

Educación y asimilación del indígena en las novelas *Mariluán* y *Aves sin nido*

PABLO HURTADO RUIZ

pablo.hurtado@usach.cl

Universidad de Santiago de Chile

ORCID ROR

RESUMEN: El presente artículo analiza la educación del indígena en las novelas *Mariluán* (1862) de Alberto Blest Gana y *Aves sin nido* (1889) de Clorinda Matto de Turner. Ambas obras plantean el problema del indígena para el proyecto nacional y de las dificultades que la educación conlleva. Mediante la revisión de las estrategias educativas en el enunciado de las obras se establece la relación entre la novela y el proceso civilizatorio que persiguen los autores. Ambas obras evidencian el fracaso de los intentos por civilizar el mundo indígena, determinado por distintos actores que funcionan como obstáculos para el desarrollo de las sociedades.

PALABRAS CLAVE: Educación; población indígena; Estado, nación; civilización.

Education and Assimilation of the Indigenous in the Novels *Mariluán* and *Aves sin nido*

ABSTRACT: This paper analyzes the education of the indigenous in the novels *Mariluán* (1862) by Alberto Blest Gana and *Aves sin nido* (1889) by Clorinda Matto de Turner. Both works raise the problem of the indigenous for the national project and the difficulties that education entails. By reviewing the educational strategies in the works, the relationship between the novel and the civilizing process pursued by the authors is established. Both works show the failure of the attempts to civilize the indigenous world, determined by different actors that function as obstacles to the development of societies.

KEYWORDS: Education; Indigenous peoples; State; Nations; Civilization.

TRADUCCIÓN: Pablo Hurtado Ruiz / Universidad de Santiago de Chile

CÓMO CITAR

Hurtado, P. (2024). Educación y asimilación del indígena en las novelas *Mariluán* y *Aves sin nido*. *Culturales*, 12, e774. <https://doi.org/10.22234/recu.20241201.e774>

RECIBIDO 01 junio 2023 / APROBADO 6 octubre 2023 / PUBLICADO 17 enero 2024



Introducción

Durante el periodo de la consolidación y modernización de los estados nacionales, la forma escritural de la novela fue entendida como uno de los instrumentos propicios para la educación. En el intento de homogeneizar a las sociedades por naturaleza abigarradas para construir una nación moderna, la novela fue comprendida como una plataforma formadora de las ideas culturales y, a la vez, aporta al desarrollo del progreso y de la civilización de la sociedad. Entonces, si bajo las formas novelares se discuten las principales preocupaciones de la nación y de sus escritores, el problema de la educación será uno de los temas fundamentales que atravesará gran parte de las letras decimonónicas, esto es, la forma en que se busca y necesita educar a los sectores populares como fundamento para la homogeneización de la población nacional y el ingreso de las sociedades latinoamericanas en lo que se consideraban estadios superiores de la civilización.

De este modo, en las novelas se discutirá las formas en que se debe subsumir a la otredad en el moderno Estado-nación, sea dicha otredad parte de los sectores populares o indígenas, quienes son marginados de la idea de desarrollo cultural defendido en la época. En el mundo andino, el indígena y sus diferencias culturales surge como un grupo que debe ser (re)educado para ser incluido dentro de la nación. Si bien se le entiende como ajeno a los sectores populares, el tratamiento que recibirá será parte de la misma respuesta que la población más pobre. Durante la segunda mitad del siglo XIX, los letrados distinguen en el indígena un determinado grupo socio-racial que se encuentra atrapado en los estadios inferiores de la civilización, por tanto, no es raro que juntamente con la descripción de los territorios propios del indígena se encuentre la lectura propia de una utopía iluminista que establece la necesidad de educar como una forma de traer al presente urbano civilizado a la sociedad rural.

Al considerar el corpus de la llamada novela nacional decimonónica, encontramos una serie de escritos que desde el indianismo o el indigenismo formarán parte de la discusión respecto a la homogeneidad e inclusión del sujeto de la alteridad en la unidad nacional que se propone. En los textos que tienen como problema central la inclusión del indígena, la organización de las nuevas sociedades se imbrica necesariamente con la

necesidad de su educación. Como parte de este *corpus*, tanto *Mariluán* ([1862]1949) de Alberto Blest Gana como *Aves sin nido* ([1889]1994) de Clorinda Matto de Turner, revisan desde distintas perspectivas y condiciones la entrada del indio en las sociedades chilena y peruana, respectivamente. En el caso de Blest Gana se encuentra en un álgido periodo de discusión respecto a la inclusión de la Araucanía al Estado-nación y de la expansión de la educación popular, en tanto Clorinda Matto se encuentra en la posguerra en donde distintos intelectuales peruanos buscan las razones de la derrota ante Chile y del fracaso de la unidad nacional propuesta desde el Estado.

Ambas novelas construirán un espacio desconectado de los centros nacionales que impide la homogeneización de la sociedad. Los protagonistas deben cruzar una frontera tras la cual la civilización no puede ingresar por distintas causas. Esta es la tarea de Fermín Mariluán y esta es la búsqueda del matrimonio Marín: la civilización del indígena y de su espacio. Aunque fracasan en su tarea, la labor civilizadora tiene como presupuesto la entrada de la escuela dentro de los espacios en los que ha sido negada, por lo que la educación resulta ser una solución transversal en ambas novelas. Las razones del fracaso tienen que ver con trabas a la entrada de la civilización y por tanto del proyecto educacional del Estado en los territorios no controlados.

Las obras trabajadas entienden la educación como método para la superación de lo incivilizado y la inclusión del indígena dentro del Estado en proceso de modernización. No obstante, se pone en cuestión la creencia de que la educación por sí sola bastará para llevar a los indígenas a los estadios superiores de la civilización. Bajo esto, las novelas son conjuras letradas sobre el indio que debe ser sujeto de una nueva conquista, ya no (solo) militar, sino también educacional. Forman parte de un pensar letrado que construye a un sujeto ideal de ser educado y a su contraparte, un personaje-obstáculo para la inclusión del indio dentro de los espacios de la cultura nacional.

Previo al análisis, debemos reconocer que existen elementos comunes a ambas novelas. Ambas construyen una frontera evidente entre los espacios civilizados y los espacios de la barbarie. Esta frontera es atravesada por los sujetos que intentan cambiar las condiciones en que se habita ese territorio a otro que se encuentra anclado en el pasado,

ya sea el indígena o el colonial; sin embargo, el intento de cambio de las normas conlleva el fracaso y la sanción del reformador, en *Aves sin nido* es la expulsión del matrimonio Marín y en *Mariluán* el asesinato y la decapitación del protagonista; mediante acciones que incluyen la presencia de la educación –que funciona como promotora de la civilización– se intenta trastocar las reglas de un espacio que no se encuentra preparado, que está anclado en su inmovilismo y en las lógicas del pasado.

Por otro lado, consideramos que ambas obras evidencian un proyecto de organización nacional que viene dado desde determinada clase social, aunque muestran diferencias que señalaremos más adelante, sustentan la idea de homogeneidad nacional. Estas narrativas nacionales tenderán un manto que oculte las diferencias propias de las sociedades latinoamericanas. Tras las escrituras sobre el mundo ocupado por el indígena, se manifiesta la propia estructura deudora del periodo colonial asumida por los criollos:

Los ideales de homogeneización social, centralismo estatal y uniformización cultural que se consideraban requisitos para lograr los fines de orden y progreso en torno a la figura del ciudadano chocan desde el comienzo contra una *heterogeneidad* irreductible que amenazaba con subvertir los valores y principios de la racionalidad iluminista (Moraña, 2014, p. 54).

Cabe señalar que, pese a este intento homogeneizador, los sujetos indígenas siguen teniendo presencia dentro de los espacios de construcción nacional, arrogándose los mediante estrategias simbólicas, políticas y culturales de resistencia que “remiten siempre al pasado” (Moraña, 2014, p. 74); sin embargo, esas voces y estrategias rara vez tienen cabida como autores o como lectores de las novelas producidas.

Otro elemento decidor respecto a la formación nacional es la alta tasa de analfabetismo en las sociedades. A modo de ejemplo, en el caso chileno en 1813 la población analfabeta probablemente llegaba al 90%. Según los datos entregados por los censos de la época, en 1865 alcanzaba un 83.3% y en 1907 un 60%. Es decir, pese a los avances de la escuela y de la educación, las discusiones que se dan dentro del mundo letrado son de un sector blanco, y principalmente urbano de la población, situación que era conocida y defendida por los intelectuales de la época.

En otras palabras, en estas narrativas encontramos la voz de los blancos letrados hablándole a su mismo grupo social. La población analfabeta –principalmente los sectores populares urbanos, rurales e indígenas– era excluida de los procesos políticos del país y, por supuesto, tampoco era considerada como lector objetivo de las novelas. Entonces, las representaciones del otro tienen como lector objetivo al propio grupo letrado, sobre todo urbano, por lo que resulta un ejercicio inútil tratar de entender cuán válida resultaba esta representación para los indígenas puesto que son manifestaciones del imaginario respecto a los grupos subalternos y el modo en que se debían incluir dentro del Estado-nación que se estaba consolidando.

Literatura y educación; progreso y civilización

Al analizar las visiones de los autores respecto a la literatura y, en particular, sobre la novela, es posible evidenciar las responsabilidades que le otorgaban al espacio escrito dentro de la promoción y desarrollo de la nación. Alfonso Reyes definió la literatura del periodo como *ancilar*, esto es, una obra en donde “la expresión literaria sirve como vehículo a un contenido y a un fin no literario” (Reyes, 1980, p. 40). En este sentido, la *ancillaridad* literaria lleva a sostener la composición imbricada de las diferentes escrituras del periodo, al comprender expresiones literarias, historiográficas, etnográficas y políticas, entre otras. No obstante, sostenemos que dicha *ancillaridad* resulta un componente fundante de la novela nacional que, a la vez que construye una obra literaria, se encuentra al servicio de la formación de las sociedades. No es raro que las letras del periodo se ocupen de los principales problemas que constituyen el proceso de formación nacional y con ello apunten, entre otras cosas, a las preguntas en torno a la educación.

En este proceso, los escritores que analizamos, principalmente Blest Gana (1977, p. 115), entenderán la novela como parte del aparataje pedagógico para la gran población, o bien, como una posibilidad para la educación de la sociedad. En su discurso de ingreso a la Universidad de Chile señala que las letras nacionales se encuentran sujetas a “las mismas vicisitudes de [la] existencia política y social” de las naciones, por lo que la escritura tendrá como misión servir “a la causa del progreso”:

Las letras deben por consiguiente llevar con escrupulosidad su tarea civilizadora y esmerarse por revestir de sus galas seductoras las verdades que puedan fructificar con provecho de la humanidad. Asumiendo esta elevada misión, nuestra literatura cumplirá con el deber que su naturaleza le impone y prestará verdaderos servicios a la causa del progreso (Blest, 1977, p. 117).

El sentido civilizador de la escritura encontrará en la forma de novela el principal aliado para llevar adelante el proyecto pedagógico modernizador y progresista que Blest Gana le entrega a la literatura. La novela es preferible a la poesía que había sido cultivada por otros escritores debido a las posibilidades que la narrativa podía abrir:

Mientras que la poesía conserva siempre para el vulgo la apariencia de los antiguos ídolos cuyo lenguaje era comprensible únicamente a los sacerdotes del culto pagano, la novela, por el contrario, tiene un especial encanto para toda clase de inteligencias, habla el lenguaje de todos, pinta cuadros que cada cual puede a su manera comprender y aplicar y lleva la civilización hasta a las clases menos cultas de la sociedad, por el atractivo de escenas de la vida ordinaria contadas en un lenguaje fácil y sencillo. Su popularidad, por consiguiente, puede ser inmensa, su utilidad incontestable, sus medios de acción muy varios y extensísimo el campo de sus inspiraciones (Blest, 1977, p. 120).

La novela se levanta como un instrumento pedagógico para el desarrollo y el progreso de los pueblos, principalmente, de "las clases menos cultas de la sociedad" debido a sus posibilidades de ser leída por toda la población. Por su parte, Clorinda Matto expresa la necesidad de contar con una novela realista que se haga cargo de los problemas nacionales. Desde las páginas del periódico *El Perú Ilustrado* señalaba en 1890: "La misión de la novela es corregir con hierro candente a la vez que deleitar con las fruiciones del amor casto y con el aroma de las violetas escondidas entre las hojas del volumen" (citado en Portugal, s/f). Se complementa la idea expresada en el prólogo de *Aves sin nido*, en donde se señala que la función de la novela es "ser la fotografía que estereotipe los vicios y las virtudes de un pueblo, con la consiguiente moraleja correctiva para aquéllos y el homenaje

de admiración para éstas” (Matto de Turner, 1994, p. 3).¹ Este modo literario, por tanto, también funciona como estrategia pedagógica que permite evidenciar y proponer correctivos para los problemas sociales. En palabras de Clorinda Matto: “En los países en que, como el nuestro, la *Literatura* se halla en su cuna, tiene la novela que ejercer mayor influjo en la morigeración de las costumbres” (p. 3, cursivas en el original).

Si bien, como plantea Benedict Anderson (2016), la novela y el periódico “proveyeron los medios técnicos necesarios para la “representación” de la clase de comunidad imaginada que era la nación” (Anderson, 2016, p. 47), a mediados del siglo XIX las elites dirigentes consideraron estos medios como instrumentos que aportan a la educación de las clases populares, no obstante, el pilar de la construcción de la sociedad imaginada será la escuela. Vale decir, la cultura letrada encuentra en la escuela la posibilidad de ampliar los espacios de desarrollo y modernización de las sociedades, por lo que las escrituras –entre ellas la literatura– tributan a la educación y no se constituyen como el principal medio técnico que forjará la identidad nacional.

Las novelas no solo fueron en sí mismas constructoras de una identidad nacional e instrumentos pedagógicos, sino que acompañan y discuten el problema de la formación de los sectores populares, son parte de la argumentación construida principalmente por los sectores liberales para trabajar el problema de la necesidad de expandir la escuela pública y de abarcar con la educación estatal los espacios descuidados por el Estado durante los primeros años de las nacientes repúblicas. *Mariluán* se escribe en medio de los debates educacionales en torno a la formación de los sectores populares y la necesidad de crear un sistema único y centralizado de enseñanza: “La escuela se estableció en la zona de la Araucanía junto al desarrollo incipiente del mundo urbano, como en el resto del país, intentando incorporar a los sectores populares y al mundo rural, que casi solo por accidente, desde la perspectiva de la escuela pública, era también indígena” (Serrano, 1995-1996, p. 424). *Aves sin nido*, por su lado, forma parte de una larga discusión respecto

¹ Según Lola Aponte Ramos, *Aves sin nido* sigue la lógica de las novelas indigenistas, en donde se suele discutir sobre el problema de la novela y su papel dentro de la sociedad. Clorinda Matto “dedica el ‘Proemio’ a responder a varias interrogantes sobre el *ars poetica* del género que trabaja. Mas aún, la escritora peruana alude a tales interrogantes de manera indirecta en el proceso mismo de la narración, de manera tal que este se constituye un texto que ofrece teoría y práctica de la escritura” (Aponte, 1994, p. 45).

a la necesidad de educación del indígena,² discusión que será encarnada desde las postrimerías de la Guerra del Pacífico y que la misma Clorinda Matto dará voz en su obra.

Como relato utópico, el Estado-nación presupone la existencia de una sociedad europea, civilizada y centralmente cohesionada, por lo que, en sus relatos la forma de inclusión establece una disolución del Otro indígena por la hegemonía occidental-blanco-europeo, según la clasificación propuesta por Fernando Coronil (1999). Esto significa que “las culturas occidental y no occidental se oponen entre sí como entidades radicalmente diferentes, y su oposición se resuelve mediante la absorción de los pueblos no occidentales en un Occidente victorioso y en expansión” (Coronil, 1999, p. 28). Más adelante insiste: “En esta modalidad de representación, la América no es más que el escenario territorial para la expansión de Occidente, y sus diversas culturas son el objeto a ser absorbido” (Coronil, 1999, p. 30).

Esta idea se condice con el proceso de blanqueamiento social mediante el cual se ocultan, bajo la máscara de la homogeneidad, las diferentes manifestaciones culturales existentes en las abigarradas sociedades latinoamericanas. Según Mara Viveros (2016, p. 18): “La dimensión ideológica del blanqueamiento social ha sido construida en relación con una identidad nacional que privilegia lo blanco, o lo que se acerca a él, y restringe el espacio social y simbólico que ocupan las poblaciones indígenas y afrodescendientes”. Vale decir, la homogeneidad borra las diferencias culturales y restringe el sentido de nación a la ideología hegemónica que, durante los periodos de organización de los estados nacionales, corresponde a los modos de comprensión eurocéntricos.

Con esto en vistas, las novelas americanas asumen el problema educacional y de modernización de la nación en momentos en que lo indígena se convierte en un problema político y económico. En el caso de Blest Gana, el espacio de la crisis económica y de las voces que se levantan para la ocupación definitiva de la Araucanía que, en 1861, con la elección de Cornelio Saavedra como intendente, comienza su proceso definitivo (Bengoa,

² La problemática de la educación será discutida en gran parte de los discursos indigenistas hasta bien entrado el siglo XX. Al respecto, recuérdese por ejemplo que en *El mundo es ancho y ajeno* [1941] de Ciro Alegría, el gran proyecto siempre inconcluso del alcalde Rosendo Maqui era instalar una escuela en la comunidad del Rumi para que en un futuro sus habitantes puedan valerse por sí mismos mediante el conocimiento de la escritura.

2008, pp. 170 y ss.). En el caso de Clorinda Matto, la posguerra del Pacífico y la crisis económica y de quiebre del relato nacional que conlleva.

Desde la mirada iluminista de los discursos fundadores de las repúblicas latinoamericanas, extendidos durante el siglo XIX y buena parte del XX, se vio la educación como el instrumento para superar los problemas de moralidad y de aseo existentes en las clases populares que empiezan a asentarse en las ciudades y en los sectores ajenos al espacio urbano. La educación de los sectores populares significaba la superación de los problemas propios del "atraso" de las sociedades americanas, a la vez que se hallan más cerca de los estados superiores de la civilización. Se comprende que el desarrollo de la humanidad es único, lineal y escalonado, de modo que las sociedades debían tender hacia la civilización que, en otras palabras, implica la europeización del continente.³ Desde esta posición, los sectores populares y los indígenas se entroncan y se encuentran en la preocupación de las elites por incluirlos dentro de la modernización del Estado.

La preocupación por la educación manifestada en la acción educativa estatal, guardaba relación, en gran medida, con la civilización y moralización del pueblo, elemento importante del proceso modernizador implementado por las elites dominantes. Aumentar los niveles de instrucción se percibía como una condición de la modernización y un requerimiento para ingresar a los circuitos comerciales internacionales (Egaña, 2000, p. 13).

Las elites gobernantes encuentran en la educación una forma de conjurar el peligro que significaban los sujetos excluidos de las sociedades nacionales: "Las masas de excluidos se convertían rápidamente en un peligro y la educación podía convertirse en un instrumento de orden e integración social" (Egaña, 2000, p. 13); sin embargo, las posiciones respecto al rol del Estado frente a la educación popular no eran uniformes, lo que se evidencia en la larga discusión que concluye con la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria de 1860 en Chile.

³ "Los diferentes discursos históricos (evangelización, civilización, la *carga del hombre blanco*, modernización, desarrollo, globalización) tienen todos como sustento la concepción de que hay un patrón civilizatorio que es simultáneamente *superior* y *normal*" (Lander, 2016, p. 29).

Desde las posiciones educacionistas se destacará el carácter civilizador y formador de las costumbres que debería tener esta educación, de ahí la importancia de la masificación de la educación primaria popular para el desarrollo de la sociedad en su conjunto. La responsabilidad del Estado, en este contexto, fue un tema de crucial importancia, que generó polémica y que finalmente fue decidido en siguiendo las posturas más liberales que propiciaron una decidida intervención estatal. La institucionalización de esta educación en 1860 consagró principios liberales de gratuidad y responsabilidad estatal, junto a una organización centralizada del sistema y control estatal de la actividad pedagógica (Egaña, 2000, p. 60).

La institucionalización de la educación conlleva la pregunta por la inclusión de los sujetos que se encuentran tras las fronteras dentro del mismo país. En Chile, a mediados del siglo XIX, los mapuches gozan de autonomía frente al Estado chileno, a la vez que en el Perú de la posguerra se denuncia el abandono en que se ha mantenido a los indígenas –y a la sierra en general–, por lo que el problema educacional es principalmente un problema de integración nacional y la búsqueda por la homogeneización del territorio.

La institución escolar, por tanto, funciona como eje integrador del Estado-nación, el que busca modernizarse mediante la inclusión de los “otros”, aquellos que quedan en los márgenes de la consolidación de la sociedad y que son creados por esta misma unificación de la comunidad imaginada: “Lo ‘otro’ es una construcción poco afortunada, que desde el mismo centro de su *locus* enunciativo enrarece la *diferencia* en cuanto a tal. El poder debe fabricar ‘otredades’ porque al aplastarlas/aplanarlas se fortalece y legitima” (González, 1996, p. 40). Siguiendo esta idea, la preocupación por la otredad y la construcción de esta, busca en los estados nacionales la inclusión y asimilación de los espacios de la diferencia como forma de desarrollo, de ascenso en la escala civilizatoria.

En el caso de la educación indígena, durante la conformación de los estados nacionales se constituye una constante cooperación entre Iglesia y Estado para integrar a los territorios dentro de la sociedad nacional. Pese a la resistencia de la Iglesia para que la educación sea responsabilidad exclusiva del Estado, durante los primeros años de vida

independiente y previo a la ocupación de la Araucanía la labor pedagógica sobre los indígenas seguirá siendo, en gran medida, exclusivamente misional (Serrano, 1995-1996).

Mariluán y la civilización

Tal como señalábamos, en las novelas a estudiar encontramos una serie de disputas respecto al territorio indígena que se busca asimilar. Se establece una frontera que divide el mundo civilizado de la barbarie representada por ese espacio otro que excede los límites del control estatal. De modo que, en ambas obras la responsabilidad de la barbarie recae en algunos sujetos de dicho mundo, ya sean los propios indígenas (*Mariluán*) o los sujetos no-indios conservadores (*Aves sin nido*).

No se puede perder de vista que las representaciones de lo indígena y de su mundo son, en ambas novelas, ejercicios escriturales de autores de la capital. Esto es, representan la imagen que desde las posiciones letradas se sostienen en los espacios urbanos que ven en el espacio indígena un territorio que debe ser incluido dentro de los límites del Estado. Por ello, la idea ilustrada del orden como espacio de constitución de la civilidad lleva a considerar a las ciudades como lugares en donde se ha logrado domar la naturaleza, tanto humana como espacial, a la vez que ese otro lado de la frontera, el espacio propiamente indígena –el Buthalmapu⁴ y el Killac– son espacios del desorden desbordado. Hay una organización dicotómica del mundo que está subsumido en la civilización y la barbarie: orden/desorden; progreso/estancamiento, entre otras.

En *Mariluán* de Alberto Blest Gana, la formación del ciudadano se construye desde distintas instituciones, principalmente la escuela y el ejército. El protagonista de la novela es entregado en rehenes por su padre en Tapihue en 1825 para que sea educado en el Liceo de Chile y después sea destinado al servicio militar. Fermín Mariluán se forma en las dos instituciones que mencionamos. De este modo, escuela y ejército son fundamentales para la inclusión del otro en el espacio de la realidad nacional porque durante el siglo XIX y buena parte del XX funciona como estructura de disciplinamiento de los cuerpos populares.

⁴ Utilizamos Buthalmapu por sobre Wallmapu por ser el modo en que se nombra a la región en la obra de Blest Gana.

De forma constante se ha pensado que Mariluán, Caleu y Peuquilén representan los tres grados de civilización del mapuche, entonces hay que ver las condiciones en las que se construye cada uno de los personajes. En principio la instrucción se da de manera completa en Mariluán: escuela y ejército funcionan como disciplinamiento de las pulsiones del cuerpo y la entrada a una condición superior, civilizada de la sociedad: “En prenda de fidelidad, dio Mariluán en rehenes a su hijo Fermín, que fue educado en el Liceo de Chile y destinado después al servicio militar” (Blest, 1949, p. 99). No obstante, la educación de Fermín Mariluán no pudo deshacer la formación recibida durante su niñez:

Pero ni los beneficios de la educación, ni el roce con las gentes civilizadas que le enseñaban hábitos de cultura muy diversos a los contraídos en su niñez, pudieron jamás borrar del alma de Fermín Mariluán ese amor instintivo al suelo patrio, que en la raza araucana ha producido los altos hechos que celebra la epopeya (Blest, 1949, p. 99, cursivas mías).

Por tanto, pese a que se hable del protagonista como “civilizado y elegante” (Blest, 1949, p. 104), su interioridad no puede ser chilenezada. Esto es, por más que se intente extraer la barbarie del individuo no se podrá llevar a cabo en tanto la educación no se interne en su suelo patrio. En conjunto, vemos en *Mariluán* el fracaso, con solo estas líneas de la estrategia educacional que consideraba llevarse a los niños indígenas a Santiago para educarlos y que tuvieran roce con la gente civilizada. Con esto, se da un primer paso en la crítica a la imposibilidad de su funcionamiento como agentes civilizadores.

En contraposición con el discurso entregado por el narrador de la novela, se entiende que la educación centralizada que Mariluán recibe en Santiago no logra eliminar sus raíces, aun cuando aprende de su condición de mapuche a través de *La Araucana*: “El poema de don Alonso de Ercilla despertaba en el alma de este indio, pulido por la civilización, ese orgullo que las razas perseguidas cultivan como una religión salvadora” (Blest, 1949, p. 100). No se le puede considerar que sea un sujeto completamente occidentalizado puesto que mantiene las ideas y vicios de los pueblos indígenas, por ejemplo, “el fatalismo propio de las razas primitivas” (Blest, 1949, p. 144).

Antonio Caleu, asistente de Mariluán, había sido secuestrado cuando era joven en una *maloca* hecha por el ejército:

Antonio, arrebatado muy joven por los chilenos de los brazos de su familia, en una de esas frecuentes correrías hechas al territorio araucano por el ejército de la frontera, había servido desde entonces como corneta en el regimiento de Mariluán. Los rigores de la disciplina militar no habían bastado para destruir en el corazón de aquel indio el instinto de independencia transmitido de generación en generación por los que pusieron a raya el valor de los conquistadores españoles (Blest, 1949, p. 104).

Caleu no tiene una instrucción estatal completa, sino que solo se limita a la vida en el ejército. En él se visualiza la insuficiencia de la formación militar para incluir a los sectores indígenas dentro del proyecto nacional. El disciplinamiento del cuerpo es parte de una instrucción mayor, pero en ningún caso resultará ser excluyente o suficiente para la formación completa de los indígenas.

En el primer encuentro que sostienen es presentado como contraparte de Mariluán: "Los dos indios se miraron silenciosos durante algunos momentos. El uno civilizado y elegante, tosco y casi salvaje el otro" (Blest, 1949, p. 104). Como forma de evidenciar aún más esta diferencia, el personaje menos civilizado habla de sí mismo utilizando la tercera persona, en tanto Mariluán utiliza la primera: "–Caleu piensa mucho en sus padres y no sabe si habrán muerto. Iba a verlos y se arrancó porque aquí no dan licencia. / –Irás cuando yo lo permita –le dijo Mariluán" (Blest, 1949, p. 105). Caleu queda en un entremedio de la civilización y el salvajismo, conservando las cualidades que se atribuyen a los grupos marginados: "Caleu, menos civilizado que su jefe, conservaba más intacto el espíritu suspicaz de las razas salvajes" (Blest, 1949, p. 108).

Finalmente, el caso de Peuquilén como el sujeto que se encuentra en el estadio más bajo de la civilización, aquel que no salió nunca del Buthalmapu y que por tanto no ha sido sometido por la educación ni de la escuela ni del ejército:

Peuquilén era un mocetón de veintiocho a treinta años, bajo y corpulento, en cuyos ojos brillaba un fuego sombrío. Entre aquellos valientes, Peuquilén se había hecho notar por su temeraria osadía: lejos de desacreditarle a los ojos de los indios, le revestían de cierto prestigio, que aumenta entre los salvajes el valimiento en razón de los abusos que de la fuerza bruta es capaz de cometer un hombre (Blest, 1949, p. 164).

El salvajismo y la guerra desregularizada que practican los indígenas lo llevan a ser considerado como parte esencial del pueblo mapuche. Peuquilén es descrito como un animal, incapaz de sentir y de comprender la realidad que le rodea: "Era Peuquilén un león, que, para refrescar su cabeza, agitaba la melena al aire y rugía, y con violenta impaciencia escarbaba el suelo que creía sentir inflamado porque su planta le comunicaba el calor" (Blest, 1949, p. 185). Sin entender los aspectos civilizados de la guerra ni de las ciencias naturales, el salvajismo de Peuquilén lo lleva a ser el instrumento perfecto para reprimir y hacer fracasar las ideas de Mariluán.

Para Amado Láscaz esta bestialidad responde al proyecto del autor: "Peuquilén, sin duda, está *mal diseñado*. Pero es precisamente esa deformación, la que hace emerger en forma más clara, la ideología del autor respecto del Otro" (Láscaz, 2003, p. 18). De este modo, contrapuesto a la imagen del buen salvaje, el personaje representa los peligros a los que se arriesga la sociedad con los indígenas ajenos a la educación metropolitana y a la civilización; sin embargo, consideramos que no se trata de una deformación del Otro, se evidencia la construcción de un personaje que, desde la perspectiva capitalina, no ha tenido ninguna formación civilizada, que jamás salió de Buthalmapu, no asistió a la escuela ni sirvió en el ejército. Peuquilén no ha recibido ningún tipo de instrucción ni educación y, por tanto, su construcción es la de un personaje representativo del salvaje, que se construye como ajeno a las experiencias básicas de la humanidad, entre ellas, el amor (Blest, 1949, p. 184).

En el análisis de los personajes representativos se evidencia que el traspaso de la frontera que hace Fermín Mariluán es la de un sujeto letrado que quiere llevar la civilización al Buthalmapu. Mariluán sería la cuña perfecta mediante la cual se pretende incluir a los indígenas en las reglas del Estado, es la representación del discurso educacional que comprendía que los indígenas educados serían los principales responsables de la inclusión del Buthalmapu dentro del Estado chileno.

No obstante, la propuesta de Mariluán de llevar la civilización al Buthalmapu entraña un proceso aculturador dentro de la sociedad que dice defender: "Su lucha

aspiraba a integrar al pueblo mapuche a la sociedad chilena en igualdad de derechos, pero acatando la jurisdicción y toda la institucionalidad chilena. Contra lo que lucha en definitiva es contra la opresión de un pueblo sobre el otro, pero no defiende una cultura, defiende individuos” (Troncoso, 2003, p. 68). Así, la inclusión del indígena en la nación solo será posible con la supresión de los rasgos salvajes mediante una educación europeizada.

Dicha occidentalización implica el surgimiento de una nueva relación entre indígenas y chilenos que, en la novela, fracasa estrepitosamente: “Peuquilén carga con la barbarie que ratificaría la idea de que son los propios indígenas los mayores enemigos de sí mismos cuando se resisten a ser aculturados. Peuquilén trunca el proyecto de Mariluán en un acto que en el texto adquiere un significado simbólico: corta la cabeza del líder y con ello sus ideas de regeneración” (Troncoso, 2003, p. 66). No obstante, la muerte de Mariluán no significa el fin del proyecto aculturador de los mapuches, sino el fin de una estrategia educativa que en los tiempos de Blest Gana ya se encontraba bastante cuestionada: la extracción de unos pocos individuos que volverían a su tierra para civilizarla. En otras palabras, no se puede traer al indígena a la civilización en tanto no se le agrupe en espacios urbanos que permitan la asistencia de los indios a las escuelas y el mestizaje de las sociedades.

La integración civilizatoria del mapuche en la sociedad chilena enmascara el sometimiento del otro a la cultura hegemónica negándole su propia identidad, en otras palabras, el sometimiento del mapuche “hace primar la norma de la exclusión sobre todo aquel que se acepta parcialmente como diferente en el círculo disciplinario de una sociedad o de una Nación” (Barraza, 2013, p. 214), la inclusión del indígena será posible solo mediante su aculturación y que asuma la cultura europea. El fin último de la educación y consecuente civilización del pueblo mapuche se dará solo desde lo colectivo y no desde individuos que sean desarraigados del territorio, la educación presupone la agrupación de la alteridad en espacios en que lo civilizado ingrese de forma automática.

De este modo, el fracaso de *Mariluán*, destacado duramente por casi la totalidad de la crítica, ya que no logra ninguno de sus propósitos,⁵ se ha entendido como el consecuente fracaso de la inclusión pacífica del mapuche, o bien, de la inevitable asimilación violenta al Estado:

El violento final de la novela, con la procesión y exposición pública de la cabeza de una figura cuyos méritos permitían intuir la viabilidad de dicho proyecto, lo rechaza. De este modo, si bien su complicidad narrativa con la política nacional de exterminio indígena no es directa, se observa en el relato una historia que declara inviable esa asimilación (Kaempfer, 2006, p. 99).

Sin embargo, entendemos que dicho fracaso corresponde también a una estrategia educacional que suponía que unos pocos sujetos ilustrados iban a poder transformarse en agentes civilizatorios del territorio indígena.

***Aves sin nido*: salvación e inmovilismo**

En distintas oportunidades se ha destacado la importancia que Manuel González Prada tuvo en el giro narrativo e ideológico que Clorinda Matto de Turner habría tenido entre sus primeras obras y la escritura de *Aves sin nido*. Se recuerda que la autora estuvo presente en la lectura del "Discurso en el Politeama" de 1888, en donde González Prada analiza el papel del indígena y echa en falta su consideración por las elites peruanas, lo que habría significado la derrota en la guerra contra Chile: "Con los ejércitos de indios disciplinados y sin libertad, el Perú irá siempre a la derrota. Si del indio hicimos un siervo ¿qué patria defenderá?" (González, 1985, p. 44).

Para González Prada el indio forma el sustento de la verdadera identidad nacional "No forman el verdadero Perú las agrupaciones de criollos y extranjeros que habitan la faja de tierra situada entre el Pacífico y los Andes; la nación está formada por las muchedumbres de indios diseminadas en la banda oriental de la cordillera" (González, 1985, p. 45). El espacio de la nación se encuentra en los indios. En el conflicto peruano que

⁵ "El héroe fascinante, por su parte, fracasa doblemente. No se une para siempre con Rosa Tudela ni logra la regeneración de su pueblo" (Triviños, 2006, p. 57).

se ha dado desde tiempos coloniales, en el que se distingue entre la sierra y la costa, el autor asume la búsqueda del Perú verdadero entre los indígenas o, lo mismo, en la sierra peruana. No obstante, el Perú no podrá ser libre y civilizado en tanto no se rescate al indio de la barbarie en la que se halla sumido:

Trescientos años ha que el indio rastrea en las capas inferiores de la civilización, siendo un híbrido con los vicios del bárbaro y sin las virtudes del europeo: enseñadle siquiera a leer y escribir, y veréis si en un cuarto de siglo se levanta o no a la dignidad del hombre. A vosotros, maestros de escuela, toca galvanizar una raza que se adormece bajo la tiranía embrutecedora del indio (González, 1985, p. 46).

Si bien se echa en falta la educación del indígena que se le ha mantenido en la ignorancia sin siquiera poder leer ni escribir, el reclamo por el indio tiene como trasfondo la constitución de la sociedad peruana. Su idea es que la raza indígena forma parte de la amplia sociedad mestiza, en palabras de González Prada: “También los mestizos de la costa recordamos tener en nuestras venas sangre de los súbditos de Felipe II mezclada con la sangre de los súbditos de Huayna Capac. Nuestra columna vertebral tiende a inclinarse” (González, 1985, p. 44). El problema, finalmente, es un problema mestizo y, por tanto, del Perú.

Con esto en vistas, el punto de partida de Clorinda Matto es la barbarie del indio. Se mantiene la lógica de la civilización y la barbarie estableciéndose la necesidad de educar al indígena con el objeto de sacarlo de la miseria y la esclavitud en que vive. No obstante, ella destaca el rol que cumplen aquí los sujetos no-indígenas quienes son los culpables de la inmovilidad de los indios. El aparato legal y religioso, heredado de la época colonial, es el principal culpable de mantener al indio –entendido como víctima– en la miseria.

La estructura educacional de Clorinda Matto busca el desarrollo de la nación completa, no obstante, la perspectiva que predomina en su obra es la extracción de los sujetos del Kíllac para ir a educarse al centro civilizado de la vida nacional: Lima. A diferencia de lo que sucede en *Marilúán*, la educación de los indígenas se puede dar solo en los espacios civilizados, puesto que en pueblos como el Kíllac los jóvenes se malogran. Resulta llamativo que la disputa entre civilización y barbarie adquiere en el caso del indio

una idea que para Blest Gana ya está destinada al fracaso: la extracción del sujeto hacia espacios civilizados y que, mediante el roce con las gentes de la capital pueda asumir un comportamiento moral distinto al que entonces lleva. De hecho, para la narradora el indígena se encuentra condenado a desaparecer en tanto no se superen las estructuras de dominación a las que se haya sometido, una ley basada en la explotación y en el sometimiento de los indígenas:

¡Ah! plegue a Dios que algún día, ejercitando su bondad, decrete la extinción de la raza indígena, que después de haber ostentado la grandeza imperial, bebe el lodo del oprobio. ¡Plegue a Dios la extinción, ya que no es posible que recupere su dignidad, ni ejercite sus derechos! (Matto, 1994, p. 10).

La única esperanza que le queda al indígena es la desaparición, por lo que la novela se entiende más bien como un conflicto entre distintos grupos que tendrán como futuro el mestizaje. En *Aves sin nido* la dicotomía civilización y barbarie no se desarrolla entre los sujetos blancos y los indígenas, sino entre los foráneos progresistas y los habitantes del Kíllac conservadores. Los indígenas no tienen parte real en las acciones salvo recibir la injusticia, vale decir, no tienen una agencia dentro de las acciones de la novela que son desarrolladas por los sujetos no-indígenas. En este sentido, el problema de la nación está delimitado por el progresismo de la costa y el lastre que significan las instituciones conservadoras que mantienen en la miseria al pueblo peruano:

Juzgamos que sólo es variante de aquel salvajismo lo que ocurre en el Kíllac, como en todos los pequeños pueblos del interior del Perú, donde *la carencia de escuelas*, la falta de buena fe en los párrocos, y la depravación manifiesta de los pocos que comercian con la ignorancia y la siguiente sumisión de las masas, alejan, cada día más, a aquellos pueblos de la verdadera civilización que, cimentada, agregaría al país secciones importantes con elementos tendentes a su mayor engrandecimiento (Matto, 1994, pp. 25-26, cursivas mías).

La escuela es uno de los espacios necesarios para el desarrollo de la verdadera civilización, aquella que ya se encuentra presente en Lima y en otras ciudades del país. La

verdadera civilización enfrentada a aquellos falsos civilizados que someten a los indios y que establecen la tradición como mandato. La búsqueda de la comunión entre tradición y progreso se encuentra desarrollada como motivo utópico a lo largo de la novela, siendo el principal espacio de avance del Perú. La comunicación entre la costa y la sierra será la oportunidad de modernizar la nación, no obstante, dicha modernización se debe dar con raíces nacionales. Ejemplo claro es la descripción del ferrocarril: “De súbito se oye el resoplido de la locomotora, que con su silbato anuncia el progreso llevado por los rieles a los umbrales donde se detuvo Manco Capac” (Matto, 1994, p. 141).

La idea de la regeneración del indígena se repite constantemente en *Aves sin nido* en voz de los personajes limeños: “Si algún día rayase la aurora de la verdadera autonomía del indio, presenciaríamos la evolución regeneradora de raza hoy oprimida y humillada” (Matto, 1994, p. 54); sin embargo, la educación que se necesita es europeizada y aculturadora:

Dentro del marco de la “conciencia posible” de entonces la educación no podía considerarse más que como un proceso que favorecía la realización de los ideales europeos. Como recurso eficaz para la homogeneización del país, la educación no sólo no preveía ni pluralismos ni contrastes sino que, al contrario, los condenaba abiertamente. En *Aves sin nido* se habla, en efecto, de la “verdadera civilización” como de un sistema único y de la educación como vía para acceder a sus principios ordenadores. La filiación “blanca” de las niñas Yupanqui implica, no sólo la adopción, entonces, sino también la educación, aunque dentro del relato ésta aparezca confundida con la experiencia del hogar bien constituido (Cornejo, 2011, p. 110).

En la novela, la educación esmerada que se promete para las hijas del matrimonio Yupanqui significaba la pérdida de su modo de habitar. Esto es manifiesto en las palabras de Marcela: “Me duele el corazón cuando me acuerdo que ya no nos mirará como ahora, cuando Margarita sea una *niña*”. Pese a que Juan asegura que “la señora Lucía la enseñará a respetarnos” (Matto, 1994, 43), la inclusión de Margarita en la familia Marín implica que su educación elimine su habitar indígena, vale decir, que se blanquee. Según Lola Aponte (1994), la necesidad de occidentalizar al indígena es trabajada en la novela tanto en el

enunciado de la obra como en la poética que subyace a la escritura de la misma. El proyecto educativo será motivado por la nueva burguesía limeña "para afrontar nuevas demandas laborales y económicas en busca de consolidar su hegemonía. Esto último esbozado tanto en su poética como en el desarrollo mismo de la novela al explicar las ventajas que las hijas de los Yupanqui tendrán por haber ingresado al seno de una familia criolla, que las educarán en su visión de mundo" (Aponete, 1994, 48).

El viaje a Lima significa para las hermanas Yupanqui la pérdida de las raíces y un nuevo nacimiento, que se describe literalmente cuando descarrila el tren: "Verdaderamente, hemos vuelto a nacer; ¡pobres hijas mías! –dijo Lucía" (Matto, 1994, p. 153). El tránsito a la nueva vida evidencia el quiebre con Kíllac y con las costumbres indígenas. Es tan evidente la ruptura, que podemos entender el incesto en el que habrían incurrido Manuel y Margarita como el quiebre necesario para un nuevo comienzo. Por otro lado, las Yupanqui encarnan el conflicto entre la sierra y la costa peruana, dejando a las ciudades costeñas como símbolo de la educación y el progreso; en tanto la sierra y los pueblos del interior, como Kíllac, serán vistos como resabios de la barbarie. Mientras en Lima "se educa el corazón y se instruye la inteligencia" (Matto, 1994, p. 79), y "viajar a Lima es llegar a la antesala del cielo, y ver ahí el trono de la Gloria y la Fortuna. Dicen que nuestra bella capital es la ciudad de las Hadas" (Matto, 1994, p. 80); Kíllac será "un pueblo bárbaro" (Matto, 1994, p. 49), en donde "un joven [...] se malogra" (Matto, 1994, p. 33).

La barbarie es impuesta por esos "otros" que defienden la tradición deviniendo en unos "ciegos conservadores de sus costumbres viciadas" (Matto, 1994, p. 65). Con esto, la lucha entre civilización y barbarie dejará a los indígenas como buenos salvajes, en una relación en que son víctimas de los conservadores: "Sé que cuando hace algo malo el infeliz indio peruano, es obligado por la opresión, desesperado por los abusos..." (Matto, 1994, p. 140). Abusos ante los cuales los sujetos ilustrados no pueden permanecer ajenos: "¡El corazón tiene que desesperarse ante la opresión que [los indígenas] soportan del cura y el cacique!" (Matto, 1994, p. 115). Con todo, la obra deja poco espacio para la salvación del indígena en general y solo queda la salvación de individuos que pueden ser rescatados del pueblo.

Margarita y Rosalía Yupanqui son los únicos personajes indígenas que salen de Kíllac para transformarse en hijas adoptivas del matrimonio Marín, pero en el caso de Margarita esta salida se encuentra marcada por el develamiento del secreto de su origen y, por tanto, su identidad se transforma en la de una mestiza.

La idea del mestizaje se plantea en la novela como un pecado de origen, puesto que el verdadero padre de Margarita es el Obispo Claro. Debido a este pecado, la promesa de futuro que existía para Kíllac –el amor de Margarita y Manuel–, no se puede cumplir. En Margarita se construye una identidad con base en la unidad familiar que deja en el pasado toda unión con el poblado de Kíllac y con su antigua condición racial. La superación de este pasado se representa en el matrimonio Marín.

La representación del otro, entonces, se divide: el otro indígena aparece como 'inocente', "de costumbres encantadoras por su sencillez" y los 'otros' opresores, definidos como 'ignorantes', 'violentos', 'lascivos', 'sucios', 'borrachos', "codiciosos". La identificación con el 'otro' oprimido y la distancia condenatoria hacia el 'otro' opresor abre un espacio de legitimidad al reformador social (Matalía, s/f).

Resulta destacable la posición que asumen los limeños en la narración: no son parte de los indígenas, pero tampoco los son del grupo opresor. En este sentido, la existencia de Kíllac es ajena a la vida limeña y, por tanto, el texto deviene en una denuncia respecto a una realidad lejana, pero que es necesaria cambiar mediante la unidad del pueblo peruano, entendido en la homogeneización que significa el mestizaje. Es importante el punto para un Perú perdedor en la guerra contra Chile, en donde la mirada de las intelectuales de la época se vuelva hacia el indígena como la forma de regeneración de la identidad y de la fortaleza nacional.

En la novela se insiste en la división entre civilización y barbarie representada la primera por los ilustrados –Manuel y los esposos Marín–, mientras que la barbarie está definida por el pueblo completo de Kíllac y la "trinidad aterradora que personificaba una sola injusticia" que representan "el cura Pascual, el gobernador y el cobrador o cacique" (Matto, 1994, p. 43). En esa condición, el mestizaje significará la superación de la diferencia y, por tanto, de la lucha con la barbarie que mantiene oprimidos a los indígenas:

La idea de nación está entonces definitivamente marcada por el mestizaje; y el mestizaje funciona tanto como emblema de síntesis interna, en la medida en que el mestizo es por su propia condición prueba viviente de esa síntesis, cuanto como instancia que por ser intermedia, entre los criollos y los indios, también produce el mismo efecto de convergencia: es el espacio de la homogeneidad y armonía, el modelo de una nación que tiene que reunir sus dispares componentes en un todo coherente, compacto y representativo (Cornejo, 2011, p. 115).

La entrada de los limeños al pueblo indígena significa la entrada de una misión civilizadora que será rechazada por foránea. Los acontecimientos finales serán lapidarios para las intenciones de los protagonistas. En *Aves sin nido* la manifestación del proyecto civilizatorio es reconocible, sobre todo, en la figura del joven Manuel que, frente a la pregunta sobre si tendría la fuerza de oponerse al abuso que ha significado la tradición para el pueblo de Kíllac, responde: “Ésa, precisamente, ésa es la lucha de la juventud peruana desterrada en estas regiones. Tengo la esperanza, don Fernando, de que la civilización que se persigue, tremolando la bandera del cristianismo puro, no tarda en manifestarse constituyendo la felicidad de la familia, y como consecuencia lógica, la felicidad social” (Matto, 1994, p. 63).

Por otro lado, no debemos olvidar el rol que las mujeres cumplen dentro de la obra y la importancia que tienen para el desarrollo de la sociedad. En *Aves sin nido* se despliega un discurso sobre la necesidad de valorizar el papel de las mujeres en la sociedad respecto, entre otras cosas, a su rol en la educación. Lucía se convierte en el ejemplo de virtud que deben seguir las hermanas Yupanqui en su formación como buenas madres y esposas (Rebaza, s/f), de este modo, se mantiene la lógica, dentro del mismo espacio familiar, del roce con la sociedad civilizada que llevará al desarrollo de las niñas indígenas hacia los estadios superiores de la civilización.

Palabras finales

En todos los territorios de América Latina durante el siglo XIX se entendió la necesidad de incluir tanto a los indígenas como a sus territorios dentro de la sociedad nacional debido a distintas razones. Por un lado, se requería ampliar los espacios de cultivo para responder a la creciente demanda exportadora; mientras que, por otro, se exige la homogeneización y la búsqueda de la unidad cultural y racial de la nación.

En cuanto al primer punto, la idea civilizatoria tiene como trasfondo la ampliación de los mercados nacionales. Se requiere de nueva mano de obra, a la vez que se lleva adelante el proceso que Lienhard (1990) ha denominado "la segunda conquista". La avanzada terrateniente para hacerse de los territorios busca ampliar la base de cultivo para la exportación, principalmente hacia Europa y Estados Unidos. Según José Bengoa (2008, p. 157), para el caso chileno, el crecimiento del mercado agroexportador necesitaba aumentar la capacidad de producción en el país, en tanto que las únicas tierras no explotadas eran aquellas que se encontraban en los territorios indígenas. Dicha condición significó la necesidad de anexar definitivamente los territorios al sur del Bío-Bío.

Respecto al segundo punto, los estratos gobernantes de las sociedades latinoamericanas consideran que la existencia de los pueblos indígenas como territorios ajenos y autónomos atenta contra el proyecto delimitado desde los periodos independentistas. Exigen que la sociedad sea única e indivisible y, por lo tanto, se necesita de la asimilación y civilización de los espacios populares e indígenas para poder avanzar hacia el desarrollo:

La fundamentación ideológica para todas estas ofensivas contra los sectores más autónomos es el darwinismo social con su exigencia de "acabar con el atraso", de modernizar el país, de europeizarlo en todos los terrenos, incluido el de la "raza"; las autonomías indígenas o populares son, desde luego, el peor obstáculo con la realización de esta política (Lienhard, 1990, p. 115).

Con base en lo anterior, la educación se erige como una más de una serie de procesos integradores de la otredad a la realidad nacional que, en última instancia, incluyen la asimilación violenta. En toda América Latina se buscó, de una forma u otra la

inclusión de los indígenas a la sociedad, lo que implicaba el total abandono de sus costumbres y formas de vida consideradas bárbaras. Esta situación se vuelve evidente en el análisis de las obras trabajadas. La demarcación de una frontera que divide la civilización de la barbarie tensiona el proyecto nacional al explicitar la necesidad de asimilar al indígena. Las estrategias que, para ello, utilizan ambos autores tienen como fundamento que la formación del otro propiciará el desarrollo de la sociedad toda, la que se encuentra en crisis debido a los conflictos internos provocados por la diferencia. Resulta llamativo que la solución a dicha crisis, propuesta por la educación, se halla en distintos momentos en el espacio de cada novela.

En la obra de Alberto Blest Gana se visualizan distintas estructuras formativas para la inclusión del indígena: la escuela y el ejército, dichas estructuras son complementarias. Por otro lado, el fracaso del proyecto de Mariluán significará también el fracaso de una estrategia educativa descentralizada, que buscaba la educación aislada de algunos indígenas. Lo que se encuentra en línea con las discusiones respecto al avance de la escuela en la época: en tanto no se concentre a los indígenas en ciudades, será imposible su educación.

En el texto de Clorinda Matto el problema educativo se construye en torno a otros conflictos mayores que dejan al indígena sin capacidad de acción. La estrategia de la obra, que entiende como imposible la liberación del indígena, tiene como centro el paso hacia lo mestizo como fundamento de la realidad nacional. De modo que, si en *Mariluán* se evidencia el fracaso de una estrategia educativa que pretendía una educación centralizada en Santiago de los sujetos indígenas que volverían a su territorio siendo artífices de la modernización del Buthalmapu; en el caso de *Aves sin nido* es justamente ese modelo el que se intenta en las hermanas Yupanqui, sin embargo, a medida que se avanza, solo queda el desarraigo y la ruptura definitiva con sus raíces.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (2016). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Aponte, L. (1994). "Aves sin nido o la novela como fotografía de estereotipo". *Letras femeninas*, 20(1-2), 45-57.
- Barraza, E. (2013). *Adelantados y escritura de la conquista. Imaginarios historiográficos en la literatura chilena*. USACH.
- Bengoa, J. (2008). *Historia del pueblo mapuche. Siglos XIX y XX*. LOM.
- Blest, A. (1949). *Marilúán. Un drama en el campo*. Zig-Zag.
- Blest, A. (1977). "Literatura chilena. Algunas consideraciones sobre ella". En J. Promis, *Testimonios y documentos de la literatura chilena (1842-1975)*. Nascimento.
- Cornejo, A. (2011). *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Centro de Estudios Literarios Antonio Cornejo Polar.
- Coronil, F. (1999). "Más allá del Occidentalismo: hacia categorías geohistóricas no imperiales". *Revista Casa de las Américas*, 214, 22-45.
- Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. DIBAM.
- González, B. (1996). "Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano". En B. González (Comp.), *Cultura y tercer mundo. 2. Nuevas identidades y ciudadanías* (pp. 17-47), Nueva Sociedad.
- González, M. (1985). *Páginas libres. Horas de lucha*. Biblioteca Ayacucho.
- Kaempfer, Á. (2006). "Alencar, Blest Gana y Galván: narrativas de exterminio y subalternidad". *Revista Chilena de Literatura*, 69, 89-106.
- Lander, E. (2016). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 15-44). Ciccus / CLACSO.

- Láscar, A. (2003). "Mariluán y el problema de la inserción del mundo indígena al Estado Nacional. Expansión del Estado Nación y rearticulación simbólica del cuerpo indígena". *Working paper series*. Ñuke Mapuförlaget, 16.
- Lienhard, M. (1990). *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)*. Casa de las Américas.
- Mattalía, S. (s/f). "La representación del 'otro': *Aves sin nido* de Clorinda Matto de Turner". *Cervantes virtual*: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-representacion-del-otro-aves-sin-nido-de-clorinda-matto-de-turner/html/99cc55e2-38co-41da-b1e3-2dc4b88o48oc_3.html#l_o
- Matto de Turner, C. (1994). *Aves sin nido*. Biblioteca Ayacucho.
- Moraña, M. (2014). "La nación y el altar de la patria: América Latina en los imaginarios del siglo XIX". En *Inscripciones críticas. Ensayos sobre cultura latinoamericana* (pp. 53-79). Cuarto Propio.
- Portugal, A. (s/f). "El periodismo militante de Clorinda Matto de Turner". *Cervantes virtual*: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-periodismo-militante-de-clorinda-matto-de-turner/html/f4e5ee39-77d4-447d-a5a9-0902762b8a26_5.html
- Rebaza, M. (s/f). "La educación de la mujer en la obra *Aves sin nido*". *Cervantes virtual*: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacion-de-la-mujer-en-la-obra-aves-sin-nido--o/html/75acf663-389d-47dd-a4o8-df7691d414af_2.html
- Reyes, A. (1980). "El deslinde. Apuntes para la teoría literaria". *Obras completas de Alfonso Reyes XV*. Fondo de Cultura Económica.
- Serrano, S. (1995-1996). "De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX". *Historia*, 29, 423-474.
- Triviños, G. (2006). "Mariluán de Alberto Blest Gana: panóptico, utopía, alteridad". En M. Rodríguez y G. Triviños (Eds.), *Utopía y mentira de la novela panóptica* (pp. 49-75). Universidad de Concepción.
- Troncoso, X. (2003). "Mariluán: Lautaro en la encrucijada". *Anales de Literatura Chilena*, 4, 59-72.

Viveros, M. (2016). "Blanqueamiento social, nación y moralidad en América Latina". En S. Messeder, M. García y L. Moutinho (Org.). *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero* (pp. 17-39) Editora da Universidade Federal da Bahia.

PABLO HURTADO RUIZ

Chileno. Doctor en Estudios Americanos por el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile (IDEA-USACH). Académico de la Universidad de Santiago de Chile. Líneas de investigación: letras coloniales, formación de los estados nacionales. Últimas publicaciones: Coautor en "Las Memorias de Túpac Amaru y la autobiografía de Manzano en el proyecto nacional criollo" (2020) y en "Facundo, el folletín en el progreso (mayo-junio, 1845) de Domingo Faustino Sarmiento" (2020).