

Moreno Castilho, Mariana  
Tomás Guevara e o povo Mapuche  
História Unisinos, vol. 20, núm. 2, 2016, Maio-, pp. 178-189  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.4013/htu.2016.202.06>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=579862722007>

# Tomás Guevara e o povo Mapuche<sup>1</sup>

Tomás Guevara and the Mapuche people

Mariana Moreno Castilho<sup>2</sup>

mariana.castilho@gmail.com

---

**Resumo:** Este artigo visa abordar o indigenismo de Tomás Guevara (1863-1935), a partir da interferência do ideal de nação e da concepção de solução educacional para o imaginado “problema indígena”. Guevara foi reitor do Liceo de Hombres de Temuco e um dos precursores no desenvolvimento de estudos etnográficos do povo mapuche. Escreveu sob a influência do positivismo, do evolucionismo e das teorias raciais. Em seu discurso transparece a preocupação com a formação de uma homogeneidade cultural capaz de delimitar a *chilenidad*. Diante desse ideal, a cultura mapuche foi representada como interdita e a educação como ferramenta para propalar os ideais nacionais, objetivando diluir as diferenças culturais.

**Palavras-chave:** educação, nacionalismo, Mapuche.

**Abstract:** This paper aims to discuss Tomás Guevara's (1863-1935) indigenism based on the interference of the ideal of nation and the conception of an educational solution to the imagined “indigenous problem”. Guevara was principal of the Liceo de Hombres de Temuco and one of the precursors in the development of ethnographic studies on the Mapuche people. He wrote under the influence of positivism, of evolutionism and of racial theories. His discourse reveals his concern about forming a cultural homogeneity capable of delimiting the *chilenidad*. Vis-à-vis this ideal, the mapuche culture was represented as interdicted and education as a tool to disseminate the national ideals, aiming to dilute cultural differences.

**Keywords:** education, nationalism, Mapuche.

---

Tomás Guevara, membro de uma elite cultural do final do século XIX e começo do XX, foi reitor do Liceo de Hombres de Temuco (1899-1913) e um dos precursores no desenvolvimento de estudos etnográficos sobre o povo Mapuche. Guevara dedicou grande parte de sua vida à educação, atuando como professor e reitor em diversos liceus. O tema da educação indígena fez parte também da sua trajetória, tendo participado como membro honorário da Sociedad Caupolicán (1910-1913) e apresentado trabalhos em congressos sobre essa temática.

Apesar de Guevara estabelecer um olhar etnocêntrico, marcado pelo ideário positivo-evolucionista, presente no imaginário social desse contexto, não devemos deixar de ressaltar a importância que as suas obras assumiram ao romper com a invisibilidade do mapuche na História do Chile, escrita no século XIX e começo do XX.

<sup>1</sup> Agradeço aos professores supervisores dessa pesquisa: Dr. Horacio Gutiérrez (USP) e Dr. José Luis Martínez Cereceda (Universidad de Chile).

<sup>2</sup> Desenvolve a pesquisa de pós-doutorado, “Identidade chilena e alteridade Mapuche no pensamento de Tomás Guevara”, com bolsa FAPESP (PD1250498-2), junto ao Departamento de História da Universidade de São Paulo. Avenida Professor Lineu Prestes, 338, Cidade Universitária, Butantã, 05508-000, São Paulo, SP, Brasil.

Portanto, ainda que Tomás Guevara não tenha se desvinculado do olhar evolucionista e positivista, que permeava os demais historiadores do século XIX, seu estudo se torna relevante por evidenciar a presença mapuche na História do Chile. Entre as suas obras, podemos mencionar: *Historia de la civilización de la Araucanía* (1898-1902), *Psicoloxía del pueblo araucano* (1908), *Folklore araucano* (1911), *Las últimas familias y costumbres araucanas* (1913) e *La mentalidad araucana* (1916). Como afirma Jorge Pinto, por meio dessas obras houve a preservação da memória individual e coletiva desse povo, fazendo com que atualmente os historiadores tenham uma “enorme dívida com Guevara, ainda que seus critérios para analisar o povo mapuche nos pareçam hoje em dia mais do que discutíveis” (Pinto, 2003, p. 250).

Esse espaço, que Tomás Guevara delimitou para o Mapuche na História do Chile, torna-se explícito em *Los araucanos en la Revolución de la Independencia* (1910), ao mencionar que ele estaria preenchendo com essa obra uma lacuna deixada por outros historiadores. Guevara ponderou que, apesar de Benjamín Vicuña Mackenna, em *La guerra a muerte* (1868), e Diego Barros Arana, em *Historia Jeneral* (1884-1902), terem abordado detalhadamente os “sucessos militares na fronteira australiana”, no processo de Independência, a história dos “araucanos” foi esquecida. Destarte, Guevara explica a motivação de escrever a sua obra dizendo:

*Tanto um como o outro historiador não deram à intervenção dos australianos a amplitude necessária, por causa da índole dos seus trabalhos. Com melhores dados e no ambiente onde se desenvolveram os eventos, pôde-se aprofundar mais o tema e preencher esse vazio, que completará um quadro de conjunto. Com esse objetivo escrevi o estudo que segue, e para satisfazer, por outro lado, um desejo do senhor Reitor da Universidade* (Guevara, 1910, p. 2-3).

Atualmente, historiadores e antropólogos como José Ancán, Jorge Pavez, Andrés Menard, José Bengoa, Jorge Pinto, Sonia Montecino, Rolf Foerster, Leonardo León, Pedro Canales, Sergio Caniuqueo, Fernando Pairican, entre outros, vêm tentando romper com os resquícios dessa história do século XIX, desenvolvendo pesquisas sobre o povo mapuche, descolonializando a História do Chile.

No entanto, ao pontuarmos a importância das obras desenvolvidas por Tomás Guevara, devemos ponderar que ele foi um homem de seu tempo, escrevendo sob a interferência do ideário positivo-evolucionista e das teorias raciais. Em seu discurso transparece a preocupação com a formação de uma homogeneidade cultural capaz

de delimitar a *chilenidad*. A partir desse desejo de consolidar uma identidade nacional, a educação foi o caminho apontado por Guevara para diluir as diferenças culturais, não permitidas diante desse ideal.

Este artigo visa abordar o indigenismo de Tomás Guevara, diante da interferência da concepção de nação e da solução educacional para o imaginado “problema indígena”. Tal “problema” foi estabelecido pelo desejo de que a identidade nacional estivesse vinculada à homogeneidade e à concepção de civilização, progresso, modernidade e pensamento racial.

## Pensamento racial

O século XIX foi marcado pela independência política das nações da América Latina. No entanto, como pontua Charles A. Hale, costuma-se dizer que nesse período “a América Latina era ‘neocolonial’, sugerindo uma situação de dependência econômica e cultural de nações politicamente independentes”. As elites dirigentes e os intelectuais da América Latina mantinham fortes vínculos com a Europa, os quais foram intensificados ainda mais depois de 1870, com as economias latino-americanas de exportação (Hale in Bethell, 2001, p. 331).

Nesse mesmo período ocorre a entrada de todo um ideário positivo-evolucionista na América Latina, em que as teorias raciais ocuparam papel essencial para justificar o poder econômico e político de umas nações sobre as outras (Graham, 2006, p. 60). Assim, foram classificadas e distinguidas as sociedades ditas “adiantadas” das “atrasadas”.

Esse ideário positivo-evolucionista circunscreve-se no transcorrer das obras de Tomás Guevara. Em *Psicoloxía del pueblo araucano*, por exemplo, Guevara estabelece muitas comparações entre sociedades, definindo que

[...] nas sociedades inferiores as instituições não têm formas fixas e rígidas como nos **povos modernos**, e sim diversas adaptações às circunstâncias, o número de nove rehues para formar um aillarehue ou tribo variava [...] (Guevara, 1908, p. 20).

O evolucionismo social, presente na Europa desde meados do século XIX, buscava explicar os diferentes tipos de sociedade, partindo do pressuposto da existência de uma evolução linear entre os povos. Assim, haveria a presença de estágios de civilização, em que os mais “simples” (“povos indígenas”) evoluiriam naturalmente para o “complexo” (povos ocidentais) (Ortiz, 1985, p. 14; Hawkins, 1998, p. 103). Nessa ordem discursiva, como afirma Horacio Gutiérrez, o racismo científico e o meio ambiente ocuparam lugar de destaque nas justificativas dos estágios de civilização (Gutiérrez, 2008, p. 140).

Partindo desse raciocínio, Tomás Guevara percebia os alemães como “empreendedores” e o “melhor elemento educativo” para os chilenos (Guevara, 1902, p. 497). De acordo com Guevara, os alemães contribuiriam para melhorar os hábitos dos chilenos por serem

*[...] sóbrios, frequentemente comprometidos em seus acordos, trabalhadores e atentos às regras higiênicas, impondo pouco a pouco aos chilenos muitos de seus costumes. Havia também entre eles alguns que se dedicavam à prática da leitura ou de alguma especialidade científica (Guevara, 1902, p. 282).*

Em contraposição a essa percepção, em sua análise, o mapuche correspondia a uma raça “inferior”, “atrasada” e com deficiências intelectuais. Em *Historia de la civilización de la Araucanía*, Guevara afirma que

*O imperfeito desenvolvimento intelectual do araucano e a sua maneira particular de pensar obrigam a considerá-lo com caráter infantil em relação às raças superiores [...] (Guevara, 1902, p. 497).*

Como é sabido, esse “estágio de civilização” foi pautado a partir do modelo das sociedades europeia e estadunidense. Dessa forma, a concepção de que a “raça branca” era superior e destinada ao triunfo, diante dos afrodescendentes e povos indígenas, era algo que permeava o imaginário de Tomás Guevara e de outros intelectuais que desejavam ser parte dessa civilização entendida como modelo: a europeia e a estadunidense.

A partir desse ideal de civilização, o exaltado guerreiro mapuche da “guerra de Arauco”, mito construído no período da Independência do Chile, passou a ser compreendido como o interdito: o atrasado, o preguiçoso, o inútil, o de raça inferior e o destinado a desaparecer.

## Dizimação e (des)ocupação do território mapuche

A imagem do mapuche como inferior desvela não só o ideário positivo-evolucionista, que delimitava a concepção de civilização e barbárie, como servia também para justificar a (des)ocupação do território mapuche diante da expansão da economia agroexportadora. Esse imaginário social se fortaleceu como estratégia de normatizar a violência contra o povo mapuche, que ocupou uma enorme extensão de terra ao sul do rio Bío-Bío até 1883, quando ocorreu a tomada militar de Villarrica.

Cabe ponderar que Tomás Guevara foi reitor do Liceo de Hombres de Temuco de 1899 a 1913, época pos-

terior à ocupação de Villarrica, porém em que o imaginário social do mapuche como atrasado e inferior se encontrava muito presente nas práticas cotidianas e nos discursos de intelectuais, como o do próprio Guevara.

Em meados do século XIX, a agricultura despertou nos chilenos um grande interesse em explorar o território mapuche. Em decorrência da Revolução Industrial, o Chile passou a exportar trigo, farinha, feijão, charques e outros produtos alimentícios (Bengoa, 2000, p. 156). Em função dessa nova conjuntura, as terras passaram a ser mais valorizadas, o que desencadeou o processo de (des)ocupação do território mapuche.

A imprensa também se empenhou em uma forte campanha para a (des)ocupação das terras mapuche, com o intuito de torná-las “produtivas”. Em 1856, o jornal *El Ferrocarril* se referia ao território “araucano” como uma fonte de riqueza inesgotável, que deveria ser explorada por meio da agricultura (Pinto, 2003, p. 139). Em 1859, o mesmo jornal afirmava que a Araucanía era “a parte mais rica do nosso território” (Pinto, 2003, p. 139). O jornal *El Mercurio* não só sentenciou que o “araucano se opunha à civilização”, como também afirmou que a colonização do território “araucano” era a “grande questão nacional” (*El Mercurio* in Bengoa, 2000, p. 178).

Diante dessa “questão Arauco”, que visava (des)ocupar o território mapuche, os conflitos com esse povo assumiram mais visibilidade na imprensa, e a sua alteridade foi reforçada a partir do estereótipo de bárbaro. Podemos visualizar essa imagem do mapuche ao lermos o artigo publicado no *El Mercurio*:

*Já é chegado o momento de empreender seriamente a campanha contra essa raça soberba e sanguinária, cuja simples presença nessas campanhas é uma ameaça palpável, uma angústia para as riquezas das ricas províncias do sul. Que família pode ficar tranquila e trabalhar com confiança, se no dia que menos espera uma multidão de criminosos selvagens chegam a suas portas, incendeiam suas propriedades e acabam com seu trabalho duro, sem respeitar as mulheres, os idosos e as crianças? É impossível que um estado de coisas semelhante permaneça por mais tempo sem acabar com os mais caros interesses da sociedade chilena, sem sublimar os sentimentos da nação, sem irritar os ânimos e enfurecer (El Mercurio in Pinto, 2003, p. 144-145).*

A consolidação da imagem de bárbaro, associada ao mapuche, permitiu não só legitimar no imaginário social a (des)ocupação do seu território, como também engendar a imagem de herói naqueles que viessem a matar membros desse povo. E foi inserido nesse contexto que, em 1861, Cornelio Saavedra, comandante da conhecida

“Ocupação da Araucanía”, apresentou no Congresso o plano de colonização desse território. O projeto visava primordialmente a (des)ocupar as terras pertencentes ao povo mapuche, compreendidas entre o rio Bío-Bío e o rio Malleco. Saavedra sofreu influência do modelo de colonização estadunidense, incentivando a imigração europeia e propondo que as terras mapuches se tornassem propriedade do Estado, sendo distribuídas para famílias (chilenas e estrangeiras) classificadas como “trabalhadoras” (Bengoa, 2000, p. 173).

Na década de 1860, Cornelio Saavedra começou a comandar diversas incursões ao território mapuche, promovendo, em 1869, uma guerra de extermínio, que foi definida por José Bengoa como “uma das páginas mais escuras da história do Chile” (Bengoa, 2000, p. 186).

As guerras de fronteira entre os chilenos e o povo mapuche prosseguiram nas décadas de 1870 e 1880, terminando em 1883 com a independência territorial mapuche, na conhecida ocupação de Villarrica. O povo mapuche lutou com perseverança e sua resistência possibilitou a independência territorial mapuche por quase três séculos. Mas a ocupação de Villarrica (01/01/1883), cidade conhecida como o símbolo da resistência mapuche, demarcou tanto o término da sua independência como a instauração de uma nova relação desse povo consigo mesmo e com o Estado chileno (Bengoa, 2000, p.327).

Conforme Jorge Pinto ponderou:

*Entre os anos 70 e 80, o exército avançou implacavelmente. Mais tarde, as ferrovias consolidaram a ocupação, enquanto as cidades e os novos proprietários reorganizaram o espaço, transformando completamente a paisagem. Tudo começava a mudar; o velho mundo fronteiriço que se tinha formado em meados do século XVII chegava à sua fase final e com isto se iniciava para os mapuches um dos capítulos mais penosos da sua história (Pinto, 2003, p. 271).*

Jorge Pinto se refere às reduções que o governo do Chile foi impondo ao mapuche, instaurando, por meio delas, uma política de “extermínio cultural e material” (Pinto, 2003, p.273). As reduções eram pequenos pedaços de terra onde os indígenas foram submetidos a viver como pequenos agricultores (Bengoa, 2000, p.327). Assim, o povo mapuche foi “reduzido às reduções” e à pobreza, sem que o governo ponderasse qualquer traço social e cultural (Bengoa, 2000, p.359).

Podemos delimitar o início da perda do território mapuche a partir da aprovação da lei de 1866. Desde esse momento, o Estado se declarou proprietário das terras da Província de Arauco, que foi catalogada como “Território de Colonização”, normatizando a apropriação

dessas terras por colonos estrangeiros e chilenos (Correa e Mella, 2010, p. 63).

As leis que foram aprovadas posteriormente, como a de 1874 e a de 1883, reafirmaram o que a de 1866 havia imposto: definir o Estado como proprietário da Araucanía. No entanto, a lei de 1883, além de especificar que não seria lícita a venda das terras da Araucanía, mesmo que o indígena ou a redução tivessem o registro de propriedade, instituiu também o cargo de “protetor indígena”, que seria o encarregado de coordenar a Comissão Radicadora de Indígenas (Bengoa, 2004, p. 341).

A Comissão Radicadora de Indígenas, criada em 1883, formada por um advogado e dois engenheiros, tinha como objetivo principal radicar os indígenas em reservas demarcadas, desocupando o território mapuche e deixando-o livre para o processo de colonização (Bengoa, 2004, p. 338).

O processo de radicação, redução e entrega de títulos de mercedes aconteceu entre os anos de 1884 e 1929, expondo o povo mapuche à violência física, cultural e à expropriação de suas terras (Bengoa, 2004, p. 336). Realizado de maneira arbitrária e lenta, fez com que muitos do povo mapuche não recebessem a terra prometida.

Nesse mesmo período, o governo chileno incorporou uma série de medidas para o incentivo à imigração. Entre essas, podemos mencionar a lei 1.322, de 1899, que aprovou um contrato de imigração com o Sr. Charles Colson, visando trazer, no decorrer de oito anos, 5 mil famílias europeias para o Chile, definidas pelo governo chileno como “agentes colonizadores” (Bengoa, 2000, p. 348).

Martín Correa contrapõe o incentivo e o suporte que esses “agentes colonizadores” receberam do governo chileno, com as condições que foram impostas ao povo mapuche. Correa menciona:

*Aos colonos o Estado entregou os “terrenos baldios” em escrituras que chegavam a 70 quadras e 30 mais para cada filho homem com mais de 10 anos, passagem comprada desde o ponto de embarque até o Chile, mesas, pregos, carro de boi, vacas com cria, arado, carreta, [...] pensão mensal durante um ano e assistência médica por dois anos.*

*Os mapuche, em troca, foram reduzidos e não houve apoio estatal nenhum, condenando-os a viver na miséria (Correa e Mella, 2010, p. 66).*

Portanto, apesar de a intenção do governo chileno, ao (des)ocupar o território mapuche, ter sido o desenvolvimento da agricultura agroexportadora, essa expansão territorial chilena foi justificada com a argumentação de se trazer o “progresso” para as terras do sul com os “agentes colonizadores” (Correa e Mella, 2010, p. 57).

Destarte, enquanto o europeu foi definido como “agente colonizador” que traria o “progresso” à região da Araucanía, o povo mapuche foi percebido como a sua alteridade: o entrave à *chilenidad*.

## O forjar da nação e o indigenismo

Tomás Guevara almejava a formação de uma *chilenidad* que rompesse com as diferenças culturais. Em *La mentalidad araucana*, ele afirma que

*Nas sociedades que chegaram ao mesmo nível de avanço, a mentalidade caminha para a homogeneidade completa mediante um processo de imitação dos costumes, nas atividades de trabalho e nas instituições (Guevara, 1916, p. 875).*

Esse pensamento de Tomás Guevara reflete o imaginário social de muitos intelectuais chilenos, cujo ápice foi o livro *Raza Chilena* (1904), de Nicolás Palacios. Estruturado a partir de um ideário científica racial, Palacios defendia a existência de uma suposta raça chilena, formada a partir de duas “raças guerreiras”: os godos e os araucanos (Subercaseaux in Cid e San Francisco, 2010, p. 74).

A categoria *chilenidad*, que permeava o imaginário social dos intelectuais chilenos no final do século XIX e começo do XX, nada mais era do que uma “comunidade imaginada”, que visava romper com as diferenças étnicas e raciais (ver: Anderson, 2008). Ao considerar que as identidades se constroem perante a diferença, cabe questionar que características de pertencimento foram mobilizadas e compartilhadas por esses intelectuais para a construção da *chilenidad* (Pesavento, 2003, p. 90).

O referencial da *chilenidad* direcionava-se ao que era concebido como civilizado, urbano e vinculado ao modelo da sociedade europeia. Civilização que remetia às máquinas, ao cientificismo, às inovações do “progresso da II revolução industrial”, à instrução, às ferrovias e, sobretudo, ao urbano, à modernidade e ao ser “europeu branco”.

A partir desse ideal de nacionalidade, a imagem do povo mapuche foi construída como sua alteridade, normatizando nessa ordem discursiva dois caminhos: a dizimação ou a incorporação desse povo à sociedade chilena. Diferentemente de Cornelio Saavedra, que optou pelo primeiro caminho, Tomás Guevara defendeu a assimilação cultural do mapuche à *chilenidad* por meio da educação, sugerindo uma metodologia educacional para transformá-lo em um “cultivador útil de seus campos” (Guevara, 1902, p. 499).

Jorge Pinto, em *La formación del Estado y la Nación y el pueblo mapuche*, abordou esse impasse gerado entre a *chilenidad* e o povo mapuche, discussão que se torna fundamental para compreendermos como a alteridade mapuche foi enunciada nesse contexto do final do século XIX e começo do XX. Pinto afirmou que o Chile, quando se propôs a

*consolidar o Estado e a identidade nacional na segunda metade do século XIX, renunciou à sua herança indígena, apresentando o índio como expressão de uma raça inferior que nada tinha a ver com o chileno. No momento de pensar em uma identidade, nossos intelectuais e os grupos dirigentes da época utilizaram o indígena como um referente para insistir, precisamente, no que não se queria ser (Pinto, 2003, p. 155-156).*

E, como esclarece Bonfil Batalla, foi nesse contexto (de considerar como a nação deveria ser construída) que as políticas indigenistas surgiram na América Latina, atribuindo ao Estado a responsabilidade de acelerar o processo de unidade nacional. Como sustenta o autor, enquanto “a diversidade étnica surgiu como um obstáculo para forjar a nação”, o indigenismo estabeleceu-se “como ferramenta privilegiada para removê-la” (Batalla in Bobbio et al., 2000, p. 805).

Ao considerarmos que, como nos recorda Bernardo Subercaseaux, a construção das nações latino-americanas se consolidou “a partir de uma dinâmica homogeneizadora e unicultural”, devemos ponderar que, nesse contexto, o indigenismo visava, sobretudo, a diluir as identidades étnicas dos povos indígenas em busca de uma unidade nacional (Subercaseaux in Castillo et al., 2003, p. 69). Assim, a educação passou a ser entendida como o principal instrumento do indigenismo, sendo capaz de propalar os ideais nacionais e diminuir as diferenças culturais.

Desde meados do século XIX, a educação assumiu papel de destaque para diluir a heterogeneidade cultural, visando a acelerar o processo de solidificação da *chilenidad*. Devemos lembrar que o modo como os mitos, a história nacional e a literatura são ensinados na escola constituí-se como um dos principais meios de reelaboração do imaginário social, o qual é fundamental para a redefinição das identidades nacionais (Carvalho, 1990, p. 10).

Dessa forma, o presidente José Manuel Balmaceda (1886-1891) construiu diversos liceus no Chile, entre os quais se encontrava o Liceo de Hombres de Temuco, fundado em 6 de dezembro de 1888 (Mellalef e González, 2007, p. 70). Victor Hugo Rindermann pondera que a inauguração desses centros de educação refletia o principal objetivo do presidente Balmaceda: “Propagar as luzes do saber nesta região agreste” (Rinderman, 1959, p. 1). Balmaceda investiu não só na construção de liceus, como

também na criação do Instituto Pedagógico da Universidad de Chile, que visava preparar os futuros professores desses centros de educação.

Diante dessa ótica nacionalista, pertencer ao diferente, ao que não correspondia à *chilenidad* (como era o caso do povo mapuche) constituía um problema, para o qual Tomás Guevara assinalou a “solução” por meio da educação indígena. Ou seja, instalava-se a ideia da emergência de destituir o mapuche de sua condição étnica, inserindo-o nos referenciais culturais da *chilenidad*. Dessa forma, em *Costumbres judiciales y enseñanza de los araucanos* (1904), ao referir-se ao povo mapuche, Tomás Guevara alegou a necessidade de “educar as crianças, ensiná-las e prepará-las para a vida do trabalho do homem civilizado” (Guevara, 1904, p. 67).

Portanto, conforme pondera Sergio Caniuqueo,

*No primeiro centenário da República (1910), tentou-se dar uma imagem de modernidade (algo parecido ao que ocorre diante do bicentenário atual), apresentando obras de progresso e da integração por meio da educação, superando a barbárie que era parte da condição dos mapuche (Marimán et al., 2013, p. 164).*

## A “modernidade” e as cidades

A educação passou a ser concebida como o meio de incorporar este outro antagônico à dinâmica da sociedade entendida como “civilizada” e “moderna”, que remetia às máquinas, às cidades e às estradas de ferro, que visavam integrar os diversos espaços territoriais dentro da fronteira nacional.

Com a finalidade de facilitar a escoação dos produtos para outras partes do país, o governo chileno e o setor privado investiram, a partir de 1852, na construção da malha ferroviária. Conforme pontua Luís Ortega, a zona central tinha 159 km de vias férreas em 1861, aumentando para 950 km em 1878 (Ortega, 1981, p. 5).

Tomás Guevara também enfatizou a importância da malha ferroviária para a escoação dos produtos, afirmando que as primeiras ferrovias possibilitaram o desaparecimento das dificuldades de transporte que restringiam o desenvolvimento do comércio e da produção agrícola” (Guevara, 1902, p. 437). Assim, Guevara definiu a ferrovia como “um novo elemento civilizador” que “veio transformar por completo os destinos da fronteira” (Guevara, 1902, p. 436).

Como recorda Jorge Pinto, entre os anos 80 e 90, “a atenção se centrou nas ferrovias”. O presidente Manuel Balmaceda, em 1890, ao inaugurar a ponte por onde passava a ferrovia de Malleco, não conseguiu “esconder o seu orgulho”:

*A palavra “impossível” já não faz sentido, declarou em Collipulli, olhando a ponte ferroviária, “a ciência e as indústrias modernas têm um poder de criação capaz de submeter todos os elementos da natureza” (Pinto, 2003, p. 201).*

A modernidade remetia às inovações técnicas e científicas, assim como à capacidade do homem de dominar a natureza por meio da ciência, instaurando a suposta civilização. Tomás Guevara compartilhou dessa percepção de modernidade e civilização, especificando em *Historia de la civilización de la Araucanía*:

*Papel essencial desempenharam no apaziguamento da Araucanía o telegrafo, as ferrovias e as armas de precisão: a barbárie foi vencida, depois de três séculos de lutas, mais que por causa da força dos homens, por obra da civilização (Guevara, 1902, p. 456).*

Outro elemento concebido como civilizador foi a cidade. No período compreendido entre 1861 e 1883, foram fundadas 15 cidades e povoados no sul do Chile. Conforme Jorge Pinto esclarece: “Esta febre fundacional não correspondia a nenhum capricho, existia a firme convicção de que as cidades assegurariam a ocupação do território e irradiariam a civilização” (Pinto, 2003, p. 198). Entre essas cidades fundadas, encontram-se Temuco, em 1881, e Villarrica, em 1883.

Segundo José Bengoa, “Temuco foi fundada no final do século XIX e era o centro urbano encravado no meio da Araucanía” (Bengoa, 2007, p. 234). Simon Collier e William F. Sater mencionam que, em 1890, Temuco foi a segunda cidade do Chile a ter luz elétrica, sendo a primeira Santiago, em 1886 (Collier e Sater, 2004, p. 174). O primeiro carro começou a circular nas ruas de Temuco um pouco antes de 1910. Os bondes de tração animal, chamados de “carros de sangres”, existiram até 1905, quando foram substituídos por bondes elétricos pela Compañía General de Electricidad Industrial (Pino, 1969, p. 94-95).

Leonardo León assinala essa transformação na região da Araucanía e recorda que “os símbolos da modernidade, como a iluminação pública, os veículos motorizados, a pavimentação das ruas, o telefone e, principalmente, as ferrovias e os cinematógrafos, criavam a sensação de que o passado estava irremediavelmente perdido” (León in Pinto, 2011, p. 37). O passado remetia à vida no campo, entendida como atrasada e relacionada à barbárie.

As cidades, em contraposição ao campo, eram entendidas como parte da modernidade, como reflexo da dominação do homem sobre a natureza. Maria Ligia

Coelho Prado, referindo-se à natureza, afirma: “No século XIX, os cientistas desejavam observá-la, medi-la, descrevê-la, classificá-la e rotulá-la” (Prado, 2004, p. 179). Assim, por meio da ciência, a natureza poderia ser controlada e superada em prol da civilização.

Como reflexo dessa mentalidade, e com inspiração nas cidades europeias, especialmente Paris, foram construídos, a partir de 1870, os grandes parques de Santiago de Chile. Entre eles podemos citar o Parque Florestal, que teve o início de sua construção em 1899, e o parque do Cerro de Santa Lucía. Armando Ramón cita a descrição desse parque feita por um escritor teatral da época: “Hoje rodam veículos por onde antes somente voavam pássaros [...] A arte foi aí auxiliar a natureza; e auxiliada também por essa mesma, converteu as rochas em estátuas [...]” (Ramón, 2011, p. 175).

Ao mesmo tempo em que o ideário positivista influenciou a intelectualidade chilena, as transformações urbanísticas foram pautadas também pelo ideal de civilização, que remetia às cidades europeias. Simon Collier pontua que a arquitetura desse período, inspirada principalmente no estilo francês, era visível na Estación Mapocho (1913), na Biblioteca Nacional (terminada em 1924), no Palacio Bellas Artes (1910) e no prédio da Universidad de Chile da Alameda (1863), entre outros edifícios (Collier e Sater, 2004, p. 174).

A preocupação com a formação da modernidade, calcada na construção da identidade nacional, refletiu-se também na valorização da História e do ensino. Desde meados do século XIX, as disciplinas de História e Civismo foram incorporadas ao currículo escolar, assim como houve também a construção de universidades e da Biblioteca Nacional. Em 1843, foi fundada a Universidad de Chile, composta por cinco faculdades: Leis, Humanidades, Matemática, Medicina e Teologia. Em 1888, foi incorporada a Escola de Odontologia e, em 1889, o Instituto Pedagógico (Ramón, 2011, p. 160-161). Nesse mesmo período, em 1889, foi fundada a Universidad Católica de Chile, com as faculdades de Ciências Jurídicas, Ciência Física e Matemática. Em 1895, também foi anexada a Faculdade de Agricultura e, em 1909, a de Agronomia (Ramón, 2011, p. 162).

Santiago de Chile, no transcorrer dos anos de 1872 a 1915, dobrou o espaço urbano. Como afirma Armando Ramón: “O crescimento acelerado da cidade de Santiago é um processo que data da década de 1870 em diante”, e, “antes dessa data, o processo de expansão urbana seguia o mesmo ritmo que tinha desde o século XVIII” (Ramón, 2011, p. 184).

Esse investimento e o desenvolvimento urbano foram o resultado tanto da inserção do Chile, a partir de 1870, em uma atividade econômica agroexportadora

como do desenvolvimento da mineração de prata e cobre no norte do país (Ramón, 2011, p. 138).

## A transformação por meio da educação

O desenvolvimento industrial do país, desde a década de 1870, desencadeou também um impulso para a atividade comercial e para a formação de trabalhadores. Sol Serrano assinala que nos congressos nacionais de pedagogia, de 1889 e 1902, o tema da urgência de desenvolver um plano de educação para os trabalhadores por meio de escolas noturnas foi contemplado (Serrano *et al.*, 2012, p. 424-426). Em 1883, foi criada a Sociedad de Fomento Fabril (Sofofa), que coordenou o processo de educação industrial, reelaborando o ensino na Escuela de Artes y Oficios, com o objetivo de formar técnicos e trabalhadores especializados (Serrano *et al.*, 2012, p. 437). No ano de 1886, ocorreu a implementação da educação prática e industrial nas escolas públicas do país. Em 1886 e 1887, houve a fundação das escolas práticas de agricultura e mineração (Serrano *et al.*, 2012, p. 438). Em 1887, também nasceu o Conselho de Educação Técnica, o qual mudou de nome, em 1888, para Conselho de Educação Agrícola e Industrial (Serrano *et al.*, 2012, p. 438).

Destarte, no final do século XIX e começo do XX, a educação, além de ser entendida como fundamental para a reelaboração de um imaginário social, essencial no processo de criação da nação, foi vista também como viés para construir corpos trabalhadores capazes de se inserirem nessa dinâmica capitalista, concebida como moderna. Dinâmica que era regida pela produção de lucro, pela indústria, pela economia agroexportadora, e que delimitava a civilização frente à barbárie. Leonardo León, em “Tradición y modernidad: vida cotidiana en la Araucanía (1900-1935)”, esclarece essa questão dizendo: “Um elemento importante da modernidade na Araucanía foi a proliferação de escolas dirigidas para transformar gente ‘ignorante e selvagem’ em uma massa humana dotada de ofícios e aberta à influência da leitura e dos bons modos” (León, 2007, p. 350).

Plácido Briones, primeiro reitor do Liceo de Hombres de Temuco, inaugurado em 1889, percebia a cidade de Temuco não mais como um “centro de barbárie”, e sim como “a sede da educação onde arde constantemente a lâmpada da sabedoria, que irradia seus vívidos raios de luz tanto para o palácio do rico como para a roça do carente”. Briones entendia a escola não apenas como um meio de “assegurar o regime constitucional que se tinha implantado na fronteira”, mas também como maneira de “converter o indígena em um cidadão útil para a comunidade social”

(Ministerio de Justicia de Instrucción Publica [MJIP], 1890 *in* Serrano, 1996, p. 465).

Assim como Plácido Briones, Tomás Guevara também desejava intensamente transformar o mapuche em cidadão, capaz de pertencer a essa dinâmica nacional e “moderna”. Guevara, além de ter sido reitor do Liceo de Hombres de Temuco (1899-1913), foi responsável também pela temática de educação indígena nos congressos de educação que aconteceram nos anos de 1902 e 1912. Guevara defendia a possibilidade de converter o mapuche, por meio da educação, em um sujeito “útil” para esta sociedade vista como superior e civilizada. A partir dessa ótica, compreendia o mapuche como portador de uma cultura inútil que precisava ser transformada. Em *La mentalidad araucana*, Guevara deixa transparecer essa visão ao dizer: “Outro traço do caráter araucano foi a sua apatia ou a falta de atividade útil. Trabalha pouco, o necessário para somente viver” (Guevara, 1916, p. 601).

Porém, devemos ponderar que, na mesma página em que Tomás Guevara classificou o povo mapuche como preguiçoso, evidenciou também o seu referencial: o desenvolvimento do comércio e da indústria. Guevara acreditava que, na sociedade mapuche,

*A indústria não passava de ser a doméstica, submetida sempre à rotina. O espírito de inovação não cabia nos hábitos tradicionais, que cristalizavam tudo, ritos, instituições e costumes familiares. O comércio e a indústria exigem, além disso, qualidades bem definidas de atividade inteligente, ordem e economia, que os índios de então não possuíam (Guevara, 1916, p. 602).*

Destarte, Tomás Guevara relacionou a atividade industrial e comercial à inteligência, que, em sua opinião, os mapuche não tinham em grau suficiente. Em *Costumbres judiciales*, Guevara avaliou a “atividade cerebral” do mapuche como reduzida: “não possui a faculdade de refletir muito, porque se cansa e se distrai, e, portanto, de produzir concepções complexas” (Guevara, 1904, p. 85). Em *Psicología del pueblo araucano*, também afirmou que “o exame da constituição mental do araucano nos mostra a inferioridade de suas faculdades lógicas” (Guevara, 1908, p. 144).

Ao mobilizar os conceitos de indústria, comércio, civilização e raça superior, Tomás Guevara delimitou a alteridade interdita do mapuche, indicando a necessidade de diluí-la por meio da educação. Em *Costumbres judiciales*, avaliou que, se as crianças mapuche recebessem “uma educação especial, uma parte considerável da histórica raça araucana se salvaria do ócio, dos danos da águardente e das consequências inevitáveis, a prisão e a extinção” (Guevara, 1904, p. 92). Porém, nessa mesma obra, ponderou que, apesar de os religiosos terem se

preocupado, desde 1690, em proporcionar uma educação indígena no Chile, todos esses anos não resultaram em nenhum avanço. Segundo ele,

*Tinha sido, portanto, este plano de educação inteiramente inútil porque não havia qualquer adaptação dos estudos às necessidades e condições do índio. A obra de civilizar o araucano foi até então, e continua sendo até hoje, uma série de fracassos (Guevara, 1904, p. 65).*

Tomás Guevara não desconsiderou por inteiro a “importância” dos religiosos no processo de “civilizar” o povo mapuche. Em *Historia de la civilización de la Araucanía*, avaliou que, em função de o Estado não ter como sub-sidiar o ensino indígena, estabelecia-se a “necessidade” de

*[...] aproveitar o concurso de iniciativa particular, isto é, dos católicos e sociedades protestantes, que no presente se dedicam à educação indígena.*

*Para encaminhar essas instituições para um trabalho mais positivo, haveria que se sistematizar seu trabalho, submetendo-as a um programa oficial, e supervisionar suas ações por meio de funcionários do Estado (Guevara, 1902, p. 499).*

No entanto, Guevara criticou os religiosos pela falta de metodologia para ensinar o povo mapuche, alegando que eles não ponderaram, no transcorrer do processo de aprendizagem, as características de um “povo inferior”. Antes mesmo da publicação de *Costumbres judiciales* (1904), em que expõe o seu descontentamento com a falta de eficiência da educação indígena religiosa, Guevara já havia se manifestado no congresso de educação (1902), dizendo:

*Labora-se, pois, simultaneamente em dois erros na educação de crianças da raça inferior: a falta de procedimentos sistemáticos na educação manual e o esquecimento da teoria fundamental de que elas não pensam como as que provém de um povo de cultura mais avançada. Há um desconhecimento desta verdade entre nós desde os doutrinadores da conquista até o presente (Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902, Actas I Trabajos, 1904, p. 181).*

Na ata desse congresso, Guevara, além de definir as supostas diferenças entre o povo “araucano” e o “adian-tado”, propôs uma metodologia específica para a educação indígena, tendo como meta a sua condução “gradual e paulatina à prática de alguns ramos da ciência agrícola” (Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902, Actas I Trabajos, 1904, p. 185-186).

No discurso positivo-evolucionista de Tomás Guevara, que abrange a educação indígena, percebe-se outro aspecto de sua preocupação com a formação de trabalhadores chilenos, com a implementação da educação técnica, industrial e agrícola. O ponto fundamental de sua proposta era o de transformar o mapuche em um “agricultor útil e trabalhador”, tornando-o “um cultivador útil de seus campos, onde retenham os benefícios de seus esforços e o amor tão arraigado nos seus costumes ao solo dos seus antepassados” (Guevara, 1902, p. 498).

Guevara, em *Historia de la civilización de la Araucanía* (1902), vê o mapuche como destinado aos “ramos da ciência agrícola”, ponderando que as atividades industriais e comerciais requeriam uma “inteligência” mais desenvolvida (Guevara, 1902, p. 497). Seguindo esse raciocínio, Guevara avaliou que a educação desse povo, de “imperfeito desenvolvimento intelectual”, tornava-se “mais complexa do que qualquer outra” (Guevara, 1902, p. 497).

Para implementar essa proposta de tornar o mapuche um trabalhador “útil”, Tomás Guevara propôs uma metodologia de ensino específica, realçando a importância do castelhano. Para ele, seria a partir do castelhano que se estabeleceria uma “aproximação da raça inferior da superior” (Guevara, 1908, p. 400). Considerava que o mapuche não pensava como o homem “civilizado”, pois “as raças têm seu modo especial de pensar, segundo o gênio da língua que falam” (Guevara, 1902, p. 497). Portanto, instaurava-se a necessidade de o mapuche falar castelhano para a *chilenidad* configurar-se como uma possibilidade. Dessa forma, em *Psicoloxía del pueblo araucano* (1908), Guevara afirma: “O estudante mapuche terá que falar castelhano primeiro. Em seguida poderá pensar em castelhano. Essa língua passa a ser um elemento indispensável na educação do segundo ciclo do programa, para o desenvolvimento superior da faculdade de reflexão” (Guevara, 1908, p. 400).

Nesse mesmo livro, Guevara indicou que a educação mapuche deveria ser realizada em internatos, seguindo uma metodologia de ensino que considerasse os seguintes critérios:

1º *Escolas de bairros dirigidas por um professor indígena. Programa: construção mental, ler e falar castelhano. Lições em araucano.*

2º *Escolas regionais com um professor chileno e um auxiliante indígena. Programa: noções de cálculos, sistema métrico, física, cultura, higiene, etc., com aplicações à agricultura, à indústria ou ofícios manuais. Castelhano escrito. Lições em castelhano.*

3º *Escolas superiores profissionais na província de Cautín e Valdívia, com seções mais bem montadas que as outras, de agricultura, carpintaria, ferraria, etc. ... Diretor chileno (Guevara, 1908, p. 401).*

No discurso de Tomás Guevara, presente em *Psicoloxía del pueblo araucano* (1908), percebe-se a importância que ele atribuía de o povo mapuche aprender castelhano e aprimorar as atividades manuais.

Guevara já havia enfatizado a importância de os indígenas desenvolverem atividades manuais. Em *Historia de la civilización de Araucanía* (1902), ele afirmara que essas atividades se encontravam “em harmonia com as propensões, os gostos e o meio em que vive o indígena” (Guevara, 1902, p. 497) E, nas atas do Congreso Jeneral de Enseñanza Pública (1902), consta em seu texto, “Enseñanza indígena”, um plano de educação indígena formulado a partir de sua crença de que o mapuche teria aptidão para o trabalho manual e deficiência para o intelectual. Segundo Guevara, esse método de ensino seria composto da seguinte forma:

*Primeiro grau: jogos e ocupações de jardim da infância. Crianças de 6 a 10 anos.*

*Segundo grau: lições e exercícios de recorte, cartonagem, modelagem, estereotomia e cestaria. Para crianças de 10 a 14 anos.*

*Terceiro grau: trabalhos em madeira, de ferragem e selaria. Desenho, para crianças de 14 a 16 anos.*

*Nesse período se prestaria atenção preferentemente ao slodj en madeira, ou exercício baseado no princípio pedagógico para desenvolver o corpo e a mente. Seus fins são:*

*Ensinar à criança o respeito e o amor ao trabalho manual. Desenvolver a perseverança e o domínio sobre si mesmo. Exercitar os hábitos de atenção, de exatidão e elegância. Exercitar a vista para a perfeição da forma.*

*Trabalhar em madeira fina e que já tenha sido usada. Adquirir experiência no manejo das principais ferramentas, como escova, esquadro, serra, martelo, lixa, etc. Elaborar progressivamente modelos apropriados às necessidades futuras do educando.*

*Quarto grau – cultivo: preparação do solo, cereais, plantas comestíveis; horticultura: horta, legumes, chácaras; zootecnia: cavalos, bois domesticados; máquinas e instrumentos agrícolas [...] Para jovens de 16 a 20 anos.*

*Nesse estabelecimento de cultivo e indústrias agrícolas se consultariam as necessidades dos distintos lugares e das instalações que tenham sido montadas nos colégios. Sendo o objeto final desses colégios a agricultura, deverá haver campos de experimentos juntos a eles em que se cultivem batatas, trigo, cevada, aveia, outros cereais e algumas hortaliças, e em que se façam plantações de árvores, preferentemente de maçã. Haverá, além disso, pociña para a engorda de porcos, galpões de leite e curral para aves domésticas, tudo o que contribuirá para a realização das finalidades da educação indígena.*

*bua para a manutenção dos alunos e do pessoal. Será indispensável, além disso, que esses colégios tenham os seguintes departamentos: de trabalhos em madeira, de pintura, de ferragem, selaria, [...] e as dependências de um internato (Guevara, “Enseñanza indígena”, in Congreso Jeneral de Enseñanza Pública de 1902, 1904, p. 187).*

Em função do não desenvolvimento de escolas que atendessem a essas exigências, expostas na metodologia de ensino indígena acima, Tomás Guevara propôs, no Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria (1912), um outro caminho para o ensino indígena: incorporá-lo aos moldes tradicionais da educação chilena. Assim, consta nas atas desse congresso que Guevara sugeriu o seguinte:

1. Na falta de estabelecimentos especiais, que proporcionem o melhoramento econômico, intelectual e moral dos indígenas, autoriza a direção do Congreso de Enseñanza que solicite do Supremo Governo a quantia de 3 mil pesos anuais para custear a educação de dez jovens dessa raça no Liceu de Temuco.
2. A distribuição dessa pensão se fará por uma junta composta do intendente da província, do reitor do Liceu e do protetor de indígenas.
3. Os jovens indígenas que tiverem estudado no Liceu de Temuco, favorecidos por esta graça, um curso de dois anos de humanidades ao menos, terão a opção de preferência, em relação a qualquer outro, para ingressar nas escolas normais e estabelecimentos de educação especial (Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria 1912, 1913, p. 35).

Essa percepção, de valorização da aprendizagem do castelhano e da conversão do mapuche em um sujeito “útil” e capaz de inserir-se na dinâmica do modelo da *chilenidad*, ocupou um lugar de destaque no imaginário social de Tomás Guevara, assim como também em outros intelectuais preocupados com a formação da “nacionalidade”. Sua proposta educacional para o mapuche pretendia diminuir e, se possível eliminar, os vestígios da cultura desse povo em prol da construção de uma imaginada nação homogênea.

## *Chilenidad e a sua alteridade*

Tomás Guevara acreditava que o mapuche seria incapaz de entender o significado de nação, alegando que tinha uma inteligência limitada para desenvolver pensamentos lógicos e não possuía “a noção de criminalidade”, por ser um povo de “baixa cultura” (Guevara, 1922, p. 519). Enfim, segundo Guevara, “A ideia de grande pátria nacional

não cabia na compreensão indígena, tanto pela constituição mental como pela social” (Guevara, 1922, p. 521).

Perseguindo esse ideal de “pátria”, e também não excluindo o seu interesse pela cultura mapuche, além de propor a metodologia de ensino indígena, Guevara foi também o presidente honorário e um dos criadores da Sociedad Caupolicán: primeira organização política contemporânea mapuche, fundada em 1910, que visava à incorporação gradual do povo mapuche aos valores ocidentais por meio do acesso à educação. Manuel Antonio Neculmán, que foi o presidente dessa organização, mencionou em um de seus discursos:

*Nós perseguimos dois grandes fins: a civilização e o patriotismo dos abórigenes. Para inculcar o primeiro, a sociedade nomeia oradores especiais em cada parlamento, que aconselham a todos da raça a enviarem seus filhos às escolas, fazendo-lhes ver as vantagens que obterão com a instrução e que sejam úteis à pátria em qualquer circunstância, etc. Sobre o patriotismo, disse que a sociedade tinha se formado no calor e entusiasmo da ideia lançada por um de seus parceiros, de eleger um monumento do toki Caupolicán, do qual já estava colocada a primeira pedra na praça de Temuco, o que despertaria o valor e o desejo da civilização entre a raça araucana; e que os discursos pronunciados em ambos os idiomas vão inculcando o amor à pátria (La Época in Donoso, 2012, p. 22).*

Tomás Guevara incorporou na dinâmica dos seus discursos conceitos como: civilização, pátria, progresso, raça, indústria, comércio e educação. A partir do enaltecimento dessa ordem discursiva, os povos indígenas, por representarem o interdito, constituíam-se em um “problema” e a educação em sua solução.

Em *Educación y nación al sur de la frontera*, Andrés Donoso Romo enfatiza que a Sociedad Caupolicán não só inaugurou “o discurso público mapuche contemporâneo e a sua relação com o Estado chileno”, como também incorporou uma “continuidade entre a tradição mapuche independente, personificada na figura dos chefes tradicionais *longkos*”, com os novos mecanismos de obtenção do poder nessa sociedade (Donoso, 2012, p. 16). Donoso Romo recorda que todos os dirigentes mapuche foram filhos de *longkos* e, por isso, tiveram acesso à educação chilena.

Como já é sabido, muitos filhos dos caciques estudaram em escolas como as de Concepción e Chillán, em decorrência dos acordos de paz que foram estabelecidos no transcorrer do processo mal denominado e oficialmente conhecido como *Pacificação da Araucanía*. Manuel Mañikelef, que assumiu a presidência da Sociedad Caupolicán Defensora da Araucanía em 1916, e que foi aluno de

Tomás Guevara no Liceu de Temuco, foi um dos diversos filhos de caciques que tiveram acesso à educação chilena.

Na festa de um ano da Sociedad Caupolicán, em junho de 1911, Tomás Guevara realçou mais um dos significados que a educação mapuche tinha para ele. Segundo Guevara, os mapuche,

*Antes se defendiam com as armas, agora devem se defender com a instrução: para não ficarem totalmente vencidos mandem seus filhos para escolas, liceus, etc. Assim a geração que vem substituirá dignamente os seus antecessores (DA op. cit.) (Foerster e Montecino, 1988, p. 17).*

Assim, além de a educação ser entendida por Tomás Guevara como um meio de proporcionar uma unidade nacional, também era vista como instrumento de que o mapuche deveria se apropriar para se proteger da usurpação das suas terras e da violência física a que vinha sendo submetido. Em *Costumbres judiciales y enseñanza de los araucanos*, Guevara refletiu que, de modo geral, poderia “dizer que o araucano de hoje quer que seus filhos sejam cristãos, que aprendam a ler, escrever, calcular para ‘os brancos não poderem enganá-los’ [...]” (Guevara, 1904, p. 75).

A defesa do povo mapuche contra a expropriação de suas terras é recorrente em suas obras. Em *Costumbres judiciales y enseñanza de los Araucanos*, Guevara aponta diversas maneiras que eram utilizadas por terceiros para desapropriarem o mapuche de suas terras. Ele menciona que eram “inumeráveis as questões de conflitos entre índios e compradores de terras fiscais, e nisso a razão sempre estava com os primeiros” (Guevara, 1904, p. 55).

A defesa política do mapuche foi muito importante nas primeiras décadas do século XX. Juntamente com a existência das sociedades indigenistas, contribuiu para amenizar os crimes contra esse povo, que vinham se tornando cada vez mais recorrentes. Entre essas sociedades, foi importante o papel desenvolvido pela Sociedad Científica de Temuco, que era integrada por Tomás Guevara, entre outros intelectuais (Bengoa, 2000, p. 383).

Em suma, além de Tomás Guevara ter retirado o mapuche da invisibilidade da História do Chile dos séculos XIX e XX, esmiuçando a sua cultura, a usurpação de suas terras e a violência a que foi submetido, Guevara também atuou politicamente em defesa desse povo, por meio da Sociedad Caupolicán e da Sociedad Científica de Temuco.

Porém, ao mesmo tempo em que Guevara os defendia da violência física, desejava a homogeneidade da *chilenidad* e acreditava na educação como um possível caminho para diluir as diferenças culturais da pretensa

barbárie. Portanto, por mais que a educação pudesse vir a se tornar uma ferramenta para que o povo mapuche fizesse frente aos abusos que vinha sofrendo, sem dúvida, como afirma Jorge Pinto, “Esta mesma educação contribuiria para solapar as bases culturais da sociedade mapuche” (Pinto, 2003, p. 205).

Enfim, Tomás Guevara, ao delimitar em sua escrita o espaço nação, excluiu o povo mapuche, que se contrapunha, com seus costumes e hábitos, ao que era concebido como “civilizado” e que “deveria” reger o “corpo nacional”. No entanto, Homi Bhabha defende uma ideia oposta a de Guevara, explicando que: “A nação já não é mais o signo da modernidade diante das quais as diferenças culturais são homogeneizadas na ‘vista horizontal da sociedade’” (Bhabha, 2009, p. 300). Segundo esse mesmo autor,

*Uma vez que é estabelecida a liminaridade do espaço nação, e a sua “diferença” é transformada desde a fronteira “exterior” para a sua finitude “interior”, a ameaça da diferença cultural já não é mais um problema “dos outros”, e sim que se converte em uma questão [de compreensão] da alteridade como um só povo (Bhabha, 2009, p.301).*

Assim, Guevara ao reforçar e idealizar a homogeneização da *chilenidad*, desconsiderando a diversidade cultural presente no território chileno, ao mesmo tempo em que normatizou e enfatizou determinadas características identitárias, excluiu, entre “outros”, o povo mapuche. Portanto, apesar de o mapuche ocupar o espaço físico do território do Chile, esse povo não pertencia ao espaço construído na narrativa de *chilenidad* de Tomás Guevara.

Ao considerar, como afirma Jorge Pinto (2003, p.283), que “respeitar a cultura significa respeitar a diversidade e abandonar qualquer postura hegemônica”, podemos concluir que Tomás Guevara, apesar de ter defendido o mapuche da violência física, não o respeitou culturalmente como povo, por estar obcecado pela homogeneidade da *chilenidad*, e com isso acabou contribuindo (tacitamente) para uma série de ações que em definitivo foram contra esse povo.

## Referências

- ANDERSON, B.R. 2008. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 330 p.
- BENGOA, J. 2000. *Historia del pueblo mapuche (siglo XIX y XX)*. Santiago, Lom, 421 p.
- BENGOA, J. 2007. *La emergencia indígena en América Latina*. Chile, FCE, 343 p.
- BENGOA, J. (ed.). 2004. *La memoria olvidada: Historia de los pueblos indígenas de Chile*. Santiago, Cuadernos Bicentenarios, 750 p.

- BETHELL, L. (ed.). 2001. *História da América Latina*. São Paulo, Edusp, 773 p.
- BHABHA, H. (ed.). 2009. *Nation and narration*. London/New York, Routledge, 333 p.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (ed.). 2000. *Dicionário de Política*. Madrid, Siglo XXI, 900 p.
- CARVALHO, J.M. 1990. *Formação das almas: o imaginário da República do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990, 166 p.
- CID, G.; SAN FRANCISCO, A. (ed.). 2010. *Nacionalismo e identidad nacional en Chile: Siglo XX*. Santiago de Chile, Centro de Estudios Bicentenario, 217 p.
- CASTILLO, A.; MUZZOPAPPA, E.; SALOMONE, A.; URREJOLA, B.; ZAPATA, C. (eds.). 2003. *Nación, Estado y cultura en América Latina*. Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile, 347 p.
- COLLIER, S.; SATER, W.F. 2004. *A History of Chile, 1808-2002*. Cambridge, Cambridge University Press, 454 p.  
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511991189>
- CONGRESO JENERAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA DE 1902. 1904. *Actas I Trabajos. Vol. I. Trabajos*. Santiago, Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, 710 p.
- CONGRESO NACIONAL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA 1912. 1913. *Conclusiones aprobadas I Encuesta*. Santiago, Imprenta Universitaria, 1913. Boletín n. 5 Julio de 1913, 114 p.
- CORREA, M.; MELLA, E. 2010. *Las razones del ilkun/enojo: Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. Santiago, Lom, 320 p.
- DONOSO, A. 2012. *Educación y nación al sur de la frontera: Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago, Pehuén, 167 p.
- FOERSTER, R.; MONTECINO, S. 1988. *Organizaciones, líderes y contiendas Mapuches (1900-1970)*. Santiago, Ediciones del Centro de Estudios de la Mujer, 366 p.
- GRAHAM, R. (ed.). 2006. *The idea of race in Latin America, 1870-1940*. Austin, University of Texas Press [kindle edition].
- GUEVARA, T. 1904. *Costumbres judiciales y enseñanza de los araucanos*. Santiago, Imprenta Cervantes, 94 p.
- GUEVARA, T. 1911. *Folklore araucano*. Santiago, Imprenta Cervantes, 288 p.
- GUEVARA, T. 1922. *Historia de justicia araucana*. Santiago, Imprenta Universo, 175 p.
- GUEVARA, T. 1902 *Historia de la civilización de la Araucanía: Tomo III. Los araucanos y la República*. Santiago, Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona, 520 p.
- GUEVARA, T. 1916. La mentalidad araucana Anales de la Universidad de Chile. Disponível em: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewArticle/24427/25780>. Acesso em: 18/03/2013.
- GUEVARA, T. 1913. *Las últimas familias i costumbres araucanas*. Santiago, Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona, 328 p.
- GUEVARA, T. 1910. *Los araucanos en la revolución de la Independencia*. (Publicado en el número extraordinario de los Anales de la Universidad de Chile, destinado a conmemorar el primer centenario de la Independencia). Santiago, Imprenta Cervantes, 431 p.
- GUEVARA, T. 1908. *Psicología del pueblo araucano*. Santiago, Imprenta Cervantes, 412 p.
- GUTIÉRREZ, H. 2008. A exaltação do mestiço: a invenção do roto Chileno. *Esboços*, 15(20):139-153.  
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7976.2008v15n20p139>
- HAWKINS, M. 1998. *Social Darwinism in European and American Thought (1860-1945): Nature as model nature as threat*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 344 p.
- LÉON, L. 2007. Tradición y modernidad: vida cotidiana en la Araucanía (1900-1935). *Historia*, 40(II):333-378.
- MARIMÁN, P.; CANIUEO, S.; MILLALÉN, J.; LEVIL, R. 2013. *...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago, LOM, 278 p.
- MELLALEF, R.R.; GONZÁLEZ, P.M.T. 2007. El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1891): su aporte a la educación, cultura e identidad nacional. *Monografías de Cuadernos de Historia*, 2:69-112.
- ORTEGA, L. 1981. Acerca de los orígenes de la industrialización chilena, 1860-1879. *Nueva Historia*, 2:3-54.
- ORTIZ, R. 1985. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo, Brasiliense, 148 p.
- PESAVENTO, S.J. 2003. *História e História cultural*. Belo Horizonte, Autêntica, 130 p.
- PINO Z.E. 1969. *Historia de Temuco: Biografía de la capital de la Frontera*. Temuco, Escuelas Universitarias de La Frontera, 112 p.
- PINTO, J. 2003. *La formación del Estado y la Nación, y el pueblo mapuche: de la inclusión a la exclusión*. Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 319 p.
- PINTO, J. (ed.). 2011. *Araucanía siglos XIX y XX: Economía, Migraciones y Marginalidad*. Osorno, Universidad de Los Lagos, 283 p.
- PRADO, M.L.C. 2004. *América Latina no século XIX: Tramas, Telas e Textos*. São Paulo, Edusp, 231 p.
- RAMÓN, A. 2011. *Santiago de Chile (1541-1991): Historia de una sociedad urbana*. 2ª ed., Santiago, Catalonia, 287 p.
- RINDERMANN, V.H. 1959. *70 años de vida (1889-1959)*. Temuco, Impreso San Francisco, 71 p.
- SERRANO, S.; LEÓN, M.P.; RENGIFO, F. (eds.). 2012. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010): Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Santiago, Taurus, 489 p.
- SERRANO, S. 1996. De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en Araucanía en el Siglo XIX. *Revista de Historia*, 29:423-474.
- SUBERCASEAUX, B. 2003. La construcción y la cuestión indígena. In: A. CASTILLO; E. MUZZOPAPPA; A. SALOMONE; B. URREJOLA; C. ZAPATA (eds.), *Nación, Estado y cultura en América Latina*. Santiago, Universidad de Chile, p. 69-80.

Submetido: 02/06/2015  
 Aceito: 15/03/2016