

Хуан Гільєрмо Мансіла Сепульведа, доктор філософії, професор,
факультет освіти, Католицький університет Темуко, Чилі
e-mail: jmansilla@uct.cl
ORCID ID: 0000-0001-8175-7475

ЧИЛІЙСЬКА КОЛОНІАЛЬНА РЕСПУБЛІКА 1929–1973 рр. ШКОЛА ТА ІНВІЗІБІЛІЗАЦІЯ НАРОДУ МАПУЧЕ¹

У статті представлено досвід діяльності чилійських шкіл на території мапуче в післявоєнний період. Особливості державної освітньої політики реконструйовано в рамках асиметричних міжкультурних відносин. Показано, що школа стала активним агентом у досягненні монокультурності та запровадженні західних знань, однак не виконала своєї місії: народу мапуче вдалося пережити всі засоби контролю і спроби підкорення; сьогодні також спостерігається культурний опір державі, яка оперує логікою виключення етнічного та мовного розмаїття.

Ключові слова: *філософія освіти, колоніалізм, монокультурна школа, мапункімун, держава Чилі.*

Вступ. Окупація Арауканії: історичні обставини та законодавчо-правова база. На відміну від більшості корінних народів, мешканці південно-центральної частини Америки не скорилися збройним силам Іспанської імперії. Після багаторічної кровопролитної війни між мапуче та іспанцями, що тривала з 4 червня 1536 р. (прибуття Дієго де Альмагро та його війська до Чилі) до 9 січня 1641 р., у так званому Квілінському мирному договорі було узгоджено припинення бойових дій. За цією угодою річку Біобіо визнано південним кордоном території генерал-капітанства Чилі. Було встановлено, що тут починається кордон між іспано-креольським світом та народом мапуче; то був перший із серії пактів, установлених між мапуче та іспанцями. Ідеї, втілені в першому парламенті, проіснували понад два століття. Загалом було підписано понад 20 схожих пактів, завдяки чому життєдіяльність нації мапуче мала відносно автономний характер в умовах іспанського панування на території, розташованій на південь від Біобіо [1, р. 45].

¹ Дослідження проведено в рамках проекту FONDECYT № 1191016 із назвою: «Зміцнення монокультурної школи на території мапуче, постредукційний період (1929–1973). Республіканська колонізація та інвізібілізація мапункімун». Статтю опубліковано в журналі RHELA, т. 22, № 35 (липень – грудень), С. 145–162.

Сто сімдесят років по тому, у 1811 р., у парламенті Консепсьона, за менш сприятливих для мапуче умов, принципи та домовленості Квілінського мирного договору були ратифіковані представниками щойно народженої Республіки Чилі. Отже, *Ваджмапу* (територія мапуче) зберегла свою автономію й незалежність протягом 242 років [2, р. 411]. Останнє засідання спільного парламенту між іспанцями та мапуче відбулось у Негрете в березні 1803 р. Цю домовленість було підписано в останнє десятиріччя іспанського правління в Чилі, яке до 1810 р. на пряму залежало від воєнного командування віцекоролівства Перу [3, р. 273.].

У другій половині XIX ст. Чилі та Аргентина вирішили в насильницький спосіб включити до свого складу територію, населену нащадками народу мапуче. У Чилі інтеграція колишніх провінцій Арауко, Вальдивія та Льянкіуе поклала початок процесу окупації родючих земель, де проєкти модернізації, запроваджені олігархічними правлячими групами в центрі країни, та подальша імміграційна політика сприяли «покращенню дикої раси індіанців» [4, р. 217].

У XIX ст. держава Чилі перемогла народ-націю мапуче завдяки застосуванню стратегії, розробленої іспанськими військовими, а саме – шляхом зведення воєнних фортів на берегах річок. Чилійський військовий офіцер Корнеліо Сааведра назвав такий маневр «лінією Маллеко», яка здебільшого відтворювала будівлі, зведені іспанцями уздовж річки Біобіо. І Пріето, і Булнес, обидва сини іспанських солдатів, вдалися до аналогічних дій у першій половині XIX ст., що дозволило їм упродовж 20 років правити як сімейний клан зі стійкою лояльністю до олігархічних ідей Консепсьона. Пізніше, у розпал Тихоокеанської війни (1879–1883 рр.), зусиллями місцевих та іноземних поселенців, які перебували під охороною чилійської армії та «жандармерії колоній» на чолі з Ернаном Трізано Авеззаною, був заснований Темуко (1881 р.). Після опору мапуче в 1868 р. на березі річки Маллеко Бенджамін Вікунья Маккенна виступив у парламенті з промовою «Завоювання Арауко», заснованою на його книзі, опублікованій того ж року з назвою «*Війна до кінця*». Зазначене вище спонукає нас вважати, що дії вищої чилійської влади нагадували поведінку губернаторів у XVI ст.: завойовницька позиція у сполученні з колонізаторською старанністю.

В історії народу мапуче окупація стала розривом між автономією та підкоренням, а також поворотним моментом у відносинах між чилійською державою та мапуче. Тоді чилійській державі вдалося утворити «землю» без індіанців та водночас «індіанців без землі» [5, р. 291].



Рис. 1. Загальна карта колонізації провінції Каутин¹ [6, с. 68]

Одним із найдраматичніших наслідків окупації *Ваджману* стала втрата земель родинами корінних народів та відчуття спільності у межах *лоф-че* – фундаментальної соціально-політичної структури народу мапуче, заснованої на спорідненості. Зокрема, у Чилі з 1884 по 1927 рр. чисельність мапуче скоротилася приблизно на 3000 осіб. Сорок років по тому показник зменшення корінного населення сягає 2000. Два фактори спричиняють поступове зникнення корінних общин: узурпація з боку латифундистів, які перебували під захистом чилійської держави, перетвореної на колоніальну республіку, та перетворення корінних общин: від *лоф-че* до резервації корінних народів відповідно до західної логіки, що її просувала держава. Така ситуація є результатом законодавчого процесу, інспірованого й послідовно втілюваного монокультурною та колоніальною державою Чилі починаючи з 1927 р. З точки зору історії культури правові постулати, відтворювані державою, були спрямовані на те, аби делегітимувати правові засади системи колективної власності на землю (*ману*) та асимілювати мапуче відповідно до західних стандартів.

¹ Регіональний архів Арауканії, Темуко. Генеральна інспекція колонізації та імміграції. Відтворена та намальована Ніканором Болоньєю. Масштаб 1:100000. Сантьяго де Чилі, вересень 1916 р.

У такому контексті використовувалась школа, заснована на свідомому залученні переможених, а також «тактичному» прийнятті «арауканської» концепції, особливо на початку руху мапуче як символу культурного та політичного опору. Така колонізаторська діалектика є вельми цікавою. Інституції та мова переможців використовуються для просування їхнього власного проєкту емансипації. Це було мрією Мануеля Абурто Пангуїлефа – створити у 1840-х рр. Арауканську республіку, що також лягало в контекст деколонізаторських процесів, зв'язаних з подіями афро-азіатської деколонізації після Бандунгської конференції в Індонезії в 1955 р.

Закони про корінні народи Чилі в період з 1927 по 1952 рр. Під час правління першого уряду Карлоса Ібаньєса дель Кампо було прийнято Закон № 4.169 від 29 серпня 1967 р., згідно з яким створено Спеціальний суд у справах корінних народів у місті Темуко, столиці провінції Каутин. Мета полягала в тому, аби запровадити розподіл заповідних земель мапуче, які мали «*Títulos de Merced de Tierras*»¹ і звернулися з конкретним проханням про її розділення. Особливі положення цього закону, виданого 4 липня 1928 р., прямо вказували в статті № 3, що прохання про розділення общини можуть бути сформульовані усно або письмово будь-ким з числа корінного населення, хто є головою домашнього господарства або особою з індивідуальними правами. Суд віддавав перевагу запитам у кожній зоні та розглядав їх у черговому порядку [7, р. 162].

Фактично за часів правління Карлоса Ібаньєса дель Кампо було прийнято закон про експропріацію земель корінних народів задля розбудови сільськогосподарської школи. Так, Закон № 4.332 від червня 1928 р. дозволив експропріацію земель мапуче, а Закон № 4.457 від листопада того ж року дозволив обмін земель корінних народів. У такий спосіб понад 1400 гектарів земель мапуче в Темуко було експропрійовано, а жителів (корінний народ мапуче) силоміць переселено до інших районів провінцій Каутин та Вальдивія.

У той період прийнято ще один закон – № 4.802 від 24 січня 1930 р. Він ініціював п'ять судів у справах корінних народів, аби запровадити поділ общин. Адвокати призначались урядом із зарплатою в 1000 доларів (одна тисяча песо) на місяць. Судді також мали право виступати як арбітри у складних поточних юридичних суперечках. На виконання своїх рішень судді були уповноважені використовувати сили карабінерів². Той же закон дозволяв

¹ Право власності на землю для корінного народу мапуче.

² Назва чилійської поліції. Утворена 24 квітня 1927 р. Слово походить від назви кавалерійського корпусу, озброєного карабінами. У наш час підпорядковується міністерству внутрішніх справ Чилі. Його гасло – «Порядок та країна». Інститут чилійських карабінерів з майже 93-річною історією переживає складну ситуацію після критики їхнього супроводу акцій протесту в рамках «Соціального вибуху в Чилі» 18 жовтня 2019 р. За останні роки діяльність карабінерів критично підірвала їхню репутацію. Тінь можливого «систематичного» порушення прав людини нависла над усіма державними силами, звинуваченими Національним інститутом з прав людини (НІПЛ) у заподіянні понад 3460 травм (з них 357 – пошкодження очей) від початку соціальної кризи 18 жовтня (<https://www.publico.es/internacional/carabineros-chile-crisis-reputacion-policia-horas-bajas.html>).

мапуче здавати їхні землі в оренду представникам інших народів на термін до 5 років. Усі ці юридичні приписи було спрямовано на усунення смислів та практики колективної власності корінних народів на землю.

Однією з останніх дій уряду Карлоса Ібаньєса дель Кампо (1927–1931 рр.) перед його відставкою та від'їздом до Аргентини в червні 1931 р. став Закон № 4.111 від 12 червня 1931 р. Після Ібаньєса в Чилі настав нетривалий період соціалістичної республіки (упродовж лише 12 днів). Верховний суд знову закликав до виборів, а члена Ліберальної партії Артуро Алессандрі Пальма (1932–1938 рр.), якого Ібаньєс відправив у заслання, було обрано президентом Республіки Чилі.

Можна стверджувати, що Закон № 4.111 одним із перших показав зміни законодавчого менталітету. Нова правова база тривала в Чилі протягом 15 років; вона скасувала 18 наказів та законів про корінні народи, що діяли з 1853 по 1927 рр. і метою яких було знищення народу мапуче, що мало певні ознаки геноциду. Три найважливіші зміни в цій новій збірці законів: (1) землю більше не може бути розділено на просте прохання члена общини; (2) друга стаття цього закону встановила, що прохання про розділення землі має бути підтвержене третиною членів общини; (3) запроваджено реституцію земель мапуче, а також розселення корінних народів на доступних державних землях.

Пізніше з'явився закон № 7.864 від 12 вересня 1944 р., обнародований за правління радикального уряду Хуана Антоніо Ріоса Моралеса (1942–1946 рр.). Усі общини мапуче, що залишились у стані неподільності, було звільнено від сплати податків. Крім того, усі борги, прострочені до 1944 р., було списано. Під час радикального уряду Габрієля Гонсалеса Відела (1946–1952 рр.) жодних серйозних змін у законодавстві про корінні народи не відбулось. Було збережено право третини членів общини на розділення общини корінного населення [7, р. 163].

Під час другого президентського терміну Карлоса Ібаньєса дель Кампо (1952–1958 рр.) народ мапуче здебільшого перебував у ситуації крайньої бідності, нестачі земельних ресурсів, зловживань та правової невизначеності при розподілі майна. Правова база чилійського загального права застосовується без жодного натяку на міжкультурне визнання з боку колоніальної держави, що призвело до податкових вимог для мапуче, яких було насильно перетворено на фермерів та власників ранчо. Ділянки не забезпечували оптимальної продуктивності, уряд не надавав технічної допомоги або консультацій із цих питань. У такому контексті уряд Ібаньєса затвердив закон від 9 березня 1953 р., яким було встановлено, що розділену власність корінних народів звільнено від сплати податків та зборів протягом 10 років. Так само цей закон приписав, аби департаменти Куракаутин та Лаутаро більше не належали Суду індіанців Вікторії та перейшли під юрисдикцію Темуко, столиці провінції

Каутин. Іншим наказом уряду Ібаньєса, опублікованим 2 квітня 1953 р., створене Управління у справах корінних народів із підпорядкуванням міністерству земель та колонізації – органу, відповідальному за нагляд та за дотримання нового закону про корінні народи.

У підсумку, між 1929 та 1973 рр., у фазі «постокупаційної редукції», населення мапуче було змушене пристосовуватись до чилійського державного устрою. При цьому ефективним інструментом влади та контролю стали не тільки юридичні заходи, а й місіонерські школи та інтернати, оскільки військова, територіальна та політична поразка перетворила їх на «неосвічених» та змусила жити в гегемоністичному та незрозумілому для них суспільстві [8, р. 124]. Вони були ізольовані в резервації не тільки через скорочення їхніх земель, а й відповідно до нових соціокультурних кодексів [9, с. 210].

У зв'язку з цим вивчення мови переможця ставало дедалі важливішим, і у цьому відношенні школа відігравала фундаментальну роль, у найвищому ступені колонізаторську [10, р. 235]. Навіть сам Паскуаль Конья говорив, що щоразу, як він набував можливості заглибитись у чилійську освітню систему, він відчував щиру та глибоку радість [11, р. 101].

У ті часи деякі лонкос (очільники общини мапуче) віддавали одного або декількох своїх синів у навчання за національною освітньою системою. У цьому сенсі вступ у союз з місіями та школою був засобом зменшити тривогу, що свідчило про необізнаність щодо реальних можливостей та намірів заявленого ворога [12, р. 234]. У постредукційний період життя мапуче школа не стала простором, де б обговорювались знання або було досягнуто епістемологічної симетрії із західними науковими знаннями, поширюваними у школі та за її межами, не було прогресу й у вирішенні конкретних та локальних проблем [13, р. 4]. Скоріше, переважали колоніальні та расистські звичаї та відносини, що зводили нанівець знання представників корінних народів [14, р. 10]. У постредукційний період в Арауканії зусилля з побудови національної ідентичності поширювались не тільки на корінні народи, а й на власних громадян (чилійців) та іноземних громадян, що масово прибували на ці території [13, р. 234], і в цьому процесі школа – чи то публічна, чи то місіонерська – відігравала визначальну роль [15, р. 234].

Теоретико-методологічні засади. Дослідження засновано на системній інтерпретаційній парадигмі, чий метод пов'язано з типом якісного дослідження, що застосовується в історіографії та спирається на письмові джерела. Документальний аналіз розроблено на основі емпіричної вибірки матеріалу з первинних, вторинних письмових джерел та особистих документів [16, р. 34]. Архівну роботу було проведено переважно в регіонах Біобіо, Ла Арауканія, Лос-Ріос і Метрополітана, де вивчались такі документи: а) національна та місцева преса; б) юридичні документи; в) хронологічні дописи; г) дані

свідків; (д) шкільні правила; е) фотографії, ж) звіти про конференції та семінари, проведені за зазначений період.

Аналогічним чином, у Темуко, документальні кейси було переглянуто в дослідницьких підрозділах у регіональному архіві Арауканії, а саме: отримані накази та повідомлення [1929–1973 pp.]; здійснені офіційні послуги [1929–1973 pp.]; надіслані телеграми [1929–1973 pp.] та, зрештою, наявні матеріали у фонді загального архіву у справах корінних народів. Робота передбачала три диференційовані фази у процесі отримання результатів: 1) критичний огляд даних нашого попереднього дослідження, на додаток до бібліографічного огляду результатів дослідження, що стосується присутності школи в інших корінних народів Америки; 2) збирання й оброблення нових даних; 3) перевірка і повернення результатів учасникам дослідження [17, р. 97].

Хоча ці етапи є послідовними, існує тимчасове дублювання завдань, оскільки в ході дослідження отримано сукупні результати. Утім було розглянуто такі процедури: дослідницько-ревізійні етап, заснований на збиранні, каталогізації та поглибленому вивченні письмових джерел; документальний етап, де джерела систематично досліджувалися, розглядалися на рівні абстракції.

Метою статті є теоретичний аналіз наслідків монокультурного освітнього режиму, встановленого в постокупаційний період державою Чилі на території, населеній корінним народом мапуче.

Виклад основного змісту

Школа як агент колонізації. Історично школа розглядалась як одна з політичних стратегій, що їх використовує держава для здійснення процесів колонізації та територіальної окупації [18, р. 34], оскільки відповідно до модернізаційної моделі, в ім'я просвіти та прогресу вона усуває власні уявлення, множинність, суб'єктивність та випадковість, а також непередбачені обставини з конкретних форм життя місцевого населення, особливо якщо воно є корінним [19, р. 180]. Тож школу було створено як засіб знання-влади та контролю, завдяки чому чилійська держава розпізнавала інакшість через бінарну логіку, що придушувала відмінності [20, р. 98]. З педагогічної точки зору було встановлено, що монокультурна школа спричинила в населення мапуче соціально-когнітивні конфлікти у формуванні індивідуальної та соціальної ідентичності [21, р. 718], економічну недооцінку [22, р. 106], гегемонізацію системи знань, втрату рідної мови, дистанціювання від базової культури [23, р. 112], суперечність між шкільними знаннями та провідною усною традицією общин [24, р. 123].

На початку ХХ ст. чилійська держава прагнула, аби мапуче, національні та іноземні поселенці злились у культурно однорідну спільноту під егідою монокультурної освіти [13]. Коли чилійська держава вторглась в Арауканію,

чимало агентів вважали, що відтоді так звана «війна мапуче» завершилась і що розпочався період процвітання, аналогічний тому, що мав місце в іншій частині Чилі завдяки створенню державних закладів, де школа відіграла особливо важливу роль у формуванні нової соціокультурної реальності [25, р. 145]. У школах та інтернатах, що створювались та поширювались по всьому *Ваджману*, було розпочато інтенсивний процес формування моральності та практичного навчання, сформовано дисциплінарні та продуктивні предмети на потребу чилійського суспільства [8].

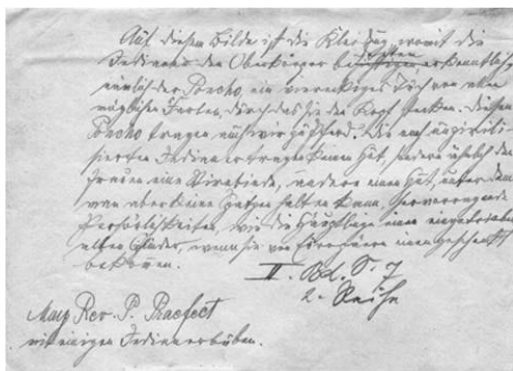


Рис. 2. Цивілізовані та нецивілізовані діти:

монастир Святої Магдалени Альтоттинг, провінція Баварія (Німеччина), примітка німецькою: *Auf diesem Bilde ist die Kleidung, womit die Indianer den Oberkörper bedecken, erkenntlich, nämlich der Poncho, einviereckiges Tuch von allenmöglichen Farben, durch das sie den Kopf stecken.*

Die noch unzivilisierten Indianer tragen keinen Hut (J.U.: Restunlesbar).

Muy Rev. P. Praefect mithiesigen Indianer buben [26, p. 97]¹

Державна школа, а також державне оснащення католицьких та протестантських місіонерських шкіл від самого початку не змогли посприяти гармонійній взаємодії між групами, які спільно жили на знедолених землях мапуче. Відомості, що засвідчили надзвичайну демографічну неоднорідність цієї території, надані переписом арауканських індіанців, проведеним у 1907 р. То був перший випадок, коли штат проводив підрахунок населення відповідно до культурних особливостей, деталізуючи чисельність населення за про-

¹ Напис на зворотному боці фотографії: «На цьому фото ви бачите одяг, яким корінні жителі покривають верхню частину тіла, пончо, що являє собою різнокольорову чотирикутну тканину, через яку вони просувають голову. Ми також вдягаємо це пончо, коли їздимо верхи. Нецивілізовані індіанці все це не носять капелюхів. Преподобний Падре префект [Олексій] з місцевими дітьми» (переклад Йохани Умбах).

вінціями та комунами Чилі. На території Прикордоння (за диктатури Аугусто Піночета вона офіційно зватиметься Арауканія) загальна чисельність корінного населення (мапуче) склала 101 118 людей: в Арауко – 4 706 людей; у Мальєско – 12 259; у Каутин – 46 781; у Вальдивії – 26 134; в Осорно й Карелмапу – 11 358 людей. Хоча цифри було завищено, варто згадати про заяву місіонера капуцинів Херонімо де Амберга, який написав, що через страх багато корінних народів відмовились відповідати на запитання і що опитування громадської думки не було всеосяжним [27, р. 23].

Результати здивували чилійців, бо вони вважали, що мапуче більше не існують або їх дуже мало, що, між іншим, ще більше виправдовувало створення монокультурної школи, визначеної як чилійська, кастильська й така, що змусила як місцевих, так і чилійських дітей навчатись лише іспанською [28, р. 87]. Здійснення навчальної програми в державних та місіонерських школах означало болючий, травматичний та, у підсумку, трагічний процес для народу-нації мапуче [29, р. 328].

Отже, у *мапун-кімун* було заблоковано когнітивне самовизначення в розумінні його як набору онтологічних, етичних та епістемологічних координат, що уможлиблювали появу мови *мапунзугун* як активної та узгодженої сукупності знань, зумовлених трансгенераційним досвідом народу мапуче [30, р. 67].

Досвід та навчання *мапун-кімун*, так само як і знання, отримані з середовища, від людей та конкретних явищ (наприклад, *waw, wigkul*), зрозумілих з культури мапуче, не брались до уваги або виявились надто нечисленними порівняно з панівною або затвердженою епістемологією монокультурної та колоніальної школи. Однак у деяких лоф-че зберігалась *küpalme* – передача знань та дій із покоління в покоління в когнітивно-комунікативній сфері, попри витіснення *мапунзугун* [21].

Витіснення *mapunzugun*. У постредукційний період чилійська школа навчала всіх дітей та молодь у контексті республіканської колонізації, що підносила культурне розмаїття, переважно первісних груп, і намагалась усунути відмінність шляхом запровадження універсального знання. Концепція *республіканської колонізації* є конкретним висловом, що дозволяє нам критично підходити до консолідації присутності сучасних державних утворень на теренах корінних народів [31, р. 121], що ставить під сумнів традиційну історіографію, яка завершує процеси колонізації американською політичною незалежністю [32, р. 48]. Вважається, що в навчальних посібниках та шкільних підручниках, у регульованій культурі, обрядах та національних святах, у самосвідомості народів та їхніх прагненнях зберігся колоніальний характер та дух [33, р. 123]; так само і в педагогічній практиці, завдяки якій вчителі діяли як справжні ідеологічні жандарми на службі у гегемоністських сил держави-

переможниці. Таким чином, «колоніальність» являє собою величезне й складне розмаїття явищ, починаючи з екзистенціально-психологічних та завершуючи воєнно-економічними, що мають спільні риси: визначення та домінування одного над іншим [34, р. 45] у царині культури світобачення, філософії, релігійності та способу життя для людей одного типу [35, р. 360]. Колонізація свідчить про епістемологію суб'єкта (активного) та об'єкта (пасивного), що, своєю чергою, спричиняє субальтернацію: покірливість та правильне спрямування тіла та душі, дисципліну інтимного життя, що призводить до утворення невидимого та сильного «внутрішнього колоніалізму». Іншими словами, було відтворено колишню колоніальну державу («Європу»), якій більше не треба нав'язувати свої ідеї, владні відносини, спрямовані на расові та гендерні характеристики, або, радше, «сателітну державу», де нова політично незалежна буржуазія відповідає за підтримання та увіковічення того ж колоніального порядку [36, р. 123]. У зв'язку з цим виникає необхідність визнати шкільний заклад одним з агентів процесу колонізації, просуваючись у розумінні та практичному застосуванні міжкультурного підходу як ключового елемента аналізу неминучої культурної інтеграції між корінними народами та чилійцями та, як наслідок, міжкультурної взаємодії, зміцнення соціальної справедливості та розширення можливостей для корінних народів.

Тим не менш, одночасно з такою реструктуризацією механізмів колоніального управління, організації мапуче та їхні вимоги, схоже, зазнали поразки в останні два десятиріччя. Це стало очевидним із появою нових політичних форм боротьби, націленої на реституцію «старих земель» – не визнаних у «праві земельної власності» – та створення де-факто автономного контролю над історичною територією мапуче як першої нації. Такий тип боротьби став очевидним після того, як не вдалось задовольнити історичні вимоги, з якими намагались вести перемовини у Нових Імперських Угодах¹ під час правління першого постдиктаторського уряду, очолюваного Патрісіо Ейлвіном з лівоцентристського «Об'єднання партій за демократію». Такий розрив став помітним, коли общини мапуче розпочали повернення початкових територій, що належали лісогосподарським компаніям та приватним особам у другій половині 1990-х рр. Таке крило руху мапуче вписується в сучасний латиноамериканський контекст, де корінні народи

¹ Імперський акт, підписаний у грудні 1989 р. кандидатом у президенти Патрісіо Ейлвін та великою представницькою групою лідерів корінних народів, які взяли на себе взаємні обов'язки, що мали вирішальне значення як для політики лідерів Консертасьона щодо корінних народів, так і стосовно початкового ставлення до них більшості лідерів та організацій мапуче. Вибір місця зустрічі, звичайно, не був випадковим. У 1882 р. було відновлено Новий Імперіал – на місці, де завойовник Педро де Вальдивія побудував у 1551 р. флот та місто в регіоні з найбільшою концентрацією корінного населення, що з'ясувалось під час його просування углиб Арауканії, яке він назвав Імперіалом.

намагаються загасити історичні конфлікти, що їх компанії та уряди відтворюють у рамках неоліберальної моделі видобувної промисловості на місцях та в соціальних відносинах [37, р. 240].

У такому відношенні монокультурна школа відіграла важливу роль у процесі чилізації корінного населення шляхом передачі знання, а також колективних цінностей, норм та ритуалів, відтворюючи символи та відчуття приналежності до іншої спільноти. У такому контексті здійснюється процес втручання, спрямований передусім на стандартизацію, а не інтеграцію [38, р. 117–135].

Отже, чилійська держава встановила з нацією мапуче відносини асиметричного характеру й гегемоністського культурного нав'язування, використавши репродуктивні функції школи на засадах культурного свавілля, нав'язування символів, мови та способу життя, типового для панівних секторів та чужих для більшості учнів [39, р. 111]. Відповідно до такої логіки, на початку ХІХ ст., після територіального та численного поширення фіскальних та місіонерських шкіл, у *Ваджману* розпочався процес затвердження – зі школи – культурного, етнічного та мовного розмаїття, властивого тим, хто живе на «новій території» та у «новій соціальній реальності»; наявність дітей мапуче, креолів або європейців утворила ситуацію, що вимагала термінового вирішення, аби виховати майбутніх громадян країни, де чилійська національна самобутність є однією з найхарактерніших рис у межах соціального та культурного розмаїття [40, р. 98].

За гомогенізованою моделлю [41, р. 247] освіта та релігія стали інструментом стандартизації й суворой дисципліни [13], засобом, що посприяв соціальній інтеграції мапуче, яким вдалося вижити. Отже, прийняття закону про обов'язкову освіту в 1920 р. зробило початкову школу обов'язковою для всіх дітей віком від 6 до 13 років, утворивши освітню систему, засновану на монокультурній школі. Характеристиками шкільного навчання в той період стали «заперечення» та «приховування».

«Заперечення» розуміється як процес, пов'язаний із західною гегемонією влади та знання, що заперечує та елімінує навчальний предмет і самопізнання. Таким чином, у системі шкільної освіти предмет, що викладався мовою мапуче, було зведено до другорядного. З іншого боку, «приховування» являє собою стратегію, що змушує дітей та молодих людей, які здобувають знання про власну соціокультурну специфіку, свідомо чи несвідомо приховувати їх.

Отже, у постредукційний період учні з числа мапуче завдяки їхній шкільній освіті мали почуття невпевненості, забуття, девальвації та невидимості власних знань та досвіду: підхід *мапун-кімун* до шкільного знання довів його ефективність для розвитку та підсилення індивідуальних та соціальних нави-

чок. У такому процесі *мапунзугун* як мову спілкування студентів мапуче мало бути пригнічено. Згідно з такою логікою, викладачі монокультурної західної школи стали першими агентами дискримінації, несправедливості, а також заперечення мови й аутентичної культури [4].

Для обґрунтування проблеми дослідження нам будуть потрібні такі основні концепції та підходи: чилійська республіканська колонізаторська школа; монокультурний підхід; школа корінних народів з урахуванням культурного та міжкультурного підходу; школа / освіта мапуче з *мапун-кімун*.

Школа та перспектива чилійської республіканської колонізації – інститут, що організовує викладання на ієрархічних засадах, обмежуючи та придушуючи різні форми сприйняття реальності. Під приводом утворення нової політичної автономії дисциплінарна програма чилійської монокультурної школи створила покірливі, поневолені та слухняні тіла, що спричинило множини процесів, часто незначних, різних за походженням, розсіяних по місцевостях, часто повторюваних або таких, що імітують одне одного, спіраються одне на одного, сходяться або розмежовуються. Привілейованим місцем для початкового навчання стали школи, середні школи та школи-інтернати. Дисципліна як політична анатомія деталей вдавалась до найдрібнішої деталізації правил викладання, педагогічних теорій, бюрократії, перевірки, беручи під контроль найдрібніші частини життя та тіла в ім'я технічної раціональності [42, р. 201].

Школа / освіта для корінних народів. Під освітньою епістемологією корінних народів розуміється спосіб, яким культурна група розвиває способи мислення і творчості, переформулювання й теоретизування знань завдяки традиційним дискурсам та засобам масової інформації (школі), закріплюючи істину дискурсу в культурі [30]. Трьома головними напрямками діяльності корінних народів є: (1) цінність традиції, (2) цінність дії, (3) приклад, тобто сенс спадщини предків та практичний зміст традицій.

Школа в концепції мапуче, спираючися переважно на історію та усну пам'ять, являє світобачення в таких поняттях: *таруп* – духовна сила, яка створила землю, територію, речі і життя; *чен* – духовна сила, яка створила людей; *тоген* – духовна сила, яка створила воду, тварин, їжу, повітря, вітри і всі матеріальні й нематеріальні об'єкти, які підтримують перебування мапуче на їхній історичній території [43]. Освітні знання мапуче передбачають визнання: 1) *inatuzugu*, що означає вивчення і дослідження вже наявних знань з метою досягнення розуміння процесів, фактів, подій та інтерпретації реальності з урахуванням власної раціональності; 2) *nampiulkan*, який являє собою раціоналізацію та уявлення про пересування територією, а також спосіб інтерпретації особистої та соціальної пам'яті; 3) *mimulkan*, що є раціоналізацією процесів утворення знання про об'єкт; і, 4) *zapiliwün*, у якому йдеться про

необхідність культивувати знання, сприяючи засвоєнню та розвитку речей і самих людей як продукту, що культивується в культурному контексті людини, містить інтереси, а також змістовні та освітні цілі.

Висновки. Знання про історію виникнення чилійської державної школи на території мапуче, а також конфліктів на етапі її заснування допоможе нам зрозуміти чимало поточних проблем у функціонуванні системи освіти.

Держава взяла на себе роль поширення освітньої системи чилійської нації на жителів *Ваджману*. Однак у такому колонізаторському проєкті не було враховано культурно-політичну специфіку народу мапуче, так само як і активний процес укладання шлюбів між корінними народами та чилійцями, які населяли територію мапуче. Дії держави відповідали здебільшого інтересам еліти Сантьяго, яка прагнула запровадити єдину і гомогенну систему освіти для всього населення, ігноруючи місцеві та культурні особливості, що, у підсумку, посилює суспільний поділ праці. Отже, з кінця ХІХ ст. школу було інтегровано у проєкт національної держави, реалізований на прикордонній території: модернізація, зрозуміла як «моралізація» або «чилізація» особистості дитини, склала ядро цивілізаторської роботи школи. Іншими словами, держава Чилі винайшла чилійську націю, а не чилійська нація стала державою.

Утворення постколоніальних держав у Латинській Америці, Азії та Африці по завершенні деколонізаторських процесів не спричинило істотних структурних змін у відносинах підпорядкування та культурної асиметрії народів, раніше колонізованих переважно європейськими державами. Формування неколоніальної ідентичності стало однією з головних цілей деколонізації на теоретичному і практичному рівнях, без урахування специфіки та інтересів корінних народів.

З огляду на викладене вище новизну цього дослідження складають надані документальні знання про структуру школи у постредукційній Арауканії на території мапуче як головного державного закладу колоніальної республіки Чилі. Це дозволить поглибити й розкрити витоки проблем, пов'язаних з недооцінкою рідної мови, міжкультурними відносинами і культурним шоком *мапун-кімун* унаслідок поширення знань, типових для західного євроцентристського суспільства, а також сформувати нове знання щодо історії освіти. Дослідження також може сприяти акумуляції знань як джерела базової інформації для початкової підготовки вчителів та інших фахівців, які працюють у школах, розташованих на територіях з високою густотою корінного населення. Крім того, це сприяє збереженню пам'яті, що дозволить майбутнім *мапуче* і *не-мапуче* зрозуміти генезис нинішньої міжкультурної напруженості, що спостерігається у закладах шкільної освіти на території *Ваджману*.

REFERENCES

1. Bengoa, J. (2007). El Tratado de Quilín. Santiago de Chile: Catalonia [in Spanish].
2. Calbucura, J. (2013). La decolonización del saber y el ser mapuche: un caso de estudio al celebrarse el bicentenario de la construcción de la República de Chile. *Polis. Revista latinoamericana*, Vol. 12, No 35, 405–427. URL: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v12n35/art18.pdf> [in Spanish].
3. Bengoa Cabello, J. (2004). La memoria olvidada: historia de los pueblos indígenas de Chile. Santiago de Chile: Cuadernos Bicentenario de la Presidencia de la República [in Spanish].
4. Sepúlveda Mansilla, J., Llancavil, D., Chacaltana Mieres, M., Vargas Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Revista Educacao y Pesquisa*, No 42, 213–228. URL: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562> [in Spanish].
5. Casanueva Valencia, F. (2002). Indios malos en tierras buenas: visión y concepción del mapuche según las elites chilenas, en Guillaume Boccara (editor). *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas. Siglos XVI-XX*. Quito: Abya-Yala [in Spanish].
6. Boloña, N. (1916). Santiago: Tall. del Estado Mayor Jeneral [in Spanish].
7. Gavilán, V. (2007). La Nación mapuche Puelmapu KaGulumapu. Santiago de Chile: Ayun [in Spanish].
8. Donoso, A. (2010). Educación y nación al sur de la Frontera: Organizaciones Mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930. Santiago: Pehuén [in Spanish].
9. Serrano Pérez, S., Ponce de León Atria, M., Rengifo, F. (2012). Historia de la educación en Chile (1810–2010). T. II. *La educación nacional (1880–1930)*. Santiago: Taurus.
10. Bengoa, J. (2003). Historia de los antiguos mapuches del sur. Desde antes de la llegada de los españoles hasta las paces de Quilín. Santiago: Catalonia [in Spanish].
11. Foote, S. (2012). Pascual Coña: Historias de sobrevivientes. La voz en la letra y la letra en la voz. Concepción: Editorial Universidad de Concepción [in Spanish].
12. Gruzinski, S. (1991). La colonización de lo imaginario sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII. México, Fondo de cultura económica [in Spanish].
13. Mansilla-Sepúlveda, J., Huaiquián, C. (2018). Enseñanza a la alemana: Transferencia del modelo de escuela de Berlín a Chile a fines del siglo XIX. *Revista Espacios*, No 39, 1–9 [in Spanish].
14. Tubino Mongilardi, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, No 7, 1–14 [in Spanish].
15. De Jong, I., Escobar, A. (2016). Las poblaciones indígenas en la conformación de las naciones y los estados en la América Latina decimonónica. Ciudad de México: El Colegio de México [in Spanish].
16. Rodríguez, J. M., Garrigós, J. (2017). Análisis sociológico con documentos personales. Madrid: Cuadernos metodológicos.
17. Miles, M., Huberman, M. (2014). Qualitative dataanalysis: A method ssourcebook. California: ThousandOaks/SagePublications.

18. Millamán, R. (2010). Relaciones interraciales e interétnicas de mapuches con no mapuches. *Rostrros y Fronteras de la Identidad, No 1*, 27–42 [in Spanish].
19. Quintriqueo, S., McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile. *Revista Estudios Pedagógicos, No 2*, 173–188 [in Spanish].
20. Castro-Gómez, S. (2005). La poscolonialidad explicada a los niños. Bogotá: Universitaria del Cauca [in Spanish].
21. Quidel, J. (2016). El quiebre ontológico a partir del contacto mapuche hispano. *Chungara, Revista de Antropología Chilena, No 4*, 713–719. URL: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/chungara/v48n4/art07.pdf> [in Spanish].
22. Paillalef Lefinao, J. (2003). Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana [in Spanish].
23. Essomba, M. (1999). Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona, Grao [in Spanish].
24. Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Cárdenas, P. (2005). Educación, currículum e interculturalidad: elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche. Santiago: Frasis [in Spanish].
25. Pinto Rodríguez, J. (2001). De la inclusión a la exclusión: la formación del Estado, nación y el pueblo mapuche. Santiago: Idea [in Spanish].
26. Sepúlveda, J., Pozo, G., Canio, M., Umbach, J. (2020). La cruz capuchina en territorio mapuche. Educación y memoria fotográfica en Altötting, Alemania. Santiago de Chile: Pehuén [in Spanish].
27. Amberga, J. de (1911). Estado intelectual, moral y económico del araucano, *Revista Chilena de Historia y Geografía, No 11*, 5–37 [in Spanish].
28. Durán, T., Catriquir, D. (2007). Patrimonio cultural mapuche: derechos sociales y patrimonio institucional mapuche. Temuco: Universidad Católica de Temuco [in Spanish].
29. Pozo, G. (2018). Explotación y violación de los derechos humanos en territorio mapuche. Cartas del padre Sigifredo, Misión de Panguipulli, año 1905. Santiago de Chile: Ocho Libros [in Spanish].
30. Becerra, R., Llanquina, G. (2018). MapunKimun Relaciones mapunche entre persona tiempo y espacio. Santiago de Chile: Ocho Libros [in Spanish].
31. Menard, A., Pavez, J. (2007). Mapuche y anglicanos. Vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Quepe, 1896-1908. Santiago: Ocho Libros [in Spanish].
32. Tuhiwai Smith, L. (2016). A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas. Santiago: LOM ediciones [in Spanish].
33. Quijano, A. (2014). Des/colonialidad y Bien Vivir. Un nuevo debate en América Latina. Lima: Editorial Universitaria [in Spanish].
34. Sousa Santos, B. de (2008). Conocer desde el sur: Para una cultura política emancipadora. La Paz: CIDES-UMSA/CLACSO/Plural [in Spanish].
35. Estermann, Josef (2004). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural”, *Polis, Revista latinoamericana, Vol.13, No 38*, 347–368 [in Spanish].

36. Walsh, C., Schiwy, F., Castro-Gómez S. (2002). Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: Abya-Yala [in Spanish].
37. Nahuelpan Moreno, H., Antimil Caniupán, J. (2019). Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX, *Historelo. Revista de historia regional y local*, Vol. 11, No 21, 211-248. URL: <http://dx.doi.org/10.15446/historelo.v11n21.71500> [in Spanish].
38. Llancavil, D., Mansilla Sepúlveda, J., Montanares, E., Mieres Chacaltana, M. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Vol. 28, No 1, 117-135 <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2015.n28-07> [in Spanish].
39. Bourdieu, P., Claude Passeron, J. (2008). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI [in Spanish].
40. Flores, J., Azócar, A. (2015). Evangelizar, civilizar y chilenizar a los mapuches. Fotografías de acción de los misioneros capuchinos en la Araucanía. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera-Editorial Universidad de Sevilla. Temuco-Sevilla [in Spanish].
41. Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén, *Revista Antropológica del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol. 23, No 35, 235-253 [in Spanish].
42. Foucault, M. (2008). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Buenos Aires: Siglo Veintiuno [in Spanish].
43. Marileo A., Salas Astrain, R. (2011). Filosofía occidental y filosofía mapuche. Iniciando un diálogo, *Revista ISEES*, No 9, 119-138 [in Spanish].

Хуан Гильермо Мансила Сепульведа, доктор философии, профессор, факультет образования, Католический университет Темуко, Чили

ЧИЛИЙСКАЯ КОЛОНИАЛЬНАЯ РЕСПУБЛИКА 1929–1973 гг. ШКОЛА И ИНВИЗИБИЛИЗАЦИЯ НАРОДА МАПУЧЕ

В статье представлен опыт деятельности чилийских школ на территории мапуче в послеоккупационный период. Особенности государственной образовательной политики реконструированы в рамках асимметричных межкультурных отношений. Показано, что школа стала активным агентом в достижении монокультурности и внедрении западных знаний, однако не выполнила свою миссию: народу мапуче удалось пережить все средства контроля и попытки покорения; сегодня также наблюдается культурное сопротивление государству, оперирующему логикой исключения этнического и языкового разнообразия.

Ключевые слова: философия образования, колониализм, монокультурная школа, мапун-кимун, государство Чили.

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, PhD, Research Professor,
Education Faculty of Catholic University of Temuco, Chile

**CHILEAN COLONIAL REPUBLIC 1929–1973.
SCHOOL AND MAPUN-KIMUN INVISIBILIZATION
OF THE MAPUCHE NATION PEOPLE**

The article presents the experience of the Chilean schools' activities in the post-occupation period in Mapuche. The features of the state educational politics are reconstructed within the framework of asymmetric intercultural relations. It is shown that the school became an active agent in achieving monoculturalism and the introduction of Western knowledge which did not fulfill its mission: the people of Mapuche managed to survive when the attempts of control and conquest were taken; today, there is also an opposing cultural resistance to the state, which operates the logic of excluding ethnic and linguistic diversity.

Keywords: *philosophy of education, colonialism, monocultural school, mapun-kimun, state of Chile.*

