



El racismo en la obra de Amanda Labarca Hubertson: *En tierras extrañas* (1915) y *Bases para una política educacional* (1943) en contexto y proyección*

Racism in the work of Amanda Labarca Hubertson: *En tierras extrañas* (1915) and *Bases para una política educacional* (1943) in Context and Projection

MONTSERRAT ARRE MARFULL

Pontificia Universidad Católica de Chile

mn.arremarfull@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0156-1358>

RICARDO AMIGO DÜRRE

Universidad de Chile

ricardo.amigo@uchile.cl

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5729-8309>

Abstract: This article analyses the first narrative work of Amanda Labarca Hubertson, the novel *En tierras extrañas* (1915), in light of its context of production, tracing the racist ideas that the author would develop further in her later essay *Bases para una política educacional*

* Este artículo forma parte del Proyecto FONDECYT 1211280 "Amanda Labarca: lectora, escritora y crítica. Su trayectoria intelectual en el campo literario y cultural de la primera mitad del siglo xx en Chile" (2021-2024) otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) dependiente del Gobierno de Chile, en el cual la autora ha sido coinvestigadora.

(1943). These ideas are heirs to a racial understanding of the challenges of education and nation in her time. The article develops in four stages. First, the aforementioned works, particularly her 1915 novel, are placed in their cultural and intellectual context of production. Then, the lines of continuity between the 1915 novel and its educational proposal of 1943 are described. Third, the reception of these works is examined based on the critical perspective of Tancredo Pinochet Le-Brun in 1944. Finally, we suggest a situated interpretation of the racialism in both works.

Keywords: Amanda Labarca Hubertson; Racialism; Nationalism; Education; *Criollismo*.

Resumen: El presente artículo analiza la primera obra narrativa de Amanda Labarca Hubertson, la novela *En tierras extrañas* (1915), a la luz de su contexto de producción, rastreando en ella los idearios racialistas que la autora desarrollaría en mayor profundidad en su posterior ensayo *Bases para una política educacional* (1943). Estos idearios son herederos de una comprensión racial de los desafíos que enfrentaban la educación y la nación en su época. El artículo se desarrolla en cuatro puntos: primero, se sitúan las obras en su contexto cultural e intelectual de producción. Luego, se describen las líneas de continuidad entre la novela de 1915 y la propuesta educacional de 1943. Tercero, se examina la recepción de estas obras, a partir de la crítica de Tancredo Pinochet Le-Brun en 1944. Por último, se propone una lectura situada del racialismo presente en ambas obras.

Palabras Clave: Amanda Labarca Hubertson; Racialismo; Nacionalismo; Educación; Criollismo.

1. INTRODUCCIÓN

Amanda Labarca Hubertson (1886-1975)¹ es, sin duda, una de las intelectuales chilenas más destacadas del siglo xx. Entre sus múltiples facetas destacan las de pedagoga en castellano, conferencista, literata, feminista y experta en psicología y educación, y fueron precisamente la teoría y la práctica pedagógica las que le dieron notoriedad pública. En 1922, Labarca se convirtió en la primera mujer en ser nombrada profesora universitaria en América Latina, y gran parte de su trayectoria estuvo ligada a la teoría, práctica y desafíos de la educación en Chile y la región. Sin embargo, Labarca inició su recorrido intelectual, principalmente, a través de la experiencia literaria: como crítica, desde los últimos años de la década de 1900, cuando publicó sus *Impresiones de juventud*, y como escritora de narrativa hacia 1915, año en el que publicó su primera novela, *En tierras extrañas*. Fue a partir de su interacción con los clásicos hispanos y, sobre todo, con los contemporáneos europeos y norteamericanos desde donde se abrió paso en la búsqueda de la cultura que ansiaba adquirir para sí, pero, sobre todo, expan-

¹ Sus apellidos de bautismo eran Pinto Sepúlveda, los cuales cambió al contraer matrimonio en 1905 con el escritor y político Guillermo Labarca Hubertson. Utilizaría, además, diversas formas de firmar a lo largo de su variada y extensa obra: en algunos momentos usa Amanda Labarca, en otros Amanda Labarca Hubertson, en otros A.L.H., e incluso existen algunos escritos firmados con su pseudónimo Juliana Hermil (Ramos-Vera y Bastidas-Monsalves 2024).

dir hacia otras y otros a través de las múltiples iniciativas pedagógicas de las que fue gestora, desde proyectos de extensión universitaria hasta un liceo (escuela secundaria) experimental.

Recientemente, la obra e influencia de Labarca en los campos de la educación, la extensión universitaria y el movimiento feminista han sido objeto de una creciente atención crítica (Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile 2019; Salas y Hurtado 2022; Revista *En-claves del pensamiento* 2024). Ahora bien, el análisis de las creaciones literarias de la autora fue opacado por la atención a sus ensayos y obras de carácter científico, mayormente enfocadas en el tema educativo (Salas 2022). Al mismo tiempo, uno de los aspectos de su obra que han sido escasamente explorados es la relación de las propuestas educativas labarquianas con las ideas sobre la raza predominantes en la época de su producción (Díaz Espinoza 2019). En este contexto, nuestra propuesta en el presente artículo reside justamente en poner en diálogo la primera obra narrativa de Amanda Labarca Hubertson, la novela *En tierras extrañas* (1915), con uno de sus principales ensayos educativos, *Bases para una política educacional* (1943), para rastrear las continuidades y diferencias en torno a los idearios racialistas desplegados por la autora en ambos libros.

A pesar de que se trata de obras de géneros distintos —novela y ensayo, respectivamente—, la selección de los títulos que analizaremos no es casual. Por una parte, consideramos que es posible conceptualizar la novela *En tierras extrañas* como una novela ideológica y de educación desde dos perspectivas convergentes: la primera, pensando en la trayectoria y transformación del héroe a lo largo del relato —el joven chileno de clase acomodada Carlos Solar Donoso—, lo que aproxima la narración a la definición clásica de una “novela de educación”, en la cual el aprendizaje del protagonista conforma el centro de la trama (Bajtín 2002, 208-209; Arre Marfull y Sanzana Sáez 2022). En segundo lugar, y es lo que más nos interesa demostrar, consideramos que *En tierras extrañas* puede ser conceptualizada como una novela de educación también porque la finalidad del aprendizaje del héroe trasciende la narrativa para exponer de manera bastante explícita un programa ideológico respecto al rol de la educación para el desarrollo de la nación, en un formato que tradicionalmente la crítica literaria denomina novela de tesis o novela ideológica (López 2014). Es en este último punto que se establece el diálogo más explícito con el ensayo *Bases para una política educacional*, que dedica una parte significativa de su extensión a realizar un diagnóstico de la realidad racial, socioeconómica y cultural de América Latina, diagnóstico que sirve de base para el desarrollo de una propuesta programática respecto a las políticas educativas que la autora considera necesarias para la región.

En línea con lo anterior, en el presente artículo abordamos, específicamente, las ideas sobre la raza planteadas por Labarca en la novela *En tierras extrañas*, las que se exponen principalmente a través de las experiencias del protagonista del relato, así como su proyección en el ensayo *Bases para una política educacional*, entendiendo tales ideas como reflejos de una comprensión racialista de los desafíos que enfrentaban la nación y

la educación en su época. En términos generales, comprendemos la idea de raza como una construcción social, flexible, históricamente situada y mutable, que concibe ciertas diferencias fenotípicas y culturales entre distintos grupos sociales como evidencias de una supuesta desigualdad sustantiva entre ellos en el plano biológico, psicológico y conductual (Wade 2014).

Para caracterizar con mayor precisión los idearios sobre la existencia y relación entre distintas razas que se despliegan en los textos que analizamos, retomamos la distinción entre los conceptos de “racismo” y “racialismo” a partir de las propuestas de dos autores. En una formulación clásica, Tzvetan Todorov (2000) propone distinguir entre los comportamientos, por un lado, y las construcciones ideológicas, por otro, dos ámbitos que comúnmente se denominan indistintamente como racismo. Mientras el racismo es, para este autor, una actitud y una práctica de odio y desprecio hacia personas cultural y físicamente distintas (2000, 115-119), el racialismo se refiere, específicamente, a una doctrina de origen esencialmente europeo que postula la existencia de diferentes razas humanas jerarquizadas entre sí, a las que se le asignan características físicas, psicológicas y morales específicas. Marcando un matiz respecto a la postura de Todorov, Alejandro Campos García (2012) propone diferenciar entre los procesos de “racialización”, entendida como la construcción social de ciertos grupos *como si* fueran racialmente diferentes, el racialismo, concebido como la creencia en la existencia y objetividad de las razas, y el racismo, asociado a la jerarquización explícita de distintos grupos construidos como racialmente diferentes. Vinculando los planteamientos de Campos García y Todorov, en el presente artículo distinguimos entre los idearios racialistas, por un lado, los que asumen la existencia de distintas razas humanas, y los idearios racistas, por otro, los que abiertamente establecen una jerarquía entre tales razas y son secundados por el racismo como una práctica social. Siguiendo estas conceptualizaciones operacionales, no habría una continuidad inmediata entre doctrinas racialistas y comportamientos racistas, sin perjuicio de la relación histórica entre el racialismo y la producción de políticas eugenésicas y discriminatorias o, incluso, actos violentos de xenofobia y genocidio.

En América Latina, muchas y muchos intelectuales adscribieron a doctrinas racialistas,² tanto durante los procesos de consolidación, expansión y colonización interna de los Estados-nacionales latinoamericanos en el siglo XIX como en el contexto de los proyectos políticos nacionalistas y nacional-populistas de comienzos del XX, entendiendo la noción de raza como una manera lógica y científica de entender, regular y mantener el orden social (Appelbaum, Macpherson y Roseblatt 2003). En Chile, en particular, la idea de la “raza chilena” tomó fuerza a inicios del siglo XX y se convirtió en sinónimo de la idea de

² Este grupo intelectual ha sido investigado en las últimas décadas en diversos trabajos que usualmente los denominan como pensadores racistas (Walsh 2015; Retamal 2016; Pérez Vejo y Yankelevich 2018). En nuestro caso, usamos el concepto *racialistas* en consonancia con la diferenciación que expusimos más arriba, de manera operacional para distinguir los diferentes momentos en los sistemas de pensamientos/acciones que se movilizan en torno a lo racial.

nación (Subercaseaux 2011),³ ofreciendo una orientación a reformistas mesocráticos que deseaban promover el despliegue del potencial del pueblo chileno a través de propuestas educativas y, en algunas ocasiones, eugenésicas (Barr-Melej 2001; Walsh 2015).

En este contexto, en el presente artículo proponemos una lectura de la novela *En tierras extrañas* (1915) a la luz de las ideas sobre las razas predominantes en su contexto de producción, así como una interpretación de las continuidades entre los idearios racialistas –y ciertas proposiciones racistas– que Labarca Hubertson desarrollaría en esta obra y su elaboración en el posterior ensayo *Bases para una política educacional* (1943). Para ello, en lo que sigue desarrollaremos cuatro puntos. Primero, situaremos las obras ya mencionadas de la autora, particularmente su novela de 1915, en su contexto cultural e intelectual de producción. Luego, indagaremos en las líneas de continuidad entre la novela de 1915 y su propuesta educacional de 1943. En tercer lugar, daremos cuenta de ciertos aspectos de la recepción que suscitaron estas obras, especialmente a la luz de una extensa, detallada y ácida crítica contra *Bases para una política educacional* escrita por Tancredo Pinochet Le-Brun, antiguo compañero de idearios políticos y sociales de Amanda Labarca Hubertson. Y, por último, intentaremos comprender cómo se puede reconocer el racialismo –y el racismo, si cabe– en ambas obras de la autora, leídas desde el presente. De esta forma, esperamos aportar a una lectura crítica de la obra labarquiana, lectura que, lejos de los discursos únicamente celebratorios, contribuya a comprender en toda su complejidad el pensamiento de esta escritora fundamental en la vida intelectual chilena y latinoamericana del siglo xx.

2. LA OBRA DE AMANDA LABARCA EN SU TIEMPO Y EN SU CONTEXTO: LOS AÑOS DE 1915 A 1943

En Chile, las primeras dos décadas del siglo xx estuvieron marcadas por varios procesos de orden político y cultural que dan cuenta de ímpetus modernizadores y reformistas. Vamos a mencionar y reflexionar sobre algunos, partiendo por aludir al desarrollo de un pensamiento crítico, pedagógico y nacionalista que va a caracterizar a la generación intelectual del Centenario de la independencia de Chile (1910). Como comenta

³ Conocida es la obra del médico Nicolás Palacios *Raza Chilena. Libro escrito por un chileno y para los chilenos* (1904, 2.ª edición 1918). Influenciado por el evolucionismo de Charles Darwin y Herbert Spencer y la psicología social de Le Bon, Palacios postulaba que el pueblo chileno pertenecía a una raza superior, diferente a otras en el concierto americano, resultado de la mezcla de los aguerridos conquistadores de raza goda (nórdica) y los recios y valientes araucanos, ello en un afán por dar al “roto chileno” (el mestizo) su lugar correspondiente en la sociedad; el roto, se veía degenerado no por su naturaleza, sino por la llegada de elementos latinos discordantes a la mezcla, producto del estímulo a la migración europea mediterránea propiciada por el Estado. Sus tesis racialistas fueron retomadas por el historiador Francisco Antonio Encina en su *Historia de Chile* (1954), y tuvieron gran influencia en los jóvenes nacionalistas; posteriormente, la idea del origen godo de la población chilena fue utilizada por intelectuales ligados al nacional-socialismo, que vieron en ella la evidencia de que los chilenos participaban de la superioridad de la raza aria por sobre los otros pueblos de América.

Gazmuri, se trata de un conjunto de “figuras desperdigadas por todo el abanico ideológico” que “denunciaron la existencia de una crisis nacional latente” (1980, 9-10). En este contexto general de despertar de las y los pensadores de entonces, buena parte de ellos provenientes de una clase media educada que se había formado y prosperado lentamente desde la segunda mitad del siglo XIX (Barr-Melej 2001, 141-170), se observa una fuerte crítica a los políticos y a la aristocracia nacional –de la que provenía la mayor parte de la clase política–, por su adopción de modas extranjeras, tales como el afrancesamiento cultural o la aceptación de prácticas pedagógicas de origen alemán. Emerge, también, una discusión sobre cómo habría que proseguir avanzando en cuanto a lo que se había constituido (o imaginado) como nación chilena.

Es preciso recordar que en esta época se estaba consolidando el Estado-nación chileno con sus fronteras tal cual las conocemos hoy en día, tras la expansión militar hacia el sur en tierras indígenas (Pinto Rodríguez 2003), con la activa colonización europea en tierras australes y la chilenización hacia el extremo norte después de la victoria en la Guerra del Pacífico contra Perú y Bolivia (González Miranda 2004), expansiones asociadas a la construcción ideológica de una supremacía inscrita en el carácter *criollo-blanco* del país (Bottinelli Wolleter 2009; Ruz Sagal *et al.* 2019). Ambos procesos atraerían capitales internacionales y un enorme caudal financiero al Estado chileno, lo que promovió la ostentación de la riqueza en la clase aristocrática de origen terrateniente y minero, que se entregó al lujo excesivo y perdió, según muchos críticos de la época, la visión de nación necesaria para construir una república moralmente fuerte y respetable. Esta expansión territorial y económica puso al desnudo enormes brechas sociales, frecuentemente leídas en clave racial, que igualmente hicieron parte de los diagnósticos de la crisis (Gazmuri 1980; Vicuña 2001, 23-76; González Miranda 2004; Dümmer Scheel 2012).

Es importante, asimismo, establecer el símil que se hacía en la época entre las ideas de raza y de nación, conceptos que ya se habían emparejado sistemáticamente en el pensamiento republicano desde el inicio de la conformación de Estados latinoamericanos durante el siglo XIX (Appelbaum, Macpherson y Roseblatt 2003). La idea de los conflictos raciales internos de cada república en formación, representados por las diferencias entre las naciones o razas que los conformaban, hacía peligrar los idearios ansiados de homogeneización planteados por los pensadores del Estado unitario y totalizante (Funes 2018). Una raza era igual a una nación, en el entendido de su contenido: una raza se concebía como un conjunto de personas que habían evolucionado durante largo tiempo en una zona geográfica específica, determinada por esta y conteniendo características de tipo cultural, biológico y psicológico semejantes entre sí (Arre Marfull y Catepillan Tessi 2021). Por su parte, junto con la construcción imaginaria de los vínculos de cercanía lingüística o histórica que sustentan una comunidad política (Anderson 1993), el concepto de nación se ha comprendido como la construcción de “etnicidades ficticias” que permiten trazar los límites entre quienes pertenecen a ella y quienes no, recurriendo, generalmente, a la raza como principio de exclusión (Balibar 1991). En este sentido, la idea de “raza chilena” se entendía durante las primeras décadas del siglo XX también como sinónimo de “nación chilena” (Subercaseaux 2007).

En este escenario crítico se inserta la obra *En tierras extrañas* de Amanda Labarca Hubertson, tanto por su época de publicación como por el contenido de la novela. Esta narra el viaje a los Estados Unidos de su protagonista Carlos Solar Donoso, el cual es oriundo de la ciudad nortina de La Serena (Provincia de Coquimbo), zona perteneciente al territorio chileno desde la Colonia e históricamente reconocida por su minería de plata y cobre. De hecho, este joven recién egresado de ingeniería en minas de la Universidad de Chile –principal institución universitaria del país situada en la capital, Santiago– es hijo de un empresario minero de la provincia y es enviado por su padre a especializarse en metalurgia del cobre en la Universidad de Columbia, en Nueva York. Durante un año de estadía en la metrópoli norteamericana, Carlos entrará en contacto tanto con profesores, estudiantes y la sociedad estadounidense en general, como también con chilenas y chilenos expatriados que viven temporal o permanentemente en la ciudad, además de recorrer y observar, a la manera de un *flâneur* benjaminiano, la vida urbana que se despliega ante él (López-Torres 2021).

En este sentido, no serán solo materias científicas en las que, finalmente, profundice Carlos, sino que se adentrará igualmente en ámbitos de la sociología, puesto que durante su experiencia en estas “tierras extrañas” va tomando consciencia de la importancia que tiene para su quehacer como futuro empresario minero el asumir la propia identidad nacional y los objetivos sociales que de ella se desprenden. Es decir, su aprendizaje y formación no solo van a satisfacer las necesidades económicas de su padre y las suyas, sino que engrandecerán a la nación chilena con el progreso científico que llevará hacia su provincia y hacia Chile, y mejorará las condiciones de vida de sus trabajadores, concebidos todos como parte de una gran “raza criolla” a la que le espera un esplendoroso futuro (Labarca Hubertson 1915, 322-326).

Si bien el contexto de publicación de la obra *Bases para una política educacional*, en 1943, difiere en muchos aspectos del contexto en que fue publicada la novela, la discusión sobre las lacras sociales que aquejan a buena parte de la población y la separación entre las clases instruidas y las clases bajas siguen en pie. Aunque la educación estatal-nacional es un tema siempre relevante en las discusiones sobre la consolidación del Estado desde inicios del siglo XIX, se ha convertido en el siglo XX, con mayor énfasis que antes, en un ámbito de suma preocupación, toda vez que la integración de nuevos territorios y habitantes, el aumento poblacional, el desarrollo industrial y el crecimiento de las ciudades también implicaron un aumento de las necesidades de cobertura educativa (Correa Sutil *et al.* 2001, 151). Es a estas preocupaciones que Amanda Labarca Hubertson dedica sus *Bases para una política educacional*, obra en la que desarrolla un diagnóstico de los principales problemas raciales, sociales, psicológicos, poblacionales, económicos y políticos que aquejan a las sociedades latinoamericanas, a partir de los cuales propone un programa de políticas educacionales que, desde su perspectiva, estarían mejor ajustadas a las realidades de la región (Díaz Espinoza 2019; Mizala Salces 2019).

Para la década en que la autora publica *Bases*, los nacionalismos ya van tomando diverso color político, si se quiere, pues hay una divergencia entre los otrora nacionalistas que se han dividido o hacia las izquierdas o hacia las derechas, con todos sus ma-

tices desde el comunismo hasta el fascismo. También es preciso recordar, como señala Gazmuri (1980), que hasta 1925 se observaba cierta estabilidad en términos políticos, pero es justamente en ese año que se dictaba una nueva Constitución, tras una crisis de gobernabilidad durante el primer gobierno de Arturo Alessandri. Después de este hito comenzaría una accidentada sucesión de gobernantes, con 19 mandatarios –elegidos, provisionales o dictatoriales– entre 1925 y 1946. Este escenario impacta directamente en las posibilidades de desempeño profesional de Amanda Labarca Hubertson, quien en 1927 fue desvinculada de sus cargos estatales en educación por el gobierno del militar Carlos Ibáñez del Campo (Cruz, Jiménez y Aylwin 2011, xxiv). Luego de este complejo período, Labarca Hubertson regresó a sus labores universitarias y comenzó a desarrollar de manera sistemática sus estudios sobre la educación en Chile y América Latina, los que desembocaron en tres trabajos reconocidos hoy como pioneros en este ámbito: *Evolución de la Segunda Enseñanza* (1938), *Historia de la Enseñanza en Chile* (1939), y el ya referido *Bases para una política educacional* (1943). La publicación de estas obras coincide con el inicio de la sucesión de gobiernos del Partido Radical que dominarían el panorama político local hasta 1952. Además del énfasis en las políticas educativas reflejado en el lema “Gobernar es educar”, popularizado por el presidente Pedro Aguirre Cerda (1938-1941), este período se caracteriza por la fluidez de las alianzas políticas: aunque los radicales constituían el eje principal, en distintos momentos las coaliciones de gobierno incluyeron desde el Partido Comunista –posteriormente prohibido por el también gobierno radical de Gabriel González Videla– hasta el derechista Partido Liberal (Correa Sutil *et al.* 2001, 130 ss.).

Además de los antecedentes históricos que hemos presentado, las inquietudes políticas y pedagógicas desarrolladas por Amanda Labarca Hubertson tanto en la novela *En tierras extrañas* como en el ensayo *Bases para una política educacional* se relacionan con algunas corrientes culturales y literarias que se desplegaron durante la primera mitad del siglo xx y, asimismo, con la consolidación de un grupo de escritores provenientes de la clase media y con la emergencia de mujeres escritoras en un reticente campo literario y crítico de primacía masculina. Entre las tendencias literarias que nos parece relevante mencionar se encuentra, principalmente, el criollismo, que emerge de la mano de dos fenómenos ya mencionados: la literatura mesocrática y el nacionalismo (Subercaseaux 2007, 83-97). Esta corriente literaria, cuya denominación retomaba la categoría colonial de criollo⁴,

⁴ El concepto de criollo es un vocablo de antigua data en América. Desde la época de la Conquista este concepto designaba las adaptaciones de formas culturales del Viejo Mundo en el Nuevo, así como la descendencia en el continente americano de poblaciones no originarias, es decir, de colonos europeos o de africanos esclavizados (Palmié 2006, 438). Lo criollo se caracterizó, de esta manera, por ser lo nativo, sin considerar a los antiguos habitantes del continente. Posteriormente, los descendientes de los colonos españoles, autodenominados como criollos para diferenciarse de las “castas” y peninsulares, serían los actores principales de las independencias latinoamericanas y, así, lo criollo pasaría a ser la marca de distinción de lo nacional. En una primera mirada, tal identificación no incluía lo mestizo –o, a lo menos, dejaba en segundo orden el elemento indígena y africano del mestizaje–, ya que era principalmente lo europeo que, al aclimatarse en estas nuevas tierras, generaba supuestamente una identidad particular.

estaba compuesta por autoras y autores que habían nacido a fines del siglo XIX y cuyas obras se caracterizaron, generalmente, por su fijación por los espacios no ciudadanos y no burgueses, por la búsqueda de lo propio, lo natural, lo no contaminado con la modernidad cosmopolita. No obstante aquello, la mirada criollista no es idílica, sino que bebe de la corriente naturalista en boga: como comenta el crítico literario Ricardo Latcham, “el criollismo chileno genuino es hijo del naturalismo” (1954, 8). El criollismo pretende mostrar, además del color local, la verdadera esencia del pueblo, las bases identitarias de la nación —es decir, de la raza— y sus problemáticas sociales, a través de cuestiones de orden moral y sexual.

En tierras extrañas no es precisamente de corriente criollista en su sentido más tradicional, sino que se inserta en el escenario del Centenario desde una tendencia principalmente realista. No obstante, no desdeña en mostrar ciertos elementos propios de lo chileno y en demostrar una ideología criolla muy fuertemente marcada al momento de establecer comparaciones y paralelismos con otras naciones o razas que componen las Américas. Asimismo, es relevante considerar que Amanda Labarca Hubertson estaba casada con el escritor y político Guillermo Labarca Hubertson, un representante de esta corriente criollista, y se codeaba con escritores que participaban de dicha generación, como era el caso de Tancredo Pinochet Le-Brun. Por lo tanto, sin duda existe una influencia de la corriente criollista en muchos aspectos de las obras de Labarca que analizamos, entre ellos la idea de que Chile constituye una sociedad nueva pero principalmente heredera de España y, en este sentido, asociada con la “raza blanca” en su manifestación “criolla” (Labarca Hubertson 2011, 25-26). Como resaltan Cruz, Jiménez y Aylwin, el movimiento nacionalista del criollismo “coincidía con el pensamiento político radical en su defensa de la propia tradición y una conciencia nacionalista como garantías del desarrollo económico y la democracia liberal” (2011, xxxi).

De esta manera hemos podido perfilar a grandes rasgos el escenario cultural en el cual se insertan las obras de la autora sobre las que estamos posicionando la mirada. A continuación, ahondaremos en los idearios racialistas que emergen de la lectura de la novela de 1915 y las continuidades con su obra educacional de 1943.

3. CONTINUIDADES ENTRE LA NOVELA DE 1915 Y LA PROPUESTA EDUCACIONAL DE 1943: NACIÓN, RAZA Y MESTIZAJE

La novela *En tierras extrañas*, afirmamos, expone a través de su narrativa ciertos principios fundamentales de la ideología educativa y los idearios racialistas de Amanda Labarca Hubertson, los cuales vemos aparecer, posteriormente, de manera ensayística y teórica en la obra *Bases para una política educacional*. De esta forma, como comentamos más arriba, la obra de 1915 se constituye en una novela de educación en un doble sentido: no solo relata la formación del protagonista, Carlos Solar, sino también expone un programa educacional a modo de una novela de tesis o ideológica, toda vez que propone como objetivo principal el desarrollo de un determinado modelo de

educación al servicio del desarrollo de la nación, comprendida en términos raciales. En particular, la construcción ideológica que se manifiesta en la obra redonda en el racialismo y el nacionalismo a través de la concepción de la diferencia chilena (respecto de las otras naciones latinoamericanas tildadas de “tropicales”), en cuanto sustrato identitario superior presente en todas las personas nacidas en el territorio de la república, independiente de su clase social. La base de esta construcción identitaria es la “raza criolla”.

Al inicio de *En tierras extrañas*, Carlos Solar llega a Nueva York y le impactan negativamente diversos elementos sociales que va encontrando en la travesía por mar y en sus paseos en la ciudad. La presencia de viajeros colombianos en el buque en el que llega a la metrópoli norteamericana, por ejemplo, le desagrada, y descubre la gran separación entre esos habitantes de países “tropicales” y él mismo:

Sin más relaciones que las superficiales creadas en el barco con unos cuantos colombianos que venían a Nueva York con fines revolucionarios y con quienes no trataba siquiera de simpatizar, Carlos sufría por vez primera la angustia de la soledad en medio de una enorme ciudad desconocida (Labarca Hubertson 1915, 17).

En sus conversaciones con interlocutores/as estadounidenses, para Carlos es importante, asimismo, remarcar la diferencia entre su propio país –con la raza que lo habita– y los países tropicales de América del Sur, cuyos habitantes serían “faltos de sentido cívico, de control de la voluntad, ociosos, holgazanes y muelles, habituados a un sol de fuego y a languidecer de amores bajo las palmeras” (Labarca Hubertson 1915, 53). En este tipo de párrafos observamos la referencia al determinismo geográfico, tópico clásico de las construcciones racialistas (Dümmer Scheel 2012, 183-250).

A diferencia de lo anterior, poco antes de partir de regreso a Chile después de un año de estadía en Estados Unidos y celebrando las Fiestas Patrias,⁵ ocasión en donde se reúne buena parte de la colonia chilena residente, el narrador nos indica que todas aquellas chilenas y chilenos, a pesar de las tremendas disparidades de clase existentes,

...olvidaban sus diferencias para recordar solamente el gran afecto que les era común, sin darse cuenta que en ninguna otra parte del mundo un grupo tan heterogéneo de compatriotas, sin otro lazo de unión que el vínculo obscuro de la raza, habrían sido capaces de juntarse sin repugnancia ni desdenes (Labarca Hubertson 1915, 320).

Estos lazos de afinidades y distancias producto de diferencias nacionales serán una constante a lo largo del transcurso del relato. El narrador aquiescente nos va contando la experiencia de Carlos a lo largo de su gran viaje de aprendizaje, el que lo lleva desde un punto inicial de desdén a otro final de compromiso social. Res-

⁵ Las Fiestas Patrias chilenas, celebradas el 18 de septiembre, conmemoran la Primera Junta de Gobierno establecida en 1810, hecho que dio inicio al proceso independentista en Chile. Esta fiesta ha tenido radical importancia en la construcción de la identidad nacional (Peralta 2007).

pecto al elemento que estamos analizando –la ideología de la “raza criolla”– no nos percatamos de una transformación total, sino de una toma de consciencia de algo que estaba dormido o latente en él, y que no era otra cosa que su orgullo de raza o nacional.

La valorización de lo propio se va corporeizando a partir del encuentro con esas y esos *otros* diferentes, tanto en sentido negativo como positivo. Carlos aprenderá, entre varias cosas, los valores del nacionalismo *yanki* que, aunque crítico de él en un primer momento, logrará comprender y asimilar. Y, asimismo, rechazará lo que considera negativo de ese espacio extraño, pero que poco a poco se vuelve familiar gracias a la presencia de su compañera, de curso y de “aprendizaje”, Eva Wright. Esta joven es una mujer estadounidense perteneciente a una clase media acomodada, que trabaja arduamente en labores filantrópicas mientras paralelamente estudia. Lo interesante para nuestro análisis no son tan solo las características edificantes de este personaje femenino, pleno de valores representativos de cierta femineidad estadounidense (Chávez Saavedra 2021), sino también su corporalidad: rubia, ojos azules, tez blanca y hermosa (aunque sencilla). De alguna manera, los valores de su interioridad se expresan en su cuerpo a través de esta imagen estereotipadamente bella en tanto blanca (Goldberg 2002). En esta línea, podemos indicar cómo la portada del libro se condice con este elemento, cuando muestra un medallón con el retrato de una mujer blanca y rubia –presumiblemente representando a Eva Wright– frente a la silueta de una ciudad con grandes edificios, presentando el ideal género-racializado de la blanquitud como una clave de interpretación para el texto en su conjunto.

Pero ¿qué se establece como negativo para Carlos? Son las diversidades de grupos e individuos de razas distintas, tanto nativos como migrantes recientes, muchos de ellos ocupando un lugar marginal en la sociedad. Sus observaciones respecto a diversos tipos humanos de la ciudad dejan entrever una diferenciación entre los *yanki* blancos y todos los demás, caracterizada nuevamente en términos estéticos que reflejan una condición moral (Goldberg 2002):

Broadway le atrajo entonces más que ninguna otra cosa. Rodaba por sus aceras a toda hora del día o de la noche una avalancha humana incontenible: hombres y mujeres de toda especie: semblantes contraídos por las pasiones, mejillas pintadas de carmín, frentes torvas bajo el peso de una obsesión, *ojos angelicales de muchachas rubias, caras negras, sudorosas, de fealdad repugnante*; todos marchando de prisa... (Labarca Hubertson 1915, 18; las cursivas son nuestras).

Tal estética racial remite a la importancia de lo sensorial en la estigmatización y rechazo hacia el “otro” (Le Breton 2015), por ejemplo, cuando el narrador indica que los “tipos inconfundibles” de “negros” o “judíos” resaltan para Carlos en medio de la muchedumbre que frecuenta un parque invernal (Labarca Hubertson 1915, 86). Desde la perspectiva de lo planteado por Todorov y Campos García, podemos afirmar que en este tipo de párrafos la narrativa de la obra se acerca a una postura racista, considerando los elementos de jerarquización estética de los que se vale al utilizar la

adjetivación de “angelicales” para las muchachas rubias frente a la “fealdad repugnante” de las caras negras.

Junto con ello, lo que funciona en estos pasajes de la obra es una toma paulatina de consciencia de las heterogeneidades y las homogeneidades de las razas, lo que termina generando en Carlos el convencimiento de la unidad de su propia raza, la cual define primero como “blanca” y ya, hacia el final de la obra, como “criolla” (Amigo Dürre y Sanzana Sáez 2024).

Este punto es tremendamente relevante para extender el análisis de *En tierras extrañas* hacia *Bases para una política educacional*, dado que uno de los elementos esenciales que para Labarca Hubertson gestiona la discusión sobre el atraso educativo de los países latinoamericanos es la imposibilidad de haber alcanzado, aún en el siglo xx, un mestizaje total. Como argumenta la autora, del “mestizaje étnico y social inconcluso (...) se derivan, entre otros fenómenos, algunos extremadamente importantes, como son: la heterogeneidad de clases acentuada por matices raciales; la desintegración familiar y el ausentismo material y espiritual” (Labarca Hubertson 2011, 19).

Si bien Chile se encuentra, según indica la autora, entre los países caracterizados como pertenecientes a la “América Latina blanca” (Labarca Hubertson 2011, 25-26), debido a la supuesta escasez de población nativa en comparación con otros territorios al iniciar la Conquista, a un temprano mestizaje indo-hispano y a la supuestamente exigua llegada de africanos, no está exento de los problemas que acarrea este “mestizaje inconcluso” o “hibridación inconclusa”:⁶

En Indoiberia, el *mestizaje es un proceso inconcluso*. He aquí una calidad específica de estas sociedades, que no pesa en Europa moderna, que allí no influye para nada y que *aquí lo fundamenta todo*. Ella basta para diferenciarnos. La ligazón total no termina aún, ni siquiera en lo que se ha denominado “América Blanca”: Argentina, Uruguay y Chile (hay que añadir Costa Rica). En Perú y Ecuador el elemento indígena puro alcanza al 40% de la población total; en Bolivia al 50%; en México al 25%. En Brasil, en Cuba, en Panamá, en las costas bajas de Colombia y de *casi todos los países tropicales, se complica con la mezcla africana*. Diversos matices. *Un problema fundamental: el mestizaje inconcluso* (Labarca Hubertson 2011, 20; las cursivas son nuestras).

Las teorías sobre el mestizaje en América Latina, las que pueden ser vistas desde diversos marcos de referencia y son utilitarias a los modelos civilizatorios perseguidos por los distintos Estados, se encuentran en pleno desarrollo en este período de consolidación nacional (Appelbaum, Macpherson y Roseblatt 2003; Corvalán Márquez 2015; Arre Marfull y Catepillán Tessi 2021). En contraste con otros países del continente

⁶ En el contexto de las teorías del racismo científico decimonónico, el concepto de “híbrido” se refería al producto de la reproducción sexual entre individuos pertenecientes a distintas “razas”. Mientras algunos autores postulaban que tal mezcla producía descendencia infértil, otros afirmaban que llevaría, eventualmente, al surgimiento de “razas” nuevas. A fines del siglo xx, la crítica cultural retoma el concepto de hibridez para referir a procesos de mezcla cultural, reproduciendo así categorías racialistas que, por ejemplo, asumen la pureza de los elementos de origen (Young 1995).

(ver Pérez Vejo y Yankelevich 2018), en Chile la concepción del mestizaje, la que toma fuerza desde el siglo XIX en la creación del mito de la conformación nacional, adquiere la forma de la idea del chileno como “depurado” de lo indígena e “incontaminado” con lo negro (Dümmer Scheel 2012). En gran medida, *En tierras extrañas* expone estos idearios a través de las observaciones que realiza Carlos cuando entabla diálogos con compañeros y compañeras estadounidenses y, antes de tomar consciencia del destino histórico de la “raza criolla”, tiende a recalcar la diferencia blanqueada que constituye lo chileno:

—¡Por supuesto! Todos los chilenos pertenecen a la raza blanca. (...) Mi país no tiene, como el de Uds., una línea de color. *No hay negros y los pocos indios que quedan, viven en el Sur* (Labarca Hubertson 1915, 37).⁷

Yo no soy sudamericano, señorita, soy chileno. (...) Los chilenos somos *enteramente diferentes de los tropicales e isleños que ustedes conocen*, y no querría que usted me confundiese con ellos (Labarca Hubertson 1915, 53; las cursivas son nuestras).

Es necesario detenernos en los matices expresados en los dos párrafos anteriores. Si bien en ambos la narración expone la diferencia chilena, en el primero sólo se manifiesta una supuesta realidad histórica y presente sin jerarquías explícitas, mientras en el segundo el personaje busca distanciarse de otras naciones consideradas inferiores. En este sentido, estamos frente a afirmaciones racialistas y racistas, respectivamente.

Finalmente, es importante recalcar la evidencia de que ciertas ideas de la conformación histórica y social de Chile y las Américas ya estaban ancladas en los imaginarios de Amanda Labarca Hubertson en 1915, y siguieron profundizándose hacia la década de 1940, pese a las transformaciones culturales y políticas de Chile entre ambos períodos. Los argumentos y propuestas educativas planteadas por la autora en *Bases para una política educacional* van a ser sostenidas, incluso, hacia el final de su vida, lo que comprobamos a través de una entrevista concedida al diario *El Mercurio*. Frente a la pregunta por las diversas críticas que recibió durante su trayectoria, Labarca Hubertson responde que “Tenía para nuestros países en desarrollo un concepto distinto. La educación debía ser de otro tipo y significado. En mi libro ‘Bases para una política educacional’ está todo mi pensamiento. No importa tanto la enseñanza como la educación, la formación del individuo” (Labarca Hubertson en Gevert 1971, s. p.), sin aludir a los enormes cambios experimentados por la sociedad chilena, latinoamericana y occidental y a las adecuaciones posibles de hacer sobre una propuesta realizada 30 años antes. Para contrastar esta postura con la visión de un pensador contemporáneo a la autora, y quien además fuera uno de sus compañeros de ruta

⁷ En línea con estas afirmaciones de Carlos Solar en *En tierras extrañas*, en *Bases para una política educacional* Labarca argumenta que, como efecto del desplazamiento de la población indígena, “se formaba en el corazón de la tierra chilena una clase popular casi tan blanca como la superior”, aunque “a medida que nos trasladamos hacia el sur, el hombre del pueblo va tornándose más cobrizo. El antepasado indígena se halla más cercano en el tiempo y en el espacio. En los alrededores de Temuco y más al sur, el araucano convive con el blanco, en pleno proceso de hibridación” (Labarca Hubertson 2011, 26).

en las primeras décadas del siglo xx, en el próximo apartado revisamos la diatriba escrita por el ensayista Tancredo Pinochet Le-Brun respecto a *Bases para una política educacional*.

4. LOS IDEARIOS RACIALES DE AMANDA LABARCA HUBERTSON EN DISPUTA: LA DIATRIBA DE TANCREDO PINOCHET LE-BRUN

Tancredo Pinochet Le-Brun fue un ensayista de la generación del Centenario que tenía una relación intelectual de larga data con Amanda Labarca Hubertson, partiendo por el hecho de que ella se había formado en el liceo que dirigía la madre del primero, Isabel Le-Brun Reyes. Luego coinciden en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, donde Labarca Hubertson estudiaría castellano y Pinochet Le-Brun inglés. Poco después, ambos integrarían la Asociación de Educación Nacional (AEN), fundada en 1904, junto a varias y varios otros notables intelectuales chilenos de principios del siglo xx, tales como el médico Nicolás Palacios, el historiador Francisco Antonio Encina, el profesor y posterior presidente Pedro Aguirre Cerda (todos ya mencionados más arriba), el ingeniero Guillermo Subercaseaux o la pedagoga y poeta Gabriela Mistral, a quienes reunía el principal objetivo de impulsar la escolarización primaria obligatoria (Barr-Melej 2001, 155). En el contexto del reformismo nacionalista y mesocrático al que adscribían, varios de estos personajes han sido reconocidos como *autores racistas*, los que reflejaban doctrinas muy en boga en aquellos años en el mundo occidental, como es el caso de Mistral (Retamal 2016), Encina y Palacios (Corvalán Márquez 2015; Díaz Espinoza 2019).

Tanto Pinochet Le-Brun como Labarca Hubertson tuvieron la experiencia de vivir temporadas relativamente largas en Estados Unidos y Europa, lo que aportó elementos a sus reflexiones entre las décadas de 1910 y 1930. Labarca expuso estas vivencias de modo ficcional en la novela que estamos analizando, pero también en las conferencias publicadas en el libro *Actividades Femeninas en los Estados Unidos* (1914). En el caso de Pinochet Le-Brun, en 1923 se encontraba residiendo en Estados Unidos y reflexionó, en una conferencia dictada en la Universidad de Columbia (donde estudió la autora), sobre las similitudes y diferencias entre las “dos Américas” —la hispana y la anglosajona— y los grandes aportes, según sus palabras, que Estados Unidos entregaba a la América hispana (Pinochet Le-Brun 1923). En este texto refiere de manera muy positiva, aunque sin mencionar su nombre, a Amanda Labarca Hubertson:

...el director de nuestro sistema de educación primaria, bajo cuya administración se ha dictado la ley de instrucción obligatoria, hizo sus estudios de psicología y educación en vuestro país; el director de nuestra Biblioteca Nacional, que ha introducido allá vuestros métodos agresivos, hizo sus estudios superiores en vuestro país; la mujer cuya voz tiene hoy mayor valor en el mundo femenino de mi patria, estudió en esta Universidad, en cuyo hogar ahora estamos (Pinochet Le-Brun 1923, 35).

En el plano político, Tancredo Pinochet Le-Brun militó en el Partido Nacionalista durante su breve existencia entre 1914 y 1920, partido que fue liderado por los referidos Francisco Antonio Encina y Guillermo Subercaseaux (Barr-Melej 2001, 68-71), aunque posteriormente se hizo más afín al comunismo. Sin embargo, en el período de publicación de *En tierras extrañas*, este intelectual estaba inmerso en el pleno auge del nacionalismo. Tal postura nos permitirá entender por qué, a través de su casa editora, Pinochet Le-Brun editó y publicó en 1915 la novela de Labarca Hubertson que, como hemos dicho, expone explícitamente una ideología que establece la “raza criolla” como la base de la diferencia y la superioridad chilena en el contexto latinoamericano. Hasta allí, podríamos suponer, ambos intelectuales estaban pensando en clave similar la nación chilena, sus problemas y las maneras cómo solucionarlos. Poseían, en otras palabras, un diagnóstico compartido sobre la historia y la sociedad nacional.

No obstante, tal congruencia de pensamiento no se repitió cuando se editó *Bases para una política educacional*, publicado en Buenos Aires en 1943. En esa ocasión, además de no contar con el apoyo del antiguo colega editor para su publicación, la autora recibe de Pinochet Le-Brun los más rudos y ácidos comentarios acerca de la obra mencionada, a través del libro *Bases para una política educacional. Al frente del libro de Amanda Labarca*, publicado en 1944 y prologado, además, por el joven abogado y escritor Volodia Teitelboim, figura histórica del Partido Comunista chileno. En su diatriba contra Labarca, Pinochet Le-Brun realiza un cúmulo de críticas, de variada índole, al trabajo de la autora, desde aspectos relacionados con el lenguaje y la forma de expresar sus planteamientos (“mala gramática”), plagio de ideas de una obra escrita por él en 1909 (*La Conquista de Chile en el siglo xx*) que, según dice, no cita debidamente, hasta cuestiones de fondo como la acusación de adoptar una filosofía racista –y hasta fascista– como base de sus propuestas educacionales. En particular, expondremos algunas de las acusaciones en torno a la relación entre educación, progreso, cultura y raza que aparece tanto en la novela como en el libro posterior de Labarca Hubertson.

Tancredo Pinochet Le-Brun inicia el capítulo VII de su libro (de un total de 32) con la frase “La filosofía racista de la señora Labarca, en pugna con la ciencia”. En varios pasajes del texto acusa a la autora, entre otras cosas, de querer “blanquear” a los chilenos, criticando fuertemente las ideas de “hibridación inconclusa” que Labarca Hubertson plantea en *Bases* (Pinochet Le-Brun 1944, 21). Además de ello, el crítico expone que la “filosofía racista” de la autora “resucita” malamente las ideas de la época en que Nicolás Palacios publicó su obra *Raza Chilena* (1904, segunda edición 1918) y coincide, según explica el autor, con el famoso crítico Alone, quien comentaba la obra educativa de Labarca Hubertson publicada en 1943 y declaraba en *El Mercurio* que las ideas de la autora eran ya anticuadas (Pinochet Le-Brun 1944, 48). Vemos en esta diatriba el cruce de visiones de dos pensadores que antes parecían trabajar bajo las mismas lógicas nacionalistas y racialistas, pero que ahora se oponen.

En primer lugar, Pinochet Le-Brun cuestiona el uso que Labarca Hubertson hace del concepto de “hibridación”, indicando que se establece como una ofensa hacia “nuestra raza aborígen” y una falta de conocimiento de su real significado. Para el crítico,

La hibridación es la producción de seres híbridos. Híbridos son animales procreados por individuos de distinta especie, como las mulas (...) los animales híbridos son incapaces de reproducirse. ¿Qué quiere decir la señora Amanda? ¿Que el araucano pertenece a una especie distinta que el blanco europeo? ¿No se trata ya de dos razas diferentes, sino de dos especies distintas? ¿Es tan inferior la raza araucana que hay que clasificarla como a otra especie? (Pinochet Le-Brun 1944, 22).⁸

Un poco más adelante, el autor increpa duramente a Labarca Hubertson por utilizar conceptos como “mejoramiento”, “blanqueamiento”, “ascensión” del indio y de las clases populares, en referencia a lo que la autora escribe en su obra:

Lucha de clases, revolución social, no son remedio para estos países. Uno de los caminos de progreso sería intensificar el *movimiento natural de ascensión de las clases populares. Ayudar a su blanqueamiento, enaltecerlas hasta que lleguemos junto con ellas, a la homogeneidad de la raza*, unidad de modos de vida, ideales y tendencias en un plano americano. (...) Pocos países de la costa occidental del Pacífico se prestan como Chile para que este proceso se verifique más rápida y efectivamente. Tenemos apenas un 2% de indios. Nuestra clase popular es más blanca y dinámica, que la de nuestros hermanos de esta costa. (...) Lo que falta por hacer es más cuestión de hábitos que de raza. El mejoramiento puede realizarse de varios modos: introduciendo una caudalosa corriente de buenos emigrantes (...) y blanqueando las costumbres (Labarca Hubertson 2011, 127-128; las cursivas son nuestras).

A lo que Pinochet Le-Brun objeta:

¿Desconoce la historia la señora Amanda? ¿No sabe que cuando las razas autóctonas de nuestra América –los negros que hemos traído inclusive– han estado en contacto integral con hombres de educación superior, han asimilado esa educación en tal forma que muchas veces han superado a sus maestros? (...) La señora Amanda se ocupa anchamente de los pobladores autóctonos de Chile, y se refiere a los negros sólo hablando de otros países de nuestra América. Pero a Chile también vinieron negros, aunque no en tanta abundancia como en otras partes del Nuevo Mundo. (...) Estos hombres que han ennegrecido la raza que la señora Amanda quiere blanquear, ¿han desmejorado nuestra nacionalidad? Tres presidentes de sangre africana ha tenido la República.⁹ Y la propia señora Amanda¹⁰ (...) por su color,

⁸ A inicios del siglo xx, el diagnóstico de las inferiores capacidades intelectuales y culturales de los indígenas era compartido por la mayoría de las y los investigadores, escritores y educadores chilenos (Dümmer Scheel 2012, 221-226).

⁹ No ha sido posible constatar exactamente a qué presidentes se refiere Pinochet Le-Brun, aunque seguramente uno de ellos es Manuel Montt Torres (1809-1880), quien era llamado “el negro Montt” y era oriundo de una familia avecindada en Petorca, y otro de ellos Juan Luis Sanfuentes Andonae-gui (1858-1930), sobre quien hay estudios genealógicos actuales que demuestran su ascendencia en quinta generación de una mujer esclavizada por línea materna. Estudios de esta misma índole han constatado que las familias santiaguinas Barros, Vicuña, Hurtado y Calderón pertenecen a una “élite afroestiza” (Urzúa Prieto y Mujica Escudero 2016; Mujica Escudero y Urzúa Prieto 2018).

¹⁰ Creemos que la insistencia en utilizar el nombre de pila de la autora y no sus apellidos se relaciona con el afán de “desenmascaramiento”, haciendo notar, de esta manera, un origen familiar que ella quiso borrar.

por sus labios, por su contextura física toda, tiene sin duda, sangre de la misma que tuvieron estos tres presidentes.¹¹ ¿Habría que blanquearla? (Pinochet Le-Brun 2011, 24-25).

No nos extenderemos mucho más explicitando otros puntos del libro del crítico, pues consideramos que lo anterior muestra suficientemente la fuerte divergencia entre ambos intelectuales en la década de 1940 sobre el diagnóstico de la injerencia de la diversidad de razas y sus mestizajes en las sociedades americanas. Ambos se desarrollaron desde un mismo espacio ideológico en la época del Centenario y terminaron discrepando en sus juicios sobre las problemáticas sociales y educativas chilenas y cómo solucionarlas.

Para finalizar, solo remitiremos a algunos de los cuestionamientos expresados por el autor en su capítulo VII que versan sobre la supuesta falta de actualización en los estudios científicos en los que se basa la autora. Según indica Pinochet Le-Brun,

...la señora Amanda se ha quedado lastimosamente atrás en sus lecturas, en sus estudios, aun en sus observaciones. (...) No se puede venir a hablar ahora, en el siglo xx, después de todas las investigaciones de la ciencia, y de todas las observaciones y experimentos (...) del último cuarto de siglo (...) de la necesidad de 'blanquear' nuestra raza (...). Resulta ridículo venir a hablarnos ahora de una 'hibridación inconclusa' y de que tenemos que formar una raza homogénea (Pinochet Le-Brun 1944, 49).

A pesar de las recriminaciones de Pinochet Le-Brun, es importante recalcar que en toda América los discursos y prácticas en torno a la raza y el mestizaje fueron elementos centrales de las políticas públicas y de las reflexiones de diversos ámbitos desde la época colonial en adelante (Pérez Vejo y Yankelevich 2018), aun cuando Chile se haya imaginado (casi) homogéneamente constituido, tal como lo expresa el personaje Carlos Solar en la novela de 1915 y la misma Labarca Hubertson en su obra de 1943. En este sentido, la argumentación de la autora se encuentra en continuidad con algunos de los principales debates y pensadores de su tiempo. Además de textos clásicos de las teorías del mestizaje, tales como *La raza cósmica* (1925), de José Vasconcelos, *Casa grande y senzala* (1933), de Gilberto Freyre, o *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (1940), de Fernando Ortiz, la bibliografía a la que refiere Labarca Hubertson incluye a expertos en historia social como Domingo Amunátegui Solar (*Formación de la nacionalidad chilena*, 1943) y Moisés Poblete Troncoso (*Problemas sociales y económicos de América Latina*, 1936). En otras palabras, la postura de Amanda Labarca Hubertson se insertaba en una corriente discursiva con amplio apoyo bibliográfico y plenamente

¹¹ Aunque no sea posible comprobar una eventual ancestría africana de Amanda Labarca, el siguiente relato de uno de sus contemporáneos da cuenta de ciertas características fenotípicas que aproximarían a la autora a los estigmas raciales que ella misma reproducía en algunos de sus escritos: “¿Dónde se puso tan negrita? ¿Fue al pasar por un túnel? –le decía, riéndose, su padre. La pequeña Amanda creyó, de tanto oír esta broma, que era feísima y se dijo que no se casaría. [...] Después volvió a querer ser médico, no un médico así no más, sino sabio y famoso, que descubriría un colorante mágico, capaz de cambiar sus ojos negros en los más bellos ojos verdes” (González Vera 1967, 100).

vigente en su época. Sin perjuicio de ello, las críticas de Pinochet Le-Brun permiten visibilizar las contradicciones en una argumentación de pretensión progresista, pero atada a la reproducción de idearios racialistas y propuestas racistas que pronto serían mundialmente desacreditados.¹²

5. CONCLUSIONES: LOS CAMINOS DEL RACIALISMO EN AMANDA LABARCA HUBERTSON (DE 1915 A 1943)

Según hemos venido desarrollando a lo largo de estas páginas, en la novela *En tierras extrañas* de Amanda Labarca Hubertson, de 1915, se plasman los contornos de una concepción racialista de la nación en la que resuenan ideas de amplia circulación en su época y contexto de producción, y que también permea un hito de su posterior producción intelectual como es el ensayo *Bases para una política educacional* de 1943. En la novela en particular, la cual hemos concebido como una novela de educación en un doble sentido –considerando tanto la transformación del personaje principal a largo de la obra como la exposición programática de ciertos ideales educativos en el sentido de una narrativa ideológica o de tesis–, se relata la toma de consciencia del protagonista Carlos Solar Donoso respecto a las características y potenciales de la “raza criolla” como base de la comunidad nacional chilena. Aunque inicialmente Carlos defiende, antes que nada, el carácter “blanco” de la población nacional, por oposición al carácter “tropical” de los habitantes de otros países sudamericanos, a partir de sus encuentros con la sociedad estadounidense y, sobre todo, con la comunidad chilena residente en Nueva York, aprende paulatinamente a valorar las características propias de la “raza criolla”, que es condición de comunión y fundamento para el desarrollo futuro de la nación chilena.

Este ideario racialista se refleja también en el posterior ensayo educacional, aunque con nuevos matices y enmarcado en una reflexión más amplia sobre la constitución racial de las naciones latinoamericanas. Como hemos descrito, en esta obra Labarca identifica tanto el “mestizaje inconcluso”, como también su corolario de consecuencias sociales, culturales, políticas y económicas, como una de las principales dificultades que deben enfrentar las políticas educacionales en la región. Ahora bien, la composición racial de Chile pasa aquí de ser motivo de orgullo –como lo era la “raza criolla” para Carlos Solar en la novela– a ser objeto de preocupación –la hibridación inconclusa– en tanto impedimento que debe ser superado. Sin embargo, ello no quita que también en *Bases* el fundamento de las reflexiones de la autora esté dado por argumen-

¹² Las doctrinas racialistas y las jerarquizaciones humanas basadas en el concepto de raza se condenarían oficialmente en el ámbito político internacional solo varias décadas después del término de la Segunda Guerra Mundial y cuando buena parte de las luchas por la descolonización de África y Oriente estaban llegando a su fin (Unesco 1978). No obstante, estas doctrinas siguen siendo hasta hoy parte del “sentido común” de muchos individuos y colectivos en todo el mundo.

taciones racialistas y racistas, en vínculo con dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas desarrolladas en diálogo con varios de los principales pensadores que a nivel latinoamericano venían proponiendo teorías del mestizaje como vía de modernización y superación de desigualdades.

En principio es posible atribuir, entonces, una intencionalidad progresista y reformista tanto a la celebración de la “raza criolla” en la novela como a la preocupación por el “mestizaje inconcluso” en el ensayo, sin perjuicio de la ácida crítica que le haría Tancredo Pinochet Le-Brun, quien advierte de la obsolescencia teórica de la “filosofía racista” reproducida por Amanda Labarca Hubertson. A ello se suma que las aparentemente buenas intenciones de la autora no evitan que en sus obras se evidencien ciertas descripciones y argumentos que corresponden a actitudes de jerarquización, eugenésicas y segregacionistas que consideramos racistas, si seguimos a Todorov y a Campos García, más que a reflexiones racialistas. Por ejemplo, cuando su protagonista de *En tierras extrañas* observa a los afroamericanos como “feos” o “repugnantes” (Labarca Hubertson 1915, 18), o cuando en *Bases* se indica que “Lo que falta por hacer es más cuestión de hábitos que de raza. El mejoramiento puede realizarse de varios modos: introduciendo una caudalosa corriente de buenos emigrantes (...) y blanqueando las costumbres” (Labarca Hubertson 2011, 128). En vez de considerar tales descripciones como deslices inconscientes que dan cuenta de un sentido común racista de la época, pensamos que allí se muestra una característica constitutiva de las argumentaciones racialistas: ellas dependen, al igual que las actitudes y comportamientos discriminatorios, xenofóbicos y eugenésicos, de la construcción *a priori* de semejanzas y diferencias basadas en un supuesto sustrato racial biológico, ancladas en fenotipos y conductas, que unen o separan a individuos y grupos.

Sin duda, antes de hablar del racismo en Amanda Labarca Hubertson, lo que poco aporta a una comprensión matizada de la obra de una intelectual multifacética como esta autora (Díaz Espinoza 2019), es necesario leer las posiciones que adopta Labarca Hubertson desde la época de su producción en los textos que hemos analizado. En este contexto, nuestro análisis apunta a la coexistencia, en las obras que hemos expuesto, de posturas reformistas y progresistas con otras de carácter racialista y, en ocasiones, racista. Desarrollándose sucesivamente desde inicios hasta mediados del siglo xx, la línea de reflexión que hemos rastreado en las obras *En tierras extrañas* y *Bases para una política educacional* apunta, precisamente, a la simultaneidad de diversas posturas en el pensamiento de Amanda Labarca, aunque, desde una mirada contemporánea, podrían parecer antitéticas.

En este contexto, resulta significativo que en una de sus últimas entrevistas Labarca refiriera precisamente *Bases para una política educacional* como el principal manifiesto de sus propuestas e ideales educativos. Ahora bien, en la valoración póstuma de su figura han primado, en términos generales, otros aspectos, tales como su impulso al feminismo local mediante la creación temprana del Círculo de Lectura, un espacio de intercambio intelectual para mujeres (Ramos-Vera y Bastidas-Monsalves 2024), o la posterior participación en la campaña por la obtención del voto femenino, así como

innovaciones pedagógicas como las Escuelas de Temporada de la Universidad de Chile, iniciativa señera para el desarrollo de la extensión universitaria a lo largo y ancho del continente (Flores 2024). Sin cuestionar la justicia de tales reconocimientos, consideramos necesaria una perspectiva que permita comprender la figura de Labarca en su complejidad y contradicciones, incluyendo las posturas sobre las razas y el mestizaje que sostuvo en distintos momentos de su trayectoria intelectual, y a ello esperamos haber aportado mediante este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado Borgoño, Miguel. 2021. “Una etnografía triste en el sur de Chile. Tancredo Pinochet Le-Brun en el fundo de su excelencia”. *Literatura y Lingüística* 44: 65-89.
- Amigo Dürre, Ricardo y Andrea Sanzana Sáez. 2024. “Raza, nación y educación en la novela *En tierras extrañas* de Amanda Labarca”. En *Tramas literarias de Amanda Labarca. Contextos, voces, circulaciones*, editado por Montserrat Arre Marfull y Gonzalo Salas, 41-60. La Serena: Nueva Mirada.
- Anderson, Benedict. 1993. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Traducido por Eduardo L. Suárez. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Appelbaum, Nancy P., Anne S. Macpherson y Karin Alejandra Roseblatt, eds. 2003. *Race and Nation in Modern Latin America*. Chapel Hill/London: University of North Carolina Press.
- Arre Marfull, Montserrat y Tomás Catepillán Tessi. 2021. “‘E aquí, pues, dos razas distintas’. Paradigmas raciales en Chile (siglos XVIII-XXI): significados y deslindes conceptuales”. *Estudios Atacameños* 67: 1-30.
- Arre Marfull, Montserrat y Andrea Sanzana Sáez. 2022. “Sociocrítica y racialismo. Apuntes para una lectura decolonial de la obra *En tierras extrañas* (1915) de Amanda Labarca”. En *Amanda Labarca. Lectora, escritora y crítica*, editado por Gonzalo Salas y Edda Hurtado, 39-52. La Serena: Nueva Mirada.
- Bajtín, Mijaíl. 2008. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Balibar, Étienne. 1991. “La forma nación: historia e ideología”. En *Raza, Nación y Clase*, de Immanuel Wallerstein y Étienne Balibar, 135-163. Madrid: IEPALA.
- Barr-Melej, Patrick. 2001. *Reforming Chile. Cultural Politics, Nationalism, and the Rise of the Middle Class*. Chapel Hill/London: University of North Carolina Press.
- Biotti Silva, Ariadna. 2018. “Trece mujeres bachilleres en Humanidades en el siglo XIX: pioneras o entrometidas en la Universidad de Chile”. *Revista Anales. Séptima serie* 14: 151-185.
- Bottinelli Wolleter, Alejandra. 2009. “‘El oro y la sangre que vamos a prodigar’. Benjamín Vicuña Mackenna, la ocupación de la Araucanía y la inscripción del imperativo civilizador en el discurso público chileno”. En *Historias de racismo y discriminación en Chile*, editado por Rafael Gaune y Martín Lara, 105-122. Santiago de Chile: Uqbar.
- Campos García, Alejandro. 2012. “Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario”. *Revista Universidad de la Habana* 273: 184-198.
- Chávez Saavedra, Carla. 2021. “Amanda Labarca y su construcción de la mujer estadounidense de principios del siglo XX: una aproximación a *En Tierras Extrañas*”. *Revista Laboratorio* 24. <https://revistalaboratorio.udp.cl/index.php/laboratorio/article/view/262> (consultado el 15 de mayo de 2023).

- Clémessy, Nelly. 1987. "Introducción Biográfica y Crítica". En *Emilia Pardo Bazán, Los Pazos de Ulloa*, 5-126. Madrid: Espasa Calpe.
- Correa Sutil, Sofía, Consuelo Figueroa Garavagno, Alfredo Jocelyn-Holt Letelier, Claudio Rolle Cruz y Manuel Vicuña Urrutia. 2011. *Historia del siglo xx chileno. Balance paradójico*. Santiago de Chile: Sudamericana.
- Corvalán Márquez, Luis. 2015. "Tres autores racistas en el pensamiento latinoamericano: Arguedas, Palacios y Encina". En *La lucha por un pensamiento propio en Nuestra América. Una aproximación posible a las primeras tres décadas del siglo xx*, 63-74. Santiago de Chile: América en Movimiento.
- Cruz, Nicolás, Paula Jiménez y Pilar Aylwin. 2011. "Amanda Labarca: Bases para una propuesta educacional". En *Amanda Labarca Hubertson, Bases para una política educacional* [1943], ix-xliii. Santiago de Chile: Cámara Chilena de la Construcción/Pontificia Universidad Católica de Chile/Biblioteca Nacional.
- Díaz Espinoza, Catalina. 2019. "La pedagogía nacional de Amanda Labarca Hubertson: desencuentro histórico sobre un proyecto de educación racista". En *Amanda Labarca. Una antología feminista*, editado por Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile/Jennifer Abate Cruces y Karen Cea Pérez, 99-110. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Dümmer Scheel, Sylvia. 2012. *Sin tropicalismos ni exageraciones. La construcción de la imagen de Chile para la Exposición Iberoamericana de Sevilla en 1929*. Santiago de Chile: RIL.
- Flores, Matías G. 2024. "Amanda Labarca: obra y contribuciones manifiestas y latentes a la extensión universitaria". *En-Claves del Pensamiento* 35: 44-65.
- Funes, Patricia. 2018. "Entre microscopios y crisoles. Raza y nación en el Sur". En *Raza y política en Hispanoamérica*, editado por Tomás Pérez Vejo y Pablo Yankelevich, 102-146. Ciudad de México/Madrid/Frankfurt am Main: Bonilla Artiga /Iberoamericana/Vervuert/El Colegio de México.
- Gazmuri, Cristian, ed. 1980. *Testimonios de una crisis. Chile: 1900-1925*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Gevert, Lucía. 1971. "Amanda Labarca: 'Me hierde y disgusta la violencia'". *El Mercurio* 5 de diciembre: 5.
- Goldberg, David Theo. 2002. "Modernity, race and morality". En *Race Critical Theories. Text and Context*, editado por Philomena Essed y David Theo Goldberg, 283-306. Blackwell: Wiley.
- González Miranda, Sergio. 2004. *El dios cautivo: las ligas patrióticas en la chilenización compulsiva de Tarapacá (1910-1922)*. Santiago de Chile: LOM.
- González Vera, José Santos. 1967. "Amanda Labarca". En *Algunos*, 100-108. Santiago de Chile: Nascimento.
- Labarca Hubertson, Amanda. 1915. *En tierras extrañas*. Santiago de Chile: Tancredo Pinochet.
- 2011 [1943]. *Bases para una política educacional*. Santiago de Chile: Cámara Chilena de la Construcción/Pontificia Universidad Católica de Chile/Biblioteca Nacional.
- Latham, Ricardo. 1954. "Historia del criollismo". *Anales de la Universidad de Chile* 94: 5-22.
- Le Breton, David. 2015. "Racismo y percepción sensorial del Otro". *Topía. Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura* Agosto: s. p. <https://www.topia.com.ar/articulos/racismo-y-percepcion-sensorial-del-otro> (consultado el 1 de julio de 2022).
- Lepe-Carrión, Patricio. 2016. *El contrato colonial de Chile: ciencia, racismo y nación*. Quito: Abya Yala.

- López, Ignacio Javier. 2014. *La novela ideológica (1875-1880). La literatura de ideas en la España de la Restauración*. Madrid: La Torre.
- López-Torres, Lorena. 2022. “En tierras extrañas (1915) de Amanda Labarca. Una travesía de ida y vuelta a la soledad”. En *Amanda Labarca. Lectora, escritora y crítica*, editado por Gonzalo Salas y Edda Hurtado, 135-152. La Serena: Nueva Mirada.
- Mizala Salces, Alejandra. 2019. “Una relectura al libro Bases para una política educacional de Amanda Labarca Hubertson”. En *Amanda Labarca. Una antología feminista*, editado por Jennifer Abate Cruces y Karen Cea Pérez, 123-132. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mujica Escudero, Cristián y Francisco José Urzúa Prieto. 2018. “Descendencia de negros, un desafío pendiente. Estudio de casos en Santiago de Chile (Segunda parte)”. *Revista de Estudios Históricos ICHIG* 60: 261-300.
- Palacios, Nicolás. 1918. *Raza Chilena. Libro escrito por un chileno y para los chilenos*. Santiago de Chile: Editorial Chilena (1ª edición 1904).
- Palmié, Stephan. 2006. “Creolization and Its Discontents”. *Annual Review of Anthropology* 35: 433-56.
- Peralta, Paulina. 2007. *¡Chile tiene fiesta! El origen del 18 de septiembre (1810-1837)*. Santiago de Chile: LOM.
- Pérez Vejo, Tomás y Pablo Yankelevich, eds. 2018. *Raza y política en Hispanoamérica*. Ciudad de México/Madrid/Frankfurt am Main: Bonilla Artiga /Iberoamericana/Vervuert/El Colegio de México.
- Pinochet Le-Brun, Tancredo. 1923. “Las dos Américas. Lo que pueden darse mutuamente. [Conferencia dictada en el Philosophy Hall de la Universidad de Columbia]”. Parte I en *Repertorio Americano* t. 7 n.º 2, 1º de octubre: 17-22 y Parte II en *Repertorio Americano* t. 7 n.º 3, 8 de octubre: 34-38.
- 1944. *Bases para una política educacional. Al frente del libro de Amanda Labarca*. Santiago de Chile: Biblioteca de la Alta Cultura.
- Pinto Rodríguez, Jorge. 2003. *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Santiago de Chile: DIBAM.
- Ramos-Vera, José y Germán Bastidas-Monsalves. 2024. “Discursos para un Chile moderno. Labarca y la *Revista Familia* (1914-1915)”. En *Tramas literarias de Amanda Labarca Contextos, voces, circulaciones*, editado por Montserrat Arre Marfull y Gonzalo Salas, 79-96. La Serena: Nueva Mirada.
- Retamal, Gonzalo. 2016. “Raza y Racismo en Gabriela Mistral (1918-1957)”. Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Universidad de Concepción, Chile.
- Revista En-claves del pensamiento*. 2024. “Dossier”, año XVIII, n.º 35. <https://www.enclavesdel-pensamiento.mx/index.php/enclaves/issue/view/38> (consultado el 10 de enero de 2024).
- Ruz Sagal, Rodrigo, Galdames Rosas, Luis, Meza Aliaga, Michel y Alberto Díaz Araya. 2019. “Caricaturas del Perú negro en magazines chilenos. Referentes iconográficos y alteridad (1902-1932)”. En *... Y llegaron con cadenas... Las poblaciones afrodescendientes en la Historia de Arica y Tarapacá (Siglos XVII-XIX)*, editado por Alberto Díaz Araya, Luis Galdames Rosas y Rodrigo Ruz Sagal, 165-193. Arica: UTA.
- Salas, Gonzalo. 2022. “Disquisiciones / Filigranas. Amanda Labarca y su obra literaria en contexto”. En *Amanda Labarca. Lectora, escritora y crítica*, editado por Gonzalo Salas y Edda Hurtado, 13-26. La Serena: Nueva Mirada.
- Salas, Gonzalo y Edda Hurtado. 2022. *Amanda Labarca. Lectora, escritora y crítica*. La Serena: Nueva Mirada.

- Subercaseaux, Bernardo. 2007. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Tomo IV Nacionalismo y Cultura*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Todorov, Tzvetan. 2000. *Nosotros y los Otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Unesco. 1978. “Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales”. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-race-and-racial-prejudice> (consultado el 10 de diciembre de 2023).
- Urzúa Prieto, Francisco José y Cristián Mujica Escudero. 2016. “Descendencia de negros, un desafío pendiente. Estudio de casos en Santiago de Chile (siglos XVIII a XXI)”. *Revista de Estudios Históricos ICHIG* 58: 7-72.
- Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile. 2019. *Amanda Labarca. Una antología feminista*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Vicuña, Manuel. 2001. *La Belle Époque chilena. Alta sociedad y mujeres de elite en el cambio de siglo*. Santiago de Chile: Sudamericana.
- Wade, Peter. 2014. “Raza, ciencia, sociedad”. *Interdisciplina* 2, n.º 4: 35-62.
- Walsh, Sarah. 2015. “‘One of the Most Uniform Races of the Entire World’: Creole Eugenics and the Myth of Chilean Racial Homogeneity”. *Journal of the History of Biology* 48: 613-639.
- Young, Robert. 1995. *Colonial Desire. Hybridity in Theory, Culture, and Race*. London/New York: Routledge.

Fecha de recepción: 09.09.2022

Versión reelaborada: 26.03.2024

Fecha de aceptación: 23.04.2024