

El autodidactismo como contorno de la didáctica en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral

Autor:	Adrián Rodrigo Baeza Araya*
Filiación institucional:	Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.
Correos electrónicos:	abaeza@uchile.cl

Historia del artículo

Recibido: 20 de junio de 2022 | Aprobado: 30 de noviembre de 2022

Resumen

En el presente texto, intentamos una exploración del pensamiento didáctico de la escritora y educadora chilena Gabriela Mistral a partir de sus reflexiones sobre su condición de autodidacta. Buscamos poner en valor esa reflexión al leer el contenido proposicional y las escenificaciones narrativas en su prosa como un ejercicio de pensamiento epistémico, siguiendo los planteamientos de Hugo Zemelman, y como acto de resistencia, a partir de algunas ideas de Edward Said. Nos interesa así evidenciar su actualidad en relación con la concepción triádica dominante del fenómeno didáctico. A partir de los desplazamientos epistémicos, que en su pensamiento visibilizan el contorno de lo pensable, su reflexión nos lleva desde el problema del objeto de la disciplina al de su objetivación como trama.

Palabras claves

Gabriela Mistral, autodidactismo, fenómeno didáctico, pensamiento epistémico, resistencia.

* Adrián Rodrigo Baeza Araya es profesor de Castellano, magíster en Literatura Chilena y doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile. Asimismo, es académico del Departamento de Estudios Pedagógicos, integrante del Grupo de Estudio en Didáctica Latinoamericana, coordinador del Magíster en Didáctica y profesor de Didáctica de Lengua y Literatura de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma universidad.

Autodidacticism as the Border of Didactics in Gabriela Mistral's Pedagogical Thinking

Abstract

In this paper, we aim to explore the didactic thinking of the Chilean writer and educator Gabriela Mistral, which is present in her reflections about her autodidactic condition. We pursue valuing her work by reading the propositional content and the narrative staging in her prose as an epistemic thinking exercise —based on Hugo Zemelman's proposals— and as an act of resistance —based on some of Edward Said's ideas. Thus we would like to show how current those ideas are concerning the dominant triadic conception of the didactic phenomenon. Her epistemic displacements make the border of what is thinkable visible, and her reflection takes us from the problem of the object of study to the one related to its objectivation as a plot.

Keywords

Gabriela Mistral, autodidacticism, didactic phenomenon, epistemic thinking, resistance.

O autodidatismo como contorno da didática no pensamento pedagógico de Gabriela Mistral

Resumo

No presente texto tentamos explorar o pensamento didático da escritora e educadora chilena, Gabriela Mistral, a partir de suas reflexões sobre sua condição de autodidata. Buscamos pôr em valor essa reflexão ao ler o conteúdo proposicional e as representações narrativas em sua prosa como um exercício de pensamento epistêmico, seguindo os aportes de Hugo Zemelman, e como ato de resistência, a partir de algumas ideias de Edward Said. Assim, nos interessa evidenciar sua atualidade em relação com a concepção triádica dominante do fenômeno didático. A partir dos deslocamentos epistêmicos, que em seu pensamento visibilizam o contorno do pensável, sua reflexão nos leva desde o problema do objeto da disciplina ao problema de sua objetivação como trama.

Palavras-chave

Gabriela Mistral, autodidatismo, fenômeno didático, pensamento epistêmico, resistência.

1. AUTODIDACTISMO LATINOAMERICANO Y DIDÁCTICA

Para José Enrique Rodó, autor que inspira la reflexión mistraliana sobre el autodidactismo con *Motivos de Proteo* (1909)¹, los autodidactas aportan originalidad, cultura personal y libre, mediante una observación directa y no libresca del mundo, posibilitada por su falta de método y espontaneidad. La democratización cultural promovida por el floreciente mercado editorial, junto a la promoción cultural realizada por grupos anarquistas en torno a la lectura y al diálogo social, dio lugar a este nuevo tipo de intelectual, según Ángel Rama, cuyo aporte a la cultura describe, coincidiendo con Rodó, como “una visión más libre, aunque también más caótica, indisciplinada y asistemática”². Para Rama, ese aporte sería fundamental, al dar lugar a una de las transformaciones básicas³ en el proceso de construcción del campo intelectual en Latinoamérica durante el siglo XIX y comienzos del XX. No por casualidad, su reverso consiste en la imposición de mayores constricciones al ejercicio docente en el campo educativo mediante acreditaciones habilitantes “luego de años de estudios regulados”. Por ende, desde el punto de vista de la construcción de los sistemas educativos nacionales, lo autodidáctico resultaría tan contingente como exterior a la escuela.

Estas miradas al fenómeno, no obstante, provienen de intelectuales preocupados por el campo de la cultura y no han permeado la discusión dentro del campo pedagógico ni propiamente didáctico, donde la reflexión sobre el autodidactismo no ha sido abordada. Es más, podemos decir que ha sido obstruida.

Algunas reflexiones actuales sobre este fenómeno, dentro del campo educativo, se hallan en la bibliotecología y en la educación a distancia. El autodidactismo se comprende desde esa misma escena básica de soledad y, sobre todo, de libertad/independencia⁴, siempre fuera de la escuela, pues:

“[C]uando el alumno empieza a formarse a sí mismo, se despliega una tremenda fuerza transformadora (...) ¿Quién puede tan solo imaginar un salón de clase con 20 o 40 alumnos, reflexivos, críticos, analistas, con independencia de juicio y soporte técnico para cuestionar lo que se está enseñando?”⁵.

¹ José Enrique Rodó, *Motivos de Proteo* (Madrid: América, 1920).

² Ángel Rama, *La ciudad letrada* (Hanover: Eds. del Norte, 1984), 119.

³ De acuerdo con Rama, ellas son: la incorporación de doctrinas sociales como el anarquismo y el socialismo, el surgimiento del autodidactismo como alternativa a la universidad y la profesionalización, permitida por su incorporación al mercado editorial y literario como espacio independiente del Estado.

⁴ José Barrón et al., “Autodidactismo: ¿una alternativa para una educación de calidad?”, *Cultura Científica y Tecnológica* 7, 40/41 (2010).

⁵ Barrón et al., “Autodidactismo”, 20.

El autodidacta busca información y aprende, se autodirige y se autodisciplina⁶, aunque requiera igualmente de asesoría⁷. Es una experiencia donde “comparten terreno el deseo emancipatorio y el deber de buscarse la vida”⁸, lo que ha abierto la puerta, en el discurso del *life long learning*, a que el autodidacta sea visto como una oportunidad de mercado, pues “si los estudiantes pueden estudiar según su ritmo y a horas más convenientes (...) estos proyectos podrían representar modos interesantes y rentables de ampliar la participación en la educación superior”⁹. Esto refleja un modo distinto de relación con los autodidactas, en una época en que la democratización del conocimiento opera en el ámbito digital, donde un alto porcentaje de usuarios de recursos de acceso abierto se identifican como tales, según datos del informe¹⁰.

¿Qué ha sido de la didáctica en el lapso que va de los años cuarenta, en que Mistral reflexiona sobre el autodidactismo a nuestra situación actual? A la didáctica alemana de principios de siglo le sigue, en los cincuenta, la importación del pensamiento de la tecnología educativa a la región¹¹. Mientras la pedagogía popular construye alternativas pedagógicas en paralelo a ellas, la didáctica latinoamericana, solo desde mediados de los años setenta, aborda la tarea de construir una mirada crítica e interpretativa de la realidad que permitiría superar las restricciones de la impronta prescriptivista que caracteriza su herencia. En medio del recrudescimiento ideológico dictatorial, mediante una racionalidad técnica asentada en la educación de toda la región gracias a la Alianza para el Progreso, la educación así orientada se propuso extender la alfabetización, “el perfeccionamiento y la expansión de la enseñanza técnica y la formación profesional dando relieve a la ciencia y la tecnología”¹², y “ampliar nuestros programas para el adiestramiento del

⁶ José Fernández, “Autodidactismo en la educación de adultos a distancia”, *Educar* nro. 1 (1982).

⁷ Alicia Ávila, “Entre el autodidactismo, la solidaridad y la certificación: procesos de estudio de las matemáticas en cuatro plazas comunitarias del INEA”, *Perfiles Educativos* XXXV, nro. 142 (2013).

⁸ Ramón Salaberria, “Todos somos autodidactas”, en *Autodidactas en bibliotecas* (Asturias: TREA, 2010).

⁹ OCDE, “El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos”.

¹⁰ OCDE, “El conocimiento libre”.

¹¹ Para una revisión del campo didáctico en América Latina véase Adrián Baeza y Marcela Gaete, “Acontecimiento, subjetividad e historicidad: coordenadas críticas en la didáctica latinoamericana”, *Perspectiva* 40, nro. 3 (2022): 1–20. DOI: 10.5007/2175-795X.2022.e85989. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85989>; John A. Cossio Moreno, “Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano”, *Actualidades Investigativas en Educación* 18, nro. 1 (2017). DOI: 10.15517/AIE.V18I1.31843; Diana E. Otálvaro Ramírez y Diego A. Muñoz Gaviria, “Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar”, *Itinerario Educativo* 27, nro. 62 (2013): 43. DOI: 10.21500/01212753.1491.

¹² Alianza para el Progreso, *Documentos oficiales emanados de la reunión extraordinaria del Consejo Interamericano Económico y Social al nivel ministerial* (Punta del Este: Organización de los Estados Americanos, 1961), 19.

educador, (...) para transferir y hacer disponibles los nuevos y revolucionarios materiales en física, química, biología y matemática”¹³, tanto como evitar que las clases privilegiadas decidan no “exponerse a una revolución destructora de tipo castrista”¹⁴.

Trabajos seminales en esa dirección crítica de la razón técnica son los de Susana Barco¹⁵ en Argentina y de Vera Candau¹⁶ en Brasil, los que permitieron el desarrollo de miradas centradas en la formación de sujetos y en el develamiento de su cotidianeidad escolar, cultural y política. No obstante, tampoco en ellas ha tenido un lugar este aspecto que forma parte de la historia educativa latinoamericana, quizás por el hecho de haberse volcado en esa confrontación a partir de algunos lineamientos básicos compartidos como, por ejemplo, la inscripción en la institucionalidad escolar en tanto escenario natural del pensamiento didáctico.

En este sentido, el autodidactismo forma parte del exterior de la didáctica, en una continuidad que va desde los supuestos pragmáticos e instrumentalistas de la racionalidad técnica, que instituye la didáctica curricularizada anglosajona¹⁷, hasta el recorte epistemológico inaugurado por Chevallard¹⁸, ampliado y multiplicado luego por el campo de las didácticas específicas. A este respecto, es posible decir que la teorización didáctica dominante “produce lo ausente como no existente”¹⁹, como veremos a propósito del contraste entre el ángulo de mirada mistraliano y el de la teoría antropológica de lo didáctico de Chevallard, y de su derivación: la teoría de la acción didáctica conjunta de Gerard Sensevy.

2. EXTERIORIDAD, DOGMATISMO Y AUTORRECONOCIMIENTO

Recuperar los planteamientos de Gabriela Mistral sobre lo didáctico permite arrojar alguna luz sobre un área en sombras en el campo: la experiencia auto-

¹³ Alianza para el Progreso, 6.

¹⁴ Alianza para el Progreso, 35.

¹⁵ Susana Barco, “¿Antididáctica o nueva didáctica?”, en *Crisis en la didáctica*, ed. Isabel Hernández (Rosario: Axis, 1975).

¹⁶ Vera Maria Candau, *A didática em questão* (Petrópolis: Editora Vozes, 1983). <http://bds.unb.br/handle/123456789/643>.

¹⁷ Eloísa Bordoli, “La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo”, en *Enseñanza del saber: saber de la enseñanza*, ed. Luis Behares (Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2005).

¹⁸ Yves Chevallard, *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor, [1985] 2009); Yves Chevallard, “El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico”, *Recherches en Didactique des Mathématiques* 19, nro. 2 (1999).

¹⁹ Boaventura de Sousa Santos, *Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria* (Bolivia: CLACSO, CIDES-UMSA, Plural Editores, 2007).

didáctica. Mistral es crítica de la pedagogía y la didáctica, usando este último término peyorativamente, como vemos en “Niño y libro” de 1935:

“(…) una de las causas del desgano o desabrimiento de nuestros niños hacia la lectura viene de lo mal que se lee en la escuela, de que la persona didáctica (y la prueba la pone quien esto escribe), aprendió a dar lecciones y no a leer con donaire o alacridad. Mayor bien que muchos cursos de esos llamados de especialización traerían unos de buen leer y de buen contar, hechos para maestros y bibliotecarios. El resultado de ellos podría ser un desplebeyamiento de la lectura del aula, una promoción del leer corriente a ejercicio selecto y a un desperezarse de la lectura en general”²⁰.

Sin embargo, sus ideas ingresan cabalmente en el terreno de la didáctica con su reflexión sobre el autodidactismo, develando un entramado particular que permite apreciar la complejidad de un fenómeno que se sustrae a las restricciones tanto del instrumentalismo curricular como de la tríada didáctica profesor-conocimiento-estudiante (aún vigente), lo cual permite una experiencia formativa integral y digna.

“El autodidacto (...) posee la ventaja sin precio de estudiar casi siempre en lugar sabroso, a las horas de su gusto, cerca de objetos que lo miman, en ese sitio que es el primero de este mundo para el Rey como para el pechero: en su casa y a veces en el mejor cuarto de ella. ¡Alabado sea Dios que el oficio de estudiante sea dable cumplirlo allí, en el punto precioso si los hay, la única parte donde la criatura se siente completa, tal vez porque está en función de su mayor dignidad!”²¹.

En ese sentido, lo que hace Mistral es un ejercicio epistémico consistente en visibilizar, desplazando su ángulo de mirada y ubicándolo en la exterioridad en sombras de lo didáctico, lo que Hugo Zemelman denomina un “contorno”²²: el contorno de la didáctica.

²⁰ Gabriela Mistral, *Magisterio y niño* (Santiago: Andrés Bello, 1979), 93.

²¹ Gabriela Mistral, “Sobre el autodidactismo” (1940), en *Recados para hoy y mañana*, tomo 2 (Santiago: Editorial Sudamericana, 1999): 141.

²² Hugo Zemelman, *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría. Historia y necesidad de utopía*, 2ª ed. (Barcelona: Anthropos Editorial, 2003).

El pensamiento de Mistral representa un desplazamiento epistemológico por el hecho de posicionarse desde el lugar del sujeto como punto de convergencia de lo didáctico, a diferencia del ángulo de mirada de la racionalidad técnica, constituida desde la dimensión instrumental, y del ángulo de la didáctica objetual, es decir, de aquella que enfoca sus preocupaciones en torno del saber de un área específica. La pregunta mistraliana básica por las posibilidades formativas y los horizontes educativos de los excluidos signa todo su trayecto intelectual desde sus tiempos de “escuelera”, luego inspectora, profesora, directora y asesora hasta el de diplomática, cruzando su obra desde “La instrucción de la mujer”²³ y otras publicaciones en los diarios elquinos hasta el *Poema de Chile*²⁴. Mistral habita el campo intelectual, en todo ese periplo, con la marca de origen de su exterioridad a la educación formal²⁵, ligada fuertemente a su propia identificación popular y al compromiso crítico con la transformación social.

Hemos demostrado en otro artículo²⁶ que, en esa deriva intelectual, pasa del querer ser parte de lo escolar a querer reformarlo para, posteriormente, criticarlo. Mistral, comprometida con lo popular como parte de su locus enunciativo, expone a la escuela como una “*machine à apprendre*”²⁷ y muestra su dogmatismo como problema intrínseco de la escolaridad. Ello aumenta su escepticismo²⁸ frente a la educación institucionalizada hasta invalidar la escolarización en sí misma:

“No se trata de averiguar si enseñar es un derecho ni si es duro, ni si es grato ni si es sublime; se trata de saber antes que todo si tal servicio resulta generalmente válido, si cumple las promesas que hace (...) Pero el pobre ‘partero de almas’ o de entendimientos rara vez sale airoso del intento y la regla común es que la empresa da un rendimiento dudoso o da la quiebra lisa y llana”²⁹.

²³ Pedro Zegers y Betty Jorquera, *Gabriela Mistral en La voz de Elqui* (Santiago: LOM, 1992).

²⁴ Gabriela Mistral, *Poema de Chile* (Santiago: La Pollera Ediciones, 2015).

²⁵ Huelga decir que su título de maestra de la Universidad de Chile, como sus doctorados *honoris causa*, le son conferidos por mérito.

²⁶ Adrián Baeza Araya, “Autodidactismo y lectura: una contrapedagogía mistraliana (1928-1954)”, *Revista Chilena de Literatura* nro. 99 (2019). DOI: 10.4067/S0718-22952019000100177.

²⁷ Gabriela Mistral, “La imaginación en el niño”, en *Caminando se siembra. Prosas inéditas* (Santiago: Lumen, 2013).

²⁸ Escribe en una carta de 1928: “Creo en la solidez de lo que se aprende solo. Yo, en esta materia, he llegado a un escepticismo muy grande y creo cada vez más en la cultura autodidáctica. Y para esto tenemos las bibliotecas. No olviden nunca la solidez de lo que se aprende solo, rasguñándose en la soledad el cerebro”. Gabriela Mistral, *Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico* (Valparaíso: Editorial Universidad de Valparaíso, 2017), 130.

²⁹ Mistral, “Sobre el autodidactismo”, 135.

Simultáneamente, va explorando la figura de intelectuales autodidactas en diversas semblanzas³⁰ hasta que, amparada en la figura tutelar de Miguel de Unamuno, escribe sobre autodidactismo, culminando con ello una labor de autorreconocimiento dentro de un espacio social de formación caracterizado, hasta entonces, mediante una magnitud negativa consistente en la inexistencia, en esa experiencia, de escuela. Esa labor marca, además, su cancelación de lo que Claudia Cabello denomina la estrategia del “campamento base”: el amparo en sus diversas identidades pedagógicas como plataforma para avanzar “hacia espacios hasta entonces prácticamente cerrados para la mujer”³¹, lo cual evidencia la importancia del gesto intelectual que supone este recado.

3. AUTODIDACTISMO Y CORRIMIENTOS EPISTÉMICOS

Al cambiar su ángulo de mirada hacia los procesos de formación del sujeto, Mistral descubre el velo formativo de esa experiencia autodidacta que le valió conflictos con quienes venían del mundo de la educación formal³². Si atendemos a esto desde la perspectiva de la epistemología de Hugo Zemelman, notamos el significado que ello cobra. Para Zemelman, en la relación de conocimiento, constituimos una objetivación de la realidad donde la historicidad forma parte del pensamiento. Por tener una función gnoseológica más allá del espacio de lo cognitivo, la historicidad incorpora realidades “no susceptibles de racionalidad analítica”³³. Esto denuncia el problema de la organización del pensamiento cuando se fía de los parámetros existentes como únicos referentes de realidad, pues muestra los límites de la experiencia cognitiva y nos hace comprender su falsa condición de objeto al enfrentarnos a su naturaleza histórica entendida como objetivación:

“La materialización de estos criterios de objetivación puede encontrarse en la llamada lógica de construcción del objeto, porque allí el límite que demarca un objeto se muestra en todo su movimiento: por una parte, como frontera que

³⁰ Como la del maestro Oropeza en “Cómo se ha hecho una escuela-granja en México”, la del presidente Obregón y la de sor Juana (todas de 1923); también, en su lado pedagógico, Ovide Decroly (1926), Alfonsina Storni (sobre quien vuelve en 1938) y Mariano Pacheco Herrarte (1931).

³¹ Claudia Cabello Hutt, “Gabriela Mistral artesana de sí misma: multifuncionalidad de la prosa mistraliana en su construcción como sujeto intelectual”, *Taller de Letras* nro. 41 (2007): 76.

³² Fabio Moraga V., “Lo mejor de Chile está ahora en México”. Ideas”, *Historia Mexicana* nro. 251 (2014).

³³ Zemelman, *Los horizontes de la razón*, 77.

delimita un contenido, pero, por la otra, como ese *contorno* que, siendo parte del contenido, no es objeto de aprehensión”³⁴.

El corrimiento mistraliano del contorno de los contenidos pensables en la didáctica nos devela su propia objetivación de la experiencia autodidáctica como trama, historia, aventura que se entreteje en la subjetividad:

“La primera idea que acude al tratar del estudio sin honorable báculo docente es la de fatiga y aun la de fastidio, y la que debería venir es la de la alegría. En el turno de gozo y de esfuerzo que forman la urdimbre y la trama del autodidactismo, el gozo se lleva de arrastre al cansancio o lo deja quemado detrás de él (...) como en la aventura de cualquier andariego, lo más del camino está hecho de llanura sin tragedia (...)”³⁵.

En esa trama, reinterpreta el tópico de la soledad del autodidacta invirtiendo la oposición entre didactismo/diálogo y autodidactismo/monólogo. Como el dogmatismo es intrínseco al hecho escolar, una culebrilla³⁶ que es la respuesta preexistente a toda pregunta del docente, todo diálogo en el aula es una ilusión y simulación de una relación humana³⁷ imposible en la escuela. Por la preponderancia en ella de los contenidos intelectuales en la comprensión de lo didáctico, Mistral destaca la importancia de lo material (espacio, cuerpo) presentes en el hogar o en el lugar del descanso laboral.

“Feliz el pobre Jean Paul Ritchen, estudiante casero o del aire libre, estudiando junto del poco fuego de su casa en el invierno duro, y en el verano repasando sus lecciones a la sombra de los tilos de la plazuela. Bien feliz al salvarse, por la doble virtud de lo familiar y lo popular, de la cultura

³⁴ Zemelman, *Los horizontes de la razón*, 56. La superación de esta delimitación, empero, es inestable, pues “nos enfrentamos con un pensamiento que nunca pretende abordar la objetividad como dada, sino siempre como dándose, ya que la concibe como un contorno que se llega a precisar en contenidos específicos, pero también como potenciales porque son, a su vez, contornos de otros contenidos. En esta perspectiva, el problema epistemológico no consiste tanto en buscar una mejor fundamentación del conocimiento como en potenciar la facultad de reconocimiento de lo dándose”, es decir, de aquello que va emergiendo en la disputa con lo dado, en Zemelman, *Los horizontes de la razón*, 30.

³⁵ Mistral, *Recados para hoy y mañana*, 138.

³⁶ Esta idea se presenta en “La imaginación en el niño” como el basilisco escolar. Mistral, *Caminando se siembra*.

³⁷ Mistral, *Pasión de enseñar*.

inhumanizada (sic) que bien pudieron darle algunos maestros laterales que enflaquecen el ser a fuerza de alimento exclusivo”³⁸.

Estos lugares, cuando se vuelven espacios de lectura donde cabe relajarse, comer, beber y compartir, reconcilian razón, cuerpo y afectos en un disfrute lector que restaura la soberanía cognitiva, pues, allí, el sujeto se vuelve “dueño de su itinerario”³⁹.

“El estar en su cuarto o en el campamento de la mina sentado según su gana, deteniéndose cuando quieren y siguiendo cuando deben, el beber su agua o su cerveza cuando la garganta se seca; el cortar la lectura para decir una cosa juguetona a la madre o una gracia al camarada, esto y otras tiernas naderías como estas dan al mozo una vida más amable que la plancha seca de zinc de la escolaridad y hacen de la faena de aprender algo más jugoso que el pedregal resonador y muerto de las malas escuelas”⁴⁰.

Así, la trama autodidáctica se diferencia de la experiencia escolar sobre la base de dos rasgos político-formativos: a) la soberanía desde lo familiar y lo popular sobre su acto formativo en tanto acto de lectura, cuya clave reside en el manejo del modo de leer, es decir, en el pacto lector; b) la autonomía en la generación del medio didáctico requerido por la naturaleza placentera e intelectual del acto lector.

Sobre ambas cualidades, el autodidacta supera el caos de las condiciones materiales de una existencia ajena al orden escolar mediante una práctica intelectual y pedagógica soberana que hace de la experiencia autodidáctica el hábito natural de formación. Con esto, Mistral suprime igualmente la separación absoluta entre autodidactismo y escuela.

Al trascender los contornos vigentes que separan lo escolar de lo autodidáctico, Mistral no solo avanza, sino que retrocede desde allí para re-encuentrar lo segundo en el seno de lo primero. En ese retorno a lo escolar, lo autodidáctico subsiste en la experiencia escolar como una antipedagogía: “los pobres estudiantes han de aprender pavorosamente solos, a puro tanteo, a pura intuición, cuando la tienen, esa jerarquización de los datos de un texto que es el ABC de la preparación para el oficio universal de leer”⁴¹.

³⁸ Mistral, *Recados para hoy y mañana*, 141-42.

³⁹ Mistral, *Recados para hoy y mañana*, 147.

⁴⁰ Mistral, *Recados para hoy y mañana*, 142-43.

⁴¹ Mistral, *Recados para hoy y mañana*, 145.

Si el autodidactismo desde dentro es una antipedagogía, por fuera de la institución es una “contrapedagogía a secas”, en tanto lo pedagógico se erige como un orden distinto del orden natural de la subjetividad. Esa beligerancia (“anti” o “contra”) nace de la necesidad de reivindicación del sujeto como centro de lo pedagógico, lo cual impele nuevamente al movimiento de escape y exploración del espacio de contenidos marginados en el objeto de la didáctica. Allí se instrumenta en el diálogo y la deliberación, escapes al dogmatismo y al pseudodiálogo denunciados por Mistral: “es un espejismo bellissimo, es la Maya hindú o la ilusión pura, eso de la clase dialogada. El diálogo existe únicamente en cuanto se llama así a un juego cualquiera de preguntas y respuestas”⁴².

En un sentido político, sus reflexiones constituyen un acto de resistencia a la razón instrumental en el plano de la relación entre educación y cultura. Lo vemos en su reflexión cuando “reinscribe”⁴³ el diálogo maestro-estudiante en la interacción lector-libro como espacio libre de los parámetros que lo imposibilitan en el aula:

“[E]s mucho más posible que exista el diálogo en el cuarto mudo de nuestro solitario que se disputa a veces agriamente con su Libro-Rector, que en el diálogo con su Profesor de carne y hueso, quien no puede cederle tiempo para alegatos, aunque lo desease y quien sobre todo, no le concederá mucho derecho a romper la espina dorsal de sus afirmaciones. Porque el dogma docente es tal hasta cuando enseña la duda; el Profesor dará la duda misma como algo que mucho se parece al dogma”⁴⁴.

Implicada en la anterior, una segunda reinscripción cambia las coordenadas del acto didáctico. Vemos cómo se pasa desde la dinámica del aprender como “deseo de mostrar que se sabe”, en el acto de la interrogación, a la del pensar como “deseo de saber”⁴⁵, en la disputa agría que problematiza lo leído sin cejar al factor tiempo. Retornamos con esto a la metáfora de la participación como escape de la metáfora de la adquisición⁴⁶, que había hurgado en las rondas infantiles en Chile y en sus crónicas sobre la educación mexicana.

⁴² Mistral, *Recados para hoy y mañana*, 133.

⁴³ Edward Said define la “reinscripción” como estrategia de resistencia para “recobrar formas ya establecidas por la cultura del imperio o, al menos, infiltradas o influidas por él”, y que son sometidas a un “celo reinterpretativo”. Edward Said, *Cultura e imperialismo* (Barcelona: Anagrama, 2001), 327.

⁴⁴ Mistral, *Recados para hoy y mañana*, 134.

⁴⁵ Tomo ambas expresiones de Estela Quintar (2009). El deseo de mostrar que se sabe emerge desde la metáfora dominante-dominado, ganar-perder, que se eslabona de modo habitual con la metáfora de la adquisición.

⁴⁶ Frida Díaz Barriga, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (México: Mc Graw Hill, 2005).

En su itinerario, el autodidacta amplía el horizonte político de su acto lector en el diálogo cultural con el texto. Si leer es pensar, pensar es participar⁴⁷, porque la lectura nos inserta en el espacio público, tal como aconseja a los jóvenes estudiantes puertorriqueños: “infórmense del mundo, tomen posesión de su año, de su década y de su siglo. Adopten la doctrina que les convenza (...) La inteligencia vive también ella, de la pasión”⁴⁸. Este ejercicio lector es político, porque es una “toma de posesión” del mundo a partir de la lectura de la palabra, recomendación que desliza un imperativo antiimperialista a su juvenil audiencia, el que comienza en la defensa de la propia lengua frente a la que les fue impuesta. Ese imperativo lo explicita en 1931 en el “Voto de la juventud escolar”, en lo que fue la celebración panamericana del primer día de las Américas:

“Hijos del Viejo Mundo e hijos de dos culturas indígenas indudables, buscamos trascender a Europa y a los imperios aborígenes con una democracia cabal y con el concepto más rico de la libertad humana. Situados por la Providencia entre Europa y Asia, ella nos impone un deber de comprensión respecto de las sensibilidades opuestas: nuestra doble costa que mira al Occidente y al Oriente tiene, al igual que la costa griega, la misión de aceptar, comprendiéndolas, a las razas diferentes”⁴⁹.

Esta toma de posesión que es parte del proyecto didáctico (como intención implícita en la interacción) y parte del proyecto pedagógico (como intención manifiesta en el discurso), es el ejercicio intelectual deliberativo frente al texto, que se complementa, además, con una idea del diálogo como socialización de lo leído⁵⁰. En ese ejercicio, como anticipando su respuesta a la pregunta por el placer de la lectura de Barthes, “y sin embargo ¿y si el conocimiento mismo fuese delicioso?”⁵¹, Mistral reinscribe también la separación placer-intelecto:

⁴⁷ Mistral fustiga a las mujeres respecto de su marginación de lo público: “Los hombres asustaron a las mujeres en Europa, como las asustan todavía en América Latina, diciéndoles la cegadora palabra de *técnica* (...). Nuestro apartamiento en la construcción de la tercera fórmula social, la del mundo moderno, se la fundamentó tácitamente en nuestra torpeza técnica para poner las manos sobre las vigas de la nueva y compleja organización”. Gabriela Mistral, “La mujer y la cultura”, *Ellas* (La Habana, 1938): 2.

⁴⁸ Gabriela Mistral, *Recados para hoy y mañana*, tomo 1 (Santiago: Editorial Sudamericana, 1999).

⁴⁹ Mistral, *Magisterio y niño*, 77-78.

⁵⁰ Gabriela Mistral, *Palabras de la recolectora* (Manuscrito AE0014574, Biblioteca Nacional de Chile, 1940).

⁵¹ Roland Barthes, *El placer del texto seguido por lección inaugural de la cátedra de Semiología Lingüística del College de France pronunciada el 7 de enero de 1977* (México: Siglo XXI Editores, 1993), 37.

“[L]os llamados placeres de la inteligencia, cual más cual menos, todos se reducen al entender pronto y anchamente, o a la linda sorpresa del descubrir, o al salto de la idea afin que se viene sola a la mano como la paloma, y de tarde en tarde, a la ojeadura del error ajeno que estábamos a punto de adoptar”⁵².

La exclusión en la educación del pensar como actividad creadora frente al pensar como actividad reproductora es reconocida por Zemelman como el peligro formativo de enseñar a pensar ficticiamente sobre realidades inventadas en las que vivimos, al leer olvidando que la lectura es una construcción⁵³. En la contrapedagogía mistraliana, el pensar como facultad deliberativa se vuelve fundamental educativamente como base de dignidad y participación, porque integra razón, afecto e historia.

“Esto de rebanar el debate doctrinario con fines utilitarios o de paz social se parece a lo que sería la supresión del amor en la vida: un saneamiento que acabaría en una reseca-
ra⁵⁴ del ser”⁵⁵.

4. DIDÁCTICA Y PRODUCCIÓN DE AUSENCIA

Apreciar las ideas de Mistral implica una pregunta de contexto: ¿Qué lugar ha tenido el autodidacta en la reflexión didáctica contemporánea? En lo que Eloísa Bordoli reconoce como una formación discursiva que reinaugura la didáctica moderna⁵⁶ con los planteos del didacta de las matemáticas Yves Chevallard, en razón de una cualidad epistemológica consistente en la proposición del sistema didáctico triádico profesor-saber-alumno, podemos reconocer un decisivo movimiento parametralizador que clausura la posibilidad autodidáctica. Para Yves Chevallard, autor de *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (1985), uno de los libros capitales de la didáctica de especialidades en los últimos 40 años,

⁵² Mistral, *Recados para hoy y mañana*, 139.

⁵³ Hugo Zemelman, “Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”, *Espacio Abierto* 30, nro. 3 (2021). <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654011/12268654011.pdf>.

⁵⁴ Forma popular de la palabra “resecaión”.

⁵⁵ Mistral, *Recados para hoy y mañana*, 52.

⁵⁶ Bordoli, “La didáctica y lo didáctico”.

“el alumno puede ser su propio director de estudio, y lo es necesariamente en algunas cosas. Por el contrario, no sabría enseñarse a sí mismo, desde el principio, lo que precisamente él debe aún ‘aprender’: entre el alumno y el profesor, la separación es clara”⁵⁷.

Gerard Sensevy, continuador actual de los planteos didácticos chevallardianos en el marco de su teoría de la acción conjunta, contempla de cierta forma la posibilidad autodidáctica al definir la didáctica como

“lo que sucede cuando una persona enseña una cosa a otra persona (esta ‘otra persona’ puede, eventualmente, ser la misma persona que enseña). Entonces, cuando hablo de ‘acción didáctica’, quiero decir ‘lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende’”⁵⁸.

En ambos autores, empero, la condición institucional del saber matemático imposibilita paradigmáticamente el autodidactismo al suponer una anterioridad constitutiva del saber sabio y del saber a enseñar respecto de la temporalidad presente del pensar del educando, reduciendo la multidimensionalidad de la enseñanza y enfatizando la dimensión técnica. Así, el profesor no solo sabe más, también sabe antes. En sus manos reside el poder cronogenético de “identificar la naturaleza y las razones del cambio, en un determinado momento, de un contenido epistémico a otro”⁵⁹. Contribuye a esta imposibilidad parametral la consideración del fenómeno didáctico como un juego. Según Chevallard,

“el *drama didáctico*⁶⁰ que la palabra *topos* resume se anuda así alrededor del juego del maestro: siempre sutilmente presente, aunque en ausencia, este debe saberse ausentar incluso en presencia, a fin de dejar al alumno libre para conquistar una independencia que la figura tutelar del profesor hace a la vez posible e incierta”⁶¹.

⁵⁷ Chevallard, “El análisis de las prácticas docentes”.

⁵⁸ Gerard Sensevy, “Categorías para describir y comprender la acción didáctica”, en *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, ed. Gerard Sensevy y A. Mercier (Rennes: PUR, 2007), 2.

⁵⁹ Sensevy, “Categorías para describir y comprender”.

⁶⁰ El destacado es de Chevallard.

⁶¹ Chevallard, “El análisis de las prácticas docentes”, 21.

La zona de indeterminaciones de ese juego chevallardiano, la muestra Mistral en una escena en la que ficciona la situación de un autodidacta en el aula. Irónicamente, está en el apartado “Libertad” de su recado sobre autodidactismo:

“El más apasionado estudiante (...) cuando oye una lección máxima, quisiera parar la boca que lo embelesa en tres o cinco puntos que son los de su complacencia. ¡Qué ímpetu de atajarlo en los lugares cruciales de su interés y de pedirle que se quede en tal remanso o hervidero de la cascada verbal! ¡Qué antojo de oír más de aquello, antes de que lo deje atrás, y qué cólera de que siga, igual que el agua que hace la voluntad suya y no la nuestra! Él no se dará gusto sino en su casa, cuando esté con el libro de su materia, dueño de su lectura que vale decir de su itinerario haciendo las paradas que le plazcan”⁶².

Esa ficción tiene como subtexto su propia crónica de 1931 sobre una clase impartida en el Middlebury College por el lingüista español Samuel Gili Gaya, donde toma palco para dar cuenta del reverso autodidáctico de ese juego cronogenético. Comienza su crónica con una declaración contrapedagógica: “Hace diez años que yo me despedí de pedagogías y, sin ningún remordimiento, cansada de oír clases más que de darla y de ayudar a sostener la máquina pedagógica, engañadora de esperanza, matadora de realidades en la criatura”⁶³.

Mistral se regodea en la soberanía autodidáctica al enfatizarla en su entramado: su casa, su materia, su lectura, su itinerario. La reiteración evidencia la dimensión política de la temporalidad heterodidáctica como expolio de un poder cronogenético que ya no es suyo. La topogénesis, como conjunto de tareas propio del rol que cada actor juega en el fenómeno didáctico, no solo es epistemológicamente definida, sino políticamente instituida por la anterioridad del saber, aunque Chevallard busca situar lo político por fuera⁶⁴ de la didáctica. La conciencia de la autodidacta respecto de los contenidos exiliados del fenómeno, debido a cierto contorno disciplinar originado en la institucionalidad escolar, le permite restituir lo ausente y develarlo como ausencia producida, efecto político de lo que hoy reconocemos como topo y cronogenético:

⁶² Mistral, *Recados para hoy y mañana*, 147.

⁶³ Mistral, *Pasión de enseñar*, 209.

⁶⁴ En *La transposición didáctica* alude a la labor de la noósfera como “tecnocultural”.

“La clase no es —ya se sabe— un ‘toma y daca’ sino un ‘daca y quita’, un arrancar el vaso de la boca al primer sorbo burlando la sed o es la imposición de lo que al Profesor entusiasmado con su asunto le parece un elixir, aunque para el auditor sea bocanada de agua insípida. Y no hay modo de que el Profesor obre de otra manera porque el ejercicio pedagógico es, como decía, un bloque de fatalidades, un *fascio* ceñido de ellas”⁶⁵.

Esa politicidad se cuele en el sentido mismo que Chevallard da a la didáctica como sinónimo de estudio⁶⁶ al diferenciar dos regímenes de lo que este sería. Mientras el mundo sabio se dedica a crear respuestas a preguntas, en el mundo escolar, que sería a su juicio una fórmula universal⁶⁷,

“estudiar una cuestión es casi siempre recrear, para sí mismo y sus compañeros de estudio, una respuesta O ya producida en cualquier otra institución. Estudiar es pues estudiar una respuesta —en el sentido fuerte— que se tiene por válida (...) para reconstruirla, transportarla a la institución que sirve de hábitat al estudio”.

Y agrega que “el pasaje del estudio de una cuestión al estudio de una respuesta —de una obra— no se hace sin algunas modificaciones en la noción misma de estudio”⁶⁸.

Su metáfora del transporte clarifica la condición objetual del saber que es centro de las transacciones didácticas: existe, se recrea, se transporta, se valida, se modifica y se compartimenta en dos reinos separados. La institucionalidad de ese saber es un resguardo del sistema didáctico movilizado por la “noósfera”⁶⁹.

La metáfora del juego es recogida por Sensevy en un doble juego transaccional de la acción didáctica: “el jugador A debe producir ciertas estrategias. Debe producir estas estrategias con su propio movimiento, *proprio motu*. B acompaña a A en este juego. B gana cuando A gana”⁷⁰, pero para asegurarse de ello, debe actuar con “reticencia”:

⁶⁵ Mistral, *Recados para hoy y mañana*, 147.

⁶⁶ Chevallard, “El análisis de las prácticas docentes”.

⁶⁷ Chevallard, “El análisis de las prácticas docentes”.

⁶⁸ Chevallard, “El análisis de las prácticas docentes”, 15.

⁶⁹ Chevallard, “El análisis de las prácticas docentes”.

⁷⁰ Sensevy, “Categorías para describir y comprender”, 11.

“(…) el diálogo didáctico necesita la reticencia de B. En el sentido tradicional de la palabra, la reticencia designa el hecho de esconder (una parte de) lo que se sabe (de hecho, este es el sentido actual del término en inglés). La descripción del juego didáctico que precede muestra que esta reticencia es necesaria para el juego didáctico. Si el jugador B divulga sus informaciones a propósito de la estrategia ganadora, A no podrá producir esta estrategia con su propio movimiento, y B no podrá adquirir la certeza de que A aprendió”⁷¹.

Pero el autodidacta mistraliano no está intentando moverse en un *milieu* prefigurado que implique determinado juego epistémico cuyas reglas permitan reconstruir la “culebrilla” de una respuesta que le preexiste. Está más bien posicionándose, intelectual y paritariamente, desde un ejercicio de deliberación, en un terreno cultural en disputa por la comprensión del mundo real que, de antemano, entiende como diferente para lector y autor. Hay continuidad subjetiva entre su ejercicio lector y el de otras actividades, porque en ambos se juega la misma participación en la construcción de lo social. En el juego didáctico de Chevallard y Sensevy no hay continuidad entre espacio escolar y espacio social; el saber enseñado es un saber transpuesto y diferenciado de antemano; junto al saber, de paso, la subjetividad del educando también resulta transpuesta desde el niño al alumno, recortado sobre un espacio epistémico y vaciado de especificidad cultural, transposición de la subjetividad que no queda tematizada.

El autodidactismo pone de relieve, frente a la didáctica de objeto, el estrechamiento ocupacional en el que se somete al educando, paralelo a la alienación capitalista en el mercado del trabajo⁷²: el “estudio” como ocupación didáctica lógico-racional anclada en la anterioridad del saber, es decir, en la metáfora de la adquisición. De acuerdo con Sensevy, mientras la teoría de situaciones didácticas de Brousseau y la teoría antropológica de Chevallard se enfocan en la naturaleza del saber, la teoría de la acción conjunta se centra en la difusión del saber: “¿Qué sucede cuando una porción específica de conocimiento es enseñada?”. Ninguna de las tres, sin embargo, se hace preguntas como: ¿Quién es el educando? ¿Para qué debe algo ser enseñado? ¿Dónde se sitúa la acción didáctica? Entre el contrato y el medio didáctico, se ha perdido la naturaleza arbitraria de la ocupación didáctica y su pertinencia con las subjetividades, la historia, la cultura y el proyecto de los sujetos.

⁷¹ Sensevy, “Categorías para describir y comprender”, 12.

⁷² Una crítica metadidáctica que planteaba Susana Barco a mediados de los setenta. Véase Barco, “¿Antididáctica o nueva didáctica?”.

En su texto sobre el análisis de la práctica, Chevallard discute la figura del alumno-héroe que fue la ilusión de la modernidad. En su lugar desea un alumno-artesano, “laborioso que, con sus condiscípulos, bajo la conducción reflexiva del profesor, elabora pacientemente sus técnicas matemáticas”. Esa figura devela la lógica del proyecto didáctico de la didáctica de objeto, un sujeto que suspende las urgencias de su temporalidad, es paciente y laborioso, porque acepta el dominio que sobre su temporalidad e historicidad ejerce su reflexivo maestro.

Por ello, para Mistral es importante el espacio hogareño⁷³ en el auto-didactismo, como veíamos más arriba. Esto representa una continuidad de la relación que durante los años treinta buscaba establecer humanizando el sentido de la escuela con el de una casa:

“Parece que la gracia en la escuela sea en primer lugar un ambiente bendito, digo bienaventurado: una casa que tenga, exhale y transpire algunos de los atributos que más o menos se atribuye a la gracia. La casa lo primero, y esto porque casi todos los vicios antigraciosos de la escuela, en buena parte, le vienen dados o impuestos de un horrible ámbito escolar (...)”⁷⁴.

Las maestras hagan las entrañas de la escuela a todo su gusto, siempre que hayan mirado por tener un gusto y que sean mujeres con sentido de una casa. La pierde el que lleven partidas en su cabeza los conceptos de casa y escuela, divorciados como una ley y un sentimiento⁷⁵.

Frente a la completud del sujeto autodidacta como integración de sus diversas dimensiones, intelectual, afectiva, espacial, histórica, social, jurídica, en un acto formativo con pleno sentido de humanidad, las subjetividades en la didáctica de objeto, la del docente y del educando, son parciales, porque están saturadas por un rol⁷⁶, prescrito en este caso por la institucionalidad del saber. Quien es autodidacta, en cambio, se mueve en un espacio continuo entre su lectura y su trabajo, su descanso y la deliberación.

⁷³ Decimos “espacio hogareño” y no “hogar” pues en el desarrollo de la reflexión en paralelo, que hace desde los treinta, busca resignificar el ideologema “escuela” en el binomio “escuela-hogar”, “escuela-casa”. Para el concepto de ideologema, véase Valentín Voloshinov, *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976).

⁷⁴ Mistral, *Caminando se siembra*, 372.

⁷⁵ Mistral, *Caminando se siembra*, 373.

⁷⁶ Adrián Baeza, “Acto didáctico: ideología e imperio en clásicos europeos del siglo XVI al XIX”, *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 13, nro. 26 (2014).

Lo que une esos espacios es lo que no contempla la didáctica de objeto y que es, al mismo tiempo, lo que puede recomponer autodidactismo y heterodidactismo en una mirada multidimensional: la constitución de una pedagogía de la problematización⁷⁷ y la acción del sujeto en su propio mundo a partir de la historicidad de la ocupación didáctica que permite, para Geovana Melo y Selma Pimenta, “instigar la curiosidad de los estudiantes y sus capacidades de cuestionar, investigar, debatir, presentar contradicciones, revisar posicionamientos”⁷⁸⁷⁹.

Una orientación de la didáctica hacia el sujeto implica deconstruir la lógica imperial y civilizatoria que da forma al acto didáctico como trasfondo metateórico.

5. CONCLUSIONES

En un artículo suyo, publicado en Alemania, Sensevy sostiene que:

“La postura normativa de la Teoría de la Acción Conjunta de lo Didáctico [TACD] nos lleva a una reflexión política sobre el proceso educacional. Si uno ve el conocimiento como poder para actuar en una situación dentro de una institución, es forzoso considerar las instituciones educacionales como instituciones en las que la experiencia educacional capacita a los estudiantes para emanciparse a sí mismos de determinaciones internas y externas. En esto, la TACD quisiera recuperar el proyecto del Iluminismo y el proceso de la *bildung* como fue desarrollado en la ilustración alemana”⁸⁰.

La cita devela el locus enunciativo eurocéntrico, desde el cual se opera un recorte del fenómeno didáctico que maniobra con una cierta voluntad geocultural sobre lo dado y expurga la imprevisibilidad del presente y la complejidad sociohistórica del encuentro humano educativo, que queda en el lado oscuro del iluminismo epistemológico europeo. Frente a esto, el pen-

⁷⁷ Estela Quintar, *Didáctica no parametral. Sendero hacia la descolonización* (México-Colombia: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, Universidad de Manizales, 2008); Geovana Melo y Selma G. Pimenta, “Principios de una didáctica multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação”, *Cadernos de Pesquisa* 25, nro. 2 (2018).

⁷⁸ Traducción del autor.

⁷⁹ Melo y Pimenta, “Principios de una didáctica”.

⁸⁰ Gerard Sensevy, “About the Joint Action Theory in Didactics”, *Z Erziehungswiss* nro. 15 (2012): 515. DOI: 10.1007/s11618-012-0305-9. Traducción propia (N. del A.).

samiento mistraliano busca la construcción de una alternativa pedagógica que es parte de la disputa histórica del significante “escuela”⁸¹, que abrieron las iniciativas educativas populares a principios del siglo XX, pensamiento que cobra forma a partir de sus loci enunciativos en lo que Cabello denomina un “trabajo sistemático y consciente de Mistral por construirse como sujeto intelectual público”⁸².

En su recorrido, a través de diversas configuraciones, nos aproxima a dimensiones humanas de lo didáctico sin reconocimiento en la pedagogía vigente en que irrumpen. De ese modo, Mistral va visibilizando diversos contornos de la práctica y la teoría pedagógica de su tiempo: el origen y la identidad de género como factores de exclusión en su juventud, una espiritualidad que restituye la integración del ser humano en la totalidad de la existencia; la importancia de la temporalidad del presente del educando y el potencial constituyente de subjetividad y politicidad que reside en lo didáctico; el diálogo como encuentro y vínculo humano, como *convivio*, todos elementos que quedaban fuera del contorno de la pedagogía vigente cimentada por el Estado en el Sistema de Instrucción Primaria Obligatoria, el SIPCE⁸³.

Entre sus aportes, por referirse a una categoría que sigue fuera del campo didáctico, es destacable la del autodidactismo, al que podemos ver como irrupción teórica que concreta un puente posible entre educación y vida en la reivindicación del pensar como ejercicio de deliberación situada y de la soberanía del sujeto en formación. Su postura establece una pugna entre una orientación al sujeto y otra, aún hegemónica, al objeto.

La deshumanización que combate constantemente Mistral subyace a esa orientación objetual como una consecuencia radical de ella al configurar lo didáctico en torno de algo que es externo y anterior al sujeto y que lo somete arbitrariamente a una potestad intelectual ajena, que Mistral identificaba en los años treinta con el “consabido programita”⁸⁴ y, luego, con la dominación del docente.

⁸¹ Ariel Zysman, “Educación popular, Instrucción pública y alternativas pedagógicas. Préstamos, herencias y tensiones de una discusión histórica, política y conceptual”, en *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*, ed. Lidia Rodríguez (Buenos Aires: APPEAL, 2013).

⁸² Cabello Hutt, “Gabriela Mistral artesana de sí misma”.

⁸³ Adriana Puiggrós y Marcela Gómez, *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectivas de la educación latinoamericana* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994).

⁸⁴ “En este encuentro personal no es cosa de poner a la criatura a examen, ni siquiera de hablarle de lo mismo que el pobre oye todos los días en las clases ni de hacerle el juego de pon y saca el tapón de las preguntas. Se trata nada más que de estar con él, porque aquello de la clase ha sido en su mayor parte una simulación de eso. Estar con él, en la casa del maestro, o salir con él de paseo inútil, sin el sabido programita”. Véase Mistral, *Pasión de enseñar*.

Para nosotros, su labor opera en el corrimiento epistemológico de los contornos de la construcción del objeto teórico, enfrentándose así a lo didáctico como realidad en movimiento, dándose y desmontando, en palabras de Sousa Santos, la “contracción del presente” que “esconde, así, la mayor parte de la inagotable riqueza de las experiencias sociales en el mundo”⁸⁵.

⁸⁵ Sousa Santos, *Conocer desde el sur*.

REFERENCIAS

- Alianza para el Progreso. *Documentos oficiales emanados de la reunión extraordinaria del Consejo Interamericano Económico y Social al nivel ministerial*. Punta del Este: Organización de los Estados Americanos, 1961.
- Ávila, Alicia. “Entre el autodidactismo, la solidaridad y la certificación: procesos de estudio de las matemáticas en cuatro plazas comunitarias del INEA”. *Perfiles Educativos XXXV*, nro. 142 (2013): 14.
- Baeza Araya, Adrián. “Acto didáctico: ideología e imperio en clásicos europeos del siglo XVI al XIX”. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 13, nro. 26 (2014): 185-208.
- Baeza Araya, Adrián. “Autodidactismo y lectura: una contrapedagogía mistraliana (1928-1954)”. *Revista Chilena de Literatura* nro. 99 (2019): 177-202. DOI: 10.4067/S0718-22952019000100177.
- Barco, Susana. “¿Antididáctica o nueva didáctica?”. En *Crisis en la didáctica*, ed. Isabel Hernández. Rosario: Axis, 1975.
- Barrón, José, Sergio Flores, Oscar Ruiz y Sergio Terrazas. “Autodidactismo: ¿una alternativa para una educación de calidad?”. *Cultura Científica y Tecnológica* 7, 40/41 (2010): 9.
- Barthes, Roland. *El placer del texto seguido por lección inaugural de la cátedra de Semiología Lingüística del College de France pronunciada el 7 de enero de 1977*. México: Siglo XXI Editores, 1993.
- Bordoli, Eloísa. “La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo”. En *Enseñanza del saber: saber de la enseñanza*, ed. Luis Behares. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2005.
- Cabello Hutt, Claudia. “Gabriela Mistral artesana de sí misma: multifuncionalidad de la prosa mistraliana en su construcción como sujeto intelectual”. *Taller de Letras* nro. 41 (2007): 15.
- Candau, Vera M. *A didática em questão*. Sao Paulo: Editora Vozes, 1983. <http://bds.unb.br/handle/123456789/643>.
- Chevallard, Yves. “El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico”. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 19, nro. 2 (1999): 33.
- Chevallard, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor, [1985] 2009.
- Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill, 2005.

- Fernández, José. "Autodidactismo en la educación de adultos a distancia". *Educación* nro. 1 (1982): 13.
- Melo, Geovana y Selma G. Pimenta. "Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação". *Cadernos de Pesquisa* 25, nro. 2 (2018): 18.
- Mistral, Gabriela. *Palabras de la recolectora*. Manuscrito AE0014574, Biblioteca Nacional de Chile, 1940.
- Mistral, Gabriela. *Magisterio y niño*. Santiago: Andrés Bello, 1979.
- Mistral, Gabriela. *Recados para hoy y mañana*, tomo 1. Santiago: Editorial Sudamericana, 1999.
- Mistral, Gabriela. *Recados para hoy y mañana*, tomo 2. Santiago: Editorial Sudamericana, 1999.
- Mistral, Gabriela. *Caminando se siembra. Prosas inéditas*, ed. Alfonso Calderón. Santiago: Lumen, 2013.
- Mistral, Gabriela. *Poema de Chile*. Santiago: La Pollera Ediciones, 2015.
- Mistral, Gabriela. *Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico*. Valparaíso: Editorial de la Universidad de Valparaíso, 2017.
- Moraga V., Fabio. "Lo mejor de Chile está ahora en México". *Historia Mexicana* nro. 251 (2014): 1181-1247.
- OCDE. "El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos".
- Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez. *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectivas de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994.
- Quintar, Estela. *Didáctica no parametral, Sendero hacia la descolonización*. México-Colombia: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, Universidad de Manizales, 2008.
- Rama, Ángel. *La ciudad letrada*. Hannover: Eds. del Norte, 1984.
- Rodó, José E. *Motivos de Proteo*. Madrid: América, 1920.
- Said, Edward. *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama, 2001.
- Salaberría, Ramón. "Todos somos autodidactas". En *Autodidactas en bibliotecas*. Asturias: TREA, 2010.
- Sensevy, Gerard. "Categorías para describir y comprender la acción didáctica". En *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, dirs. Gerard Sensevy y A. Mercier, 1-34. Rennes: PUR, 2007.

- Sensevy, Gerard. "About the Joint Action Theory in Didactics". *Z Erziehungswiss* nro. 15 (2012): 14. DOI: 10.1007/s11618-012-0305-9.
- Sousa Santos, Boaventura de. *Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: CLACSO, CIDES-UMSA, Plural Editores, 2007.
- Zegers, Pedro y Betty Jorquera. *Gabriela Mistral en La voz de Elqui*. Santiago: LOM, 1992.
- Zemelman, Hugo. *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría. Historia y necesidad de utopía*, 2ª ed. Barcelona: Anthropos Editorial, 2003.
- Zemelman, Hugo. "Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas". *Espacio Abierto* 30, nro. 3 (2021). <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654011/12268654011.pdf>.
- Zysman, Ariel. "Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas. Préstamos, herencias y tensiones de una discusión histórica, política y conceptual". En *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*, ed. Lidia Rodríguez, 264. Buenos Aires: APPEAL, 2013.