

Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral: 1904-1925¹

Adrián Rodrigo Baeza Araya²

Resumen

La obra literaria y el pensamiento intelectual de la escritora chilena Gabriela Mistral han sido revisados y reinterpretados desde los años 90 del siglo pasado, por la relevancia de su figura y el imperativo de situarla apropiadamente en la historia de la educación. El presente artículo se hace cargo del pensamiento pedagógico de esta maestra autodidacta y Premio Nobel de Literatura, elaborado a lo largo de veinte años en géneros textuales muy diversos, de los cuales la crítica ha abordado principalmente aquellos en prosa. El artículo caracteriza sus ideas, integrando textos poéticos y prosísticos pertenecientes a la etapa del ejercicio docente de Mistral entre 1904 y 1925, como maestra y directora de establecimientos en Chile y como asesora de la reforma educativa mexicana de Vasconcelos, hasta su regreso a Chile y el inicio de su carrera diplomática. El enfoque de trabajo adoptado está centrado en las situaciones didácticas, derivado de las discusiones actuales sobre resignificación de la Didáctica, analizadas como manifestaciones ideológicas de la configuración del acto didáctico. Los principales hallazgos se refieren a la proposición de una pedagogía centrada en los sujetos, que se expresa, en el período estudiado, en cuatro configuraciones del acto didáctico relacionadas con la concepción de escuela y el lugar enunciativo de los textos, a través de las cuales Mistral va reflexionando y profundizando en aspectos subjetivos, sociales, espirituales y políticos de lo didáctico.

Palabras clave

Gabriela Mistral – Pedagogía – Acto didáctico – Poesía y prosa.

School and didactic event in Gabriela Mistral's pedagogical thought: 1904-1925

Abstract

Since the 1990's, Chilean poet Gabriela Mistral's literary and pedagogical production have been revised and reinterpreted due to their cultural relevance and to the need to properly

1- Elaborado en el marco del proyecto CONICYT - FONDECYT - Iniciación 11150082. Pedagogía mistraliana: el discurso pedagógico de Gabriela Mistral en la perspectiva de su trayectoria intelectual.

2- Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile. Contacto: abaeza@uchile.cl



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844182847>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

locate her within the history of education. This paper attempts to give an account of the pedagogical thought of her as an autodidact teacher and Literature Nobel Prize winner, which she developed in diverse textual genres throughout 20 years of her life, though critics consider mainly those in prose. This work traces her ideas in view of both her prose and poetry written between 1904 and 1925. It is the period she worked in education as a teacher and Principal in several schools in Chile and served for two years as a pedagogue in Vasconcelos's Mexican educative reform, until her return to Chile in 1925 when her diplomatic career starts just a year later. The analysis of Mistral's texts addresses didactic situations from the perspective of contemporary discussions on Didactics re-signification. They are seen as ideologemic expressions of the configuration of the didactic events. Major findings are about the proposal of a student-centered pedagogy which appears – during the studied period – in four configurations of the didactic event related to the locus of text enunciation and concepts of school. In every one of these configurations, Mistral reflects on and takes an in-depth look at the subjective, social, spiritual and politic aspects of the didactic phenomena.

Keywords

Gabriela Mistral – Pedagogy – Didactic event – Prose and Poetry.

Introducción

El pensamiento pedagógico de Mistral es el aspecto más recientemente estudiado por sus críticos. Mujer, provinciana, autodidacta, soltera, lesbiana, budista, católica, crítica, reunía condiciones que dificultan aún su acomodo en categorías estables, implicando aún “[...] una ruptura traumática de la normatividad de la esfera pública” (FALABELLA, 2012, p. 141). Sus ideas surgen hacia el final de la estabilidad social de la *belle époque* (CARMAGNANI, 1984) y cruzan el *período nacionalista y social* (de 1910 a 1940³) y el populista (1940-1970), durante los cuales maduran los temas y problemas surgidos en el período liberal-oligárquico o de la “modernización internacionalista” (RAMA, 1984, p. 83), que ve nacer el campo educativo bajo el lema de la instrucción pública (PUIGGRÓS, 1998).

El análisis de sus textos se construye desde la mirada de lo que Pimenta llama la resignificación de la didáctica, cuyas viejas preguntas sobre qué, para qué y cómo enseñar recobran fuerza en medio de la modernización neoliberal de los sistemas educativos (PIMENTA, 2013), conduciendo a nuevos desarrollos cuyas direcciones principales son la de una articulación adaptativa a lo curricular que consolida una *didáctica de objeto*⁴, y la de otra que puja por la recuperación del sujeto y su historicidad (BARCO, 1975, SOUTO, 1993, QUINTAR, 2008, 2009, BEHARES, 2004 PIMENTA, 2013, BAEZA, 2015a, 2015b). Este camino asume como objeto de trabajo el de la labor pedagógica como “práctica social

3- Ajustado posteriormente de 1911 a 1930 en *La Ciudad Letrada*.

4- En el espacio francófono, son fundamentales los trabajos de Brousseau y Chevallard. En el ámbito iberoamericano, podemos encontrarla en los trabajos de Edith Litwin (2009), Alicia Camilloni (2008), Antonio Bolívar (2011).

viva” (PIMENTA, 2013, p. 118) y “[...] con todas sus contradicciones” (p. 127). Para estos autores, el foco de la didáctica es el encuentro humano (SOUTO, 1993) y la vinculación, pues “[...] el gran problema que tiene la didáctica [...] es la reflexión del vínculo sujeto-sujeto en una situación determinada” (QUINTAR, 2008, p. 30) a partir de lo cual pueden construir y construirse.

Nos interesa la escritura sobre Pedagogía y, dentro de ella, la escritura mistraliana porque registra la práctica textualizando representaciones de las situaciones educativas al funcionar como una *memoria* (LANEVE apud PIMENTA, 2013). Los textos que las contienen, circulan en esferas de práctica (BAJTIN, 1999) portando proposiciones y escenificaciones en que se implican modos de concebir lo didáctico, “[...] fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin” (BEHARES et al., 2004, p. 13).

Tales manifestaciones las abordamos desde el concepto de acto didáctico, entendido como el espacio (vivable, imaginable, textualizable, pensable, teorizable) de interacciones humanas signado por una intención formativa (BAEZA, 2014, 2015b) mediante las cuales se construyen conocimientos sobre el mundo, subjetividad y lazos que constituyen lo sociocultural, lo político y la sociabilidad (BAEZA, 2014, 2015a). Ese acto corresponde a la estructura fundamental que emerge de un conjunto histórico de diversas situaciones intencionalmente formativas. Aceptando que una situación es un “[...] modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado” (BROUSSEAU, 2007, p. 17), el anclaje conocimiento - situación fundamental es muy estrecho por la delimitación *tecnocultural* (CHEVALLARD, 2009) de la situación que supone un sentido fuera de los sujetos y naturaliza la clausura de la conciencia didáctica. Para la didáctica, el alcance de lo situacional debe desescolarizarse (BAEZA, 2015a) y no puede reducirse a lo epistemológico, pues toda situación es praxis sociohistóricamente referenciada:

La relación pedagógica no puede ser reducida a relaciones específicamente “escolares [...]”. Cada relación de ‘hegemonía’ es necesariamente una relación pedagógica, y se verifica, no sólo en el interior de una nación, entre las diversas fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional, entre complejos de civilizaciones nacionales y continentales. (GRAMSCI, 1971, p. 31-32).

Volviendo al análisis de los textos, entre praxis social y praxis textual no hay mimesis sino dialéctica; en ambas el lenguaje refracta la realidad mediante ideologemas⁵ (VOLOSHINOV, 1976), con lo cual se produce una tensión entre lo pensable y lo hegemónico como “consenso activo” (GRAMSCI, 1971, p. 50).

Lo didáctico en Mistral es representado, en nuestra revisión:

- a. Como situaciones imaginarias proyectadas por la voz enunciante.
- b. Como situaciones vividas, tanto en carácter de protagonista como de testigo.
- c. Como situaciones deseables, enunciadas en modo imperativo o condicional.

5- El ideograma muestra la condición ideológica de la palabra, que no refleja, sino que refracta la realidad en la relación posicional entre palabra y grupo social. Las relaciones dialógicas “[...] deben ser investidas por la palabra, llegar a ser enunciados, llegar a ser posiciones de diferentes sujetos, expresadas en la palabra.” (BAJTÍN, 2005, p. 267).

Para el análisis textual, abarcaremos aquí el período en que Mistral ejerce el rol pedagógico como maestra y como asesora de la reforma mexicana, marcado por tensiones con el Estado y su rol en educación tanto como por la falta de reconocimiento de su condición docente⁶. Este período concluye con el reconocimiento internacional por su colaboración en la reforma⁷ educativa en México entre 1922 y 1924⁸ y su regreso a Chile en 1925, poco antes del comienzo de su vida diplomática.

La escuela como deseo: espacio para decir e iluminar

Desde 1904, a los 15 años, Mistral entrelaza definitivamente (GAZARIAN, 1968) las dos profesiones de su vida: como ayudante en la escuela de La Compañía Baja, en La Serena y como colaboradora en *El Coquimbo y luego en La Voz del Elqui*⁹. En esta etapa, hemos encontrado una configuración del acto didáctico que llamaremos elocutiva por asentarse en la enunciación del maestro como eje estructurante de las situaciones y racionalista por su base en ideas positivistas y valores liberales, leídos desde un fuerte sentido de pertenencia al mundo popular. Mistral aún está lejos de mostrarse contraria al racionalismo del “[...] clima pedagógico que llega desde Alemania.” (VALENZUELA, 2002, p. 12).

En 1906, la aún ayudante de la escuela de la Compañía Baja, en La Serena, esboza una muy temprana situación didáctica imaginaria. En modo condicional, indica unas acciones deseables tanto como revela su limitado accionar de ayudante:

Yo pondría al alcance de la juventud toda la lectura de esos grandes soles de la ciencia para que se abismara en el estudio de esa Naturaleza de cuyo Creador debe formarse una idea. Yo le mostraría el cielo del astrónomo, no el del teólogo [...] le mostraría todos los secretos de esas alturas. Y, después que hubiera conocido todas las obras [...] que formara su religión de lo que le dictara su inteligencia, su razón y su alma. (ZEGERS; JORQUERA, 1922, p. 44).

La metáfora solar en la escena actualiza los ideales del iluminismo. El Yo docente porta un saber emancipador frente al saber impuesto por la religión. En adelante, la religiosidad pasa a ser un efecto de la razón inductiva, elaborado en el contacto de ésta con la naturaleza. Esa lógica inductiva, la misma que los positivistas opusieron al espíritu metafísico y deductivo¹⁰, le permite complementar saber científico y espiritualidad por

6- Dos años después de comenzar como ayudante, se rechaza su ingreso en la Escuela Normal de La Serena. Luego en 1907 es nombrada Inspectora en el Liceo de Niñas y en 1908 maestra en La Cantera. En 1910 obtiene mediante examen el título de profesora primaria. En 1918 Pedro Aguirre Cerda la nombra Directora del Liceo de Punta Arenas.

7- Aunque Álvaro Valenzuela estima que “[...] en el caso de José Vasconcelos es posible hablar de reforma solo analógicamente” (VALENZUELA, 2002, p. 11), nos parece fundamental que ella misma emplee ese concepto.

8- En 1923, y a un año de haber sido llamada por Vasconcelos, el Consejo de Instrucción Primaria le otorga el título de Profesora de Castellano, gracias a las gestiones del Rector de la Universidad de Chile, reconocimiento opacado por su internacionalización.

9- Ambos periódicos eran medios locales, publicados en la región de Coquimbo en la época de Mistral. “El perdón de una víctima” aparece en *El Coquimbo* en agosto de 1904. En marzo de 1905 aparece “Ecos” en *La Voz del Elqui*.

10- Las ideas de Aguirre Cerda en 1904 lo ilustran: “[...] el fin formal de la enseñanza: se trata de desarrollar metódica i armónicamente las facultades mentales del educando, [...] los fenómenos los estudia el educando, en cuanto es posible, por la observación i la experimentación, de ellos induce las verdades jenerales”. (AGUIRRE CERDA, 1904, p. 69).

fuera de la religión institucionalizada, mediante el privilegio de la experiencia y la libertad de conciencia. Esa religiosidad no es panteísta pues “[...] su centro es el mundo creado por Dios.” (ECKHOLT, 2016, p. 8). La relación subjetiva con lo natural funda lo espiritual: “¿[...] qué religión más digna que la que tiene el sabio? ¿Qué Dios más inmenso que aquel ante el cual se postra el astrónomo después de haber escudriñado los abismos de la altura?” (ZEGERS; JORQUERA, 1992, p. 56). Son ideas cercanas a las de Augusto Comte en su *Catecismo positivista* (1852) y su discípulo chileno Juan Enrique Lagarrigue, en *La religión de la humanidad* (1884) y en *Celebración de la humanidad* (1895)¹¹.

Por ello no es paradójico que apoye el proyecto modernizador, como ha dicho Rubilar (2010), pues es en la escuela donde puede cumplirse la promesa redentora de la razón. En esta época, afirma su pertenencia al mundo popular y una actitud antioligárquica, rasgos permanentes en su locus enunciativo: “Amo esa lección¹² fatídica de la Humanidad que forma su faz negra: el Pueblo. Lo amo porque le conozco; le compadezco porque sé de sus lágrimas, porque he compartido su cáliz” (ZEGERS; JORQUERA, 1992, p. 50). Esa pertenencia, en lo regular, se traduce en una apelación al Estado, aunque por momentos anima anhelos revolucionarios: “[...] la cuestión social como la cuestión religiosa, terminará en todas las naciones como allí. [...] La Revolución es la salvación de esos pueblos. Que venga. [...] i dejen al mundo comenzar una era radiosa en que la Libertad impere como Dios! (p. 55).

En los debates sobre la obligatoriedad de la instrucción primaria, iniciados poco antes y que durarán hasta convertirse en ley en 1920, Mistral se ubica del lado del heroísmo de los liberales y en contra de quienes buscan “[...] dar a la enseñanza clerical un auge espantoso” (ORELLANA; ZEGERS, 2008, p. 73). Desde allí interpela al Estado por la marginación educativa de la mujer en “Sobre el Centenario, ideas de una maestra” (1909). Mistral desea la escuela para sí y para la mujer popular, y por ello denuncia el analfabetismo y la precariedad económica a la que las familias “[...] ponen remedio dando participación a las niñas en sus faenas, desde edad inadecuada.” (p. 87).

Siendo ya maestra, la configuración elocutiva centrada en el docente se mantiene en una escena algunos años posterior, en una notable “Cartilla de Instrucción”¹³ de su Cuaderno de los Andes (1914-1917) referida a la lectura:

No es necesario que el profesor lea antes que los alumnos. Lo hará cuando los trozos sean muy cortos o difíciles y siempre que los jóvenes lean mal. Otras veces bastarán las correcciones mutuas de los alumnos y las observaciones del profesor. O la lectura que éste haga de una parte del trozo. En los demás casos hará leer directamente a los discípulos. Primero los más aventajados, después los más tímidos, salvo en las repeticiones y cuando los trozos sean muy fáciles, pues esto último sería una oportunidad para hacer leer en primer lugar a los más débiles. (QUEZADA, 2002, p. 60).

11- En el primero sostenía que “[...] la verdadera ciencia ha de servir de base a la religión verdadera [...] La ciencia, con el conocimiento exacto de la realidad, echa las bases de las reglas que prescribe la religión” (LAGARRIGUE, 1947, p. 18). La participación de Tagore en este tema con su *Religión del hombre* se producirá en los años treinta.

12- Mantenemos la ortografía original de los manuscritos que hasta 1922 mantiene la norma de Andrés Bello.

13- Tratándose de un texto instructivo, en una época en que ya cuenta con el reconocimiento artístico que le dio el premio de los Juegos Florales de Santiago y con su título de profesora primaria; pero careciendo aún, y hasta 1918, de responsabilidades directivas, implica una agenda personal de desarrollo.

Los ideogramas canónicos que refractan una subjetividad reducida (maestro, discípulos) naturalizan la prescindencia del contexto sociohistórico en la escena. La aparición de actividad autónoma de los jóvenes en las correcciones coexiste con su rol de receptores de significado. Primero actúa el docente: “Lectura de la poesía por el maestro. Explicación de voces y sentido de las estrofas”. Luego los educandos: “Lectura de la poesía por los alumnos (una estrofa cada uno). Reproducción dialogada. Aprendizaje de la poesía (por estrofas, cada estrofa por períodos)”¹⁴. Por último, la parte más oscura por la falta de antecedentes: “[...] análisis literario (practicarse oralmente en toda composición de mérito evidente)” (QUEZADA, 2002, p. 60). En su acercamiento a la estrofa como unidad de sentido, el maestro elabora y entrega el significado a los educandos.

El poder del juego como experiencia mística

La escuela como espacio deseado para sí y para el pueblo preocupaba a una Mistral que hablaba desde los márgenes pedagógicos, con un discurso centrado en el futuro, en abrir “[...] un campo más vasto de porvenir” (ZEGERS; JORQUERA, 1992, p. 44). Ese futuro es también un anclaje de la didáctica clásica que restringe el presente de la interacción al suponer que la relación entre formación y vida descansa sobre una dinámica preparación/escuela-actuación/sociedad. Para Juan Amós Comenio¹⁵, en su *Didáctica magna*, “[...] la vida ha de pasarse no aprendiendo sino operando” (1995, p. 24). Esto formalizó una brecha fundamental entre escuela y vida que opuso la conciencia didáctica al contexto sociohistórico de los sujetos, visto como espacio carencial no pertinente¹⁶. En Mistral, el soporte discursivo de la mística, no obstante, la lleva a considerar el valor de la experiencia presente. Hacia 1913, se adentra en la Teosofía¹⁷, colaborando en la Revista de la Logia Destellos (MORAGA, 2014), lo cual marca un acercamiento a fundamentaciones de lo religioso distintas de la teología católica y de la religiosidad laica del positivismo¹⁸ que llevarán a una configuración mística y experiencial del acto didáctico fuera del aula, en el huerto o un patio escolar. en el trabajo y el juego. Veamos una microescena que prefigura sus ideas sobre educación agrícola.

Ejerciendo en Los Andes, cultiva un huerto y un jardín, “[...] el descubrimiento de un tesoro: el de la tierra de Dios, que me da una paz casi sobrenatural [...] no sé decir el encantamiento que me da este ejercicio nuevo, el olvido de mis penas.” (QUEZADA, 2002, p. 60). Luego, expresa su deseo: “[...] quiero hacer, antes de morirme o de entrar en la vejez, una escuela según mi conciencia religiosa, agrícola, de programa simple, para

14- Es muy probable que esta dinámica, sistematizada entre 1914-1917, corresponda a lo que en el libro de clases de 1912 llamaba recitación.

15- Nacido en Moravia a fines del siglo XVII, fue sacerdote y educador. Se le considera el fundador de la Didáctica y de la pedagogía de la modernidad.

16- La distinción viene de la pedagogía evangelizadora: “Otro impedimento más grave que éstos nace para la fe de los vicios tan arraigados y costumbres [...] [el Maestro] cuidará de ir lentamente y con cautela destruyendo los monumentos de su antigua superstición, a fin de que lleguen a olvidar completamente sus ídolos.” (ACOSTA, 1954, p. 458).

17- Para Moraga (2014) esto marca su alejamiento del catolicismo, aunque los textos que hemos citado permiten decir que ese distanciamiento es anterior.

18- Todavía en 1917 coexisten: en “La enseñanza, una de las más altas poesías”, entre otras diferencias interesantes, el manuscrito dice “[...] creo en la humanidad que adoro i ofrendo en las niñas que me entregaron” mientras el texto publicado dice “[...] creo en Dios, único dueño de las niñas que enseño.” (SCARPA, 1979, p. 275).

siete niños muy pobres que coman conmigo, y trabajen conmigo el suelo. Así alivio mi corazón.” (p. 60). Esa conciencia religiosa es la de una “mística popular” (ECKHOLT, 2016, p. 9) basada en la unidad entre naturaleza y divinidad, experimentada ya no mediante el saber irradiado por el maestro sino en relación directa, mediante el trabajo. La escuela como espacio deseable en el cual aún no se insertaba plenamente ni ella ni el pueblo, pasa ahora a ser lugar de un deseo de plenitud y comunión que se expresa en una ética y una estética de la creación. Para reflexionar sobre esta dimensión mística de lo didáctico, recurre fundamentalmente a la poesía.

En esta época comienza a escribir los textos que después formarán *Ternura*¹⁹ (1924), cuyas rondas, incluso escritas a pedido de editores o antologadores de textos escolares (QUEZADA, 1989), son un juego didáctico. Integrando literatura, canto y movimiento, las rondas abren un lugar de reflexión fuera de los ideogramas hegemónicos. El corro de niños en un patio supera la limitación individual en un colectivo en unión con la naturaleza, como expresa una famosa escena: “Dame la mano y danzaremos; / dame la mano y me amarás. / Como una sola flor seremos, / como una flor, y nada más. / El mismo verso cantaremos, / al mismo paso bailarás. / Como una espiga ondularemos, / como una espiga, y nada más” (MISTRAL, 2015b, p. 198). Las rondas son un acceso al espíritu de la materia (LAGOS, 1972) porque “[...] funden yo y mundo y salvan de la muerte” (OSTRIA, 2013, p. 194).

En lo político, funden también al sujeto con otros sujetos, como en “Ronda de la Paz” (o “Guerra” en la edición de 1924). “Las madres, contando batallas, / sentadas están al umbral” dice al comienzo. Los niños de la Europa en guerra juegan a los ecos y progresivamente se encuentran para acabar incorporando a las madres y a sus hombres, alcanzando la paz: “[...] los hombres salieron por ellas/ y viendo la tierra girar / y oyendo cantar a los montes, / al ruedo del mundo se dan” (MISTRAL, 2015b, p. 202).

La escuela como deseo: reino de la belleza

En la dispersión genérica de sus reflexiones, la exploración del experiencialismo coexiste con la profundización de la configuración elocutiva del acto didáctico, desde lo espiritual.

Cuando hago yo una clase bella – es mui de tarde en tarde – me quedo tan dichosa como debió quedar Miguel Anjel después del Moisés. Verdad que mi clase de desvaneció como un suspiro, pero fue sólo en apariencia. Mi clase quedó, como una saeta de oro, atravesada en el alma de una alumna siquiera. En la vida suya, mi clase se volverá a oír; nadie sabrá que es mi clase, pero se volverá a oír. (MISTRAL s/f b, subrayados de la autora).

Los subrayados de Mistral dan cuenta de la condición vocal de la enseñanza, la cual adquiere una dimensión estética que la vuelve perdurable y que conlleva autoría: *es mi clase*. Su diferencia con la mística experiencial es la asimetría de vivencias pues solo el

19- “El Ángel Guardián”, por ejemplo, aparece en 1913 en la revista *Elegancias*, dirigida por Rubén Darío (QUEZADA, 1989, p. 113).

docente participa conscientemente de lo sagrado. El educando no es sujeto, es obra. En “Ruego” (1914) pide a lo divino que su creación literaria (la obra) y su labor pedagógica (el hablar) adquieran las cualidades de la creación divina:

[...] entro en la Zona enorme y resplandeciente del pensamiento divino [...] Creo conforme crea Dios, criaturas fascinantes, plenas de belleza. [...] Dame el hacer una obra refinada y sencilla, espléndida y dulce [...] Dame el hablar sencillo y suave y atrayente. (MISTRAL, 1999, p. 199).

“La Maestra Rural”²⁰ muestra esa misma condición en la figura del hortelano: “Los suaves hortelanos, /decía, de este predio, que es predio de Jesús, / han de conservar puros los ojos y las manos, / guardar claros sus óleos, para dar clara luz. / La maestra era pobre. Su reino no es humano.” (MISTRAL, 2015b, p. 277).

Hacia los años veinte, con la experiencia de diversos establecimientos en los que ha servido como maestra, inspectora y directora, Mistral amplía la temporalidad de la configuración elocutiva al reflexionar sobre el presente de la interacción como configurador del futuro, como luz que puede “apagarse desde el presente.” (MISTRAL s/f a). Mistral se hace consciente de la responsabilidad del educador como configurador del futuro en la actualidad, como causante “[...] del malogro de muchas aspiraciones, del entorpecimiento de muchas vidas, del fracaso de mal dirigidos esfuerzos”. En el “Credo” con el que cierra una conferencia de 1917 lo sentencia así: “[...] en todo instante, al alba i al medio día, sin una tregua de duda, comprendida o negada, con la luz o con el polvo sobre mi cara, creo, creo, creo!” (MISTRAL s/f a). En 1919 lo nota en la continuidad entre niñez y adultez:

Así como las letras trazadas con una navajita en la corteza de un renuevo se convierten en indelebles cicatrices en el árbol ya crecido, asimismo las sugerencias de inferioridad grabadas en la mente del niño llegan a ser imborrables surcos en la vida del hombre. (MISTRAL, 2017, p. 39).

La temporalidad del presente de la interacción didáctica se acentúa al modificar la frase en la versión publicada “[...] creo en todos los instantes” (SCARPA, 1979, p. 276) como también en la “Oración de la Maestra” (1919): “[...] dame el amor único de mi escuela; que ni la quemadura de la belleza sea capaz de robarle mi ternura de todos los instantes.” (p. 35).

En un inédito “Credo del Maestro”, esa enorme responsabilidad abruma la conciencia pedagógica que nota el poder del acto didáctico, *atributo terrible y privilegio divino*:

Creo en la santidad de esa misión, / que excede a toda loa, a cada bullanguera admiración: / más que gobernar pueblos i organizar maquinas complicadas; [...] cercana al atributo terrible {privilegio divino}²¹ de crear / i al de, en la Santa Mesa, las ostias consagrar! (MISTRAL s/f b).

Por eso en la “Oración de la Maestra” (1919) pide a Jesús poder “[...] hacer de una de mis niñas mi verso perfecto.” (SCARPA, 1979, p. 35).

20- Aunque se publicó en Ternura (1924), los manuscritos que hemos hallado permiten datarlo hacia 1916.

21- Entre llaves hemos agregado una indicación de Mistral que corrige la frase atributo terrible.

El sentido ético de la creación pedagógica lleva al sentido estético de lo pedagógico: la belleza es también educadora, es el encuentro de la expresión y el significado profundo de lo enseñado: “[...] la Pedagogía tiene su ápice, como toda ciencia, en la belleza perfecta. Ésta, la escuela, es, por, sobre todo, el reino de la belleza. Este es el reino de la poesía insigne.” (p. 275). Su sentencia de 1918 en “Palabras a los maestros” es muy conocida: “Maestro, enseña con Gracia, como pedía Rodó.” (p. 37). La gracia, como conjunción de fondo y forma, es un criterio metodológico, una *intención artística* de la enseñanza: “[...] la naturalidad que tu Manual te recomienda es refinamiento artístico; la viveza del relato te la da no sólo tu entusiasmo, sino también tu habilidad científica (consciente, con intención artística).” (p. 37). El arte, expresión de la vida interior del artista y de la ternura del maestro, se opone a la sequedad del manual pedagógico; “[...] narra con donaire; sabes que tu oficio, que es de ternura, te ha vedado ser seco de corazón; también te prohíbe serlo de lenguaje” (p. 37). En la “Oración de la Maestra” lo reitera: “[...] dame sencillez y dame profundidad; líbrame de ser complicada o banal en mi lección cotidiana” (p. 35), al igual que en sus “Pensamientos Pedagógicos” de 1923, en el número 4 (amenizar la enseñanza con la hermosa palabra) y en el 23: “[...] las parábolas de Jesús son el eterno modelo de enseñanza: usar la imagen, ser sencilla y dar bajo apariencia simple el pensamiento más hondo.” (p. 39-40).

El espiritualismo, heredero del *Ariel* de Rodó (1900), al descansar sobre una concepción elocutiva del acto didáctico, apunta a la coherencia entre acción e intención/interioridad del docente como creador, que para Gazarian (1968) es otro aspecto del misticismo: “[...] la maestra que no lee tiene que ser mala maestra: ha rebajado su profesión al mecanismo de oficio, al no renovarse espiritualmente.” (SCARPA, 1979, p. 39).

Ahora bien, en el octavo pensamiento de 1923 planteaba una pregunta capital: “[...] si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podrán exigirse estas cosas?” (p. 39). En este punto, empieza a dibujarse en sus textos un nuevo matiz en la temporalidad, una conciencia del ubicuo rol formador: “[...] enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase. Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra” pensamiento que implica la necesidad del que le sigue: “Vivir las teorías hermosas.” (p. 39). El vivir, el realizar, el gesto, la actitud abrirán nuevas dimensiones del acto didáctico.

La escuela desescolarizada: poder constituyente y experiencia

La etapa mexicana madura su conciencia de los efectos de la temporalidad presente en la colectividad y la lleva a valorar una configuración experiencial del acto didáctico. Ahora escribe desde el reconocimiento internacional que le reportan tanto su invitación a México como la publicación de *Desolación* en Nueva York y empieza a calificarse como *extranjera y viajera* (FALABELLA, 2012).

Valenzuela (2002) y Moraga (2014) coinciden en que Mistral fue a México dejando atrás un contexto conflictivo para ella, particularmente tras ganar el concurso por la Dirección del Liceo 6 de Santiago. Mistral ve “[...] posibilidades de incidir en el proceso mexicano y realizar sus aspiraciones pedagógicas” (MORAGA, 2014, p. 1190), ya no en un

Liceo sino en toda una reforma educativa que le da reconocimiento intelectual²² como experta en pedagogía (VALENZUELA, 2009). Aunque es contratada por el gobierno de Obregón solo como *Comisionada para la redacción de Libros de lectura infantil* (MÉXICO, 1922c), su agenda es conseguir ese reconocimiento²³, para lo cual ya “[...] tenía una anticipación general de la cruzada vasconceliana.” (VALENZUELA, 2002, p. 21).

Para Valenzuela, dos serían las novedades que Mistral halla en México: “[...] una escolaridad que conjuga el trabajo manual con el intelectual y que da cabida en la escuela al artesano” y “[...] un esfuerzo *público* por llevar el sistema escolar a los lugares más apartados en lo que Vasconcelos llamará *misiones*.” (VALENZUELA, 2009, p. 25). Según Moraga, “[...] desde inicios del siglo xx la intelectualidad latinoamericana antioligárquica se movilizó tras la idea de *regeneración del pueblo* creando escuelas para obreros y universidades populares”, pero Vasconcelos la llevó a su máxima expresión amalgamándola con “la obra de los antiguos misioneros católicos de la Nueva España (MORAGA, 2014, p. 1192-1193) en una “[...] cruzada santa contra la ignorancia” (MÉXICO, 1922a, p. 177) y “[...] excelsa obra de mexicanización.” (MÉXICO, 1922b, p. 267).

Además de tales novedades, veremos que comprenderá la dimensión colectiva y política de la temporalidad didáctica en la que lo microsociedad en el presente prefigura el carácter futuro de lo macrosociedad. Dice en 1923, en el Congreso Mexicano del Niño:

Mujer mexicana: amamanta al niño en cuya carne y en cuyo espíritu se probará la raza latinoamericana. [...] Tú fuiste hecha para dar los hombres más fuertes. los vencedores más intrépidos, los que necesita tu pueblo en su tremenda hora de peligro [...] Te han dicho que tu pureza es una virtud religiosa. También es una virtud cívica: tu vientre sustenta a la raza, las muchedumbres ciudadanas nacen de tu seno calladamente. (MISTRAL, 1979, p. 24).

Esa potencia política de la maternidad se liga a la relación entre niñez y vocación, entre muchedumbre y genialidad que Mistral leyó en una edición madrileña de 1920 de *Motivos de Proteo*²⁴, cuya posibilidad traduce en una educación materna consciente de la senda de figuras como Darío o Martí. En 1933 insiste en el recado “A una niña”:

A una niña centroamericana yo le diría: no olvides de que Rubén Darío hizo la honra de Centroamérica con la belleza de la gracia, y que esa herencia de Rubén ha de recogerla particularmente la mujer, para ir creando ella una civilización traspasada de espíritu. No te olvides, si tienes un hermano o un hijo, de que vivió en tu tierra el hombre más puro de la raza: José Martí, y procura formarlo a su semejanza, batallador y limpio [...] la única patente de decoro de los países pequeños, que no son ricos, es su libertad. (MISTRAL, 2015, p. 132).

22- Un detalle significativo es que en el Boletín 3 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 1922, aparece la conferencia de Mistral ante la Federación de Estudiantes frente a frente con la “Invitación a los intelectuales y maestros para que se inscriban como misioneros” de Vasconcelos (MÉXICO, 1922a).

23- Ante los estudiantes mexicanos crítica “[...] la mano inerte y la boca cobarde de los hombres de pensamiento” (MÉXICO, 1922a, p. 179). Al Consejo Cultural y Artístico de Ciudad de México escribe: “[...] aprecio en toda su significación la gentileza de ese elevado cuerpo, hacia la mujer que desea ser llamada CIUDADANA DE AMÉRICA” (MISTRAL, 1922a).

24- Rodó piensa en Erasmo, Hershell, Miguel Ángel, Murillo entre otros y se inquieta: “La idea de los dones que sacrifica el ciego hado social [...] me hiera, más que en ninguna otra ocasión, viendo pasar ante mis ojos el monstruo de la enorme muchedumbre.” (RODÓ, 1920, p. 211).

La maternidad responde a la inquietud de Rodó. Es el grado cero del poder constituyente de lo didáctico, crucial después en *Poema de Chile*. Ver en acción tal imbricación entre lo micro y lo macro, el presente y el futuro, fascina a Mistral; un poder en acción incluso en *la más pobre de todas las escuelas*, donde los niños cultivan la tierra junto a su maestro y que describe en 1923:

Una multitud de niños, de pobrecitos, desarrapados, hacía labores de huerto. regaban, removían la tierra, desmalezaban entre un rumor jubiloso de colmena de octubre. Fui acercándome, desorientada primero. Una hora después, mi estado de alma era un respeto y un fervor religiosos por lo que estaba viendo. Tenía delante de mí, realizada en la tierra mexicana, la escuela que soñó Tolstoi y que ha hecho Tagore en la India: la racional escuela primaria agrícola, que debiera formar el ochenta por ciento de los colegios en nuestros países, sueño mío ella desde hace quince años. (MISTRAL, 2015c, p. 25-26).

A lo largo del relato, el lector puede comprender que el giro pedagógico en México no era solo el trabajo manual, sino una redefinición de la relación didáctica misma (BARCO, 1975), un paso concreto a lo experiencial que Vasconcelos buscaba en la escuela: “[...] el maestro enfrentará al alumno con la realidad misma en toda su trágica grandeza” (BERNAL, 2008, p. 23). Los rasgos de esta redefinición son:

- Un maestro sin título que abandonó la Escuela Normal y tuvo plena libertad de acción, sin programas²⁵ ni reglamentaciones previas.
- La toma de decisiones del proceso didáctico recae en los niños: repartir la tierra, seleccionar las semillas, levantar un Banco, una Cooperativa de venta y una Caja de Ahorro.
- Los niños actúan como agricultores y no solo como educandos: organizan su actividad, reflexionan sobre ella, elaboran conclusiones a partir de sus errores.
- El maestro abandona la jerarquía canónica entre teoría y práctica, volviéndolas simultáneas o incluso invirtiendo su orden. Además, no daba lecciones, solo actuaba mediante el ejemplo de su propia actividad.
- La actividad formativa es distinta de la del estudio: es el trabajo productivo que los lleva a enfrentar problemas sociales con riesgos reales, como la cosecha y venta de productos; a consecuencias también auténticas, como la ganancia económica que les permitirá, con el tiempo, comprarse ropa, y a conocer lo político, al invitar a Vasconcelos a la escuela, ir a los periódicos, adquirir una imprenta y publicar *El Niño Agricultor*. (Elaborado por el autor del artículo).

Mistral verá en todo esto una de esas maravillas que *sólo hace el espíritu*. El plano sociopolítico emerge al abandonar los ideologemas hegemónicos por el que es básico de la pedagogía romántica (*niño*) y por otros (*“agricultores y campesinos*) que abren la historicidad del sujeto.

25- En 1926 se refiere a esto: “Uno de los hechos que más me sorprendieron en la educación mexicana fue la libertad casi absoluta del profesor [...] Crea maravillas la confianza y, en esto como en todo, el mal o el bien labra su cadena: a maestros con sentido de libertad [...] corresponden alumnos igualmente libres.” (SCARPA, 1979, p. 156).

No es que me haya lanzado en un río de fantasías; es que palpo, por primera vez en mi vida, lo que significa la pequeña experiencia de los niños sobre los grandes problemas sociales. [...] Ha habido momentos en que la masa de escolares que trabaja la tierra, por la sensatez que ponía en su trabajo, por las intuiciones que alcanzaba, me ha parecido una República de verdad, y me he sentido embriagada de una fe muy grande. (MISTRAL, 2015c, p. 37).

Como en el término escuela-granja, la ampliación ideológica fisura la conciencia didáctica hacia el espesor sociohistórico de lo educativo como significado de la experiencia. No obstante, esa ampliación ideológica puede resultar también encubridora. En “La reforma educacional de México” (1925) describe dos eventos formativos distintos e imbricados, esta vez entre adultos, asumiendo el discurso de la crónica de la conquista: “Se reúnen los indios, rodean a 1a misión y van a informarse de lo que viene a hacer entre ellos. Yo no olvidaré nunca esos verdaderos parlamentos al aire libre.” (MISTRAL, 1979, p. 119). El evento principal se da entre misioneros e indios, mediante el establecimiento de un contrato didáctico²⁶, que “[...] une en un mismo sitio a docentes y alumnos” (CHEVALLARD, 2009, p. 27) bajo “[...] convenciones establecidas de forma explícita” (PRZESMYCKI, 2000, p. 17). La condición colectiva del contrato muestra a Mistral la paridad política entre los protagonistas, que en el caso de la escuela-granja estaba implícita: “[...] conversan de igual a igual con el Ministro de Agricultura, como con la maestra de escuela extranjera: ¡tienen cuatro mil años para ser dignos!” (MISTRAL, 1979, p. 119).

Los indios comienzan diciendo sus necesidades (camino, herramientas, justicia y *maestros que los comprendan*) y haberes: tiempo y trabajo. Luego habla Elena Torres²⁷ con sencillez mistraliana y “sin discurso de tabladillo”; explica que la misión es hacer una escuela, un huerto, “[...] introducir nuevas especies de árboles, mejorar las prácticas de salud, almorzar y leer en comunidad”. Los indios interrumpen *cortésmente*, hacen exigencias y “[...] dan ideas inesperadamente valiosas.” (MISTRAL, 1979, p. 120).

En esta época Mistral acuña la idea de un proyecto de *civilización rural*, que describe en “La fiesta del árbol” y busca superar la *segunda barbarie* urbana denunciada por la pedagogía romántica, a diferencia del urbanismo del discurso de instrucción pública liberal. No obstante, el ideograma civilizatorio responde a un proyecto colonialista y evidencia el comportamiento hegemónico del acto didáctico como estructura de actitud y referencia (BAEZA, 2014)²⁸, cuyos ideogramas encubren la alteridad en la identificación de los aztecas con lo natural, con oriente, China y Japón y ocultan la dominación cultural. En “Pequeños relieves mexicanos” (1924) los misioneros “[...] enseñan a los indios a hacer sus casas con procedimientos modernos [...] y les obligan a aceptar la mesa, el servicio,

26- Propuesta por Brousseau y retomada por Chevallard (2009), ha avanzado hacia un significado que incluye la legalidad general del hecho didáctico y que contiene “el tipo de resultado final”, “los medios de que disponemos”, “las ayudas que reclamará el alumno o la alumna” y “la forma de evaluación.” (PRZESMYCKI, 2000, p. 18).

27- Profesora y activista feminista, asumió la dirección de las Misiones Culturales en 1923. Militó en los partidos socialista, comunista y antirreeleccionista. En 1916 participó del Primer Congreso Feminista y en 1919 de la fundación del Consejo Nacional de Mujeres.

28- Tomo el concepto de estructura de actitud y referencia que Edward Said (2001) propone en *Cultura e imperialismo* para aludir a la condición geopolíticamente referenciada de la estructura teóricamente hegemónica del acto didáctico. Said basa su noción en la de las estructuras del sentir, de Raymond Williams, pero incorporando el elemento geográfico que resulta determinante en las relaciones centro-periferia.

la comida española.” (MISTRAL, 1979, p. 108). El colonialismo interno es un punto ciego en el antimperialismo que ella asume desde que en 1906 sostuviera que “[...] no es la atmósfera actual de educación intelectual en que todos respiran, la que pueda dejar vivir en ella al imperialismo” (ZEGERS; JORQUERA, 1992, p. 56), y que mantiene en 1922 al denunciar “[...] aquella Europa que es todavía la superstición de nuestra América ingenua.” (MISTRAL, 1922b, p. 4).

El segundo evento, *transformación de normalistas*, interesa porque asume la ampliación vasconceliana del rol de maestro y muestra como contraparte la ruralización de los civilizados:

Se arrancaba a los maestros de la limitación pedagógica, la mayor de las limitaciones humanas, para volverles la cara hacia la tierra y sus materiales creadores. Veía transformarse en otra cosa más profunda a los jóvenes de las Normales, [...] Soltura nueva adquirirían los brazos caídos de los bancos de escuela, injertando un naranjo. La química con que se había jugado escribiendo una fórmula sobre el pizarrón escolar era la cosa viva que hervía en los jabones. El motivo de decoración, hecho con pereza sobre un caballete, adquiriría sentido, apareciendo en la estera de juncia, que tejía un niño indio (MISTRAL, 1979, p. 122).

En las misiones, las prácticas sociales constituían prácticas didácticas (BERNAL, 2008), pero Mistral verá sus efectos sobre los educadores, cómo el injertar y elaborar jabones reeducan al normalista que se vuelve una cosa *más profunda*. El normalista, sujeto conflictivo en la biografía mistraliana, representa una *antifigura* (BAEZA, 2014), epítome de *limitación pedagógica*, negación de la actividad creadora, un *Herodes que mata la imaginación, pedantón, contramadre*²⁹, es decir muerte³⁰, e imitador de su *patrón gringo*³¹ (VARGAS, 1931).

La enfermera, en cambio, no sufre una transformación. Ella forma parte de la *hermosa heterogeneidad* profesional de las misiones que amplía el radio del acto didáctico de lo escolar a lo social. “Como una sala cerrada, el problema educacional se ha viciado de puro especialismo. de contar con los hombres unilaterales de un solo oficio”, dice Mistral (1979, p. 117). La heterogeneidad responde al peligro de la unilateralidad en esta época (como la colateralidad lo hará luego a partir de “El oficio lateral” de 1949). El unilaterialismo es sinónimo de sequedad espiritual, de mecanización; es el “espíritu escolar”, ese “basilisco” que “[...] vuelve piedra lo que toca” (VARGAS, 1931, p. 373).

Conclusiones

El análisis de las escenificaciones didácticas permite una comprensión situada del pensamiento mistraliano manifestado en la representación textual de lo didáctico. Las preferencias ideológicas de la autora muestran la superación de concepciones

29- Ver “La imaginación en el niño”.

30- La tercera estrofa de “Canción de la muerte”, de Ternura. dice “La Contra-Madre del Mundo, / la Convida-gentes, / por las playas y las rutas / no halle al inocente.” (MISTRAL, 2015b, p. 243).

31- Ver “La casa escolar humanizada.” (VARGAS S., 2013).

naturalizadas, los riesgos y contradicciones en su posicionamiento discursivo y la coexistencia de concepciones diferentes de lo didáctico que van abriendo nuevas dimensiones y aspectos del fenómeno educativo en relación con el devenir histórico de su escritura. Por ello, hay una estrecha relación entre el lugar enunciativo, la concepción de la escuela y la configuración del acto didáctico.

En torno de lo experiencial y lo elocutivo como ejes configuradores del acto didáctico, y sobre soportes discursivos como el racionalismo y el misticismo, se levantan cuatro concepciones del acto didáctico (elocutiva racionalista, experiencial mística, elocutiva mística y experiencial sociopolítica). Así, podemos notar que los conceptos mistralianos de la educación y la enseñanza no permanecieron iguales durante toda su vida, como afirma Gazarian (1968). El pensamiento pedagógico mistraliano se mantiene en una exploración constante, no teórica, genéricamente discontinua, apegada a sus preocupaciones y afanes de cada hora.

En un ejercicio reflexivo constantemente situado, Mistral se adentra principalmente en el plano de la subjetividad y la sociabilidad, por lo que podemos definir su quehacer pedagógico como la búsqueda de una pedagogía centrada en el sujeto.

Referencias

ACOSTA, José. **De procuranda indorum salute**. Madrid: Atlas, 1954.

AGUIRRE CERDA, Pedro. **Estudio sobre instrucción secundaria**. Santiago de Chile: [s. n.], 1904. Disponible en: <<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-7792.html>>. Acceso en: 02 ago. 2016.

BAEZA, Adrián. Acto didáctico: ideología e imperio en clásicos europeos del siglo XVI al XIX. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Concepción, v. 13, n. 26, p. 185-208, ago./dic. 2014.

BAEZA, Adrián. Emancipación e indagación aportes del pensamiento pedagógico de Valentín Letelier para una discusión de la categoría de acto didáctico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 409-431, 2015.

BAEZA, Adrián. La resignificación de la didáctica en el debate contemporáneo: un espacio de lucha por el sujeto. In: BAEZA, Adrián; RAMÍREZ, Marisol, GÓMEZ, Patricia. **Acercamientos a la didáctica desde la perspectiva del sujeto**. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2015. p. 30-88.

BAJTIN, Mijail. **Estética de la creación verbal**. México, D.F.: Siglo XXI, 1999.

BAJTÍN, Mijail. **Problemas de la poética de Dostoievski**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2005.

BARCO, Susana. ¿Antididáctica o nueva didáctica? In: HERNÁNDEZ, Isabel. **Crisis en la didáctica**. Rosario: Axis, 1975. p. 95-125.

BEHARES, Luis et al. **Didáctica Mínima, los acontecimientos del saber**. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004.

BERNAL, María. **La teoría pedagógica de José Vasconcelos**. México D.F.: Trillas, 2008.

BOLÍVAR, Antonio. La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes: entre la agenda clásica y actual de la didáctica. **Perspectiva Educacional**, Santiago de Chile, v. 50, n. 2, p. 3-26, 2011.

BROUSSEAU, Guy. **Introducción a la teoría de las situaciones didácticas**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

CAMILLONI, Alicia. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CARMAGNANI, Marcello. **Estado y sociedad en América Latina 1850-1930**. Barcelona: Crítica, 1984.

CHAVARRÍA, Jessenia. Teoría de las situaciones didácticas. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**, San José, n. 2, 2006.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aiqué, 2009.

COMENIO, Juan. **Didáctica Magna**. México D.F.: Porrúa, 1995.

ECKHOLT, Margit. Perfumando de amor toda la vida y haciéndola bendita. La dimensión religiosa de la poesía de Gabriela Mistral: una mística popular. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA, ESTÉTICA Y TEOLOGÍA, 6., 2016, Buenos Aires. **Actas...** Buenos Aires, UCA/Alalite, 2016, p. 1-16. Disponible en: <<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/dimension-religiosa-poesia-gabriela-mistral.pdf>>. Acceso en: 02 ago. 2016.

FALABELLA, Soledad. Modernidad literaria y la entrada de las mujeres a la esfera pública en los discursos de Bello, de Hostos y Mistral. **Revista Chilena de Literatura**, Santiago de Chile, n. 82, p. 119-141, 2012.

GAZARIAN, Marie-Lise. Gabriela Mistral como educadora. **Revista Hispánica Moderna**, New York, v. 2, n. 3/4, p. 647-660, oct. 1968.

GRAMSCI, Antonio. **El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971.

LAGARRIGUE, Juan. **La religión de la humanidad**. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1947.

LAGOS, Ramón. Tres aspectos significativos en Ternura de Gabriela Mistral. **Sobretiro de Humanitas**, Nuevo León, n. 13, p. 242-260, 1972.

LITWIN, Edith. **El oficio de enseñar: condiciones y contextos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. **Boletín de la Secretaría de Educación Pública**, México D. F., v. 1. 1922b.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. **Boletín de la Secretaría de Educación Pública**, México, D.F., v. 3, 1922a.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. **Oficio 23555 de Nombramiento de la señorita Gabriela Mistral**. México D. F.: Secretaría de Educación Pública, 1922c.

MISTRAL, Gabriela. Carta al Consejo Cultural y Artístico de Ciudad de México. **El Demócrata**, 24 jul. s/n, 1922a. “Gabriela Mistral desea ser Ciudadana de América”.

MISTRAL, Gabriela. **Carta para muchos**: España 1934-1935. Santiago de Chile: Origo, 2015a.

MISTRAL, Gabriela. **Conferencia premiación Juegos Florales**. Vicuña: Museo Gabriela Mistral de Vicuña. Depósito 3, Caja Documentos Banco Estado (Poemas – Prosas – Discursos – Conferencias). s/f a.

MISTRAL, Gabriela. **Credo del maestro**. Vicuña: Museo Gabriela Mistral de Vicuña. Manuscrito inédito. Depósito 3, Caja: Documentos Banco Estado (Poemas – Prosas – Discursos – Conferencias). s/f b.

MISTRAL, Gabriela. **Croquis mexicanos**. Santiago de Chile: Nascimento, 1979.

MISTRAL, Gabriela. La educación: sugestión de inferioridad. In: MISTRAL, Gabriela. **Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)**. Santiago de Chile: Universidad de Valparaíso, 2017. p. 39.

MISTRAL, Gabriela. Palabras para el Figaro de Cuba. **El Fígaro**, La Habana, 1922 b.

MISTRAL, Gabriela. **Poesía reunida**: mi culpa fue la palabra. Santiago de Chile: LOM, 2015b.

MISTRAL, Gabriela. **Por la humanidad futura**: antología política. Santiago de Chile: La Pollera, 2015c.

MISTRAL, Gabriela. **Recados para hoy y mañana**. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana, 1999.

MORAGA., Fabio. Lo mejor de Chile está ahora en México. **Ideas**, Ciudad de México, n. 251, p. 1181-1247, feb. 2014.

ORELLANA, María Isabel; ZEGERS, Pedro Pablo. **Lucila Gabriela, la voz de la maestra**. Santiago de Chile: Archivo Visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral, 2008.

OSTRIA, Mauricio. El “cosmos exaltado” de Ternura. **Atenea**, Concepción, n. 508, 2013.

PIMENTA, Selma. Hacia una resignificación de la didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica – Una revisión conceptual y una síntesis provisional. **Pedagogía y Saberes**, Concepción, n. 39, p. 117-139, 2013.

PRZESMICKY, Halina. **La pedagogía de contrato, el contrato didáctico en la educación**. Barcelona: Graó, 2000.

PUIGGRÓS, Adriana. **La educación popular en América Latina**: orígenes, polémicas y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.

QUEZADA, Jaime. Gabriela Mistral: alguna referencias a Ternura. **Acta Literaria**, Concepción, n. 14, p. 109-119, 1989.

QUEZADA, Jaime. **Bendita mi lengua sea**. Santiago de Chile: Planeta, 2002.

QUINTAR, Estela. **Didáctica no parametral, sendero hacia la descolonización**. México, D.F.: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL: Universidad de Manizales, 2008.

QUINTAR, Estela. **La enseñanza como puente a la vida**. México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional-Colombia: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL, 2009.

RAMA, Ángel. **La ciudad letrada**. Hanover: Ediciones del Norte, 1984.

RODÓ, José. **Motivos de Proteo**. Madrid: América, 1920.

RUBILAR, Luis. Gabriela Mistral y el imaginario pedagógico chileno. **Memoria Chilena**, 06 dic. 2010. Disponible en: <www.memoriachilena.cl/602/w3-article-123217.html>. Acceso en: 01 oct. 2016. Serie artículos para el bicentenario.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. Barcelona: Anagrama, 2001.

SCARPA, Roque. **Magisterio y niño**. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1979.

SOUTO, Marta. **Hacia una didáctica de lo gurpal**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.

VALENZUELA, Alvaro. **Gabriela Mistral y la reforma educacional de José Vasconcelos**. Reencuentro, n. 034, p. 9-27, septiembre 2002.

VALENZUELA, Alvaro. **Elqui y México, patrias pedagógicas de Gabriela Mistral**. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, 2009.

VARGAS, Luis. **Caminando se siembra, prosas inéditas de Gabriela Mistral**. Santiago de Chile: Lumen, 2013.

VOLOSHINOV, Valentin. **El signo ideológico y la filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.

ZEGERS, Pedro; JORQUERA, Betty. **Gabriela Mistral en La Voz de Elqui**. Santiago de Chile: LOM, 1992.

Recibido en: 18.07.2017
Aprobado en: 29.11.2017

Adrián Rodrigo Baeza Araya es doctor en Estudios Latinoamericanos, magíster en Literatura Chilena y profesor de Castellano. Académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile.