

**Silabario Matte en la instrucción primaria de Chile y deterioro de la lengua
mapuche –mapuzugun-**

**Syllabary Matte in the primary education of Chile and deterioration of the
Mapuche language -mapuzugun-**

María Isabel Mariñanco Nahuelcura

Universidad Católica de Temuco

RESUMEN: El tema central del artículo se relaciona con los principios de expansión colonial en América Latina y Chile. El problema que aborda es la implicancia del silabario Matte en el deterioro de la lengua mapuche *-mapuzugun-*. El objetivo es develar la implicancia del silabario Matte, en el deterioro de la lengua mapuzugun. La metodología consistió en una revisión de la literatura normativa y científica de América Latina y nacional. Los resultados señalan que los principios de expansión colonial de América Latina: la difusión de la religión y la castellanización se encuentran imbricados en el sistema escolar chileno. Además se identificó tres principios en el sistema escolar chileno: civilizar y disciplinar; homogenizar y clasificar a la población. Consecuentemente, se analizó un libro de clases de la época e identificó tres formas de clasificación aplicadas a la población mapuche: el origen étnico, la ocupación de los padres y la enseñanza recibida. Se concluye que la enseñanza recibida – castellanización- de la población, la relegación del mapudungun al espacio intrafamiliar y el uso del silabario, junto a un efecto no esperado, esto es, que los niños castellanizados no enseñaron mapuzugun a sus hijos, contribuyó la deterioro de la lengua mapuche –mapuzugun-.

PALABRAS CLAVES: Silabario, lengua mapuche - *mapuzugun-*, instrucción primaria

ABSTRACT: The central theme of the article is related to the principles of colonial expansion in Latin America and Chile. The problem he addresses is the implication of

the Matte syllabary in the deterioration of the Mapuche language -mapuzugun1-. The aim is to reveal the implication of the Matte syllabary in the deterioration of the Mapuzungun language. The methodology consisted of a review of the normative and scientific literature of Latin America and the rest of the world. The results indicate that the principles of colonial expansion of Latin America: the spread of religion and Castilianization are imbricated in the Chilean school system. In addition, three principles were identified in the Chilean school system: civilizing and disciplining; homogenize and classify the population. Consequently, a class book of the time was analyzed and identified three forms of classification applied to the Mapuche population: ethnic origin, parents' occupation and education received. It is concluded that the education received -castellanization- of the population, the relegation of the Mapudungun to the intra-family space and the use of the syllabary, together with an unexpected effect, that is, that the Spanish children did not teach mapuzugun to their children, contributed to the deterioration of the Mapuche language -mapuzugun-.

KEYWORDS: Syllabary, Mapuche language, *mapuzugun*, primary instruction

Introducción

La enseñanza primaria en Chile al igual que en otros países de América Latina, relevó el conocimiento proveniente de los conquistadores, denominado colonialidad del saber (Walsh, 2007). En este contexto se produjo la expansión colonial en el territorio, por medio de dos principios que fueron extensivos a América Latina: la difusión de la religión católica y la castellanización de la población, ambos principios de expansión colonial se imbricaron en el sistema escolar. Por otra parte, cada país construyó los propios principios de su respectivo sistema escolar. En el caso chileno, el proceso de expansión colonial fue realizado por medio de la creación de organismos estatales, formulación de decretos y el aporte de intelectuales nacionales y extranjeros, quienes construyeron los principios de la enseñanza primaria. Entre estos principios en este artículo, se destacarán tres: el primer principio civilizar y disciplinar, el segundo principio, la homogenización de la población y el tercer principio la clasificación de la población.

En este contexto la castellanización se impuso en Chile instalando como lengua oficial y también imponiendo los recursos didácticos utilizados en su enseñanza, entre los cuales se encuentra el Silabario Matte. La imposición del Silabario Matte se realizó abarcando a todos los estudiantes. Sin embargo en los estudiantes mapuche, implicó la disminución del uso de la lengua mapuche, *-mapuzugun-* en la escuela. Pero también influyó un efecto no esperado, ya que los niños alfabetizados en castellano, en su condición de adultos no enseñaron *mapuzugun* a sus hijos, lo que contribuyó al deterioro de la lengua mapuche *-mapuzugun-*.

1. Contexto histórico de la ‘educación primaria’ en Chile

A partir de la llegada de los españoles a América Latina se evidencia que Europa desde el siglo XVI había pasado a ser relevante en la historia de occidente y del mundo (Mignolo, 2003; Cabrera, 2016) porque el proceso colonial revela el “eurocentrismo y la geopolítica del conocimiento que ubicó jerárquicamente a Europa y a la sociedad occidental por sobre los espacios del mundo como África, Asia o América” (Cabrera et al, 2016, p.170). En este contexto emergió el colonialismo. El “colonialismo se refiere a la ideología concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial” (Estermann, 2014, p. 350). En consecuencia, el colonialismo fue la ideología se impuso en todos los territorios colonizados de América Latina.

En América Latina el colonialismo modificó el sentido del conocimiento. Porque el conocimiento fue fabricado e impuesto por los colonizadores por medio de la autodefinición de modernidad (Mignolo et al., 2003). El colonialismo en América Latina, derivó en colonialidad. “La colonialidad es el lado oculto de la modernidad, lo que articuló desde la conquista los patrones de poder, desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza de acuerdo a las necesidades del capital y a beneficio blanco-europeo como también de la *élite* criolla” (Walsh, 2007, p.104). Es así como, en la colonialidad convergen dos procesos históricos: el primer proceso histórico, codificó las diferencias entre conquistadores y conquistados por medio de la idea de raza y el segundo proceso histórico, incorporó la raza como categoría mental de la modernidad, la cual instaló a los conquistadores en una condición de superioridad, respecto a la población indígena (Quijano, 2000). Ambas categorías se transformaron en principios y métodos que legitimaron la actuación de los conquistadores (Dussel, 1977), adjudicándoles un rol regulador que les permitió imponerse de diversas formas.

Una forma de imposición fue la castellanización que implicó la homogeneización lingüística de la población, por medio del desarrollo de habilidades básicas de decodificación. En este sentido Castro e Hidalgo (2016) sostienen, que en las últimas décadas del siglo XVI hasta las primeras cinco décadas del siglo XVIII se produjo la coexistencia de dos proyectos lingüísticos; por una parte un proyecto que relevó las lenguas indígenas y al mismo tiempo otro proyecto, de castellanización de la población. La realidad da cuenta que el proyecto de castellanización se impuso definitivamente en América Latina.

Otra forma de imposición fue la superioridad que adquirió el colonizador en el ámbito productivo, evidenciado en el sometimiento de la población indígena a condiciones de trabajo inhumanas Cuervo (2016), o esclavitud. Sin embargo por medio del discurso, se legitimó y justificó la esclavitud (Dussel et al., 1977). Por otra parte la imposición de superioridad del colonizador alcanzó el ámbito del saber, por lo cual “subalternizó otras representaciones y saberes que quedaron relegados a simples objetos de conocimiento, silenciados, y sin poder de enunciación” (Gómez-Quintero, 2010, p. 90). Lo anterior evidencia, que el saber silenciado fue el conocimiento indígena, lo que es denominado invisibilización (Torrealba, 2012). Por lo anterior, el saber que emana de los sujetos y su contexto situado, fue subyugado por principios de expansión colonial impuestos por el colonizador, en este artículo serán mencionados dos principios: la

difusión de la religión católica y la castellanización de la población, ambos principios serán abordados en el siguiente apartado.

1.1. Principios de expansión colonial en el territorio de América Latina

El origen del primer principio de expansión colonial: difusión de la religión católica, se encuentra en la Bula que cedió el territorio de América Latina a los reyes de España, los cuales instruyeron la difusión de la religión católica (Bejarano, 2016). El segundo principio de expansión colonial: castellanización, se originó por la coincidencia entre la publicación de la Gramática de la Lengua Castellana de Antonio de Nebrija en 1492 y la llegada de Colón a América (Bravo, 2010). La difusión de la religión católica junto con la castellanización, encontraron en el sistema escolar -escuela- su materialización. Debido a que, el origen de la escuela es ser un agente de socialización y coacción del Estado (Tenti, 2004). Continuando con el principio que le dio origen, la escuela se extendió en América Latina con la función de “integrar al alumno indígena a la cultura hegemónica a través del ejercicio del poder y dominación, ya sea negando su lengua materna, modelando los cuerpos, castigando las formas de resistencia y desvalorizando la identidad propia” (Cruz, 2011, p. 30). Lo anterior, propició interacciones sociales asimétricas, las cuales podrían mantenerse por medio de la escuela en los distintos estados de América Latina.

Los estados de América Latina entre ellos Chile, implementaron la socialización a partir de la “dominación sobre una pluralidad de hombres [por medio de] un cuadro administrativo [destinado] a la ejecución de sus ordenaciones generales y mandatos concretos, por parte de un grupo de hombres cuya obediencia se espera” (Weber, 1964, p. 170). Por lo tanto, los estados incorporaron principios de expansión colonial por medio de Constituciones Políticas e instalando a la escuela como un dispositivo expansión territorial al servicio del Estado (Serrano, Ponce y León, 2012) extendiendo así el legado colonial a toda la población, entre ella a la población mapuche.

Consecuentemente con lo anterior, en Chile la escuela se impuso como un agente que desde su creación implementó la violencia simbólica -dominación-, entendida como la acción pedagógica que impone significados en forma arbitraria, a la mayoría de la población (Bourdieu y Passeron 1996; Vélez, 2007). Dicha arbitrariedad podría ser una consecuencia de los intereses materiales y simbólicos de las clases dominantes, las cuales adoptan las decisiones a nivel estatal (Tenti, 2004). En Chile, los principios de expansión colonial implementados en América Latina, esto es, -la difusión de religión y

la castellanización- se vieron imbricados, llegando a constituir un principio vertical en el sistema escolar, del cual se dará cuenta en el siguiente apartado.

1.2. Difusión de la religión y castellanización, principios coloniales imbricados en el sistema escolar chileno

El naciente Estado chileno delegó a las congregaciones religiosas la creación de escuelas, las cuales impusieron la castellanización y la difusión de la religión imbricadas en el sistema escolar. Seguidamente, las congregaciones religiosas crearon escuelas en los conventos, dirigidas principalmente a la clase alta. En estas escuelas se enseñaba a leer, escribir, rudimentos de aritmética y reiteración memorística del catecismo. En este periodo también se implementó la enseñanza en los domicilios particulares de algunas familias. Esto se evidencia, porque sólo las mujeres de clase alta aprendían a leer, (Serrano, Ponce y León, 2012). Lo anterior señala, que la enseñanza de la lectura en conventos, así como en los domicilios particulares de familias de clase alta, propiciaría la relación entre acceso a la escuela y condiciones económicas de las familias de proveniencia, situación que podría emerger desde el inicio del sistema escolar en el territorio nacional.

Posteriormente, la expansión de la escuela en el territorio nacional permitió el acceso a una mayor cantidad de población al sistema escolar, por lo cual la castellanización incluyó al 'pueblo', entendido como el grupo social que hasta ahora no había accedido a la escuela.

La castellanización fue implementada en forma similar en todas las escuelas del país, utilizando recursos didácticos tales como: cartillas, catones silábicos y silabarios. Las cartillas eran cuadernillos con cuadros alfabéticos de consonantes y vocales para deletrear. Los catones, eran textos iniciales de lectura de contenido moral y religioso y los silabarios eran libros que contenían formas elementales de combinaciones del alfabeto (Robledo, 1977). Por lo tanto la castellanización iniciada en la escuela implementó la alfabetización básica o decodificación Manghi, Crespo, Bustos y Haas (2016), por medio de la educación pública.

La educación pública chilena tuvo su origen en el periodo republicano iniciado con la independencia. La independencia, periodo que pudo haber surgido en un contexto de debate entre el binomio de patriotas y realistas en la primera década del siglo antes pasado. Pero también, según Infante (2014), la independencia se debió al descontento por la distribución desigual de cargos entre españoles y la *élite* criolla chilena. Así como

a la influencia de la “Ilustración”, debido al predominio de la razón como medio para extirpar a la humanidad de la oscuridad del desconocimiento y el rechazo a la proveniencia divina del poder de las dinastías. O al “Despotismo ilustrado” entendido como una búsqueda de bienestar intelectual, material e implementación del paternalismo en las decisiones del Estado (Eyzaguirre, 1957). Sin embargo, Puigmal (2013) señala que a comienzos del siglo XIX, las guerras napoleónicas en Europa, tuvieron como consecuencia que en América se produjera un movimiento político y también militar que propició la independencia de los nuevos estados de América de los dominios coloniales.

En este contexto se inició la denominada ‘instrucción primaria’ en Chile. Las primeras escuelas primarias se instalaron en una habitación, con escasos insumos para la enseñanza y un maestro no necesariamente normalista. Por lo tanto, la instrucción primaria sólo adquirió importancia cuando el Estado chileno asumió un rol determinante y sostenido para instruir al ‘pueblo’ (Serrano et al., 2012), por lo cual el sistema escolar requirió generar principios para lograr la expansión territorial y constituir a la escuela en un agente estatal. Entre ellos, se destacará en este artículo, los siguientes principios el primer principio: civilizar y disciplinar; el segundo principio: la homogenización de la población y tercer principio: la clasificación de los estudiantes. Cada uno de los principios señalados será abordado en el siguiente apartado.

1.3. Principios de expansión del sistema escolar chileno y enseñanza primaria

Los principios de expansión del sistema escolar chileno, fueron creados por intelectuales nacionales y extranjeros. El primer principio fue civilizar y disciplinar, se conformó mediante un corpus legal y organismos creados para su implementación. El principal corpus legal fue el Proyecto Constitucional de 1813, el cual articuló el sistema escolar, creó el Instituto Nacional y generó los decretos para incorporar a las niñas en la educación primaria. Pero además, en este momento histórico la escuela requirió ser reconocida por el “pueblo” como útil y necesaria (Monsalve, 1998). Aunque, la escuela chilena no fue diseñada para suplir los requerimientos del ‘pueblo’, sino por el contrario, fue creada y estructurada a partir de las necesidades de la *élite* criolla dominante.

En relación al corpus legal, Juan Egaña, Camilo Henríquez y Manuel de Salas crearon el concepto de “enseñanza republicana”, señalando que "Todo el sistema de aprendizaje de artesanías, fuente de riqueza de los pueblos europeos y base de su

moderna industria, faltaba por completo" (Campos, 1960, p. 11). Lo anterior devela que el origen del sistema escolar chileno fue una réplica del conocimiento producido principalmente en Europa, situación que podría prolongarse hasta nuestros días.

En relación a los organismos estatales creados en este periodo, destaca el Instituto Nacional, que tenía como objetivo, formar ciudadanos para 'la patria', como señala la siguiente cita:

La [organización] del Instituto Nacional de Chile, escuela central y normal para la difusión y adelantamiento de los conocimientos útiles (...) El primer cuidado de los Legisladores ha de ser [la educación de] la juventud, sin la [cual] no florecen los Estados, (...). El gran fin del instituto es dar a la patria ciudadanos, que la defiendan, la dirijan, la hagan florecer, y le den honor (Aurora de Chile, 1812, párr. 1-4).

En relación al Proyecto Constitucional publicado en 1813, Juan Egaña diseñó la propuesta que contenía la generación de recursos para la 'enseñanza republicana'. Además Egaña publicó el artículo 'Educación' difundido en la Aurora de Chile, en dicho artículo expuso que el primer principio del sistema escolar, era, civilizar y disciplinar. Este principio tenía como base la formación de ciudadanos, "La raíz y fundamento de todas las ciencias es leer, escribir y contar, artes necesarias para civilizar (...). La rudeza de costumbres e ignorancia de las letras no puede remediarse sino interviene el brazo poderoso del gobierno (Egaña, 1812, párr.4), lo anterior revela además, que el primer principio del sistema escolar chileno, fue adjudicado al Estado.

Seguidamente, la 'instrucción primaria' necesitó incorporar a las niñas del 'pueblo' al sistema escolar, por ello Don José Miguel Carrera, determinó por medio del decreto del 21 de agosto de 1812, que por cada cincuenta mil habitantes al igual que en los conventos, "cada monasterio en su patio de fuera o compases, [dispusiera de] una sala capaz para situar la enseñanza de niñas que deban aprender por principios la religión, a leer y escribir y los demás menesteres de matrona," 1 Boletín de Leyes, Decretos del Gobierno. T. n, pág. 171. (Campos et al., 1960 p.12). En consecuencia, la incorporación de las niñas al sistema escolar implementó por medio de un decreto, que además señalaba diferencias en la enseñanza primaria para la población escolar.

Continuando con la creación del corpus legal, el 18 de junio de 1813. La Junta de Gobierno creó el reglamento de Disposición fundamental sobre la materia, cuyo artículo XX, señalaba: "Ninguno podrá enseñar en Chile sino en la forma dispuesta por este

Reglamento". También determinó que en toda ciudad, villa y pueblo que tuviese cincuenta vecinos, se debía fundar una escuela de 'primeras letras' costeadas por los habitantes del lugar (Campos et al., p. 12-13). A partir del corpus legal descrito anteriormente, el Estado chileno se adjudicó el control del sistema escolar en el territorio nacional.

En lo que respecta a la instrucción primaria y el método de lectura, destaca la labor de Bernardo O'Higgins Director, Supremo entre 28 de enero de 1823 y 17 de abril de 1830. El Director Supremo promovió la 'instrucción primaria' de los jóvenes y creó el Reglamento que la rigió. Además, adoptó el Método Lancasteriano y creó el año 1825 la Escuela de la Constitución, escuela normal destinada a formar preceptores en el sistema de enseñanza mutua o Método Lancasteriano (Guerrero y Cárcamo, 2013).

El Método Lancasteriano incorporado en Chile, tuvo sus orígenes en las escuelas monásticas, de los Hermanos de Vida Común, en la Alta Edad Media, y en escuelas de caridad, previas a la Revolución Francesa. El Método Lancasteriano consistía en dividir a los estudiantes en grupos, asignando un estudiante como monitor. Mientras que el profesor se encargaba de la disciplina, de dar instrucciones y entregar material didáctico (Camara, 2012). Sin embargo, el Método Lancasteriano en Chile no tuvo continuidad debido a la carencia de recursos para su implementación (Monsalve et al., 1998), lo anterior devela, que la continuidad del Método Lancasteriano fue afectada por razones extra educativas y además indicaría el inicio de la implementación de métodos extranjeros de lectura a partir de la conformación de las escuelas.

Respecto al segundo principio: homogenización de la población. El sistema escolar chileno podría ser una prolongación del sistema escolar fundado en Europa Occidental, como un instituto para centralizar el poder estatal (Tenti, 2004). Así como una instancia control del cuerpo y la mente (Foucault, 1976) que podría tener como objetivo mantener las diferencias y reproducir la sociedad (Bourdieu y Passeron, et al., 1996). En consecuencia, la realidad da cuenta que la accesibilidad escolar y segregación actualmente percibidas en el sistema escolar chileno, podrían ser consecuencias de la homogenización a la que son sometidos los estudiantes en el sistema escolar.

La base para homogenización de toda la población, se podría encontrar en las expresiones de Domingo Faustino Sarmiento, director de la primera escuela normal de preceptores, quien expresa que los preceptores deben contribuir a la homogeneidad.

Una sola moral para todos, una sola regla para todos, un solo ejemplo para todos. El los domina, los amolda i nivela entre sí, imprimiéndoles el mismo espíritu, las mismas ideas, enseñándoles las mismas cosas, mostrándole los mismos ejemplos i el día en que todos los niños de su país pasen por esta misma preparación para entrar en la vida social, i que todos los maestros llenen ciencia i conciencia su destino, ese día venturoso una nación será una familia con el mismo espíritu (Sarmiento, 1852).

La cita anterior revela que los principales actores para homogenizar fueron los preceptores. En cambio, el ‘pueblo’ percibió que los aprendizajes escolares no tenían aplicación en su contexto, como se señala la siguiente cita:

¿Se necesita de la cartilla para saber domar un potro, para borrar el lazo, para buscar buenos pastos en que engordar los animales? ¿Es preciso por ventura, saber hacer garabatos [escribir], para vestir un chiripá y un poncho de bayeta, para tender una res, para hacer una buena cosecha en un pedazo de terreno que el patrón ofrece. “Escuelas del sur”, MEP, Tomo II, n°10, mayo 1854: 250. (Ramírez et al., 2014)

No obstante el descontento del ‘pueblo’, los niños continuaron siendo alfabetizados en castellano. Al respecto, Abelardo Núñez señala la siguiente cita: “En nuestros campos principalmente, los vicios en la pronunciación y el marcado descuido en el uso de las voces [verbos], cuyo significado se desconoce a cada paso, han venido a hacer del mal lenguaje un rasgo característico de nuestro pueblo” (Núñez, 1883, pp.160-161). En la cita anterior, las dificultades en el aprendizaje del castellano, eran adjudicadas a los niños y a su desventaja social y no al proceso de enseñanza.

En este sentido el mismo autor agrega, “el conocimiento del idioma patrio principia este a ejercitarse desde las primeras lecciones que reciben los niños al entrar a la escuela” (Núñez et al., 1883, p. 162). Sin embargo, revela que nueve décimos de los estudiantes no entendían el significado de las palabras que leían. Los resultados según la opinión del autor se debían al método de enseñanza utilizado, así como la repetición que propiciaban los silabarios (Dominique, 1989). Y no a las dificultades que podría producirse debido a la castellanización en una lengua desconocida para los estudiantes

como fue el castellano. Debido a que la lectura se realizaba desvinculada de las palabras que conocían los estudiantes en su primera socialización, lo que advierte que la enseñanza del castellano se realizó desvinculada del conocimiento del mundo como señala Freire (1981).

El tercer principio: la clasificación de la población pudo haber dependido de las condiciones económicas de proveniencia familiar. Al respecto se puede mencionar a Varas, quien aseveraba que la posición social permite las diferencias en los niveles de escolaridad que deben alcanzar los estudiantes, como señala la siguiente cita:

La diversa posición social exige también diversa cultura intelectual. Para la clase que vive del trabajo de sus manos, y que desde muy temprano se ve precisada a ganar por sí la subsistencia, la instrucción primaria es todo lo que puede adquirir. Para la clase que con más desahogo puede y debe dedicar más tiempo al cultivo del entendimiento, es preciso proporcionar más extensos medios de instrucción que las escuelas primarias. (...). Esta clase es llamada a ejercer una influencia efectiva en el bien del país por las ventajas que la da su posición y porque de ellas deben sacarse los que han de ejercer funciones sociales de alguna importancia" Varas, MMJCIP, 1845: 29. (Ramírez et al., 2014).

La cita anterior, además advierte diferentes ciclos escolares para distintos segmentos sociales, en dichos segmentos sociales son omitidos los estudiantes mapuche, no obstante se les impuso como material didáctico de enseñanza el Silabario Matte. Su implicancia será abordada en el siguiente apartado.

1.4. Implicancia del silabario Matte en el deterioro de la lengua mapuche -mapuzugun-

En el contexto anteriormente descrito se inició la castellanización de la población mapuche utilizando el silabario, como recurso didáctico utilizado para la transcripción y también el registro (Clavería, 2017). Sin embargo en primer lugar convergieron en la castellanización de población mapuche, los principios de expansión colonial de América Latina y en segundo lugar los principios del sistema escolar chileno. Los cuales se detallaran a continuación.

En primer lugar, el principio de expansión colonial de América Latina: difusión de la religión católica y la castellanización, también se presentó imbricado en escuelas de La Araucanía. Debido a que en la instalación de las escuelas están presente, ya sea por las congregaciones Católicas, Anglicana o Metodista (Zavala, 2008) quienes castellanizaron la exigua cantidad de población mapuche que asistía a las escuelas. Es así como, en 1849 y 1860 en la ciudad de Imperial había 23 niños mapuche en la escuela. En las escuelas se enseñaba lectura, escritura, principios de la lengua castellana, elementos de aritmética, catecismo y geografía. La escasa población escolar mapuche era escasa en las ciudades, por ello se incorporó a las niñas en la escuela (Serrano et al., 1996). Algunos antecedentes de la población escolar en las ciudades, se detallan en la siguiente cita:

Imperial, fundada en 1850, tenía una población de 350 cristianos en 1864; Toltén, fundada en 1861, tenía una población cristiana de 82; Queuli, fundada en 1855, tenía 250. En 1871 Imperial tenía 400 habitantes, casi todos indígenas y su escuela tenía 23 alumnos. 13 internos; Toltén tenía 1.600 indios y 800 chilenos con una escuela de ocho indígenas. (Serrano, 1996, p. 442).

La cita anterior revela que la cantidad de niños mapuche en las escuelas era muy disminuida. No obstante, había escuelas en las principales localidades fundadas.

En segundo lugar, los principios del sistema escolar chileno, también se pueden develar en La Araucanía. En este sentido, el primer principio: civilizar y disciplinar, se implementó por medio de incorporación de los niños ya sea en roles sociales, tareas básica en el hogar o en la familia, siendo la escuela un agente del Estado que socializó a la población mapuche, ya que significó la incorporación irreversible de la población mapuche en el proceso de pérdida de su cultura y lengua (Durán y Ramos, 1988).

El segundo principio del sistema escolar chileno: la homogenización de la población podría haber sido incorporada para formar un ciudadano por medio de la difusión de los símbolos y emblemas patrios presentes en el silabario (Matte, et al., 1884). Por lo cual, la homogenización en el sistema escolar no consideró la lengua materna de los estudiantes. Al respecto Condemarín (1991) señala que la lengua materna implica la inscripción del estudiante en un entorno cultural, que conforma su pensamiento y percepciones. Instancia que no fue considerada en la implementación del silabario. Por

el contrario el uso del silabario, como recurso didáctico de enseñanza contribuyó, en este sentido, al deterioro la lengua materna mapuche –*mapuzugun*.

La homogenización pudo haberse impuesto, para que los niños fuesen útiles al sistema económico y a la patria (Castro- Gómez a). Ya que la expansión de la escuela en tanto institución se vinculó hacia la modernidad (Abrantes, 2012). Lo que podría haber contribuido a la invisibilidad (Torrealba, 2012) de la lengua, cultura y conocimiento de amplios sectores de la sociedad como campesinos e indígenas.

El tercer principio del sistema escolar chileno: la clasificación de población. Se podría evidenciar en este artículo, por medio de los registros del libro de clases de la época perteneciente a la Escuela Anglicana Indígena de la localidad de Chol-Chol. A partir de la revisión de dicho libro se sostiene que se podría haber clasificado a la población escolar por medio de diferentes formas como: el origen étnico de los padres; la ocupación de los padres y la enseñanza impartida. La primera forma de clasificación, esto es, el origen étnico de los padres podría evidenciarse porque se consignaba: ‘indígena mapuche’, ‘cacique indio’ y ‘agricultor indio’ (Durán y Ramos et al., 1988).

En relación a la segunda forma de clasificación, por ocupación de los padres, el libro de clases registraba primero a los hijos de misioneros, luego los hijos de colonos, posteriormente los chilenos y finalmente a los hijos de mapuche (Durán y Ramos et al., 1988).

Seguidamente, la tercera forma de clasificación, la enseñanza recibida, se relaciona con el plan de estudios en la Escuela Anglicana Indígena de Chol-Chol, la cual contemplaba: gramática, deletreo, transcripción, dictado, aritmética y el catecismo. De ellas, las cuatro primeras asignaturas podrían haberse enseñado en castellano e inglés, Sin embargo, el catecismo era enseñado en castellano y traducido al *mapuzugun* Lo anterior, implica que las asignaturas referidas al lenguaje se enseñaban en lenguas que no eran la lengua materna de los estudiantes. Y sólo el catecismo era enseñado en *mapuzugun*, lo que indicaría un desplazamiento del uso de la lengua materna en el sistema escolar y por ende su repliegue y deterioro.

Sin embargo, en el deterioro de la lengua mapuche también podría haber influido un efecto no esperado: las experiencias personales de la población que fue castellanizada en el sistema escolar y cuya lengua materna era el *mapuzugun*, dicha población escolarizada cuando formó su familia, no le enseñó *mapuzugun* a sus hijos. A lo anterior refieren testimonios como el siguiente:

(...) salí a trabajar junto con chilenos –vuelve a comentar Ignacio Quinchavil-, me ofendían y uno a veces no puede hablar. Me imitaban, sufrí mucho en silencio y no entendía cuando me hablaban también. (...) dije yo: “si tengo hijos, todos van hablar Castellano, de chiquitito,” dije yo” (Canales, s/a p.5).

Mediante el testimonio anterior, se podría develar las dificultades que implicó la castellanización para la población indígena, quienes a partir de su experiencia podrían haber decidido no enseñar *mapuzugun* a sus hijos. En este sentido, la castellanización implicó la desvalorización de la lengua mapuche y además desplazada a los espacios intraétnicos tradicionales como la familia y la comunidad (Gunderman, Canihuan, Clavería y Faúndez, 2008), lo que influyó provocando su paulatino deterioro.

Conclusiones

De lo expuesto anteriormente se puede sostener que el sistema escolar -escuela- en Chile, tuvo en forma vertical el mismo principio de expansión colonial que América Latina: la difusión de la religión y la castellanización, los cuales se imbricaron Sin embargo, cada Estado creó sus propios principios de expansión los cuales fueron implementados en sus respectivos territorios. En Chile, la creación de los principios del sistema escolar se realizó por medio de intelectuales nacionales y extranjeros, llegando a configurar tres principios que subyacen en el sistema escolar chileno: el primer principio fue civilizar y disciplinar, el segundo principio fue la homogenizar a la población. Y el tercer principio fue la clasificación de los estudiantes

En las escuelas de La Araucanía el principio de expansión colonial de América Latina: la difusión de la religión y la castellanización influyó a los principios de expansión del sistema escolar chileno: civilizar y disciplinar, homogenizar a la población y clasificación de la población, teniendo como consecuencia la instalación del Castellano como lengua oficial, imponiéndose no sólo a los saberes contextuales, sino que se transformándose en lengua de enseñanza. En dicha enseñanza utilizó como recurso didáctico el silabario, lo que tuvo como consecuencia el desplazamiento del *mapuzugun* sólo en traducciones de índole religioso, y por lo mismo produjo su repliegue al uso familiar y comunitario.

En este contexto, destaca el tercer principio de expansión del sistema escolar chileno: clasificación de la población, el cual fue analizado por medio de los registros en los libros de clase de la época. Dichos registros arrojaron que los estudiantes mapuche fueron clasificados de tres formas: el origen étnico; el espacio escolar, la ocupación de los padres y la enseñanza recibida.

En relación a la enseñanza recibida, las primeras generaciones de niños que asistieron a la escuela, tuvieron que aprender en una lengua desconocida. Ello no sólo produjo dificultades de comprensión, sino también diezmó la autoestima y los niños vivenciaron la discriminación. Ello produjo una consecuencia no esperada que desarrollaron los adultos que fueron discriminados o presentaron dificultades en su desenvolvimiento como efecto de la castellanización. Estos adultos otrora niños mapuches a los que se les impuso la castellanización, no enseñaron *mapuzugun* a sus hijos. Lo que junto con la castellanización y el uso del silabario, produjo el deterioro de la lengua mapuche *-mapuzugun-*.

Finalmente el presente ensayo advierte una inquietud respecto a la implicancia de principios del sistema escolar chileno, que podrían mantenerse como homogenización o la clasificación de la población en la escuela, así como la incidencia de la castellanización cuya base es la decodificación, forma básica de enseñanza de la lectura y escritura, las cuales si se mantuviesen en la actualidad ameritan un análisis de la enseñanza de la lectura y escritura sobre todo en las escuelas regionales.

Referencias

- Aurora de Chile, 1812, Recuperado:
<http://www.auroradechile.cl/newtenberg/681/article-2822.html>
- Abrantes, P. (2012). Sistemas de enseñanza y formación del individuo moderno. *Sociológica*, 27(76), 115-148.
- Bejarano, M. (2016). Las Bulas Alejandrinas: Detonantes de la evangelización en el Nuevo Mundo. *Revista de El Colegio de San Luis*, VI (12), 224-257.
- Bordieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia, S.A.
- Bravo, E. (2010). La Construcción Lingüística de la Identidad Americana. *Boletín de filología*, 45(1), 75-101.
- Cabrera, J. (2016). Complejidades conceptuales sobre el colonialismo y lo postcolonial: Aproximaciones desde el caso del Pueblo Mapuche. *Izquierdas*, (26), 169-191.

- Camara, M. (2012) Educação pública e independências na américa espanhola e brasil: experiências lancasterianas no século xix. *Revista historia de la educación latinoamericana*, (14)18, 75-92.
- Canales, P. (s/a). Las escuelas chilenas en contexto Mapuche integración y resistencia, 1860-1950.
- Campos, F. (1960). *Desarrollo educacional*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro” En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencia sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (Comp). Buenos Aires, Argentina. Consejo latinoamericano de Ciencias sociales-CLACSO.
- Castro, N, e Hidalgo, J. (2016). Las políticas de la lengua imperial y su recepción en la audiencia de charcas (siglos xvi-xviii). *Diálogo Andino*, (50), 181-206.
- Clavería, A. (2017). Alfabetos para escribir y para luchar. Consideraciones sociopolíticas en torno a la falta de estandarización de la escritura en mapudungun, *Cultura-Hombre Sociedad*, (27)2, 215-228.
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida*, 13-21
- Cuervo, B. (2016). La conquista y colonización española de América. *Historia Digital*, XVI (28), 103-149.
- Cruz, Ó. (2011). La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas. *Liminar*, 9 (2), 30-42.
- Dominique, J. Aprendizaje de la lectura en la Francia del Antiguo Régimen. *Revista de educación*, 288, 106-112.
- Durán, T y Ramos, N. (1988) Castellanización tonual en la Araucanía a través de la escuela. *Lenguas Modernas*, 15, 131-154.
- Dussel, E. (1977). Geopolítica de la filosofía, En *Filosofía de la liberación* (pp.12- 27). Bogotá, Colombia: Editorial Nueva América.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. *Polis*, 13 (38), 347-368.
- Egaña, J. (1812). Aurora de Chile. Recuperado de: <http://www.auroradechile.cl/newtenberg/681/article-2680.html>
- Eyzaguirre, J. (1957). *Historia de las Instituciones políticas y sociales de Chile*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.

- Freire, P. (1981). Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, Sao Paulo, en noviembre de 1981.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Guerrero, C, y Cárcamo, U. (2013). Bernardo O'higgins entre izquierda y derecha: su figura y legado en Chile: 1970-2008. *Cuadernos de historia*, (39), 113-146
- Gómez – Quintero, J. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América latina. *Medellin Colombia*, 10(1), 87-105.
- Gundermann, H., Canihuan, J. Clavería, A. y Faúndez, C. (2008). Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzugun. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 37-60.
- Henríquez, C. (1812). Aurora de Chile.
Recuperado de <http://www.auroradechile.cl/newtenberg/681/channel.html>
- Infante, J. (2014). La historiografía constitucional en la formación nacional de Chile: 1810-1833. Enfoques y discusiones. *Revista chilena de derecho*, 41(2), 747-764.
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>
- Matte, C. (1884). Nuevo Método Fonético, Analítico-Sintético. Leipzig, Alemania: Imprenta de la F.A Brockhaus.
- Mignolo, W. (2003) *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos Subalterno y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Akal.
- Monsalve, M. (1998), "...I el silencio comenzó a reinar". *Documentos para la Historia de la Instrucción Primaria. 1840-1920*, DIBAM, Santiago de Chile.
- Núñez, A. (1883) *Organización de las escuelas normales*. Santiago, Chile: Imprenta de la Librería Americana.
- Puigmal, P. (2013). Brasil bajo influencia napoleónica y francesa: los mensajeros de la independencia: militares, librereros y periodistas. *Historia*, 46 (1), 113-151.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.), Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Ramírez, E. (2014). Niños populares y escuela popular: un estudio sobre las dificultades del proceso de escolarización en Chile (1840-1860). *Polis*, 13 (37), 167-189.
- Robledo, C. (1977). Reseña de los métodos y textos de lectura usados en Chile. *Investigación y estudios sobre lectura básica en Chile y Latinoamérica*. 9-14.
- Sarmiento, J. (1852). El monitor de escuelas primarias, Tomo 1, N° 3, Santiago, 15 de octubre de 1852, 66-67.
- Serrano, S. (1996). De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: La educación en la Araucanía en el siglo XIX, *Revista Historia*, (29), 423-474.
- Serrano, S., Ponce, M y Rengifo, F. (2012). Una nueva comunidad política. En *Historia de la educación en Chile (1810-2010) Tomo I, Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. (pp.61-92). Santiago, Chile: Prisa Ediciones.
- Tenti, E. (2004). *Sociología del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Quilmes
- Torrealba, M. (2012). La modernidad en el otro: invisibilización de las manifestaciones culturales de los pueblos latinoamericanos. *Revista estudios culturales*, (5), 98-103.
- Vélez, C. (2007). Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. *Pampedia*, (3), 74-76.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?. Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113.
- Weber, M. (1964). Los tipos de dominación, En *Economía y sociedad*, (pp. 170-204). México. D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, J. (2008). Los colonos y la escuela en la Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la región de La Araucanía (1887-1915). *Universum*, 23(1), 268-286.

Recibido 02/01/2018 | Aceptado 21/05/2018