

opci3n

Revista de Antropologfa, Ciencias de la Comunicaci3n y de la Informaci3n, Filosoffa,
Lingfistica y Semf3tica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnologfa

Afio 34, diciembre 2018 N°

87

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNe: 2477-9385

Dep3sito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Entre la voluntad intercultural y la voluntad de asimilación: el valor de la lengua mapuche. Misioneros capuchinos bávaros y mapuche en la Araucanía 1896-1929*

Juan Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco
jmansilla@uct.cl

Macarena Ponce De León Atria
Pontificia Universidad Católica de Chile
mponcede@uc.cl

Omar Turra Díaz
Universidad del BíoBío
oturra@ubiobio.cl

Resumen

El artículo analiza la presencia de los misioneros capuchinos bávaros en la Araucanía entre 1896 y 1929. El período señala la instalación de la orden en la frontera indígena durante la expansión del Estado chileno a través de la política reduccional sobre tierras indígenas. En ese contexto, la reflexión se enfoca en las relaciones interculturales producidas entre los misioneros capuchinos y los mapuche a través de la educación misional. Como agentes estatales, fueron reconocidos como inmigrantes y promovieron ideas del mundo occidental. Esta investigación matiza dicha visión reproducida por la historiografía, destacando el esfuerzo intercultural de los misioneros capuchinos bávaros.

Palabras clave: misioneros capuchinos bávaros- interculturalidad- pueblo mapuche- escuela-lenguaje.

*Este artículo es parte del proyecto Fondecyt N° 1160409 titulado "Historia y memoria de la escuela monocultural en la Araucanía (siglos XIX y XX): dispositivos de saber-poder ejercidos por el Estado de Chile hacia la sociedad mapuche".

Recibido: 04-04-2018 ● Aceptado: 21-06-2018

Between the intercultural willingness and the willingness to assimilate: the value of the Mapuche language. Bavarian Capuchin Missionaries and the Mapuche people in the Araucanía 1896-1929

Abstract

The article analyzes the presence of the Bavarian Capuchin missionaries in the Araucanía between 1896 and 1929. The period indicates the installation of the order in the indigenous frontier during the expansion of the Chilean State through the reduction policy on indigenous lands. In this context, the reflection focuses on the intercultural relations produced between the Capuchin missionaries and the Mapuche people through missionary education. As state agents, they were recognized as immigrants, and promoted ideas from the Western world. This research qualifies this vision reproduced by historiography, highlighting the intercultural effort of the Bavarian Capuchin missionaries.

Keywords: Capuchin missionaries Bavarian-interculturality-Mapuche people- school-language.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es comprender el rol que jugó la escuela y la misión capuchina bávara en la temprana gestión de procesos interculturales durante el período de usurpación forzosa del Estado chileno del macro espacio fronterizo *waj-mapu*. Esta zona fue ocupada ancestralmente por el pueblo mapuche y es lo que hoy

conocemos como la región de La Araucanía.¹ Durante la segunda mitad del siglo XIX a través del ejército, así como de políticas y prácticas estatales expansionistas, la usurpación de tierras indígenas produjo la discriminación y exclusión del pueblo mapuche, junto a procesos de desetnificación. La Ley de radicación indígena promulgada en 1866 declaró fiscales las tierras mapuche, calculadas en alrededor de 500.000 hectáreas, las que fueron utilizadas para poblar la zona a través de la inmigración de colonos chilenos. El proceso fue rapidísimo y sin una real regulación estatal, impactando sobre las antiguas formas comunitarias de producción mapuche, lo que terminó por fracturar su economía y cultura. También desarticuló las relaciones de autoridad dentro de las comunidades indígenas (*lof-mapu*), generando un quiebre en su organización territorial y social.

Durante el proceso de reducción se elaboró un imaginario negativo hacia el mundo mapuche, cargado de argumentos racistas y confrontacionales que, apoyados por una ideología de la ocupación basada en el miedo, la amenaza, y el temor constante, se manifestó a través de organismos y discursos disciplinarios que terminaron por avasallar la cultura mapuche existente hasta esa fecha (PAILLALEF, 2003; DÍAZ, 2004; MANSILLA, 2018). Algunos autores han calificado este proceso como el tránsito del mapuche hacia la “modernidad”. Lo describen como un camino lleno de sangre, fuertes, escuelas y biblias; como el trayecto de los vencidos, de aquellos que

¹ Territorio ancestral del pueblo mapuche, entendido como el Círculo en que estamos insertos y que se representa simbólicamente por el *kuxug*, representación del mundo mapuche. En la actualidad, la denominada Frontera Mapuche contempla las regiones de Biobío, la Araucanía y los Ríos.

debieron adaptarse o morir (BOCCARA, 2007; DONOSO, 2010). Así como esa ‘modernidad’ era capitalismo comercial, ella también fue comprendida como educación monocultural, basada en una enseñanza occidental, eurocéntrica, propia de la cultura dominante. El elemento básico de penetración fue la escuela. Se trató de un tipo de educación ‘nacional’, fomentada y administrada por el Estado desde fines del siglo XIX e inicios del XX a favor de la homogeneización, lo cual anulaba cualquier proyecto diferente y, más aún, si era de tipo étnico (EGAÑA, 2000; PINEAU, 2001; HARRIS, 2002; PINTO, 2003; IGLESIAS, 2009; CANO, 2010; LLANCAVIL, MANSILLA, MIERES y MONTANARES, 2015; QUINTRIQUEO, MORALES, QUILAQUEO y ARIAS, 2016). A través del despliegue de personas (profesores), ambientes (infraestructuras) y normativas (reglamentos), el Estado utilizó el sistema educacional formal y la lengua oficial para unificar culturalmente el territorio.

En ese proceso la figura del misionero fue clave como agente de civilización cultural y política. Existió una imbricación robusta entre evangelización y escolarización con foco en la asimilación cultural mediante el uso de la lengua dominante (HOT, 2010; SARANGAPANI, 2017; TUBINO, 2014; CATRIQUIR, 2014). Sin embargo, la experiencia de las misiones capuchinas bávaras a través de matiza esta interpretación reduccionista, al plantear como hipótesis que los frailes desplegaron un interés por el estudio del idioma mapuche (*mapunzugun*) y, al incorporarlo en su enseñanza y catecismo, generaron una ‘táctica de confianza’, como la hemos llamado, basada

en la tolerancia (no necesariamente en la aceptación) de las prácticas culturales indígenas.

Proponemos como hipótesis que a través del lenguaje, como ningún otro agente del proceso de aculturación, los religiosos alemanes lograron un conocimiento genuino de la sociedad mapuche, elaborando una fecunda producción de obras de distinta naturaleza que indagan en el conocimiento de los hábitos y las costumbres mapuche. A diferencia de las acciones del Estado de Chile y de los misioneros protestantes, cuyo énfasis integracionista radicaba en la negación cultural y el desprestigio asociado a la estigmatización lingüística, los capuchinos bávaros mostraron un interés por la lengua y la cultura mapuche, opción que generó debate al interior de la propia misión, frailes e indígenas.

El artículo se estructura a partir de tres puntos. En el primero se analiza la reactivación misional de la antigua frontera misional mapuche tras la llegada de los capuchinos bávaros en 1896 y la lógica intercultural de su estrategia. El segundo punto, pone en evidencia la relevancia del lenguaje como estrategia de civilización dentro de la misionología bávara de Augusta. Por último, el tercero describe las prácticas del internado como espacio de educación bilingüe.

1. MISIÓN E INTERCULTURALIDAD

En 1847, el Presidente Manuel Bulnes encomendó a su Ministro Plenipotenciario en Roma, Ramón Luis Irarrázaval, el problema de las

misiones en la frontera sur, debiendo “[...] a toda costa”, conseguir la llegada a Chile de una comunidad misionera. Para orientarse más asertivamente Irrarázaval acudió a la Sagrada Congregación de Propaganda Fide, organismo de la Santa Sede encargado de las “misiones entre infieles”, convenciéndose que la orden capuchina era la indicada (SECAL, 1996).

La Congregación de Propaganda y la reglamentación capuchina exigían como condición que los superiores de la misión fueran nombrados en forma exclusiva por las autoridades romanas, contraviniendo directamente el ejercicio del Patronato. No obstante, las negociaciones fueron rápidas a favor de la cooperación entre Estado e Iglesia, un signo del gobierno de Bulnes, llegándose a un acuerdo tras el cual arribaron al país en 1848 los primeros doce misioneros italianos. El contexto europeo era desfavorable para el catolicismo. La arremetida liberal en la península itálica se precipitó contra los Estados Pontificios, lideró su conquista así como la persecución y cierre de diversas órdenes religiosas. Inmediatamente se produjo la merma de vocaciones, lo cual afectó sensiblemente las misiones católicas instaladas entre mapuche. En Chile varios territorios misionales quedaron vacantes por años. Nuevamente, a mediados del siglo XIX, hubo que buscar misioneros (RÖTTINGEN, 1921).

El Ministro General de la orden capuchina, Padre Bernardo de Andermatt, a fines de la primavera de 1893 presidió en Altötting el capítulo de la provincia de Baviera, y preocupado de las misiones en Chile, propuso a los nuevos superiores elegidos que tomaran a su cargo

la floreciente y laboriosa Araucanía. Las gestiones para que llegarán nuevos misioneros la había iniciado realizó el padre Alejo, superior capuchino italiano, sin embargo, sus gestiones las realizó con los padres franciscanos recoletos, “con el fin de entregarles las misiones de la Araucanía, ya tenía el beneplácito del Padre General de la Sagrada Congregación de la Propaganda Fide, cuando en el momento más inesperado, recibió un cablegrama avisándole que una provincia capuchina se había comprometido a sostener con abundante personal las misiones en La Araucanía”²(DE PAMPLONA, 1911, p.347).

El 6 de noviembre de 1895 embarcaron los primeros misioneros bávaros rumbo a Buenos Aires, Santiago, Valparaíso, y Corral-Valdivia, donde arribaron el 4 de enero de 1896. Fueron recibidos con inmensa satisfacción por el Prefecto Apostólico Alejandro de Barletta, encargándoles la atención de la antigua frontera norte de la Araucanía en las recién creadas provincias de Cautín y Malleco por el Estado chileno. Específicamente, la zona de misión abarcaba desde el río Cautín por el norte hasta la misión de Rahue por el sur, ubicada en Osorno. La venida de los frailes permitió darle continuidad al proyecto misional encargado por el Estado a los capuchinos italianos (FLORES

² Es importante constatar que no fue interés de los gobiernos chilenos del periodo, presididos por Jorge Montt Álvarez (1891-1896), Federico Errázuriz Echaurren (1896-1901), Aníbal ZañartuZañartu (1901) y Germán Riesco Errázuriz, formalizar una prefectura, Este detalle jurídico no tenía importancia, porque existía en la Araucanía una Prefectura Apostólica erigida en la época colonial, gobernada por los Superiores del Colegio San Ildefonso de Chillán, y cuando los capuchinos bávaros llegaron a Chile, durante los primeros diez años todas las comunicaciones oficiales del Gobierno, concernientes a las misiones, eran dirigidas al Prefecto general de La Araucanía, Superior de San Ildefonso de Chillán, el cual la transmitía al Prefecto especial capuchino. El pase constitucional del gobierno de Chile ocurrió el 26 de julio de 1907, año en que reconoce formalmente desde el estado de Chile la existencia jurisdiccional de la estación misional capuchina.

Y AZÓCAR, 2015; OLATE, CISTERNAS, WITTIG y FLORES, 2017). De hecho, el territorio incluía las antiguas misiones fundadas por los italianos en la frontera sur en la provincia de Valdivia: la de la ciudad de San José de la Mariquina, la de la ciudad de Valdivia, la de Quinchilca en la ciudad de Los Lagos, Daglipulli ubicada en ciudad de La Unión; Trumag, San Pablo en la localidad de Pilmaiquén, Quilacahuín y San Juan de la Costa (AMBERGA, 1913; ROTTINGEN, 1921; FLORES y AZÓCAR, 2015); y la misión de Bajo Imperial en Puerto Saavedra, una de las primeras en el territorio de la provincia de Cautín hasta entonces prácticamente inexplorado por el Estado (DE PAMPLONA, 1911).

En cada uno de los puntos señalados, los capuchinos alemanes instalaron capillas y escuelas primarias en la “selva”, como ellos mismos llamaron a este territorio rural en el que apenas existían un par de fuertes militares y caseríos dispersos. Tal como lo presenta el Mapa N°1, las escuelas podían ser de externos o internados mixtos, para niños chilenos y mapuche. Efectivamente, la misión era un lugar hasta donde acudían los indígenas y los colonos chilenos aprovechado por los capuchinos para acercar la cultura occidental a la cultura mapuche, y viceversa. Su propia formación teológica y misionera los preparaba para concebir su tarea a partir de la explícita voluntad de integrar la cultura.

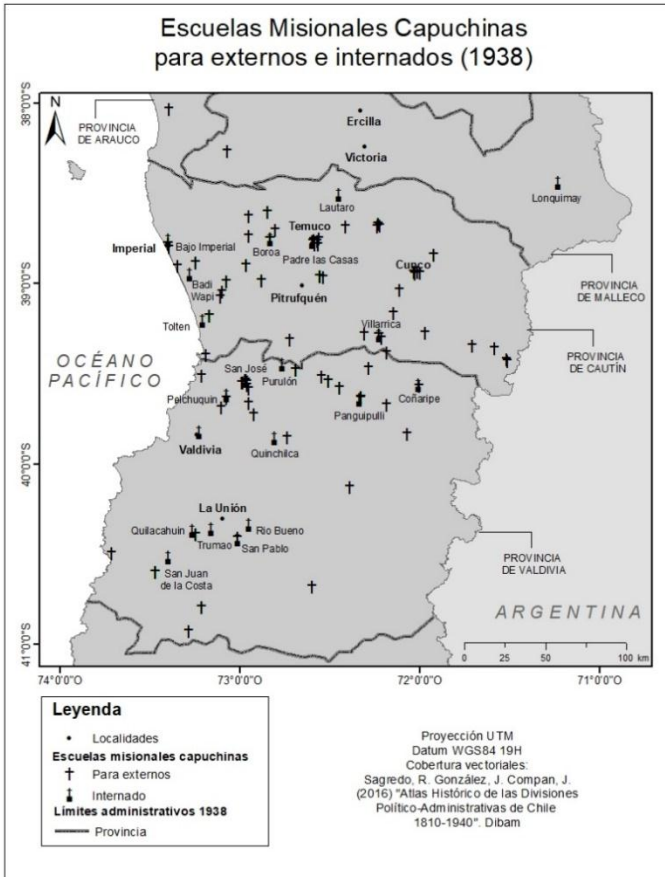


Fig.1. Escuelas Misionales Capuchinas para externos e internados en 1938

Diversos trabajos y perspectivas disciplinarias sobre el significado y desarrollo de la 'cultura mapuche' y su contexto han intentado comprender y explicar la cuestión de la interculturalidad sin estar exentas de conflictos ontológicos y epistémicos. No solo ha sido espinoso concertar una definición del concepto, sino también su campo

de estudio. Autores como Bourdieu en *Sociología y cultura* (BOURDIEU, 1989), Geertz en *La interpretación de las culturas* (GEERTZ, 1973), García Canclini en *Culturas híbridas* (GARCÍA CANCLINI, 1990] y Bonfil Batalla en México en *La teoría del control cultural*, ensayan nuevos paradigmas y posibilidades de interpretación de las sociedades modernas, tales como teorías de procesos de aculturación y enfoques centrados en la hegemonía y culturas subalternas (BARTEL-RADIC, 2009); relaciones interétnicas (CATRIQUIR, 2014); diversidades humanas (DONOSO, 2010), bilingüismos y educación intercultural (ESSOMBA, 1999) pluralismo intercultural (QUILAQUEO y TORRES, 2013) multiculturalismos, ciudadanía y ética multicultural (KYLMIKA, 1995).

El enfoque educativo intercultural es un campo novedoso y surge como un proyecto basado en la necesidad de producir un diálogo entre culturas, teniendo en cuenta una relativización de las categorías, tradiciones y universos simbólicos con el fin de poder incorporar los aportes de otras culturas a los cambios sociales (QUILAQUEO Y TORRES, 2013; BENGOA, 2014; ALEKSANDROVNA y ALEKSANDROVIC, 2017). La educación intercultural debe ser capaz de conjugar saberes, puesto que no se trata de una educación para indígenas, por indígenas, acerca de conocimientos indígenas. En efecto, debe propender a la vinculación de la ciencia universal con los saberes y conocimientos locales, lo que transforma a la educación intercultural en una herramienta y noción operativa (KÜPER, 1993; GONDENZI, 1996). Hoy el concepto de interculturalidad se ha abordado al menos desde dos perspectivas, una funcional y otra crítica.

La primera, corresponde a un enfoque funcional planteando que la interculturalidad responde a los intereses del Estado (WALSCH, 2010, TUBINO, 2014). En este proceso, siempre existe una supremacía del poder de un sujeto, cultura o sociedad respecto de otro.

La segunda perspectiva surge desde la perspectiva crítica, aquí la interculturalidad se enmarca en un proyecto ético, político y epistémico a construir, en donde el punto de partida es el reconocimiento de la asimetría que ha existido en la sociedad (TUBINO, 2005; PANIKKAR, 2006; QUINTRIQUEO Y MCGINITY 2009; WALSH, 2010; QUILAQUEO Y TORRES, 2013; SCHMELKES, 2013, MANSILLA ET AL., 2016) Esta segunda perspectiva valora la experiencia cultural de cada individuo y/o grupo desde su propia lógica, lo cual permite construir un saber multipolarizado con el fin de superar la discriminación y el racismo (ESSOMBA, 2012; MANSILLA, BECERRA Y MERINO, 2015; CHENET, ARÉVALO y PALMA, 2017).

Desde esta posición, se propone como un punto de partida inevitable historizar la configuración de los sistemas educativos en contextos indígenas, las tensiones culturales, políticas, éticas y epistemológicas entre la tradición ancestral mapuche y la modernidad, comprendida aquí como cultura occidental o ‘chilena’. Asimismo, es fundamental incluir en el análisis la relación entre los grupos socioculturales, los religiosos, los mapuche, los colonos chilenos, las burocracias, y las políticas educativas que promueve el Estado (BARTEL-RADIC, 2009; BECERRA Y LLANQUINAO, 2016;

VILLASMIL y CHIRINOS, 2016). En este orden de cosas, la estructura ontológica de la cual deriva el modo de vida aborigen, pone en el centro global de la tradición de protección a la naturaleza que le alberga, seguido del orden social en el que nace y al cual pertenece; y finalmente, la vida individual que le es consustancial a su cualidad de humano pero que no le pertenece de forma exclusiva por pertenecer a la tierra o ser parte de ella (en la cosmovisión de algunas de estas culturas, por no decir casi todas o todas, encontramos con que todos los seres vivos le pertenecemos y devenimos de la Madre Tierra, lo que introduce un sentido de pertenencia que contrasta con el concepto filosófico básico de la Modernidad condensado en la idea de “autonomía”) (VILLALOBOS, 2016: 8).

2. LA ESCUELA MISIONERA Y LA ASIMILACIÓN: EL LENGUAJE

Los bávaros establecieron escuelas misionales de primeras letras en sus misiones, e internados en puntos geográficos y políticos estratégicos en el territorio respondiendo a su proyecto disciplinador así como también a las características de padrón de asentamiento mapuche. Las crónicas del período señalan que los indígenas vivían separados de los huincas:

Cuando los primeros capuchinos llegaron a la Araucanía los habitantes de los pueblos ya formados eran, en mayor parte chilenos: los del campo, chilenos y araucanos casi por igual; y los que vivían en las montañas y lugares más apartados de las vías de comunicación eran exclusivamente araucanos. Para atender a las necesidades de los chilenos, estaban erigidas las dos únicas parroquias de Valdivia y Osorno (DE PAMPLONA, 1911).

El apostolado desarrollado por los capuchinos respondía a un esquema determinado por el método misional que "acentuaba y privilegiaba la lucha en contra del mal y del error en que se suponía estaban sumidos los infieles a los que se iba a predicar" (URIBE, 1988). Los misioneros "se sentían soldados de vanguardia y luchadores en contra del mal que se había enseñoreado de los paganos. La construcción del Reino de Dios exigía un trabajo previo de destrucción de herejías, trabajo que ellos estaban muy dispuestos a asumir con entereza (URIBE, 1988, p. 213).

Sin embargo, tal como lo plantea MOLIENAU (2016), a través de la educación en escuelas e internados, los capuchinos implementaron una 'táctica de confianza', como la hemos llamado, basado en el interés por el estudio del idioma de los mapuche y la tolerancia (no necesariamente aceptación) por las prácticas culturales indígenas. A través del lenguaje los religiosos lograron un conocimiento genuino sobre la sociedad mapuche, elaborando una fecunda producción de obras de distinta naturaleza que indagan en el conocimiento de los hábitos y las costumbres mapuche. A diferencia de las acciones del Estado de Chile y de los misioneros protestantes, cuyo énfasis integracionista radicaba en la negación cultural y el desprestigio asociado a la estigmatización lingüística, los capuchinos bávaros mostraron un interés por la lengua y la cultura mapuche, opción que generó debate al interior de la propia misión (NOGGLER, 1972).

La figura más relevante de este tipo de misión fue Fray Félix de Augusta (1860-1935) en cuya labor educativa misional pueden visualizarse rasgos precursores de lo que consideramos 'educación bilingüe'. El padre Félix era médico cirujano, vivió 39 años entre los

mapuche, inició su ministerio misional en el territorio de Huapi, en la desembocadura del río Imperial, cerca del lago Budi (ver figura nº1). Ocupó diversos cargos administrativos y directivos en la Misión de la Araucanía: Discreto del Prefecto Apostólico, Viceprefecto, Proprefecto, Superior Regular y Provicario (SALAS, 1985).

Ya en 1900 Augusta había preparado catequismos y abecedarios en mapudungun para su uso en las escuelas capuchinas, aunque los apoderados –en primera instancia caciques muy investidos en posicionarse en la sociedad chilena– se negaron a estas prácticas, creyéndolas poco conducentes a la rápida adquisición del castellano. Sus tres obras mayores son Gramática Araucana publicada en 1903; Lecturas Araucanas en 1910; y, el Diccionario Araucano-Español, en 1916.

Uno de los testigos más cercanos a estas prácticas, fue Fray Jerónimo de Amberga, cuya crónica relata lo siguiente:

A las 10 AM el Reverendo Padre Mamerto San José subió a las gradas del altar erigido en la escuela misional de Quecheregua (cerca de Cunco) para ofrecer el gran sacrificio del cordero inmaculado al único y verdadero Dios de las cosechas, en agradecimientos por los beneficios que nos había dispensado durante todo el año pasado. “*Chau kafotamka Espiritu Santo tañiñimeu*. Amen”, dijo. No hay lengua que no la adore. Y seguían después rezando “*Jesús ñiduammongen*” por Jesús vivo, por Jesús muero, lo que al culto dio una nota especial y fue la causa de verdadera sorpresa eran los cánticos religiosos que sonaban en idioma indígena. “Emi kochi, Virgen, Késus (Jesús) ñinaqpeyún” y “Késusñikumepiukekemmapufelpikel (AMBERGA, 1913).

La cita anterior describe el sacrificio del “cordero mapuche” en el *nguillatun*, el *hueque* ceremonial, el cual lo asimilaron al concepto

mediterráneo de “cordero de Dios” en un acto ritual de carácter sincrético. Este tipo de prácticas educativas contrastaba del todo con el afán homogeneizador del sistema nacional de educación. Desde la época fundacional del Estado y durante buena parte del siglo XX en el discurso pedagógico de la historia teniendo como propósito explícito interiorizar en las cohortes estudiantiles el sentido de pertenencia a una nación y cultura común que no es la local ni la indígena, sino la nacional y chilena (TURRA, 2016).



Fig. 2. Padre Leonardo con un grupo de niños en la Escuela Misional de Quilacahuin, aprox. 1910

3. EL INTERNADO

El Censo de la República de 1907 evidenció que la población indígena era mayor que la estimada por el Estado chileno. Sorpresivamente, solo la provincia de Cautín con 44.000 mapucheconcentraba el total estimado en todo el territorio

araucano. Lo segundo fue constatar que el patrón de asentamiento indígena no difería drásticamente de la población chilena en la zona. Ambas sociedades habitaban mezcladas en forma diseminada en pequeños poblados. Llama la atención que como en ningún otro territorio chileno, los habitantes de la frontera vivían en exceso dispersos en zona rurales de la depresión intermedia. Fuera de Temuco, Valdivia y Osorno, las grandes ciudades, prácticamente no existían núcleos aglomerados de población, solo unos pocos con escasos servicios. Por lo tanto, en las zonas urbanizadas así como las más inaccesibles en la zona precordillerana de Villarrica y Melipeuco, la estrategia bávara fue instalar internados en donde los niños indígenas convivieran con los hijos de los colonos pobres. Era una forma de ‘civilizar’ a los mapuche, así como también de asegurar la llegada de las familias a la misión.

Los internados tenían el objetivo de educar, evangelizar, y sobre todo, vincular a los indígenas a la vida nacional chilena. Eran presentados como instituciones de civilización y garantía de un trabajo eficiente entre los mapuche; en estos centros, los misioneros intentaban cambiar el comportamiento de los niños indígenas, y por medio de la enseñanza de valores católicos pretendían un nuevo individuo evangelizado y civilizado. En los colegios misionales con internado, los capuchinos tuvieron como norma general que nunca se dejase a los niños sin vigilancia y que los misioneros “los trataran con mucho cariño” para que guardaran un buen recuerdo de la misión (NOGGLER, 1972, p. 145). Los internados pueden considerarse instituciones ‘totales’, es decir, un espacio que reúne a un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, que comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente (GOFFMAN, 2001). En este sentido, las

escuelas y los internados se constituyeron en eficientes dispositivos para crear y recrear de modo sistemático la comunidad imaginada (Anderson, 1993). Ese es el modelo. Su implementación en la Araucanía fue diversa.

En diversos lugares de la Araucanía donde existía una densa presencia de población mapuche se erigieron escuelas misiones y de modo anexo internados. Se encontró que en San José de la Mariquina el misionero bávaro P. Mamerto fue el primero en levantar el 1 de marzo de 1904 una escuela, y junto a la escuela, una modesta casa que servía de internado, espacio donde él también vivía.³ Este sacerdote capuchino compró trescientos pesos de género para vestir a los niños mapuche al modo “occidental-chileno”, y un “molinillo” para preparar su alimento “primitivo”: la harina tostada. (NOGGLER, 1972, p.150).

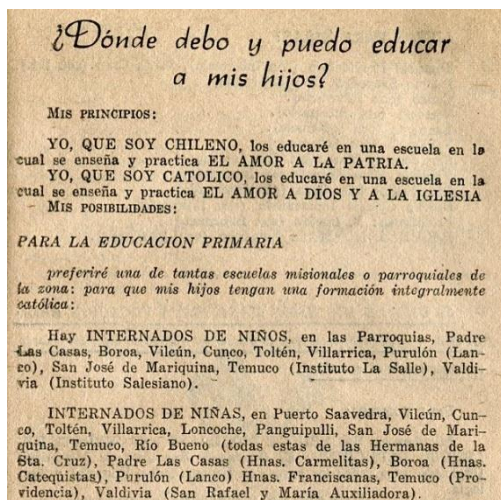


Fig.3. Propaganda para chilenerizar y evangelizar a niños y niñas de la Araucanía. Fuente. Mi almanaque, aprox. 1930

³Actualmente esta comuna pertenece a la provincia de la Valdivia en el extremo noroeste de la región de Los Ríos.

“Recién inaugurado, se fugaron tres de ellos. Estuvieron perdidos dos días por el golfo, pues no encontraron el camino de regreso a su tierra por el río Atrato. Los padres quedaron con los dos más chicos en el internado (de seis años de edad aproximadamente) y al mayor lo devolvieron a la tribu “para que no hiciera más daños en el internado”.

Así se describía en las crónicas de la misión Purulón el Padre Sigisfredo los internados en 1926: “Son faros luminosos erigidos y sostenidos a veces con los mayores sacrificios, junto a los pies de los volcanes Llaima y Villarrica, temibles por sus continuas erupciones, a las orillas encantadoras de los lagos Caburga, Villarrica, Calafquén, Panguipulli, Riñihue,yRanco, en los románticos valles de Lonquimay, de Allipén y Llaima, en las oscuras selvas vírgenes de Collico, de Carén y Coñaripe” (CRÓNICA MISIÓN DE PURULÓN,1926, p.75).

En los internados capuchinos, la vida estaba reglamentada y poseía un orden estricto que disponía horas específicas para la realización de cada actividad. En la siguiente tabla se aprecia el horario, confeccionado por los misioneros bávaros, que regía la vida de los alumnos del internado de Padre Las Casas, que se mantuvo vigente sin sufrir modificaciones por dos décadas (Ferrando, 1986). La jornada completa para los alumnos internos constaba de 14 horas, comenzando a las 6 am y terminando a las 8 pm. Para las clases dentro del aula estaban destinadas 6,5 horas diarias. Los trabajos manuales ocupaban casi dos horas al día y las actividades de doctrina religiosa incluían

misa matutina diaria, rezo de rosario a media tarde y oración personal antes del descanso nocturno.

Tabla 1. Rutina de estudiantes del internado capuchino de Padre Las Casas, 1925

Hora	Actividades
6:00	Levantarse, lavarse, arreglar las camas.
6:30	Santa Misa, en la cual dos veces por semana se rezará el rosario, dos veces se cantará i dos veces se leerán las oraciones de la Misa.
7:00	Aseo del dormitorio, de la escalera, del pasadizo, del salón, del laboratorio i del lugar. Los que no tienen trabajos de aseo, estudiarán en sus respectivas salas.
7:30	Desayuno (café y pan alterando con <i>cheican</i> -sopa de harina tostada-), aseo del comedor i de los útiles de comer
8:00	Recreo
8:30	Clases
11:30	Recreo
11:45	Almuerzo (alternando porotos, arroz, arvejas, pantrucas, papas, habas i los domingos i fiestas, carne), aseo del comedor i de los útiles de come
12:30	Recreo
13:30	Clases
15:00	Recreo
15:15	Once (harina tostada), aseo del comedor i de los útiles del comedor
15:45	Almuerzo (alternando porotos, arroz, arvejas, pantrucas, papas, habas i los domingos i fiestas, carne), aseo del comedor i de los útiles de come
17:30	Recreo
18:00	Rosario
19:00	Recreo
19:15	Estudio
20:00	Oración de la noche y acostarse

Fuente: Vicariato Apostólico de La Araucanía. *Mi almanaque*. Padre

Las Casas, 1925

El internado es la concreción material de la implementación de la misión-escuela, a través de una organización curricular (secuenciación y temporalización del acto de la enseñanza) basado en la división social y sexual del trabajo. La tarea misionera de la escuela es dividir: Internados para hombres mapuche e internados para mujeres mapuche con educadores del mismo sexo que los estudiantes, luego una vez formados en los valores burgueses y cristianos el internado permitirá que los educandos abandonen ciertas prácticas “primitivas” como la poligamia, uso de braseros y celebración de guillatunes para que así en el futuro se casen formando una familia nuclear, luego, - idealmente-los mejores estudiantes se convertirán en preceptores o misioneros, y volverán a la escuela o misión logrando la transformación social y la ansiada civilización. Este ciclo formativo encontró condiciones políticas y jurídicas favorables porque la Iglesia y el Estado en Chile no estaban separados.

¿Y se civiliza el indígena? ¿Se educa? ¿Será miembro y un agente útil en la sociedad? ¿No será mejor hacerlo desaparecer, como lo practicaban los pieles rojas en América del Norte? Preguntaba el padre Padre Sigifredo de Frauenhäusl hace 100 años. El mismo responde: “[...] aunque el indígena fuera reacio a la civilización nunca sería lícito emplear aquel método inhumano y anticristiano. Pero el a’raucano se adapta rápidamente al progreso. Los niños se traban en disputas para entrar en los colegios de los misioneros (...) no pasa entre los araucanos lo que en otros países, donde el indígena es indolente y no quiere salir del estado de postración en que se halla, de hecho están dispuestos a dejar sus prácticas antiguas del *nguillatuny*

machitún, porque querían que su raza se incorporara de lleno a la civilización, y además ya se están arreglando muchos matrimonios conforme a la ley civil. Los capuchinos hemos extirpado de a poco la dolencia del analfabetismo. Si los araucanos saben leer y escribir se lo deben a los Padres Capuchinos” (SIGIFREDO DE FRAUENHÄUSL, 1918).

CONCLUSIONES

La acción pedagógica de los capuchinos bávaros a través de las escuelas e internados se desplegó en un espacio social de encuentro/desencuentro entre los saber prescriptivos de un currículum chilenzador, y aquellos saberes locales de la sociedad mapuche, especialmente respecto a los niños que vivieron su escolarización “internos”, que a fines del siglo XIX fueron una cantidad reducida, preferentemente hijos de longkos [principales dirigentes de las comunidades]. Este ingreso de los mapuches al diagrama disciplinario de la escuela occidental a través del dispositivo internado fue aumentando conforme avanzaron los decenios. La invisibilización de los saberes mapuches se manifiesta especialmente en el bloqueo del uso de la lengua materna, pues el idioma con el cual se enseñó los contenidos en sectores con una alta densidad de población indígena fue el castellano (Mansilla et al., 2016). El poder de las escuelas radicó en sus propios micro-dispositivos de saber-poder, permitiendo reproducir legitimidades convenidas socialmente y encauzando la conveniencia supuestas desviaciones, instrumentalizándolas hacia fines acordes a la

institución. Proponemos, entonces, que la reconstrucción del espacio en la región está plenamente relacionado con la instalación de las escuelas misionales, lo cual provocó el devenir de un territorio de frontera a un territorio controlado por el Estado. La imposición del idioma castellano sobre el idioma mapuzungun a través de las escuelas misionales capuchinas a principios del siglo XX implicó la gradual destrucción del ethos configurador del niño y niña mapuche. Esto significa que se deshace la co-pertenencia entre lenguaje y el mundo, en tanto mundo de la vida auténtico (*lebenswelt*), ya que éste existía como analogía de la naturaleza, y que surge a partir del Az-mapu (modelo construido desde el *mapunkimün*: conocimiento mapuche); y esto significaría que las palabras y las cosas se separan en pro del funcionamiento de una representación que se guía ya no por imitación, sino justamente por la expresión de un determinado juicio del sujeto que se establece desde los conceptos de una lógica universal (Foucault, 2008). La lengua es un medio troncal en las expresiones del pensamiento, en sus diversos niveles de profundidad y complejidad, y contiene por una parte, el ordenamiento conceptual que da cuenta del entramado del proceso de construcción de conocimiento, así como la diversidad de conceptos sobre el mundo natural, social, cultural, y cosmovisional-espiritual. El *mogen* es un concepto mapuche que debe entenderse como mundo de la vida o tener/poseer vida, es una noción maestra mapuche que refiere a diversos niveles de la vida y de estar con vida, estar sano, lo que implica los planos de la salud, el sustento – *mogelün*-, estar el relación con los demás. Por otro lado, refiere también a existencia, o condiciones para la vida, como se expresa en “Pelan ñimogeaqelfaw, pelan küzaw” (AUGUSTA, 1903, p.56).

La presencia del estado de Chile a través de los diversos agentes que permitieron su instalación en el territorio de la Araucanía, no logró la asimilación completa del pueblo mapuche al proyecto unitarista nacional. No obstante lo anterior, generó grietas el tejido social, político y cultural de las comunidades mapuche. La presencia de los capuchinos bávaros en el territorio mapuche post-ocupación de la Araucanía refleja la profunda naturaleza post-colonial que caracterizó a Chile a fines del siglo XIX y comienzos del XX. La alianza de la Iglesia Católica en el pasado colonial fue con la corona española, ahora se materializa con los estados nacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEKSANDROVNA, Olga; ALEKSANDROVIC, Vladimir 2017. Generational Indigenation in a Multi-Ethnic and -Religious Society (Tatarstan, Russia). **Opción, Revista de Ciencias Sociales y Humanas**. Vol. 33 No.84: 33-64. Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela).
- ARCHIVO CAPUCHINO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE EICHSTÄTT-INGOLSTADT. 1906. **Altöttinger Franziskus Kalender 1906**. Eichstätt (Alemania).
- ARCHIVO HERMANAS MISIONERAS FRANCISCANAS DE PURULÓN, 1926. **Crónica de la misión**. Purulón (Chile).
- AMBERGA, Jerónimo de, 1913. Estado intelectual, moral y económico del araucano. En **Revista Chilena de Historia y Geografía**, Año III. Tercer trimestre, No.11: 5-37.
- ANDERSON, Benedict, 1993. **La comunidad imaginada. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**. Fondo de Cultura Económica, México DF. (México).
- AUGUSTA, Félix de, 1903. **Gramática Araucana**. Imprenta Central, Valdivia (Chile).

- BARTEL-RADIC, Anne, 2009. “La compétence interculturelle: état de l'art et perspectives”. **Management international-HEC Montréal**, Vol.13. No.4: 11-26. Montreal (Canadá).
- BECERRA, Rodrigo; LLANQUINAO, Gabriel, 2017. **MapunKimün. Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio**. Ocho libros, Santiago (Chile).
- BENGOA, José, 2014. **Mapuche, colonos y el Estado Nacional**. Catalonia, Santiago (Chile).
- BOCCARA, Guillaume, 2007. **Los vencedores. Historia del pueblo mapuche en la época colonial**. Ocho Libros Editores, Santiago (Chile).
- BONFIL-BATALLA, Guillermo, 1988. **La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos**. Anuario Antropológico/86, Editora Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro. Brasilia (Brasil).
- BOURDIEU, Pierre. 1990. **Sociología y cultura**. Grijalbo/Conacult, México DF (México).
- CANO, Daniel, 2010. “La demanda educacional mapuche en el periodo reduccional (1883-1930)”. **Revista Pensamiento Educativo**. Vol.46, No.2: 317-335. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago (Chile).
- CATRIQUIR, Desiderio, 2014. “Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che”. **Polis, Revista Latinoamericana**, Vol.13, No.39: 301-330. Santiago (Chile).
- CHENET, Manuel; ARÉVALO, José y FUSTER, Alvino, 2017. Identidad cultural y desempeño docente en instituciones educativas. **Opción Revista de Ciencias Sociales y Humanas**. Vol.33, No.84: 292-322. Universidad Del Zulia, Maracaibo (Venezuela).
- DE FRAUENHÄUSL, Sigifredo, 1918. **Resumen de las obras de civilización y cristianización de los padres capuchinos**. Santiago: Imprenta Siglo XX.

- DE PAMPLONA, Ignacio, 1911. **Historia de misiones de los Padres Capuchinos en Chile y Argentina (1849-1911)**. Imprenta Chile. Santiago (Chile).
- DÍAZ, Víctor, 2004. “Disciplinamiento, miedo y control social: Los otros dispositivos de poder en la ocupación de la Araucanía”. **Revista Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**. Vol.15, No.2:1-13. Universidad de Tel Aviv (Israel).
- DONOSO, Andrés, 2010. **Educación y nación al sur de la frontera. Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930**. Pehuén, Santiago (Chile).
- EGAÑA, María Loreto, 2000. **La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal**. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM)-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana. Santiago (Chile).
- ESSOMBA, Miquel, 2012. **Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunicativa intercultural en perspectiva europea**. Graó. Barcelona (España).
- FERNÁNDEZ, Juan, 2005. “Influencias europeas en la política educativa española del siglo XX. Presencias y ausencias: temas para la investigación histórica educativa”. **Revista Interuniversitaria Historia de la Educación**, Vol.24: 27-37. Universidad de Salamanca, Salamanca (España).
- FERRANDO, Ricardo, 1986. **Y así nació la frontera: conquista, guerra, ocupación, pacificación 1550-1900**. Antártica. Santiago (Chile).
- FLORES, Jaime; AZÓCAR, Alonso, 2015. **Evangelizar, civilizar y chilener a los mapuche. Fotografías de acción de los misioneros capuchinos en la Araucanía**. Ediciones Universidad de La Frontera-Editorial Universidad de Sevilla. Temuco-Sevilla (Chile-España).
- FOUCAULT, Michel, 2008. **Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas**. Siglo Veintiuno, Buenos Aires (Argentina).

- GARCÍA-CANCLINI, Néstor, 1989. **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.** Grijalbo/Conaculta, México DF. (México).
- GEERTZ, Clifford, 1973. **La interpretación de las culturas: ensayos selectos.** Basic Books. Nueva York (Estados Unidos).
- GOFFMANN, Erving, 2001. **Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales.** Amorrortu ediciones, Buenos Aires (Argentina).
- GODENZZI, Juan, 1996. **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia.** Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, Cusco (Perú).
- HARRIS, Heather, 2002. "Coyote goes to school: the paradox of indigenous higher education". **Canadian journal of native education.** Vol.26, No.2: 96-187. Universidad de Alberta (Canadá).
- HOT, Aurélie, 2010. **L'école des Premières Nations au Québec, Réseau de recherche de connaissances relatives aux peuples autochtones.** Réseau de recherche de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG). Montreal (Canadá).
- IGLESIAS, Ricardo, 2009. **El papel de la educación en la construcción del Estado nacional chileno en el siglo XIX.** En Cid, G. y San Francisco, A. (Eds.). Nación y nacionalismo en Chile. Siglo XIX. Proyecto Bicentenario. 39- 115. Santiago (Chile).
- KYMLICKA, Will, 1995. **Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights.** Oxford University Press, Oxford (Reino Unido).
- KÜPER, Wolfgang, 1993. **Pedagogía Intercultural Bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe.** Abya-Yala, Quito (Ecuador).
- LLANCAVIL, Daniel; MANSILLA, Juan, MIERES, Manuel y MONTANARES, Elizabeth. 2015. "La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910". **Revista Austral de Ciencias Sociales**, No. 28:117-135. Valdivia (Chile).

- MANSILLA, Juan; BECERRA, Sandra y MERINO, María Eugenia. 2015. "Curriculum Violence: Occidental Knowledge Hegemony in Relation to Indigenous Knowledge". **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. Vol.190, No.21: 434-439. Amsterdam (Holanda).
- MANSILLA, Juan; LLANCAVIL, Daniel; MIERES, Manuel y MONTANARES, Elizabeth, 2016. "Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche". **Revista Educacao y Pesquisa**, Vol.42, No.1: 213-228. Sao Paulo (Brasil).
- MANSILLA, Juan; QUILAQUEO, Daniel, 2018. "Capuchinos bávaros y niñez mapuche: aproximaciones desde la Fenomenología del cuerpo en Merleau Ponty". **Revista de Educação Pública de Cuiabá**. Vol.27, No.2:733-751. Universidad Federal de Matto Grosso, Cuiabá (Brasil).
- MANSILLA, Juan, 2018. **El Estado de Chile en 1905. Agenciamiento y tipos posfronterizos en la Araucanía histórica**. Ocho Libros. Santiago (Chile).
- MOLINEAUX, Benjamín. 2016. Vigencia del Diccionario Araucano de Félix de Augusta, a cien años de su publicación. **Boletín de Filología** Vol. 51, No.1 (2016): 187-209. Universidad de Chile, Santiago (Chile).
- NOGGLER, Albert, 1972. **Cuatrocientos años de misión entre los araucanos**. San Francisco, Padre las Casas (Chile).
- OLATE, Aldo; CISTERNAS, César; WITTIG, Fernando y FLORES, Jaime, 2017. "Los misioneros capuchinos bávaros y sus ideologías lingüísticas sobre la lengua mapuche". **Nueva Revista del Pacífico** Vol.1, No.67:130-156. Universidad de Playa Ancha (Valparaíso).
- PAILLALEF, Julio, 2003. **Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios**. Universidad Tecnológica Metropolitana. Santiago (Chile).
- PANIKKAR, Raimon, 2006. Decálogo: cultura e interculturalidad. **Cuadernos Interculturales**, Vol.4.No.6: 129-130. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso (Chile).

- PINEAU, Pablo, 2001. **¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió “yo me ocupo”**. En Pineau, Pablo (ed.). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós, Buenos Aires (Argentina).
- PONCE DE LEÓN, Macarena, 2010. “La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907”. **Revista de Historia** Vol.2, no.43: 449-486. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago (Chile).
- PINTO, Jorge, 2003. **La formación del Estado y la Nación, y el pueblo mapuche: De la inclusión a la exclusión**. DIBAM. Santiago (Chile).
- QUILAQUEO, Daniel; TORRES Héctor, 2013. “Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas”. **Alpha** Vol. 37: 285-300. Osorno (Chile).
- QUINTRIQUEO, Segundo; MCGINITY, Margaret. 2009. “Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile”. **Revista Estudios Pedagógicos** Vol.35. No.2: 173-188. Valdivia (Chile).
- QUINTRIQUEO, Segundo; MORALES, Soledad; QUILAQUEO, Daniel y ARIAS, Katerin. 2016. **Interculturalidad para la Formación Inicial Docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural**. Convenio de Desempeño para la Formación Inicial de Profesores. Universidad Católica de Temuco. Temuco (Chile).
- RÖTTINGEN, BurkhardMaría von. 1921. **FuenfundzwanzigjaehrigeMissionsthaetigkeit der BayrischenKapuzinermissionaere in Araucanischen Mission Chiles, 1896-1921**. Tomos I y II. Archivo Capuchino de la Universidad Católica de Eichstätt- Ingolstadt. Eichstätt (Alemania).
- SALAS, Adalberto. 1985. “Fray Félix José de Augusta. Su aporte a los estudios de la lengua y la cultura de los mapuches o araucanos”.

Revista Cuhso Vol.2. No.2: 197-272. Universidad Católica de Temuco (Chile).

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

SARANGAPANI, Padma.2017. “Savoir, curricula et méthodes pédagogiques: le cas de l’Inde. **Revue Internationale d’Éducation de Sèvres**”. Sèvres. Colloque L’éducation en Asie en 2014: Quels enjeux mondiaux? Vol.74. No.2, 120-143. Hauts-de-Seine (Francia).

SECAL, 1996. **Los capuchinos en América Latina**. Colección de los Hermanos Menores Capuchinos. Provincia de la Virgen María, Madre del Buen Pastor. Santafé de Bogotá (Colombia).

SERRANO, Sol, PONCE DE LEON, Macarena; RENGIFO, Francisca. 2012. **Historia de la Educación en Chile (1810-2010), tomos 1 y 2**. Santiago: Taurus.

SCHMELKES, Sylvia, 2013. “Educación para un México intercultural”. **Revista Electrónica Sinéctica**, No.40:1-12. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México DF (México).

TUBINO, Fidel, 2005. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**, del 24 al 28 de enero.

TUBINO, Fidel, 2014. “El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales”. **Contextualizaciones latinoamericanas** Vol.6, No.11: 1-15. Universidad de Guadalajara (México).

TURRA, Omar. 2016. “Tensiones en la enseñanza y aprendizaje de la historia en contexto interétnico: significaciones y experiencias escolares de jóvenes pehuenches”. **Revista Atenea** Vol. 1, No. 513: 1-16. Universidad de Concepción (Chile).

URIBE, Sergio. 1988. **Las misiones capuchinas de la Araucanía en la segunda mitad del siglo XIX**. En Jorge Pinto y otros: *Misioneros en La Araucanía, 1600-1900*. Ediciones Universidad de La Frontera, Temuco (Chile).

- VICARIATO APOSTÓLICO DE LA ARAUCANÍA, 1925. **Mi almanaque**. Padre Las Casas San Francisco.
- VILLALOBOS, J. 2016. Hipótesis para un derecho alternativo desde la perspectiva latinoamericana. **Opción. Revista de Ciencias Sociales y Humanas** Vol.32, N° 80: 7-10. Universidad del Zulia, Maracaibo, (Venezuela).
- VILLASMIL, Jorge; CHIRINOS, Loiralith, 2016. Reflexiones sobre Derechos Humanos, multiculturalidad y diálogo intercultural. **Opción. Revista de Ciencias Sociales y Humanas** Vol.32, No. 79: 197-216. Universidad del Zulia, Maracaibo, (Venezuela).
- WALSH, Catherine, 2010. “Estudios (inter) culturales en clave decolonial”. **Tabula Rasa**, Vol.12: 209-227. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá (Colombia).
- WALSH, Catherine, 2017. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Serie Pensamiento decolonial. Abya-Yala. Quito (Ecuador).
- ZAVALA, Juan Manuel, 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)”. **Revista Universum** Vol. 23: 268-286. Talca (Chile).



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 34, N° 87, 2018

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve