

CASTELLANIZACIÓN FORMAL EN LA ARAUCANÍA A TRAVÉS DE LA ESCUELA*

TERESA DURÁN y NELLY RAMOS

Pontificia Universidad Católica de Chile, Temuco

Una de las vías más evidentemente asimiladoras de los mapuches a la sociedad y cultura nacional fue la escolarización, especialmente cuando adoptó un carácter formativo integral, fundado en la enseñanza de la doctrina cristiana y del castellano en tanto lengua oficial. En este artículo se contrasta el modo como tres grupos de orientación religiosa diferente implementaron este tipo de escolarización respecto del modelo castellanizante propuesto por la teoría educativa para el Área Andina.

INTRODUCCIÓN

En el intento de proseguir el estudio de la incorporación del castellano por los mapuches del centro-sur de Chile (Durán y Ramos 1986, 1987), es necesario prestar atención a las características que el proceso adquirió en el contexto de las primeras escuelas instaladas para los mapuches por parte de las órdenes religiosas que actuaron en la Araucanía desde fines del siglo pasado hasta mediados del presente. En esta ocasión nos ha parecido relevante destacar la acción de tres grupos de distinta orientación religiosa que ofrecieron planes de escolarización a los mapuches. Su objetivo inmediato era alfabetizarlos en castellano, tras la meta de civilizarlos y nacionalizarlos. Estos grupos religiosos fueron los franciscanos, los anglicanos y los metodistas. Los primeros inician su labor educacional en la Araucanía a mediados del siglo XIX, mientras que los dos últimos se hacen presentes después de la ocupación del territorio (1883). Para ese entonces, la Araucanía conforma sólo un territorio delimitado, habiendo dejado de ser "un Estado dentro de otro Estado"; la prevalencia de la cultura indígena en el sector es perfectamente evidente, no obstante la acción civilizadora previa de la Iglesia Católica.

En un sentido amplio, la escuela en la Araucanía durante el período postocupación constituye una institución de profundas implicancias para sus protagonistas: es un centro más donde la Iglesia pretende lograr sus fines, apoyando los del Estado, y el

*Para las autoras es un deber agradecer a todas aquellas personas que proporcionaron testimonios y antecedentes acerca del fenómeno en estudio. Nos referimos a los representantes de la acción evangelizadora y educacional franciscana, anglicana y metodista, quienes en un acto de buena voluntad pusieron en nuestras manos un valioso acopio de datos, producto de las vivencias en las cuales estuvieron comprometidos como individuos y como personas. El respeto que nos inspiran justifica que este trabajo adopte un carácter eminentemente descriptivo de la acción educacional propiamente tal. Por ello, el análisis se orientará sólo a la revisión del corpus empírico en relación con la teoría educativa concerniente a la educación indígena latinoamericana.

mapuche expresa su aceptación o rechazo respecto de las acciones que se programan para él. En este trabajo, nos interesa, precisamente, observar cómo las escuelas enseñaron a hablar castellano a los mapuches, lo cual permitirá interpretar la forma de actuar de la sociedad mayor y, a la vez, inferir la manera mapuche de reaccionar frente a este proceso.

Desde el punto de vista metodológico, el área problemática elegida requiere identificar y diferenciar los factores sociales generales y las acciones de los actores. Se advertirá que mientras tales factores fueron de impacto nacional, cada sector religioso conservó su esquema propio. Los mapuches, por su parte, de un modo gradual pero definido, hicieron suyas las aspiraciones de la sociedad mayor, siendo llevados, conscientemente o no, a poner en grave peligro la conservación de su *admapu* cuando un alto porcentaje de la etnia procedió a reemplazar su lengua por el castellano, a la vez que sus formas tradicionales de vida por las occidentales. En efecto, habiéndose ya operado los cambios económicos profundos en el estilo mapuche de subsistir a raíz de la ocupación y de la distribución de su territorio según las leyes chilenas, *chilenizarse* constituye para ellos, más que una opción, una necesidad. Aprender a hablar castellano en estas condiciones llegará a ser para la mayoría del pueblo una aspiración, con el razonamiento cada vez más difundido de que "ya es inevitable"... "es lo que corresponde hacer"... etc. Este tipo de argumentación llevará a los mapuches a aceptar y justificar cualquier método usado para que ellos aprendieran castellano, incluida la prohibición del uso de la lengua materna. Así, la interacción escolarizante pondrá a este pueblo, sometido ahora por la civilización, frente a hechos imprevistos, dentro de los cuales uno de los más impactantes será la desaparición progresiva de su lengua (Durán y Ramos, en prensa).

¿Cómo y por qué se llegó a tal situación?

Creemos que describiendo y analizando la acción castellanizadora de la escuela misional podrán aportarse antecedentes válidos para resolver estas interrogantes.

Delimitado así el problema que nos preocupa, omitiremos las cuestiones relativas a la estructura administrativo-educacional de las escuelas, a la comparación de la labor educacional entre los grupos religiosos considerados y a la relación entre estos grupos y el Estado. Tampoco abordaremos aquellas concernientes a las modificaciones del *mapudungun* como resultado del uso cada vez más masivo del castellano, incluida la introducción de la escritura de la lengua oficial. La escuela, por tanto, se estudiará como espacio sociocultural donde se enseña en forma regular el castellano a los mapuches y éstos lo aprenden, alcanzando diversos grados de competencia; en forma complementaria, será interesante describir las actitudes educacionales y propiamente sociolingüísticas de estos últimos, tanto hacia su propia lengua como hacia la lengua dominante.

Creemos que un trabajo de este tipo posibilitará investigaciones como las señaladas arriba, al mismo tiempo que hará posible visualizar con mayor claridad los rasgos étnicos del contacto chileno-mapuche. Hacia el futuro, el aporte podría contribuir a definir con mayor claridad cómo entender y desarrollar la educación indígena mapuche en el país.

1. ANTECEDENTES SOCIOHISTÓRICOS

Hemos dejado entrever hasta aquí que uno de los fenómenos más generales que determinaron los hechos particulares que se analizarán es el proceso de nacionalización

vido por Chile, al igual que el resto de los pueblos latinoamericanos, desde principios del siglo pasado. En efecto, América Latina se compone hoy de naciones que surgieron gracias a la liberación jurídico-social del imperio que las creó y por procesos de expansión y dominio respecto de otros pueblos preexistentes en el territorio o vecinos. En el hecho, todavía prevalecen problemas limítrofes entre ellas, y el sector indígena continúa haciendo sentir su presencia, si bien no ha trazado líneas definidas para recuperar el territorio que aun hoy considera usurpado.

Chile no ha estado ajeno a estos hechos. Una vez proclamada su independencia de España, el Estado se esfuerza por definir y expandir sus límites tanto como por establecer vías de comunicación interna para lograr unidad y participación entre sus miembros. Pero, ¿quiénes conforman esta nación?, ¿cómo son considerados los mapuches en este proceso?, ¿qué papel asumen en él?

Estas cuestiones generales son las que nos interesan mayormente en este trabajo; las respuestas que logremos perfilarán el trasfondo histórico respecto del cual tienen sentido los hechos que aquí registramos.

En esta perspectiva, es conveniente distinguir dos tipos principales de fenómenos: los relativos a la ocupación de la Araucanía y aquellos referidos a la instalación y funcionamiento de estructuras de orientación nacionalista para el territorio y pueblo mapuches. Al mismo tiempo y en concordancia con el enfoque metodológico usado, consideramos necesario situar los hechos y sus significados respecto del actor de que se trate, partiendo del supuesto de que su distinto origen étnico determina sus diferencias.

En un trabajo anterior (Durán y Ramos 1987), demostramos que la ocupación de la Araucanía, en tanto hecho militar y social, sentó las bases para que el pueblo mapuche continuara, de un modo irreversible, su proceso de occidentalización. Dentro de éste, el aprendizaje del castellano fue factor y consecuencia. Dejamos en claro también que, mientras para la sociedad nacional y su gobierno la ocupación fue inevitable y aun necesaria, para los sectores mapuches de mayor conciencia étnica constituyó una derrota irreparable. En el hecho, hacia fines del siglo pasado y hasta mediados del actual, y como continuación del proceso anterior, la Araucanía fue escenario de, por una parte, la voluntad estatal de hacer de ella un territorio y ambiente más del país y, por otra, del esfuerzo mapuche por vivir bajo esta nueva circunstancia. Hemos visto que éstos optaron por participar de las formas de vida que se les ofrecían, o alejarse de ellas cuando les era posible. Esto último estuvo determinado por las posibilidades de acción del aparato nacionalista, en términos de zonas de mayor presencia y eficacia de las estrategias usadas.

Al respecto, es útil diferenciar los tipos de estructuras que comienzan a actuar en la Araucanía respecto de las cuales podrá apreciarse la intensidad de su influencia sobre la población mapuche.

Desde el punto de vista administrativo, el país crea las provincias de Arauco y Bío-Bío (1887) y extiende su red de comunicación telegráfica, telefónica y terrestre, lo cual jugó un decisivo papel en la ocupación militar y ejerció una influencia indirecta sobre el pueblo pacificado. Mucho más directo fue el impacto chilenezador que comenzó a emanar de los fuertes que en número creciente se fueron convirtiendo en pueblos y algunos en ciudades. Allí el comercio se estableció en forma regular, y muchos fueron los mapuches que no pudieron sustraerse a su atracción. Así, la entrada expedita en el territorio araucano permitió la puesta en marcha de dos sistemas de vida de enorme

impacto: el económico, con el establecimiento de empresas económicas (productivo-agrícolas y extractivas), y el social, a través del número creciente de escuelas que comienzan a funcionar en los distintos sectores (Ferrando 1986).

Desde un punto de vista general, podría decirse que lo que ocurre en la Araucanía proviene directamente de las medidas estatales y de las acciones de particulares nacionales y extranjeros. Entre estos últimos, se debe mencionar a los misioneros y a los colonizadores. La diferenciación de estos dos grupos sólo procede en algunos casos, ya que algunos sectores colonizadores fueron precisamente religiosos, e incluso misioneros, que cumplieron ambos papeles simultáneamente. Fue el caso de colonizadores norteamericanos metodistas, como los que se instalaron en Angol, quienes, además de hacer funcionar un centro de explotación agrícola, desarrollaron labores religiosas y educacionales intensas hasta mediados del presente siglo. Una de las características del período fue, entonces, el que con mayor progresión que en el pasado comenzaran a actuar diversos grupos religiosos en la zona (católicos y protestantes), si bien no todos explicitaron su intención de trabajar con el pueblo mapuche.

¿Qué factores determinaron su labor?

La preocupación educacional del gobierno chileno surge inmediatamente que se constituye la Primera Junta de Gobierno¹. En el documento ad hoc de 1811 se establece que la educación pública contribuirá al fortalecimiento de la nación y que debe extenderse a todos los ciudadanos de ésta. Tal educación estará dirigida a enseñar a leer, escribir y contar, agregándose la enseñanza de la doctrina cristiana que asegurará la prevalencia de las buenas costumbres. Este legado se complementa en 1860 cuando se dicta la primera Ley de Instrucción Primaria que establece la enseñanza gratuita de niños y niñas dentro de una población mínima de 2.000 habitantes y los pasos decisivos hacia su obligatoriedad. Esta última disposición concitó un largo debate político, el que finalmente se tradujo en la dictación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, bajo la presión de los sectores políticos de centro de la época. La característica central de esta legislación es la de afianzar la institucionalidad de la educación pública bajo un Ministerio que incluye la función religiosa oficial, se ordena la sanción de los guardadores, empleadores y padres que no cumplan con la obligatoriedad de la enseñanza, y se uniforma la educación urbana y rural diferenciándose ambas sólo en cuestiones administrativas y de recursos. Hacia 1925, con la separación de la Iglesia y el Estado, la ley en vigencia se cumplirá por medio de las escuelas públicas y las privadas, estas últimas en manos de los sectores religiosos.

Los hechos mencionados ilustran la preocupación estatal por sentar y afianzar las bases de la institucionalidad educacional chilena como un todo; es decir, no se encuentra la más mínima referencia específica relativa a un sector étnicamente diferenciado, como el mapuche.

En realidad, si se analizan los hechos más relevantes de la nacionalización respecto de las relaciones con la etnia mayoritaria del país, se distinguen dos tipos de legislaciones y medidas: aquéllas a través de las cuales el gobierno actúa de un modo directo sobre

¹'Declaración fundamental sobre la materia', en *Naturaleza social de la Educación Pública Chilena*, documento de trabajo preparado por T. Durán y P. Cárdenas, proyecto DIUC 1982. En Biblioteca Central de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Temuco, 1983.

ésta, como en las leyes de asignación de tierras desde 1866, y aquellas que indirectamente afectan el futuro del pueblo indígena, como la ley de colonización. Un último tipo de legislación, como la creación de las provincias ya mencionadas, las leyes educacionales y las políticas económicas, tendrá como exclusivo marco de referencia el interés nacional, en el cual la situación de la etnia se encuentra inserta. En esta misma perspectiva, la distinción planteada se diluye, por cuanto los efectos directos e indirectos irán en la misma dirección: lograr la chilenización forzada de la etnia. Si esta distinción es correcta, puede entenderse que, en materia educacional, el gobierno chileno haya delegado desde muy temprano esta tarea en el sector religioso oficial. En el vastamente conocido Informe elaborado por Antonio Varas, en el período de la pre-ocupación, ya se planteaba la necesidad de encomendar a las misiones el trabajo de “civilizar” a los mapuches, como forma de asegurar definitivamente la instauración de la nacionalidad.

Este punto de vista fue compartido por laicos y religiosos (Domeyko 1971, Palavicino 1860). Villalobos (1982) destaca la influencia religiosa de los misioneros, quienes, además, debieron cumplir funciones médicas y educacionales. Desde su punto de vista, “las misiones interesaban mucho a los nativos, que se acercaban a ellas simulando aceptar la doctrina impartida por los clérigos con tal de obtener todas las ventajas materiales que les proporcionaban. No resulta extraño, entonces, que aceptasen en sus tierras a los misioneros y que colaborasen con ellos en una escala que iba desde la sinceridad hasta las malas artes” (p. 53). Entendemos que la categoría ‘misioneros’ se emplea aquí en forma amplia, ya que fueron distintas órdenes religiosas católicas las que actuaron hasta la primera mitad del siglo XX y que, además, dentro de una misma orden, los individuos se comportaron de modo diferente. En realidad, lo que sustenta teórica y empíricamente aquella categoría es, entre otros aspectos, la posición social de los religiosos en la empresa de la conquista y colonización y, muy especialmente, su meta principal: evangelizar a los indígenas y enseñarles a ser ‘civilizados’. Probablemente estos aspectos comunes determinaron que los mapuches no diferenciaron las órdenes religiosas. Desde fines de este siglo, sin embargo, tendrían que distinguir a los religiosos católicos, o de la Iglesia oficial, de los protestantes, quienes, no obstante compartir las mismas metas, se diferenciaban de aquéllos por sus credos y algunas estrategias de acción particulares. En el período que aquí consideramos actuaban, entre los misioneros católicos, los franciscanos, quienes instalaron parroquias y realizaron misiones en y desde los fuertes de Nacimiento, Mulchén, Lautaro, Angol, Collipulli, Traiguén y Temuco.

El gobierno chileno favoreció la actividad de los franciscanos, dado su aporte a la incorporación de los mapuches a la nación. Ya “en 1837 llegaron a Chile veinticuatro franciscanos italianos que se integraron al Colegio de Chillán” (Noggler 1972: 96). Al sur del Cautín, en cambio, se destacaron los capuchinos bávaros, solicitados por el Presidente Bulnes para reforzar la misión, a los que, sin embargo, se les excluyó, inicialmente, de la labor educacional (op. cit., p. 97). Cada una de estas órdenes dependía de una Prefectura nacional y recibía aportes económicos de Roma, del Gobierno y de particulares, los que fluían más regularmente si el trabajo misionero provenía de parroquias que de misiones propiamente tales. Estas ayudas nunca eran suficientes y, además, estaban supeditadas a la resolución de diversos conflictos políticos y económicos por los que atravesaba el país y, sobre todo, al tipo de relaciones que se establecía entre los distintos gobiernos y la Iglesia. No obstante, ambas órdenes habían

logrado instaurar, hacia la segunda mitad del siglo, la educación escolar de las niñas indígenas, en tanto "base esencial para la familia cristiana" (op. cit., p. 107). Así, desde un punto de vista general, el trabajo misionero franciscano y capuchino en la Araucanía, pese a sus altibajos, colaboraría eficazmente con la acción civilizadora del Gobierno en el territorio araucano. Para ello logró dar forma a una estructura ad hoc, tal como el Patronato Apostólico de la Araucanía, que posteriormente se convertiría en el Vicariato Apostólico de la Araucanía, dedicado esencialmente a un trabajo evangelizador y educacional.

Esta orientación étnica del trabajo religioso no fue exclusiva de las órdenes mencionadas. Los protestantes que llegaron al país por la vía colonizadora centraron su labor, también casi exclusivamente, en los mapuches. Esta dedicación provenía, en el caso de los anglicanos y metodistas, de sendas organizaciones transnacionales (inglesas y norteamericanas), producto de las concepciones que en estos países se tenía de los indígenas así como de la manera más eficaz en que el occidental debía trabajar con ellos. De hecho, tanto religiosos católicos como protestantes, sin acuerdo explícito, definieron como la mejor estrategia para apoyar la pacificación del araucano, educarlo al estilo occidental y convertirlo en un chileno más dentro de la nación. La garantía de este compromiso explica las facilidades administrativas y aun económicas que las escuelas misionales tuvieron. La situación política del país y las relaciones entre el Estado y la Iglesia oficial, ya sea por omisión o por apoyo explícito, permitirían también su desenvolvimiento, gestando lo que, a nuestro juicio, constituye la primera manifestación de una educación indígena mapuche en Chile.

2. EDUCACIÓN INDÍGENA MAPUCHE MISIONAL EN LA ARAUCANÍA

Desde fines del siglo pasado y hasta mediados del presente, se gesta y desenvuelve en el territorio araucano un tipo peculiar de educación indígena, protagonizada por algunas órdenes religiosas y sectores del pueblo mapuche, dominado ya por el gobierno chileno. A través de una preocupación tan absorbente y profunda como la educacional, las misiones religiosas diferencian su labor de la propiamente militar y abordan, propiamente, la civilizadora. Los mapuches, por su parte, aceptan 'civilizarse' tanto con fines políticos como sociales. En este tipo de educación estarán presentes, por lo menos:

- las concepciones educacionales de los actores maestros, es decir, los misioneros;
- la identidad cultural de los actores objeto de esta educación, es decir, los mapuches;
- la institucionalidad adoptada por las órdenes religiosas, que supone relaciones específicas con la Iglesia y con el Gobierno;
- la situación sociopolítica general del país.

A continuación describiremos las principales características del quehacer educacional realizado por los grupos religiosos considerados y el testimonio, hasta donde ha sido posible, de algunos mapuches involucrados.

2.1. Educación misional franciscana

Hacia 1885, dieciocho misioneros capuchinos italianos trabajaban entre los mapuches invitados por el Gobierno para colaborar con los franciscanos. En ese período la labor adoptó el rasgo básico de ser eminentemente alfabetizadora en castellano; los misione-

ros usaban intérpretes sólo para subsanar las dificultades iniciales de comunicación (Coña 1974: 39). La enseñanza del castellano se definía socialmente como 'el aprendizaje de las primeras letras' y se realizaba a través de un deletreo constante del alfabeto y de su memorización. Llama la atención que los maestros misioneros contaran ya con un texto especializado para tales efectos, el histórico 'silabario', el que suponemos correspondía a un esbozo del texto posteriormente escrito por el pedagogo Matte y que fuera usado a nivel nacional hasta avanzado el presente siglo. Este aprendizaje tuvo a su favor el que los niños mapuches tuvieran su capacidad de memorizar particularmente desarrollada, en vista de la importancia de tal capacidad en su cultura. El trabajo de estos niños, sin embargo, debió ser arduo, ya que, no obstante existir lenguaraces, fue una enseñanza impartida en una lengua distinta de la materna. Debió favorecer también a esta educación inicial la atención personalizada de los misioneros y la voluntad de los padres de los niños, la mayoría de las veces conquistada por medio de regalos y otras franquicias.

No obstante la importancia de esta primera labor educacional, en nuestro trabajo ella constituye un antecedente histórico más, visión sostenida también por miembros de la Iglesia oficial (Valdés 1945: 241). Un tratamiento diferente, por lo exclusivo, debiera darse a la obra de los capuchinos bávaros, quienes, durante los primeros veinticinco años del siglo, abrieron diecinueve internados, además de las treinta y cinco escuelas rurales que regentaron; es conocido también su aporte lingüístico. Estas características justifican que fijemos ahora nuestra atención en el sector religioso oficial, el cual, habiendo realizado también una labor pionera, es menos conocido. Es el caso de las Hermanas Terciarias Franciscanas, que regentaron tres colegios para niñas mapuches en la región.

Según el testimonio de uno de los Prefectos de Misiones, en 1889, "inspirándose el P. Márquez en ardientes deseos de civilizar y educar a las hijas de la noble raza de Arauco, concibió en su mente la alta idea de fundar un Colegio..." (P. Mansilla 1904: 139). Cinco religiosas chilenas que hacían votos en la capital, llevaron a la práctica esta idea, dirigidas por una de ellas, Sor María del Carmen del Crucificado Fuenzalida. Ellas se dedicaron inicialmente, de un modo exclusivo, a la instrucción y civilización de la niña indígena. El colegio fue abierto en 1895 con el ritual religioso y social de la época y fue auspiciado por personeros chilenos ya establecidos en Angol en calidad de padrinos. Según la información de su actual Superiora, Beatriz Villalobos Ramos, este colegio se inició con la categoría de "asilo" o de "hogar", porque se destinó a atender a las niñas indígenas huérfanas de guerra. Fue el Asilo Santa Ana de Angol. En el hecho, los padres franciscanos de Coihue habrían albergado en su misión entre seis y diez niñas mapuches después del último levantamiento, que fueron las primeras alumnas del colegio². Pero, unos años más tarde, las finalidades de su labor fueron dos: "civilizar a la mujer araucana e ilustrar a la joven de raza española. Así, en cuanto a la joven araucana, se le enseña todo lo que la capacidad y las circunstancias exigen, desde los modales civilizados, catecismo, gramática, geometría, música y otras. A la joven chilena, en cambio, considerada "española" por las religiosas, se les enseñaban "todas las humani-

²Información proporcionada por la Hna. Beatriz Villalobos, Superiora General de las Hermanas Terceras Franciscanas Misioneras de la Inmaculada Concepción, residente en Angol, septiembre de 1988.

dades, piano, idiomas francés y alemán, ciencias higiénicas y económicas, modales cultos de la alta sociedad". La sección indígena estaba completamente separada de la chileno-española. Esta última debió abrirse a petición de los residentes de Angol y, en tanto era pagada, constituyó un medio para sufragar los gastos que demandaba la atención del asilo-hogar³. El P. Mansilla registra algunas notas de un acto típico del colegio que se efectuaba el 25 de diciembre. Dice: "las Hermanas Franciscanas... preparan todos los años la repartición de premios a las alumnas españolas e indígenas, organizando actos literarios y musicales, y a él acude lo más selecto de la sociedad angolina... Los premios... consistían en tarjetas, libros y otros objetos... para obsequiar y estimular a las alumnas al estudio y constancia, para formar las dotes de moralidad..." (op. cit., p. 146).

De acuerdo con el mismo informante anterior, el año de su fundación este colegio tuvo catorce "indígenas internas", número que ascendió a ciento tres entre 1889 y 1904, la más alta cifra en los quince años registrados. Entre estos años, se consigna un total de mil ciento sesenta y nueve estudiantes indígenas y de quinientas ochenta y cinco alumnas no mapuches. El porcentaje más alto de aquéllas alcanzó al 80,5% en 1901. En una de las primeras memorias anuales (1898) que Fr. Luis Mansilla enviara al Ministro del Culto sobre los trabajos de los misioneros, y según decreto supremo de 1847, se deja constancia que se educaron más de noventa niñas indígenas, todas internas, proporcionándoles el colegio todo lo necesario para su sustento y vestuario. Además, fueron educadas cuarenta y dos niñas de la ciudad... "Tanto para las clases como para la habitación de las niñas decentes y de las indígenas hay salones separados. Este es un colegio regentado en toda forma y talvez uno de los mejores en su clase... En ese colegio se enseñan todos los ramos que pueden instruir y formar una mujer digna de la más alta sociedad. ¡Cuántos beneficios reporta a la raza indígena y a Chile entero el hermoso plantel de educandas que allí se están formando...!" (op. cit., p. 264). Un año más tarde, el mismo padre Mansilla explicita que "allí la joven indígena se educa católica y científicamente, allí aprende a leer, escribir, labores de mano, y en general los oficios que debe saber la mujer para ser una buena dueña de casa y se pueda presentar dignamente ante la sociedad. Además, muchas de las niñas indígenas saben tipografía y bajo la dirección de una de las Hermanas trabajan en la revista *El Misionero Franciscano* que se edita ya 8 años (desde 1892) en este Colegio, dirigido por los P.P. Misioneros Franciscanos de la Araucanía... A este Colegio vienen de todas partes para educarse, no solamente las que pueden conquistar los Misioneros con los regalos que hacen a los ancianos, sino también muchas que voluntariamente buscan asilo para librarse de las malas compañías, o del mal ejemplo de sus padres. Más de alguna de las indígenas que están cuatro o seis años, no quieren abandonar esa casa religiosa, determinándose aún a pasar en ella todos los días de su vida" (op. cit., pp. 349-350).

La Madre Generala que hoy dirige el Colegio precisa que éste siempre favoreció el desarrollo de las alumnas, incluso de las indígenas; de hecho, dos niñas indígenas fueron enviadas a principios de siglo a la Escuela Normal de Niñas de Santiago, así como otras fueron aceptadas como religiosas. La Memoria del prefecto de ese año

³Idem nota (2).

(1900) reitera la labor tipográfica de las niñas y también, “la sección de zapatería, cocina, lavandería, labores de mano y el estudio...” (op. cit., p. 360). Agrega que “su emulación en esta clase de trabajos, ayudada de su clara inteligencia, las hace que sean la admiración de todas aquellas personas que han tenido el gusto de examinar detenidamente, sin distinción de clases sociales, las obras manuales ejecutadas por las niñas araucanas en dicho Colegio” (op. cit., p. 360). En la Memoria de 1902, el P. Mansilla agrega una labor manual más ejecutada por las niñas indígenas: las baldosas, utilizadas en la edificación del Colegio (p. 367). Todas estas actividades, y especialmente la lencería, harían exclamar a un personero público que “jamás había pasado por mi imaginación que estas niñas fueran tan inteligentes y que en este Colegio hubiese tanto adelanto...”. Probablemente esta fama hizo que dos colegios de orientación similar se abrieran en Chol-Chol y en Lautaro.

Se estima que la niña mapuche es “de carácter dócil, pronta para poner en práctica las insinuaciones que les hace la persona que trata de educarlas. Se halla, además, dotada de una inteligencia despejada, capaz de comprender las artes y ciencias que se enseñan en los más aventajados colegios de nuestra República...” (op. cit., p. 374). Esta petición fue acogida en 1890, fecha en que se abre en Chol-Chol el Colegio de Nuestra Inmaculada Concepción. La Madre Ángela, su primera directora, apoyada por el P. Franciscano Felipe Fuentes, misionaron entre los cuatro grupos indígenas existentes en la región conquistando niñas para el colegio. Existe constancia que aun durante los primeros diez años del siglo, los religiosos debían ir a buscar a los niños y niñas a sus reducciones. A Huentelar, una de las más tradicionales, había que ir con intérpretes, señala la madre Gertrudis⁴. Esta religiosa recuerda: “Cuando se organizaban reuniones, ellos no acudían... Una vez arribados los misioneros al lugar, el lenguaraz tocaba un cuerno a cuya llamada se asomaban con timidez... Veinte años más tarde, las madres venían a matricular a sus niños...”.

El colegio que se abrió en Lautaro en 1895 estuvo a cargo, precisamente, de cuatro Hermanas Terciarias Franciscanas, originarias del Colegio Santa Ana, y se llamó Santa Filomena. Partió con nueve indígenas internas y ciento setenta y siete niñas externas, llegando a albergar, en 1903, a cuarenta y una indígenas internas y ciento quince niñas externas (op. cit., p. 149).

Lo descrito representa una parte de la labor misionera educativa de la Orden Franciscana, especialmente en su sección femenina, la cual había conformado anteriormente la Corporación Misionera Franciscana en la Araucanía, que a comienzos del siglo ya atendía catorce escuelas, además de los tres colegios de niñas regentados por las Hermanas Terciarias Franciscanas. La autoimagen del misionero católico destaca el hecho de que tenía que comenzar por buscar en sus propias rucas al araucano, fortalecerle el ánimo, convencerlo de sus costumbres erradas y de la importancia de enviar a educarse a sus hijos. Gracias a las frecuentes visitas que los Prefectos realizaban a las Estaciones Misionales y a la disposición de éstos para registrar lo que observaban, se cuenta, a través de las Memorias que enviaban al Gobierno, con valioso material sobre la forma de vida de los mapuches, de sus actitudes hacia la evangelización y hacia la

⁴Información proporcionada por la Hna. Gertrudis, religiosa franciscana del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe de Chol-Chol, y que fuera misionera entre los mapuches a comienzos de siglo. Agosto de 1988.

educación. El P. Mansilla señala al respecto: "Para ir a esos lugares se necesita tener una vocación especial de ser misionero y no tener otra brújula que le guíe que la salvación de las almas y la recompensa eterna que Dios dará a los que trabajan por su gloria" (p. 9). En cuanto al aspecto cultural, los misioneros franciscanos han dejado constancia de "las costumbres araucanas": la poligamia, las ceremonias rituales, como el 'guillatún' (plegaria), el 'huichanentún' (matrimonio o rapto), el 'machitún' (medicina) y el 'malón' (guerra o salteo), etc. Se señala que "dos son las causas poderosas que han morigerado estas groseras y bárbaras costumbres de los araucanos: la primera es el Misionero, que les habla e instruye en los sanos principios de la Religión Cristiana. Y la segunda, las sabias leyes de nuestro país que les prohíben semejantes actos: dos elementos poderosos para hacer entrar al campo de la civilización y progreso a esta indómita raza" (p. 20).

En cuanto a las estrategias de los misioneros para entrar en contacto con los mapuches, además de las visitas a sus casas, que podían realizar sólo en algunas ocasiones, practicaban la convocatoria masiva a través de algunos caciques amigos. A ellas asistían numerosos caciques con sus familias, quienes aceptaban ser bautizados y/o casados por la Iglesia, y entregaban sus hijas para las escuelas. Pero los misioneros franciscanos también registraron algunos casos típicos de rechazo. Es el caso de una machi de Thanthaico, cerca de Chol-Chol, quien rehusó ser catequizada, declarando expresamente: "no soy cristiana ni quiero ser", afirmación que fundamentó con razones culturales, y que el P. Mansilla registra (pp. 60-65).

2.2. *Educación misional anglicana*

Después de varios intentos fallidos por establecerse en América del Sur y en Chile, iniciados en 1838 por Allen Gardner, se sientan las bases de la Misión Anglicana en la Araucanía, cuando el Rev. Waite Stirling contempla Chol-Chol y Maquehue-Pelar, de Quepe, como futuros centros de evangelización en esta región en 1872. En el hecho, acompañó en sus primeros viajes al Dr. Guillermo Wilson y al Rev. Carlos Saidler, antes de que los misioneros se establecieran en estos pueblos⁵. Esto último ocurrió a partir de 1895, cuando "no había ninguna otra misión evangélica en todo el territorio araucano, ni había servicios sociales para los indígenas"⁶. Así, y como en otros países en América Latina, la Iglesia Anglicana comienza a preocuparse tanto del bienestar físico y social de los indígenas como de sus necesidades espirituales, lo cual se manifiesta de preferencia en su obra educacional y de asistencia médica.

En el sector de Chol-Chol, del cual nos ocuparemos especialmente, se destacaron dos misioneros pioneros, el Rev. Walker y el Dr. Guillermo Wilson. El primero regentó la primera escuela-internado de Chol-Chol desde 1898 a 1900. La iniciativa de construir un internado obedeció al fracaso que tuvo la primera escuela rural establecida en la reducción de Venancio Coñuepán, cacique nacionalista que aceptó la Misión entre sus congéneres en 1896 (Foerster 1983: 16). El Dr. Wilson se dio a conocer a través de la asistencia médica que dispensó a los mapuches por largos años.

⁵Información obtenida del documento 'Historia de la Iglesia Anglicana', que data de 1968, proporcionado por el Obispo Regional, Señor Julio Bustos.

⁶Idem nota (5).

La obra anglicana entre los mapuches estuvo apoyada por la Sociedad Misionera para Sudamérica, fundada en 1844 por Allen Gardner. Con el envío de misioneros cada cuatro años, se instaló un servicio evangelizador y de apoyo social a los mapuches en una vasta área, que respondió a la concepción inglesa de cómo evangelizar y educar a los indígenas, la cual sólo puede equipararse, en esos años, a la desarrollada por los capuchinos italianos y bávaros, instalados ya desde mediados del siglo en zonas adyacentes. Una de las preocupaciones principales de los misioneros fue el aprendizaje del castellano y del mapudungun y, otra, el establecer buenas relaciones de trabajo con los mapuches, con los chilenos y con su Gobierno. Así, si bien abogaron por los derechos de los indígenas, su labor fue eminentemente nacionalizadora.

Según el testimonio del primer libro de clases, en Chol-Chol habría funcionado, entonces, la Escuela Anglicana Indígena, desde 1898. Durante los tres primeros años de su funcionamiento, el documento señalado registra la matrícula, el plan de estudios, las calificaciones, los textos usados y la contabilidad respecto de los pagos de los alumnos por la educación. Los datos están escritos en castellano y en inglés; los nombres y lugares mapuches están escritos en un mapudungun castellanizado.

En cuanto a la matrícula, ésta fue aumentando progresivamente: de treinta y dos alumnos en 1898, se llega a setenta y ocho en 1900. Su registro, principal antecedente proporcionado por el libro de clases, incluye los siguientes datos: nombres, edades (las que iban de cinco a catorce años), fecha de ingreso, sección (1a. a 3a.), constancia de vacuna, nombre de los padres o apoderados (su domicilio, profesión y nacionalidad), fecha de salida de los niños y, finalmente, una columna de observaciones relacionadas especialmente con el pago de los aportes o pagos de los padres a la escuela.

En este registro llaman la atención dos aspectos: uno, referido a la ordenación de los niños según su procedencia geográfica y/u origen étnico y, otro, a la forma en que se dejaba constancia de la profesión y origen de los padres mapuches. Durante el primer año la lista de alumnos es asistemática, pero ya en 1899, obedece a un orden: en primer lugar se registran los hijos del misionero que regenta el colegio, luego los alumnos extranjeros residentes en el pueblo, a continuación los chilenos y, finalmente, los mapuches. En cuanto a los antecedentes socioeducacionales de estos últimos, se observa que se diferencian de los otros en su edad de ingreso, que va desde los 10 a los 15 años para la sección primera, y en cuanto al origen y actividad de sus padres; al respecto, se consigna en los registros a los padres como "indígena mapuche", "cacique indio" y "agricultor indio".

El plan de estudios incluía la gramática, el deletreo, la transcripción, el dictado, la aritmética y el catecismo. Las cuatro primeras asignaturas suponemos que se refieren al castellano y al inglés, los dos idiomas preferidos en la enseñanza. El catecismo, en cambio, se enseñaba en castellano, con traducciones al mapudungun.

En realidad, por los testimonios recogidos hasta aquí, toda la evangelización se hacía de este modo, mientras las otras disciplinas se impartían en castellano. Al parecer, los misioneros hacían uso de todo el acopio de materiales de evangelización existentes en la época: aparte de los cuatro evangelios con traducciones al mapudungun, usaban también aquel manual preparado en 1903 por orden del M.R.P. Burcardo M. de Röttingen, Prefecto Apostólico de las Misiones Apostólicas de la Araucanía, y los

himanarios. El primero tenía como objeto "iniciar en el aprendizaje del idioma mapuche a los misioneros que se ocupan de la conversión de los indios"⁷.

Volviendo al sistema de enseñanza de la escuela anglicana indígena de Chol-Chol, se debe hacer notar que allí se usaban textos como silabarios y un Lector Americano, gramáticas e, incluso, geografías. Tales libros solían ser vendidos a los alumnos. Suponemos que los silabarios eran los que ya se usaban en Chile con posterioridad a la ley educacional de 1860. Existen antecedentes que hacen pensar en el uso de un silabario en mapudungun, si bien no hemos encontrado aún testimonios directos. Al parecer, todo el personal extranjero estuvo interesado en el mapudungun, interés que no fue compartido por los alumnos chilenos de la escuela, que se reían de esta lengua y del castellano mapuchizado de sus compañeros.

En 1900 asume como director de la escuela un chileno convertido al credo anglicano, don Luis Vásquez, quien, durante alrededor de treinta y siete años, se responsabilizó de la marcha interna del colegio, tras la meta de civilizar a los indígenas. Se le concedió el estatus de "primer misionero chileno", el que compartió con su esposa. Durante su dirección, la escuela aumentó sus servicios a un número cada vez mayor de alumnos, incorporó la sección femenina y ofreció a los mapuches, además de los servicios en salud, orientaciones agrícolas.

En cuanto a la sección femenina, ésta adopta la forma de un colegio de niñas, construyéndose el respectivo edificio para salas de clases e internado. Una de sus primeras directoras fue Catheline George, quien contó con la diligente colaboración de la señora Pautarrié, esposa del director del establecimiento. A las niñas se les alfabetizaba en castellano y se les enseñaba, además de las disciplinas generales, labores domésticas como cocina y bordado; tenían también la oportunidad de aprender nociones de enfermería al trabajar con los misioneros en el Hospital, lo que incluso les permitiría en el futuro ganarse la vida. Es el caso de Francisca Cariqueo, que trabajó alrededor de quince años en la Misión en esta actividad⁸.

En síntesis, y según los testimonios recolectados, el sistema inglés de enseñanza se caracterizó por una educación sistemática y efectiva en tres principales aspectos, integrados entre sí:

- la lectoescritura, mediante procedimientos lingüísticos avanzados,
- modales y comportamientos sociales,
- aceptación y comprensión del Evangelio.

Durante cuarenta años, aproximadamente, si bien con altibajos en el apoyo de parte de la sociedad misionera inglesa, el colegio se preocupa de formar ciudadanos chilenos, con una educación universalista. Una de las principales estrategias de los misioneros era estimular a los niños indígenas mediante la entrega de premios y castigos ejemplarizadores, detrás de los cuales los preceptos de la doctrina cristiana constituían el marco ético para la conducta personal y social. Aún más, el legado bíblico

⁷Obra escrita por orden de M.R.P. Burcardo M. de Röttingen, Prefecto Apostólico de las Misiones Capuchinas de la Araucanía. Valdivia 1903 (sin título).

⁸Información proporcionada por Francisca Cariqueo, en su residencia de Nueva Imperial, septiembre de 1988. Visita efectuada gracias a la colaboración del Rev. David Lawry.

fue usado como material de enseñanza; utilizaban, por ejemplo, tarjetas con estampas bíblicas que los alumnos podían adquirir y coleccionar si aprendían la lectura que las acompañaba o ciertas lecciones seleccionadas. Este tipo de enseñanza estimulaba la memoria y el esfuerzo personal, aprovechando, además, de introducir nociones de aritmética. Al mismo tiempo y en concordancia con los sistemas pedagógicos de la época, los misioneros recurrían al sistema lancasteriano, que encarga a los alumnos más aventajados la conducción del resto⁹.

En cuanto a la identidad cultural del mapuche, existe constancia que los misioneros reconocían su expresión cultural, la que, en último término, le daba sentido a la existencia de la sociedad misionera. Pero el esfuerzo desplegado por la enseñanza aspiraba a cambiar ésta, especialmente en lo concerniente a la religión y costumbres de contacto; generaban en los estudiantes la aspiración de irse transformando en chilenos civilizados y adquirir las costumbres valoradas por ellos como las mejores. Se registran, por ejemplo, fotografías de niños y padres mapuches en la misión con su vestuario tradicional, pero también otras en que los niños aparecen vestidos rigurosamente al estilo europeo. Este vestuario era precisamente proporcionado por los misioneros a través de distintas competencias, tales como el partir leña en el caso de los niños, y transporte de agua, en las niñas.

En esta dirección asimilacionista se explican también las continuas visitas que los misioneros hacían a las familias mapuches en sus carros con toldos, que concitaban la curiosidad de todos cuando ellas ya habían superado el recelo y la desconfianza. Allí atendían a los enfermos, regalaban chaquiras y prendas de vestir, llevándose a los niños que podían obtener. No obstante, durante cinco años de funcionamiento, la escuela registró una alta deserción: el uso del calificativo “arrancao” era el símbolo de la actitud de rechazo a la escolarización hasta la segunda década del siglo. Según el testimonio de nuestro informante chileno, ex alumno de la escuela, en esa época los mapuches “eran reacios para la escuela y, en general, para el contacto con los chilenos, de los cuales obtenían desprecio y engaños. Aquélla era una tierra virgen donde, después de la guerra, los mapuches eran muy recelosos. Gracias a la obra misionera asistencial médica, terminaban por entregarse. Sólo con algunos chilenos, sus compadres, se demostraban como eran: generosos y fieles”¹⁰.

No obstante estas dificultades, la misión persiste en su labor. Hacia 1910 da un paso decisivo en el logro de sus fines, a través de la instalación de escuelas rurales al interior de las reducciones. El funcionamiento de estas escuelas constituyó la prueba más palpable del éxito de los misioneros, pues fueron atendidas por ex alumnos mapuches. Ahora como profesores, y bajo el respaldo y capacitación de la misión, estos mapuches hablantes de su lengua, reproducían el sistema de enseñanza inglés, en una obra titánica de alfabetización en castellano. Alrededor de treinta escuelas surgen bajo esta perspectiva, las que funcionan hasta mediados de siglo, cuando el Estado asume su labor educacional en el área rural. En estas escuelas rurales se desarrollaba el primer ciclo de enseñanza que concluía en la escuela de Chol-Chol. En la escuela de Carrirreñe,

⁹Información proporcionada por Viola Vásquez Pautarrié, hija del Director de la Escuela Indígena Anglicana de Chol-Chol.

¹⁰Información proporcionada por Antonio Villarroel, ex alumno de la Escuela Indígena Anglicana de Chol-Chol y actual colaborador de la Iglesia y de la Escuela.

por ejemplo, se recuerda como maestro a Martín Dumihual; en Cautinche, a Juan Antinao, que fue también el primer pastor anglicano mapuche; en Malalhue, a Segundo Cayul, de quien pudimos recoger un testimonio directo.

Don Segundo Cayul fue alfabetizado a los catorce años (1917) en una escuela creada a instancias del misionero Wilson, en cuya fundación su propio padre había colaborado. Después de permanecer allí por dos años, fue enviado al internado del colegio anglicano, donde cursó hasta el sexto año primario. Luego asumió como profesor de la escuela de Malalhue en condiciones de trabajo similares a las de otros maestros, es decir, la misión le pagaba un sueldo básico y le proporcionaba una especie de asesoría integral. Se desempeñó en ese puesto desde 1924 hasta 1964. Don Segundo recuerda que cuando ingresó a la escuela no sabía hablar castellano; incluso se reían de él sus propios hermanos de raza, más adelantados en el aprendizaje de esta lengua. Durante tres meses su profesor le enseñó castellano usando las historias bíblicas del Antiguo Testamento, del mismo modo como se lo habían enseñado en la misión. En cuanto al silabario, usó el de Claudio Matte, al término de cuyas lecciones ya pudo leer solo. En la misión, en cambio, la enseñanza era mucho más amplia y, además, se le hacían clases en mapudungun. Recuerda, incluso, el nombre del joven mapuche que, actuando como ayudante, cumplía estas tareas: enseñaba la Biblia en mapudungun y alfabetizaba con un sistema casi bilingüe, pues las explicaciones que requerían las lecciones las daba en la lengua materna. Aprendió, además, nociones de gramática, historia universal e historia de Chile; las que contaban con su preferencia eran las clases de caligrafía, a las cuales los misioneros asignaban mucha importancia y las de historia de Chile. El señor Cayul manifiesta su conformidad con este tipo de enseñanza, ya que junto a sus compañeros, podía entender las explicaciones por serles entregadas en su lengua materna. Al respecto, señala que su padre nunca se dirigió a él en castellano, tampoco sus abuelos; el castellano era usado por sus familiares exclusivamente para establecer contacto con chilenos. No obstante, a su padre le gustaba la escolarización e incluso aprendió a hablar castellano y a leer por su cuenta, utilizando los textos de sus hijos. Estos hechos son muy similares a los relatados por M. Painemal (Foerster 1984:25-26).

De entre sus recuerdos, el señor Cayul destaca los consejos que noche a noche le daba el director de la misión, el señor Vásquez, a raíz de los cuales llegó a firmar el compromiso de "la temperancia" o del no uso del alcohol para el resto de su vida. También, destaca el hecho de que llegó a tener una matrícula de cincuenta alumnos en su escuela y que usó el mismo sistema de enseñanza que en la Misión, sólo con una diferencia: llegó a prohibir la práctica del mapudungun para asegurar el aprendizaje del castellano. En cambio, como pastor anglicano, predicó el Evangelio en las comunidades y lo enseñó en su escuela en mapudungun. Asegura que a los diez años de labor (1934), ya todos los niños hablaban o aprendían el castellano con facilidad¹¹.

2.3. Educación misional metodista

Los orígenes de la Iglesia Metodista en Chile arrancan de la labor institucional pionera

¹¹Información proporcionada por Segundo Cayul en su residencia de Malalche, agosto de 1988. Visita efectuada gracias a la colaboración de Antonio Villarroel.

del pastor William Taylor, quien crea en 1878, en Estados Unidos, The Transit and Building Society, para responder a la necesidad educacional que ingleses y chilenos le plantearon en su viaje al país en 1849. Esta sociedad se transformó luego en la Junta de Misiones, que evitó el paralelismo de funciones¹². Los primeros misioneros que obtienen las facilidades del gobierno chileno para instalar colegios bilingües fueron Mr. Goodsil y Mr. Hoover, quienes se desempeñaron en el norte del país. Los misioneros La Fetra y Canut de Bon, en cambio son los primeros en tomar contacto con mapuches del centro-sur en 1893. Éstos les habrían manifestado su deseo de conocer el Evangelio y, además, obtener ayuda para instalar una escuela en sus respectivas reducciones¹³.

Con el surgimiento de la congregación en Nueva Imperial, los metodistas conciben la idea de trabajar con mapuches. De hecho, en este sector se crean las escuelas primarias que, en un número aproximado de veinte, fueron regentadas por ellos en el período que estudiamos. La demarcación señalada respondió al acuerdo tácito que ellos establecieron con los anglicanos, en cuanto a las respectivas zonas de atención; estos últimos habían logrado con los capuchinos bávaros una distribución similar que, en términos generales y para los tres grupos religiosos bajo observación, fue respetada sólo parcialmente.

Entre anglicanos y metodistas se producirían, con el tiempo, variadas relaciones que afectaron directa e indirectamente a los mapuches. Se concertaron, por ejemplo, matrimonios entre misioneros de ambas iglesias, y ex alumnos de la Misión Anglicana serían más tarde profesores de las escuelas metodistas o algunos de sus más destacados fieles y/o colaboradores. Esta vasta gama de relaciones podría ser atribuible al hecho de que el origen de la Iglesia Metodista estuvo estrechamente ligado a la doctrina y la organización de la Iglesia Anglicana. Mientras existían similitudes en lo doctrinal, se marcaron, sin embargo, entre ellas, profundas diferencias en lo organizativo. Estas últimas podrían atribuirse, a su vez, a dos principales concepciones diferentes ligadas entre sí: una de ellas concierne a la imagen y función del misionero y, otra, al concepto de educación pública. Los metodistas, conformados originalmente como Sociedades de reflexión y preocupación social surgidas al interior de la Iglesia Anglicana, no compartían la idea de que los misioneros intervinieran tan profundamente en el Estado y en la propia Iglesia, así como apoyaban la idea norteamericana de la escuela pública, en detrimento de la escuela particular. Otra diferencia estribaba en que, mientras la misión anglicana vino destinada directamente a trabajar con los aborígenes, la metodista abordó una labor educacional para sectores específicos del país e, incidentalmente, tuvo que abocarse a satisfacer las demandas que en este sentido le habrían planteado algunos sectores de la población mapuche. Así podría explicarse que un documento que presenta los resultados de cuarenta y dos encuentros educacionales recopilados por la Iglesia con motivo de la celebración de su centenario, no incluya ninguna mención sobre alguna labor misionera o educacional entre los mapuches y sólo se haga referen-

¹²Información proporcionada por el Rev. David Lawry, de la Iglesia Metodista de Temuco, septiembre de 1988.

¹³Separata de la revista *Vida y Misión*, publicada por la Iglesia Metodista de Chile en 1988 (sin otros datos).

cia al trabajo personal de Francisca Cariqueo como agente de salud y de evangelización¹⁴.

En concordancia con lo que hemos expuesto, puede afirmarse que los misioneros metodistas participaron en la gestión educacional más bien de un modo indirecto: respaldaban y patrocinaban la creación de las escuelas, enseñaban la doctrina, buscaban los maestros chilenos que enseñarían a los niños, los apoyaban en su formación, etc. El Rev. Carlos Martínez, por ejemplo, inauguró la primera escuela para indígenas en Rulo, siendo secundado en un acto similar por el Pastor B. García¹⁵. Conjuntamente, extendieron una invitación a todas las iglesias metodistas de Chile para que designaran miembros apropiados para asumir el papel de misioneros entre los mapuches, conformando la Sociedad Misionera Nacional. De la Iglesia de Santiago aceptaron esta responsabilidad Olga Amengual y Orfa Muñoz, chilenas que desconocían absolutamente la realidad mapuche, y quienes, instaladas en el medio rural, llegaron a contraer matrimonio con jóvenes mapuches de las reducciones donde debieron trabajar como profesoras. Junto a otras dos personas seleccionadas, se inicia la labor educacional rural propiamente tal.

Hacia la mitad del siglo, se siente la necesidad de instaurar una organización centralizadora de la obra rural, destacándose en esta tarea tres misioneros principales: los Revs. Crawford, Sargent y Murphy. Cada uno asumió la Secretaría de lo que hasta hoy se conoce como Obra Rural Metodista, cuyo centro se encuentra en La Granja, ubicada en las cercanías de Nueva Imperial. De hecho, en 1946, se constituyó la Junta de Obra Rural Metodista, que dividió la labor de la Iglesia en el campo en cuatro departamentos o áreas: el educacional, el evangelizador, el médico y el de extensión agrícola. En esta época la labor de los misioneros norteamericanos se tradujo en la organización misma y en la búsqueda de fondos para el funcionamiento de la obra. Dada la importancia de esta instancia, podrían distinguirse dos principales fases en la labor educacional metodista entre los mapuches: la anterior al nacimiento de La Granja y de la Obra Rural y la posterior a ésta. Para efectos de la vinculación entre la Iglesia y el Estado en la labor educacional, sin embargo, esta distinción no es significativa, por cuanto la dependencia de las subvenciones fiscales influyó a tal punto que la Iglesia se vio obligada a entregar al fisco las escuelas "a causa de la falta de recursos para poder mantenerlas"¹⁶. Otra característica común a ambas fases fue el haber trabajado mayoritariamente con profesores que no estaban preparados suficientemente en lo pedagógico; más bien disponían de altos ideales, gracias a los cuales se dedicaron a conocer la realidad mapuche que desconocían y a completar su formación profesional, aunque, por las carencias económicas anteriormente señaladas, debieron trasladarse a centros urbanos cuando lo lograban¹⁷.

Durante la primera etapa educacional, el surgimiento de las escuelas siguió un patrón más o menos similar: los caciques mapuches que habían incorporado la aspira-

¹⁴Documento editado en 1978 por la Iglesia Metodista de Chile, con motivo de su Centenario (ver documentos).

¹⁵Idem Nota (13).

¹⁶Idem Nota (13).

¹⁷Opinión sostenida por el Rev. Lawry y por el actual Director de la Escuela La Granja, Tomás Bello, agosto de 1988.

ción de aprender a leer y escribir la lengua oficial se acercaban al misionero que se hubiera instalado en el sector y le pedían ayuda para abrir una escuela aportando ellos, generalmente, el terreno. La construcción se llevaba a cabo y se ponían en funcionamiento los dos primeros cursos alfabetizadores. Es el caso de las escuelas de Yuco y de Rulo, a las cuales ya se ha hecho referencia. El testimonio directo que ilustra este proceso es el de don Calfío Santibáñez, hijo de un cacique de la reducción Mañío Manzanal, quien recuerda que en la década del treinta conoció al misionero Crawford, al cual le expresó su deseo de tener una escuela, lo que se concretó años más tarde, permaneciendo en funcionamiento hasta la época en que se la convirtió en fiscal. Relata que su padre lo había enviado a estudiar a la Misión Anglicana de Chol-Chol y que, como no había anglicanos en el sector de Imperial, él decidió integrarse a la congregación metodista, “porque lo más importante era estar con Dios”. En su escuela se le enseñaba a los niños a leer y a escribir; no se les prohibía el mapudungun, pero tampoco se favorecía su conservación, lo que lo lleva a pensar que esto pudo haber influido en que las nuevas generaciones mapuches hayan reemplazado hoy su lengua por el castellano. No es su caso, ya que él continúa expresándose en su lengua materna, y reconoce que ser bilingüe es lo mejor. Su propio hijo llegó a ser profesor y defensor de su raza¹⁸.

Don José Manqueo, por su parte, presenta una historia educacional inicial similar a la de don Calfío. Como ex alumno de la Misión Anglicana, reemplazó a un profesor de la escuela que ésta regentaba en el sector de Ranquilco, siendo contratado posteriormente en ella. Pero ante las presiones ideológicas de sectores políticos reivindicadores de los derechos mapuches, prefirió continuar su carrera docente al alero del misionero Crawford y de la Iglesia Metodista, con la cual podía tener un contacto más cercano. Fue así como llegó a formar parte de la Sociedad Misionera Nacional, al abrir una escuela en su propia reducción, incorporándose de lleno a la obra rural metodista. Durante este período, hasta 1960, logró obtener su título como profesor normalista en la Escuela Normal José Abelardo Núñez de Santiago, de tal modo que, cuando su escuela se hizo fiscal, pudo continuar en el sistema educacional nacional y aun incursionar posteriormente en otros establecimientos fiscales hasta obtener su jubilación como profesor primario en 1970¹⁹.

Ambos mapuches recuerdan que las escuelas metodistas se guiaban, en su plan de enseñanza, por las normas impartidas tanto por la Iglesia como por el Estado. En lo lectivo, usaban con sus alumnos el silabario “El Lector Americano”, recurriendo a las traducciones en mapudungun cuando era necesario, puesto que hasta 1950, aproximadamente, todavía llegaban a sus escuelas alumnos que sólo hablaban esta lengua. Disponían sí, de menores recursos pedagógicos que en el internado de Chol-Chol y, además, tenían una asistencia irregular, por cuanto los niños debían dedicarse a sus trabajos hogareños, especialmente en el período de cosechas. En lo religioso, enseñaban la Biblia como se la habían enseñado a ellos, esto es, usando la lengua materna, siendo acompañados en esta labor evangelizadora por los pastores metodistas que regularmente visitaban sus escuelas. Cuando la Escuela Granja comenzó a funcionar, enviaban

¹⁸Opinión sostenida por Calfío Santibáñez, a quien se entrevistó en agosto de 1988, en La Granja.

¹⁹Entrevista realizada en agosto de 1988.

a los alumnos que habían cumplido con el primer ciclo a continuar allí sus estudios (tercero a sexto) y a obtener conocimientos agrícolas básicos.

Diferente fue la situación de la población mapuche que habitaba zonas de colonización. En el sector de Loncoche, en el lugar llamado Lolo-Ruka, un grupo de colonos chilenos, pertenecientes a la congregación metodista, solicita el apoyo de su Iglesia para abrir una escuela en la década del treinta. El Pastor Luis Daza tramitó la solicitud y, en 1936, en la casa habitación de una de las principales familias de colonos y donde ya funcionaba el culto, se abrió la escuela de Lolo-Ruka, que funciona bajo el alero de la Iglesia hasta el presente. Las autoridades eclesiásticas contrataron a Natividad Baeza, procedente de Iquique para hacerse cargo de la escuela, lo que hizo hasta 1939. En esta escuela primaria se reclutó un número aproximado de treinta niños, de los cuales el 50% era mapuche. Ellos acudían con grandes dificultades, pues sus viviendas quedaban alejadas del lugar donde se estableció la escuela y, además, tenían el contacto con los colonos; eran niños que, por el contacto obligado que sus familias tuvieron con aquéllos, comenzaron su aprendizaje del castellano antes de ingresar a la escuela. La profesora que actualmente se desempeña allí informa que los niños mapuches, que en igual porcentaje que en el pasado acuden a la escuela, "sólo tienen el nombre de mapuches, pues hablan sólo castellano y viven al estilo campesino chileno"²⁰.

3. SÍNTESIS DE LA EDUCACIÓN MISIONAL REGIONAL

Los antecedentes expuestos permiten apreciar que los grupos religiosos considerados se caracterizaron por ofrecer, a un vasto sector mapuche, una educación que, en propiedad, fue integral. Observada en su conjunto, ella presenta un abanico de posibilidades de contacto con el mundo occidental; su mayor amplitud se manifestó a través de la enseñanza profunda de la doctrina cristiana, de las lenguas castellana e inglesa, así como por la enseñanza de nociones básicas en varias otras disciplinas; su menor alcance se aprecia en las acciones propiamente alfabetizadoras.

En este mismo sentido, corresponde destacar el hecho de que cada grupo religioso consideró la instrucción de una manualidad, la que incluso adoptó la forma de aprendizaje inicial de un oficio, en el caso de los colegios de las Hermanas Terciarias Franciscanas y en el de la Misión Anglicana. La integralidad de la educación fue así, antes que nada, civilizadora y, luego, o en consecuencia, nacionalizadora.

El rasgo señalado supuso, al mismo tiempo, un manejo controvertido de la etnicidad. Mientras la educación impartida tuvo su razón de ser en el reconocimiento explícito del origen étnico mapuche y de la expresión cultural propia, la instrucción misma se llevó a cabo desconociéndola y, aún más, usándola como estrategia para obtener los fines institucionales de cambio.

Es interesante señalar que este espacio pragmático de reconocimiento de la identidad cultural pareció haber sido suficiente como para la expresión cada vez más amplia de las posibilidades individuales de los mapuches, tan coartadas como lo estuvieron en épocas pasadas. La tolerancia pacífica de su origen y rasgos propios por las instituciones inspiradas mayormente desde el extranjero que se instalaron en la Araucanía, pareció

²⁰Entrevista efectuada en agosto de 1988.

ser la clave para activar uno de los mecanismos más exitosos de adaptación: permitir la reproducción de la actividad enseñada en un grado aceptable por el maestro y ser premiado por ello a través de la asignación de la tarea. Según esta lógica, el rango de éxito educativo y/o evangelizador de los grupos religiosos estuvo determinado por las mayores o menores posibilidades que éstos ofrecieron a los mapuches para practicar aquel mecanismo. Hubo, además, otro mecanismo adaptativo probablemente más determinante: el conocimiento y práctica de la doctrina cristiana. En tanto referente ético de la conducta, debió permitir un contacto igualitario o una percepción igualitaria entre personas social y culturalmente distintas, como los misioneros y los mapuches. De este modo, este último mecanismo debió haber actuado como regulador del contacto cotidiano y, en último término, como un elemento generador de autonomía individual en el caso de los mapuches, dependiendo de cuán profundamente fuera enseñado y aprehendido. El mayor contrapeso al impacto de este mecanismo sólo pudo provenir de dos frentes:

- el cultural tradicional, a través del cual algunos sectores resumieron la integralidad de su cultura propia,
- el sociopolítico, activado desde ideologías occidentales, preocupadas por estimular entre los mapuches actitudes reivindicativas frente al gobierno chileno y, en general, al no mapuche.

Cualquiera haya sido la magnitud de la reacción contraria a la educación misional, un importante sector mapuche ilustró la afirmación teleológica tan propia de Occidente de que la educación es la llave del progreso y que fuera debatida de modo tan arduo en el contexto político nacional hacia la segunda década del siglo. Desde esta perspectiva, los mapuches que vivenciaron los dos mecanismos adaptativos se adelantaron en la demostración del significado que la educación pública tiene para la movilidad social en el marco de la sociedad mayor. En realidad, representaron tanto al sector mapuche ilustrado como al que logró ascender en la estructura social a costa de su transculturización. Pero en relación al pueblo mapuche, este sector significó el primer desgajamiento masivo, en lo social y en lo cultural.

Por los rasgos enunciados, la educación misional indígena se diferenció significativamente de su antecesora y, desde nuestro punto de vista, marcó un hito en la estructuración de la educación indígena enfrentada al problema del contacto desigual entre dos sociedades.

El idioma castellano desempeñó, en esta educación especial, un papel decisivo, si bien diferenciado según los actores involucrados. En tanto herramienta de trabajo, los misioneros extranjeros debieron aprenderlo al igual que el mapudungun; esto último significó para la lengua indígena revivir colateralmente la posición privilegiada de que ya había gozado en situaciones no bélicas de contacto con el conquistador español. Hay evidencias que señalan que una vez que los misioneros aprendieron el castellano lo usaron de un modo cada vez más natural y predominante, incorporando también el léxico valorativo e, incluso, discriminatorio usado por el chileno común. Por su parte, los profesores nacionales, obviamente monolingües de castellano, que trabajaron en estas misiones, ponían de manifiesto su etnocentrismo principalmente a través del comportamiento lingüístico: como nunca se habían enfrentado a la necesidad de comunicarse en una lengua distinta a la materna, desconocían o no consideraban lo que

eso significaba para sus educandos mapuches y usaban el castellano como único medio de comunicación. Tampoco habían recibido entrenamiento en lo relativo a las diferencias cognitivas involucradas en las diferencias culturales.

El escolar mapuche se vio entonces sometido a una enseñanza formal del castellano, a la que respondió de un modo variado, pero fundamentalmente a un sistema educativo transmitido en esta lengua que lo introdujo a una forma de vida muy diferente de la suya original. Debó aprender de modo sistemático algunos aspectos del castellano (lectoescritura); pero, sobre todo, se vio inmerso en un sistema en el cual el castellano era la vía de comunicación social y el vehículo necesario para adquirir prácticas que le resultaron agradables o compensatorias. En otras palabras, llegó a ser doblemente dependiente de esta lengua, la que, de este modo, se convirtió en la lengua impuesta. En este proceso, el uso del mapudungun fue meramente una estrategia de colaboración.

4. BREVE REVISIÓN DE LA TEORÍA EDUCATIVA EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Los diagnósticos académicos realizados en torno a las necesidades de desarrollo integral de los pueblos indígenas de América Latina y el modo en que la educación oficial las satisface, son en su mayoría desalentadores. Las únicas excepciones reales las representan los movimientos indígenas que han asumido la tarea de educar a las generaciones jóvenes, utilizando las herramientas adquiridas en la escolarización oficial para orientar la autogestión²¹. ¿Por qué solamente estos proyectos educativos demuestran tener más éxito? En realidad, se observa que ellos se han ido gestando a través de un complejo tejido de elementos y factores, los que, en definitiva, pretenden rearmar la estructura sociocultural de estos pueblos en una situación nueva, como es su inserción en sociedades mayoritarias. Evidentemente, se trata de una programación intencionada que, para los mismos indígenas, ha resultado difícil de concebir y llevar a cabo. Los observadores de estos ensayos sólo podemos detectar algunos de sus rasgos y comprender su importancia de acuerdo a nuestros respectivos marcos de análisis.

Uno de los elementos más significativos dentro de estos procesos reasumidores del mundo indígena es obviamente la lengua, tanto así que el tipo de educación que hoy se ensaya adquiere su denominación de acuerdo a cómo ella se utiliza. Se habla de educación bilingüe bicultural y de educación bilingüe intercultural, "cada una de las cuales presenta sus propias características y responde a una posición determinada frente a la situación" (Yáñez 1987: 96). Pero esto último quiere decir que no se ha demostrado suficientemente el uso explícito y programado de las lenguas en contacto. Se requeriría, además, tomar conciencia de la orientación y consecuencias que ese manejo podría tener, respecto de lo que hemos visto como lo más determinante: el modo de inserción en la sociedad dominante y el aporte a la conservación o cambio de la etnia.

Creemos que vale la pena hacer referencia a cuál es la problemática actual de la educación indígena porque permite entender con mayor claridad cómo se articularon sus principales elementos en el pasado y por qué lo hicieron de ese modo.

²¹Visión recogida en el Simposio de Educación para Poblaciones de Habla Vernácula, en el 46º Congreso Internacional de Americanistas, Amsterdam, julio de 1988.

En el contexto académico, las acciones educativas que las sociedades dominantes han implementado hacia las minoritarias y dominadas se han interpretado de muchas formas. Desde el punto de vista de las orientaciones socioculturales más amplias, determinantes del contacto interétnico en el campo de la educación formal, nosotras distinguimos ya, para el caso mapuche, tres principales modelos:

- “la educación del dominio, practicada en la encomienda y en la evangelización misionera inicial,
- la educación para la asimilación, puesta en marcha cuando se decide incorporar al mapuche a la nación chilena, y
- la educación para la participación intercultural, representada por los proyectos de educación formal que intentan revertir o, al menos, mejorar los modelos anteriores”. (Durán y Ramos 1988)

En el Área Andina, los especialistas han propuesto cuatro modelos que serían simultáneos en su práctica, desde el punto de vista de la o las lenguas usadas en el sistema educativo. Estos modelos son:

- a) “el modelo de castellanización,
- b) el modelo transicional,
- c) el modelo bilingüe bicultural y,
- d) el modelo intercultural bilingüe”. (Yáñez 1987: 105)

Es preciso revisar brevemente la conceptualización del primer modelo, para ver de qué modo los antecedentes recogidos en la Araucanía lo hacen válido en esta zona o exigen replantearlo.

En la teoría educativa, se denomina modelo de castellanización “al sistema regular implantado y desarrollado desde la época colonial y que se caracteriza por ser integracionista y homogeneizador, por emplear el castellano y los elementos culturales occidentales como base de la educación, sin ninguna referencia con las lenguas y culturas indígenas; por responder a la ideología de la sociedad dominante blanco-mestiza y estar enmarcado dentro de normas y regulaciones de clara orientación urbana” (op. cit., p. 106).

En términos generales, los antecedentes recolectados calzan con la descripción del modelo, si bien es conveniente precisar algunos puntos en los que esta coincidencia es parcial, o simplemente no existe.

En relación al carácter o finalidad principal, es obvio que el principio integracionista está presente en el sistema educativo analizado. Cabe destacar, sin embargo, que en tanto la etnia es objeto de este sistema y razón de su ser, permite su diferenciación propia, ilustrativa de una sociedad naturalmente heterogénea en sus manifestaciones y prácticas socioculturales. La relativización de este principio también se observa en el uso de la lengua propia de la etnia durante el proceso educativo, pese al carácter utilitario de este uso. Donde el integracionismo y la homogeneización se observan de modo más nítido es en la recurrencia a valores, creencias y tecnologías del mundo occidental, bajo el supuesto de que estos elementos culturales no existen en la sociedad aborígen o deben ser cambiados.

En cuanto a la lengua de educación, se aprecia coincidencia general entre la conceptualización del modelo y el fenómeno observado, ya que el énfasis estuvo en la

enseñanza de la lectoescritura, incluyó nociones de gramática y, más aún, el castellano fue la lengua principal de la comunicación social.

Nos parece conveniente hacer notar, sin embargo, que tanto el sistema estudiado como la formulación del modelo no aportan rasgos más precisos acerca del fenómeno lingüístico-educativo; no se han explicitado antecedentes, por ejemplo, relativos al aprendizaje de la escritura ni al de la expresión oral, o a la difusión informal de la lengua. Debiera haberse aludido, así, no tan sólo a la efectividad de la comunicación, que tanta influencia tiene en la movilidad dentro del sistema educativo, sino a otro problema agregado, referido a la vigencia y manejo de estereotipos sobre los indígenas, basados en su comportamiento lingüístico.

En relación a los planes y programas, se observa que a diferencia de lo que plantea el modelo, los del sistema no son de carácter único. Tampoco son sólo teóricos, ya que incluyen capacitación incluso útil para el desempeño en zonas rurales. Hay coincidencia sí en que su orientación última es la occidentalización, excluyéndose, por lo tanto, de sus contenidos, el conocimiento acumulado por el pueblo indígena.

Existen otros dos rasgos diferenciadores del sistema educativo respecto del modelo; uno de ellos concierne al hecho de que fue patrocinado y regentado por sectores religiosos en su mayor parte extranjeros; el otro, al personal docente que lo desarrolló en directa relación con el anterior.

Al abordar los grupos religiosos una problemática no considerada por el sistema oficial, contaron con la autonomía suficiente para proponer planes y programas especiales, los que formularon y realizaron inspirados en sus respectivos sistemas educativos y en las necesidades y demandas que, según su percepción, debían ser atendidas. Sin embargo, este hecho los hizo circunstanciales al punto que no han podido reproducirse a través del tiempo.

Dadas las anteriores características, el sistema tuvo que retroalimentarse en su período de vigencia, permitiendo la movilidad educacional de los educandos e, incluso, la obtención de un estatus derivado, como el de "pastor protestante mapuche" o "especialista en salud y en evangelización", con enorme impacto social en la sociedad aborígena.

El otro aspecto que hay que considerar es el relativo al personal docente. El misionero, que predomina en el sistema, presenta características propias que lo diferencian del profesor chileno, titulado o no. Cualquiera haya sido su orientación religiosa particular, aquél demostraba una actitud preferencial hacia el indígena y, de hecho, muchos le dedicaron sus vidas: pretendían educar integralmente el espíritu, el intelecto y las manos a través del ejemplo. Demostraron, además, flexibilidad y sabiduría para graduar las normas de la enseñanza, de la autoridad y de la disciplina, en tanto ellos representaban directamente el sistema. Por esto mismo, estimulaban el desarrollo de las facilidades de aprendizaje y la participación activa del educando como ayudante y/o como futuro religioso.

Por las razones expuestas, estimamos que la educación que los grupos católicos y protestantes implementaron para la población mapuche chilena se halla parcialmente representada en el modelo de castellanización propuesto para al Área Andina. Aunque todos los aspectos considerados en éste se encuentran presentes, dicha educación se manifestó a través de rasgos propios, diferentes a la normativa del modelo. En este sentido, podría decirse que la educación indígena estudiada entrega fundamento

empírico suficiente para configurar una modalidad específica del modelo general: la educación misional católica y protestante postreduccional. En cuanto al rasgo definitivo del modelo general, se hace evidente la necesidad de abordar el estudio sistemático del resultado del proceso de castellanización. Una cuestión interesante será averiguar el grado y tipo de competencia lingüística lograda en castellano por parte de mapuches que ingresaron al sistema descrito en condición de monolingües de mapudungun.

REFERENCIAS

- COÑA, P. 1984. *Testimonio de un cacique mapuche*. Santiago: Pehuén.
- DOMEYKO, I. 1971. *Araucanía y sus habitantes*. Buenos Aires: Editorial Francisco de Aguirre.
- DURÁN, T. y N. RAMOS. 1986. Incorporación del español por los mapuches del centro-sur de Chile durante los siglos XVI, XVII y XVIII. *Lenguas Modernas* 13: 17-36.
- DURÁN, T. y N. RAMOS. 1987. Incorporación del español por los mapuches del centro-sur de Chile durante el siglo XIX. *Lenguas Modernas* 14: 179-196.
- DURÁN, T. y N. RAMOS. 1988. Modelos de educación indígena en Chile. *Actas del 46º Congreso Internacional de Americanistas*, Amsterdam, Holanda.
- DURÁN, T. y N. RAMOS. En prensa. Comportamiento lingüístico en población escolar mapuche contemporánea como expresión del problema de la vitalidad de la lengua. *Actas de las 3ª Jornadas de Lengua y Literatura Mapuche*. Universidad de La Frontera.
- FERRANDO, R. 1986. *Y así nació La Frontera*. Santiago: Editorial Antártica.
- FOERSTER, R. 1983. *Martín Painemal Huenchual. Vida de un dirigente mapuche*. Santiago: Grupo de Investigaciones Agrarias.
- FOERSTER, R. 1986. La Misión Anglicana, primera Iglesia Protestante entre los mapuches. *Nütram*. Año II, 3: 14-28.
- MANSILLA, L. 1904. *Misiones Franciscanas de la Araucanía*. Angol: Imprenta de El Misionero Franciscano.
- NOGGLER, A. 1972. *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*. Padre Las Casas: Editorial San Francisco.
- PAMPLONA, I. de. 1911. *Historia de las misiones de los PP. Capuchinos en Chile y Argentina (1849-1911)*. Santiago: Imprenta Chile.
- PALAVICINO, V. 1860. *Memoria sobre la Araucanía por un misionero del Colegio de Chillán*. Santiago: Imprenta La Opinión.
- VALDÉS, F. 1945. *Lemunantü (Luz del bosque). Araucaria misional. Una historia novelada*. Santiago: Imprenta San Francisco.
- VILLALOBOS, S. 1982. Tres siglos y medio de vida fronteriza. En *Relaciones fronterizas en la Araucanía*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 11-66.
- YÁÑEZ, E. 1987. Estado del arte de la educación indígena en el área andina. *Revista Paraguaya de Sociología*. Año 24, 69: 95-156.

DOCUMENTOS Y REVISTAS:

- Centenario metodista en Chile 1878-1978. Un pueblo llamado metodista. Iglesia Metodista de Chile. 1978.
- Boletín informativo *Vida y Misión* dedicado al tema ¿Qué sabe Ud. de las Instituciones Metodistas? Editores Comité Programa Nacional. Separata Vida y Misión. Santiago.