enclaves de barbarie” que debían ser eliminados por la fuerza de la razón y por la fuerza<sup>73</sup>.

## 5. CONCLUSIÓN: PARADOJAS DEL ESTADO CHILENO

El Estado chileno se ha mostrado bastante marginalizado de algunos de los principios que dice encarnar, sobre todo, en base a lo declarado como *ethos* moderno. Lo que ha imperado desde hace casi dos siglos es la imposición de un modelo de sociedad uninacional, centralista y autoritaria. Esto le ha significado que, para mantener su autoridad, ha debido insistir en la utilización de medios violentos. Por cierto, que no ha desistido de los medios llamados pacíficos o de baja intensidad como la escuela. Ambos métodos han formado parte de una misma estrategia ideológica y de una misma convicción cultural supremacista. Ante el fracaso de esta política, y con un sentido de realidad asombroso, las mismas comunidades segregadas, discriminadas y reprimidas han optado por apropiarse de algunos conceptos chilenos, como el de escuela, y resignificarlos en términos propios.

Cualitativamente esto implica un acto de insurgencia, que supera al de resistencia, al proponer una forma de educación sistemática, nacida al interior de la comunidad, en las vísceras del sentido, haciéndose cargo de su propia historia, promoviendo sus valores, creencias, tradiciones y costumbres. Sin duda, el ejemplo de la KPLÑK es un ejercicio de reapropiación de saberes, pero también de reterritorialización (física, teórica y espiritual), donde la escuela (ubicada en un lugar específico) está integrada a la comunidad y viceversa. A modo de conclusión, también es necesario hacer presente la perspectiva del Estado chileno en la actualidad. Comparada con la desarrollada por la comunidad del Lago Budi, la elite política que ha dirigido el Estado chileno no ha sido capaz de ceñirse a categorías axiológicas, discursivas y ejecutivas acordes a la realidad cultural actual.

---

<sup>73</sup> Cfr., Pairican, F. (2015). “*Weuwaiñ*: la invención de la tradición en la rebelión del movimiento mapuche (1990-2010)”, en Pinto, J. (Editor), *Conflictos étnicos, sociales y económicos*, pp. 187-214, p. 187.

De modo fundamental sigue atada a un supuesto consenso histórico de cuño ilustrado, europeizante, monocultural y uninacional.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, B. 1993. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Azócar, A., Flores, J., Ivars, M., Leiva, G. 2008. *Fotografía y Ciencias Sociales: la construcción del otro a través del discurso fotográfico*, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera.
- Barros Arana, D. 1908. *Obras Completas. Tomo I, Historia de América*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.
- Berman, M. 1998. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, España, Siglo Veintiuno Editores.
- Cabrera Llancaqueo, J.L. 2016. “Desde los márgenes... Pueblo Mapuche e Historiografía”, en Canales Tapia, P. *ZUAMGENOLU. Pueblo Mapuche en Contexto de Estado Nacional Chileno, Siglos XIX-XXI*, Santiago de Chile, Editorial Usach, pp. 51-62.
- Canales Tapia, P. 2016. “Los Mapuche y las lucha por la autonomía en Chile, 1990-2005”, en *Revista de Historia Regional*, Vol. 21, N° 2, pp. 551-574.
- Caniuqueo, S. 2015. “Movimiento mapuche y disputa historiográfica. La obra *Kuralaf*, 1986-1989”, en Pinto, J. (Editor). *Conflictos étnicos, sociales y económicos. Araucanía, 1900-2014*, Ediciones Pehuén, Chile, pp. 215-246.

- CEPAL. 2012. *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile. Situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- CONADI, *CONVENIO N°169. Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, Chile, Chile, Ministerio de Desarrollo Social.
- Congregación Hermanas de la Providencia. 1899. *Historia de la Congregación de las hermanas de la Providencia de Chile*, Tomo I, Santiago de Chile, Imprenta San José.
- De Augusta, Félix J. 1916. *Diccionario Araucano-Español y Español-Araucano*, Tomo Primero, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria.
- Díaz Arce, T. 2014. “La construcción del saber pedagógico y la formación de profesores”, en *Investigación y Postgrado*, N° 2, Vol. 29, pp. 151-165.
- Dillehay, T.D. 2016. “Reflections on Araucanian/Mapuche resilience, independence, and ethnomorphosis in Colonial (and present-day) Chile”, en *Chungará Revista de Antropología Chilena*, N°4, Vol. 48, pp. 691-702.
- Donoso Romo, A. 2012. *Educación y Nación al sur de la Frontera. Organizaciones Mapuche en el Umbral de Nuestra Contemporaneidad, 1880-1930*, Santiago, Pehuén.
- Engels, F., Marx, K. 1972. *Materiales para el estudio de América Latina*, Recopilación de Pedro Scaron, Argentina, Ediciones Pasado Presente.
- Fabregat, M. 2012. “Educación y construcción de la nación chilena: perspectivas transicionales de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX”, en *Diálogos Educativos*, N° 24, Vol. 12, Santiago, pp. 105-119.

- Fabregat, M. y Godoy, P. 2007. *Socialismo del siglo XXI y otras páginas*, Santiago de Chile, Ediciones Nuestramérica.
- Flores, J. 2008. “La Fotografía en la Araucanía. El caso de las misiones capuchinas y anglicanas entre mapuches”, en Azócar, A., Flores, J., Ivars, M., Leiva, G. *Fotografía y Ciencias Sociales: la construcción del otro a través del discurso fotográfico*, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera, pp. 41-78.
- Góngora, M. 2010. *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, novena edición.
- Guevara, T. 1908. *Psicología del Pueblo Araucano*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.
- Hartog, F. 2011. “La inquietante extrañeza de la historia”, en *Historia y Grafía*, Universidad Iberoamericana, Año 19, N°37, julio-diciembre, pp. 181-201.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. 2002. *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica.
- Labarca, A. 1939. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria.
- López, F. y Meza, C. 2018. *KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE: LA ESCUELA DESDE LA INSURGENCIA EDUCATIVA*, UMCE, Memoria para optar al Título Profesional de Profesor/a de Historia, Geografía y Educación Cívica.
- Manquilef, M. 1911. *Comentarios del Pueblo Araucano (La faz social)*, Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.

- Martínez, A. 2008. *Antropología médica. Teorías sobre la cultura, el poder y la enfermedad*. Barcelona, Anthropos Editorial.
- Pairican, F. (2015). “Weuwaiñ: la invención de la tradición en la rebelión del movimiento mapuche (1990-2010)”, en Pinto, J. (Editor). *Conflictos étnicos, sociales y económicos. Araucanía, 1900-2014*, Chile, Ediciones Pehuén, pp. 187-214.
- Perucci, C. 2016. “La desunión como principio de la unidad mapuche”, en *Chungará Revista de Antropología Chilena*, Vol. 48, N°4, pp. 731-734.
- Pinto, J. 2012. “El conflicto Estado-Pueblo Mapuche, 1900-1960”, en *Universum*, N°27, Vol. 1, pp. 167-189.
- Pinto, J., Casanova, H., Uribe, S. et al. 1988. *Misioneros en la Araucanía*, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera.
- Pinto Veas, D. 2016. *Contextualización Curricular de los Saberes Mapuce Bafkehce. Una propuesta crítica emergente de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales para la escuela rural KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE*, Universidad de Chile, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Mención Currículum y Comunidad Educativa.
- Schmill Ordóñez, U. 2010. “Hans Kelsen. Aportaciones teóricas de la teoría pura del Derecho”, en *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, N° 33, pp. 17-36.
- Serrano, S. 1995-1996. “De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX”, en *Historia*, Vol. 29, pp. 423-474.

Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., et al. 2013. “Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural”, en *Polis*, N°34, Vol. 12, pp. 243-258.

Vicuña Mackenna, B. 1868. *La Guerra a Muerte. Memoria sobre las últimas campañas de la Independencia de Chile, 1819-1824. Escrita sobre documentos enteramente inéditos i leída en la sesión solemne celebrada por la Universidad de Chile el 17 de septiembre de 1868*, Santiago de Chile, Imprenta Nacional.