

Pedagogía y didáctica mistralianas. Intuición, ruralidad y escuelas nuevas¹

Fabio Moraga Valle*

 Universidad Nacional Autónoma de México.

 fabiohis@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-1170-3229>

Recibido: 14 de marzo de 2023 | Aprobado: 8 de julio de 2023

Resumen

La poeta chilena Gabriela Mistral, Premio Nobel de Literatura (1945), ha inspirado muchas investigaciones sobre sus escritos literarios que se mezclan con aspectos de su vida. Solo recientemente se ha investigado sobre aspectos públicos de su obra aún poco conocidos. A los recientes estudios sobre sus actividades como diplomática y consultora oficiosa de la UNESCO se suman sus aportes a la teoría pedagógica que la inspiró, primero, intuitiva y experimentalmente y, luego, como parte consciente de un movimiento pedagógico internacional. Pero el capítulo de la metodología y didáctica que empleó la célebre poeta-maestra en sus clases o en sus teorías pedagógicas aún resulta confuso. Nuestra hipótesis plantea que, temprana e intuitivamente, Gabriela entendió y aplicó aspectos centrales de las nuevas teorías pedagógicas y sus metodologías específicas, que luego fundamentó mejor y más conscientemente, a medida que crecía su red de contactos internacionales y se ampliaba y profundizaba su experiencia literaria, diplomática y pedagógica.

Palabras clave

Gabriela Mistral, pedagogía, didáctica, intuición.

Mistralian Pedagogy and Didactics. Intuition, Rurality, and New Schools

Abstract

The Chilean poet Gabriela Mistral, Nobel Prize for Literature (1945), has inspired many investigations into her literary writings mixed with aspects of her life. Only recently have

¹ Este trabajo es un adelanto de un libro en proceso de elaboración sobre la pedagogía mistraliana.

* Fabio Moraga Valle es licenciado y maestro en Historia por la Universidad de Chile y doctor en Historia por el Colegio de México, y dirige en UNAM una tesis doctoral sobre la pedagogía mistraliana.

public aspects of her work been investigated, but they are still little known. In addition to her recent studies of her activities as a diplomat and unofficial UNESCO consultant, her contributions to the pedagogical theory that inspired her, first intuitively and experientially, and later as a conscious part of an international pedagogical movement, are added. But the chapter on the methodology and didactics that the famous poet-teacher used in her classes or in her pedagogical theories is still confusing. Our hypothesis is that, early and intuitively, Gabriela understood and applied central aspects of the new pedagogical approaches and their specific methodologies, which she later made more grounded and conscious as her network of international contacts grew and her literary experience broadened and deepened, diplomatic and pedagogical.

Keywords

Gabriela Mistral, pedagogy, didactics, intuition.

Pedagogia e didática mistralianas. Intuição, ruralidade e escolas novas

Resumo

A poetisa chilena Gabriela Mistral, vencedora do Prémio Nobel de Literatura (1945), tem inspirado muita investigação sobre os seus escritos literários, que se misturam com aspectos da sua vida. No entanto, só recentemente se tem investigado sobre aspetos públicos da sua obra, ainda pouco conhecidos. Junto aos estudos recentes sobre as suas actividades como diplomata e consultora não oficial da UNESCO, juntam-se as suas contribuições para a teoria pedagógica que a inspirou, primeiro de forma intuitiva e experimental, e depois como parte consciente de um movimento pedagógico internacional. Mas o capítulo da metodologia e da didática que a célebre poeta-professora empregava nas suas aulas ou nas suas teorias pedagógicas ainda não está claro. A nossa hipótese é que, precoce e intuitivamente, Gabriela compreendeu e aplicou aspectos centrais das novas teorias pedagógicas e das suas metodologias específicas, que depois fundamentou melhor e mais conscientemente à medida que a sua rede de contactos internacionais crescia e a sua experiência literária, diplomática e pedagógica se alargava e aprofundava.

Palavras-chave

Gabriela Mistral, pedagogia, didática, intuição.

UNA PEDAGOGÍA ESQUIVA

“Yo no he venido a derribar tabiques e instalar salas solamente.
Yo he venido a cambiar métodos de educación,
a mudar el alma, no las tablas del colegio”.

Gabriela Mistral, directora del Liceo de Punta Arenas, 1918

Gabriela Mistral llegó a México en julio de 1922, en medio de una revolución educativa. Fue contratada por el gobierno de Álvaro Obregón para asistir a la campaña de alfabetización y las misiones culturales, que eran cuestionadas por varias fuerzas políticas y la poderosa Iglesia católica mexicana. En el puerto de Veracruz la recibieron Jaime Torres Bodet y Palma Guillén, dos jóvenes recién egresados de la Universidad Nacional, pero con una gran experiencia administrativa y política proveniente de la revolución. Estaban al servicio de la Secretaría de Educación Pública, fundada el 3 de octubre de 1921 y dirigida por el filósofo y político José Vasconcelos. La impresión que dejó cada uno de los personajes en el otro fue duradera y profunda y se mezcló con la amistad, el trabajo y sus trayectorias intelectuales. Estas estaban marcadas por un interés común: la construcción de un sistema educativo y una pedagogía acorde a las necesidades de México y los países latinoamericanos², pero la comprensión de esta pedagogía ha sido esquiva tanto para los investigadores de la historia de la educación como para los pedagogos y sus intereses en la didáctica.

Algunas corrientes de los estudios mistralianos, con enfoque en su poesía y los aspectos sentimentales y personales de la autora, han planteado que llegó a México huyendo del cerrado ambiente intelectual chileno que, al pertenecer a la clase baja, le impedía ascender en su carrera funcionaria y por estar frustrada por sus desamores. Esto es parcialmente cierto. Solo recientemente se ha buscado superar esas interpretaciones “intimistas” y se han comenzado a rescatar sus aportes intelectuales y en el campo de la diplomacia. Ello ha sido posible gracias a la apertura de nuevos archivos y fuentes documentales, desconocidas hasta hace pocos años, que han permitido este renacer de la investigación con perspectivas más profundas e interesantes. Pero estas perspectivas se han encontrado con un gran problema al acceder a las fuentes: la dispersión de los archivos y el acceso limitado a sus contenidos. Salvo excepciones, otros trabajos han avanzado exploratoriamente en aspectos pedagógicos y didácticos del trabajo de Mistral³.

La perspectiva que hemos trabajado sostenidamente en los últimos años rescata los aportes a la educación de la autora de “Los sonetos de la muerte”. Estos aportes los hizo tanto en el trabajo concreto en el aula como en la creación de un campo nuevo de la pedagogía, que construyó primero en Chile, a lo largo de casi veinte años de práctica, y luego en el espacio internacional. En un principio, este campo fue personal y propio y, después, lo unió a las nuevas corrientes pedagógicas que se abrían paso en varios países europeos, asiáticos y latinoamericanos, coordinados en la llamada “escuela nueva” o “escuela de la acción”, las raíces de la hoy conocida “educación activa” (Moraga, 2017a).

² Un análisis del cruce de estas trayectorias puede verse en Moraga (2019, 2020).

³ El trabajo pionero que propone una “pedagogía mistraliana” en el *Poema de Chile* es el de Carrasco (2000). Aun con serios errores de fechas y periodización, recientemente se ha avanzado en aspectos específicos de la didáctica mistraliana, como en Baeza (2018, 2019).

No sabemos exactamente cuándo ni cómo, pero Gabriela perteneció al movimiento de la escuela nueva o de la acción, como se la llamó más comúnmente en México. Este fue un movimiento internacional que relacionó a pedagogos, profesores, reformadores políticos, militantes de organizaciones antioligárquicas y simples ciudadanos. Aunque sus orígenes son confusos y no están del todo establecidos, su nacimiento oficial data de 1899, con la creación de la escuela Abbotsholme (Tiana Ferrer, 2008; Guzmán, 1923). A esta escuela escocesa le siguió la británica de Bedales, la francesa de Le Roches y los alemanes Hogares de Educación en el Campo. El movimiento se extendió por Europa y de allí pasó a los Estados Unidos, pero no hay investigaciones sobre América Latina y existe un debate no zanjado de cuáles son sus orígenes reales y su desarrollo en distintos continentes (Moraga, 2017a).

Como movimiento pedagógico, más que como una organización internacional con sedes y unidad administrativa, el “escolanovismo” (como también se lo ha llamado) admitió escuelas distintas y hasta contradictorias entre sí. Sin embargo, su principal fuente teórica fue *Emilio o la educación*, de Rousseau, y las obras de sus seguidores pedagógicos más directos: Pestalozzi, Ferrière, Decroly, etcétera. El principio central era el “paidocentrismo” —el niño como centro del proceso educativo—, en contra de lo que primó en el siglo XIX: el “magistrocentrismo” —el profesor como centro del proceso educativo—, característico, por ejemplo, de la educación lancasteriana implementada para las clases populares a principios del siglo XIX en países como México y Chile⁴.

Pero Mistral, aparentemente, era contradictoria en sus concepciones pedagógicas y en sus desacuerdos con el sistema educativo. Autodidacta —primero, por obligación, después, por convencimiento—, hay escritos en que valoraba las bibliotecas y despreciaba las clases en el aula. También siguió concepciones pedagógicas propias del anarquismo, donde criticaba a sus colegas, los profesores normalistas, como “aburguesados” y alejados del pueblo al que se debían. Pero pese a las cortapisas reales que le pusieron la burocracia educativa y los poderes fácticos, como la iglesia y la masonería, desarrolló una exitosa carrera administrativa. Ello se tradujo en que subiera en el escalafón profesional desde el puesto más humilde hasta ganar un concurso de oposición como directora de un liceo público de la capital de Chile.

Aparte de estas contradicciones, cuando llegó a México, participó con notable entusiasmo en la consolidación del Ministerio de Educación, en la creación de leyes y la propaganda tanto del nuevo régimen político como del nuevo sistema educativo. ¿Cómo fue posible esto en una profesora normalista, autodidacta, cercana a una concepción anarquista de la educación? ¿Cómo integró Gabriela Mistral sus pensamientos pedagógicos tempranos con la propaganda de un sistema político o de organismos internacionales como la UNESCO, aparentemente, lejanos a las prácticas intuicionistas, comunitarias e, incluso, irracionales de las pedagogías activas a las que suscribió?

El análisis de la obra pedagógica de Gabriela Mistral enfrenta el problema de que en la mayoría de las compilaciones de textos mistralianos sobre su prosa, en especial sobre su obra pedagógica o didáctica, se cometen errores básicos, fundamentalmente relacionados con la datación de cada escrito y con lo incompletas que resultan las compilaciones. Si bien

⁴ El sistema lancasteriano o de “enseñanza mutua” fue promovido como modelo escolar a partir de la obra de dos educadores británicos: Joseph Lancaster (1753-1832) y Andrew Bell (1778-1838). Sobre el tema, véase Estrada (1973) y, recientemente, Roldán Vera (2013). En Chile, un trabajo reciente es el de Baeza Ruz (2020).

hay algunos escritos de los que no se puede establecer con certeza el momento de la escritura, la mayoría tiene claras fechas de elaboración y publicación. El otro gran problema es que, pese al avance en la pesquisa, las recopilaciones que hay no son completas y, a menudo, obvian gran cantidad de documentos emanados en México y países europeos, donde desarrolló su labor pedagógica y diplomática. Pese a esto, los trabajos existentes establecen interpretaciones que distan de ser reales, basadas no solo en evoluciones imaginarias y cronologías incompletas, sino también en un desconocimiento mayor sobre las teorías pedagógicas a las que adscribió Gabriela Mistral. Por ello, en este artículo, intentaremos de manera introductoria revelar las bases fundamentales y la evolución del pensamiento pedagógico mistraliano.

Nuestra hipótesis es que el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral evolucionó desde esas concepciones irracionales, filoanarquistas e intuitivas que no encontraban eco en el cerrado sistema educacional chileno. La crítica a este sistema, si bien venía de una parte de la “escuela de la acción”, tenía una perspectiva muy distinta de aquella a la que Gabriela suscribía. A partir de 1922, este pensamiento pedagógico, y la didáctica que ella elaboró, se articuló con la revolución educativa mexicana y se proyectó en las décadas siguientes, de modo que las consecuencias de su trabajo e ideas tuvieron una proyección internacional profunda e insospechada hasta hace pocos años.

AUTODIDACTISMO Y RURALIDAD

Gabriela Mistral nació en 1889, en Vicuña, en el llamado “norte chico” chileno. Vivió sus primeras décadas en esta zona desértica y rural, dominada por las actividades agrícolas y mineras y la presencia de la Iglesia católica en muchos ámbitos de la vida. Ingresó como estudiante a la Escuela Normal de Vicuña, pero tuvo problemas con sus compañeras, que la atacaron y acusaron de robar material educativo que estaba a su cargo. Una profesora llegó a sugerir que Gabriela tenía un “retraso mental” y que, a lo sumo, era apta para aprender un oficio manual. Expulsada, su educación pasó a manos de su media hermana, Emelina, quien no solo le enseñó a escribir, también la hizo leer la Biblia, que se transformó en su libro de cabecera por el resto de su vida. Alrededor de 1904, cuando tenía quince años, se la nombró ayudante de la Escuela de La Compañía; paralelamente, sus primeros poemas y trabajos en prosa comenzaron a salir en periódicos de la zona e intentó ingresar en la Escuela Normal para ser maestra rural, pero el cura de la localidad influyó para que la rechazaran, porque sus escritos eran “un tanto socialistas y algo paganos” (González Vera, 1959; Figueroa, 1933, pp. 50-51). Por ello, se vio impulsada nuevamente al autodidactismo y a la desconfianza hacia el sistema educativo de las escuelas normales.

Su hermana y su padre ausente también eran profesores y la única forma de subsistir decorosamente para una joven campesina, provinciana y miembro de una familia de mujeres, era trabajar en una escuela. Así que, para llegar a hacer clases, tuvo que trabajar de ayudante, inspectora y de maestra reemplazante, hasta que logró, finalmente, ser aceptada en propiedad como profesora.

Distinguímos cinco etapas en el desarrollo intelectual de Gabriela Mistral, que coinciden con la elaboración de una pedagogía y una didáctica propias. La primera inició con su vida laboral, en 1904, cuando comenzó a trabajar como ayudante y, luego, inspectora de una escuela. Durante esos años publicó en la prensa local sus primeros textos en prosa, los cuales fueron la base para idear un sistema pedagógico alternativo y su ideario social y político.

La segunda etapa inició en 1912. Fueron los años en que se consolidó como poeta y ganó los Juegos Florales de Santiago de 1914. Durante esta etapa residió la mayor parte del tiempo en Los Andes (1912-1916), época en la cual desarrolló una carrera pedagógica y administrativa que le dio una relativa tranquilidad económica y una seguridad y confianza fortalecidas por el inicio de su consagración como poetisa.

Lo anterior reforzó su carrera como profesora, pues en 1918 logró salir de la educación primaria, cuando la nombraron directora de varios liceos a lo largo del país. Se inició así una febril y productiva etapa, que duró hasta junio de 1922. En este periodo fue clave la amistad con el político radical Pedro Aguirre Cerda, a quien conoció en Los Andes. Aguirre Cerda le consiguió el nombramiento de profesora de Castellano y directora del Liceo de Punta Arenas y, en 1919, del Liceo de Temuco⁵. Ambos cargos fueron muy importantes en su pensamiento, porque en el extremo sur conoció a miembros de la etnia kaweskar, quienes fueron a escuchar una de sus conferencias. Por primera vez se topaba con un pueblo indígena que, hasta el momento, era una realidad que conocía solo en sus lecturas. En Temuco, reforzó esto cuando se topó con los mapuches, lo que la llevó, más tarde, a apreciar profundamente la presencia indígena en México y a reconocer en sí misma sus raíces indígenas diaguitas.

En 1921, Mistral ganó, por concurso de oposición, un nombramiento como directora del Liceo N° 6 de Niñas, después de una ardua lucha contra Josefina Dey, esposa de un mason, quien tenía mucho ascendiente en el sistema educativo. Ejerció el cargo con la energía y creatividad que le eran características, pero sus enemigos movieron sus influencias y lograron sacar una ley que prohibía la designación de maestros sin título universitario (Fernández Valdés, 2006, p. 24). Esta productiva etapa terminó en julio de 1922, con su viaje a México, contratada como una intelectual de renombre y una pedagoga de prestigio que ayudaría en la reforma educacional implementada por la Revolución mexicana.

En la tercera etapa (1922-1925), su producción pedagógica y su desarrollo literario se imbricaron aún más, puesto que se publicó en Estados Unidos su primer libro de poesía, *Desolación*, en el que reunió lo mejor de su producción literaria desde “Los sonetos de la muerte”. En esta época vio realizados muchos de sus propios pensamientos en el proceso de la Revolución mexicana. En 1924, dejó México cuando su protector, José Vasconcelos, renunció a la dirección de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el gremio de profesores la rechazó porque no podía soportar la influencia de una “extranjera” en la educación mexicana. Pero se las arregló para dejar un libro, *Lecturas para mujeres*, dirigido a las estudiantes, mujeres pobres, de la escuela para niñas obreras que llevaba su nombre. Se dirigió a Estados Unidos a dar conferencias sobre el desarrollo educativo bajo la revolución y, a mediados de febrero de 1925, regresó momentáneamente a Chile y definitivamente al cristianismo, cuando se enroló en la Orden de San Francisco (Figuroa, 1933, p. 17).

La cuarta etapa inició en 1927, cuando comenzó a trabajar como asesora del Instituto de Cooperación Intelectual de la Sociedad de Naciones y en el Instituto Cinematográfico Educativo de la Liga de las Naciones, en 1928. Entre 1930 y 1931 fue invitada a hacer clases en tres universidades de elite en Estados Unidos, este fue —a parte de los cinco doctorados *honoris causa* que obtuvo a lo largo de su vida— uno de sus máximos logros educativos. Un

⁵ Pedro Aguirre Cerda fue militante del Partido Radical (perteneciente a la corriente del “liberalismo rojo” de fines del siglo XIX), diputado por los departamentos de San Felipe, Putaendo y Los Andes entre 1915 y 1918 —exactamente cuando Gabriela estuvo en Los Andes— y diputado por la provincia de Santiago entre 1918 y 1921. También fue ministro de Justicia e Instrucción Pública, del 18 de enero al 6 de septiembre de 1918, bajo la presidencia del liberal Juan Luis Sanfuentes (1915-1920).

éxito no ponderado aún, máxime para una profesora autodidacta. En 1932, fue nombrada cónsul permanente de Chile, con la prerrogativa de elegir la ciudad en que se instalaría. Sin embargo, era un cargo sin sueldo y del que solo recibía como ingresos un porcentaje por los trámites consulares que hacía. Fueron años de consolidación poética y de su participación en distintas instituciones internacionales y redes intelectuales, en las que pudo influir con sus concepciones educativas a nivel internacional.

La quinta y última etapa inició en 1945, como “culminación” de su extensa trayectoria con la obtención del Premio Nobel de Literatura y, a partir de 1948, con su apoyo y participación en la UNESCO. Estos son los años en que se consumó internacionalmente parte de su proyecto educativo, a través de las campañas alfabetizadoras y las misiones pedagógicas implementadas por su antiguo discípulo y amigo, el mexicano Jaime Torres Bodet, entonces al mando del organismo internacional.

PEDAGOGÍA, IRRACIONALISMO E INTUICIÓN

A menudo se tiende a pensar que en el siglo XIX ocurrió un paulatino desarrollo de la ciencia y el racionalismo, hasta alcanzar la hegemonía social por medio del científicismo y el positivismo. Pero lejos de esto, fue una disputa profunda y extensa entre las corrientes racionales e irracionales de la concepción del mundo y de la vida, no solo a nivel de los individuos, sino también de las sociedades. No solo la querrela entre evolucionismo y creacionismo ocupó los intelectos de buena parte de la humanidad occidental: al científicismo se le opuso el romanticismo y al naturalismo, el impresionismo y contra el racionalismo pugnaron las corrientes irracionales. Entre estas dos fuerzas opuestas surgieron diversas formas de conciliar ciencia y fe, creencia y certeza científica: logias masónicas y teosóficas trataban de explicar un mundo inmanente y metafísico; religiones científicas combinaban ciencia y creencia, las que incluso inocularon la religión en el racionalismo extremo del positivismo de Augusto Comte. Resumiendo, la intuición y la razón se disputaron las mejores mentes de la época, tanto en Europa como en todo el continente americano. Gabriela Mistral, nacida al final del siglo XIX, pero cuya reflexión se desarrolló en pleno siglo XX, fue parte de esa contradicción y esa lucha.

Deambulando intelectualmente entre estas corrientes, la poetisa se nutrió de ambas. Lectora voraz, conoció cuanto cayó en sus manos: filosofía, historia, literatura, poesía, religión, etcétera. Pero para hacernos una idea más precisa, una lectura para ella fundamental, que se mueve en esta eterna disputa entre la razón y la intuición, entre el racionalismo y el intuicionismo, y que se adentra de lleno en la pedagogía, fue *Emilio o la educación*, de Jean Jacques Rousseau, y en el campo de las corrientes decididamente irracionistas, uno de sus autores preferidos fue Henri Bergson, el filósofo intuicionista francés. Pero también citaba a Nietzsche y al geógrafo anarquista Eliséé Reclus (Mistral, 1928a).

La lectura del *Emilio* de Rousseau parece haber llegado a través de León Tolstói, el célebre escritor anarquista ruso, muerto en 1910. Tolstói era, además de un famoso novelista, el principal inspirador del movimiento de escuelas nuevas, que se inició con la creación de la Escuela de Yasnaia Poliana, en 1859. Esta corriente literaria, a la que pertenecían otros “padres rusos”, como Gorki, Dostoyevski y Andréyev, era la lectura favorita de nuestra poetisa y fue —al contrario del romanticismo, que se centró en los héroes y la nobleza— uno de los

primeros géneros literarios que fijó sus motivos en las clases populares, los marginados y los pobres⁶.

Creo en la América una (de Bolívar a Martí, de Bello a Sarmiento), del porvenir, aunque comprendo que se trate del porvenir muy lejano, que nosotros no veremos. Creo en la enseñanza como ejercicio apostólico. Creo que los grandes maestros no han sido nunca los hombres de las universidades, sino las figuras idealistas de profesores desde Rousseau a Tagore, de Sócrates a Tolstoi y Romain Rolland. Creo necesario un gran renacimiento religioso. Pienso que la cultura intelectual sin la penetración del espíritu ha corrompido la época junto con el mercantilismo de las grandes naciones. (Mistral, 2015)

Hay otro aspecto sucedáneo de lo anterior y que hace que el pensamiento religioso de Gabriela resulte casi inclasificable. Resentida con el catolicismo por justos motivos, entre 1905 y 1925 se volcó hacia el budismo y la teosofía⁷. Cuando volvió a la fe cristiana, se reconoció como cristiana primitiva, “sin catecismos y sin liturgia”, y con un fuerte misticismo. En sus propias palabras:

Yo no soy antirreligiosa, ni siquiera religiosa. Creo casi con el fervor de los místicos, pero creo en el cristianismo primitivo, no enturbiado por la Teología, no grotesco por la liturgia y no materializado y empequeñecido por un culto que ha hecho de él un paganismo sin belleza. En suma, soy cristiana, pero no soy católica. (Mistral, 2002, p. 72)

Dos fueron las fuentes que Gabriela Mistral conoció y que ayudaron paulatinamente a consolidar su pensamiento educativo. La primera fue el escritor, poeta y músico indio Rabindranath Tagore, quien recibió el Premio Nobel de Literatura en 1913, uno de los escritores tutelares de Mistral. Tagore había popularizado la cultura de la India en Occidente y sus libros se habían traducido primero al inglés y luego al francés y al español (Muñoz y Martino, 2019).

Gabriela, por ese entonces budista y teósofa, leyó profusamente la literatura de la India, pero aún faltaba un peldaño en sus lecturas tagoreanas: conocer la pedagogía que implementaba este célebre intelectual. Después de ser parte del éxito literario y artístico de lo que se llamó el “renacimiento indio”, Tagore se dedicó a su escuela y Pearson (1917) publicó una primera edición en inglés de *Shantiniketan*. En 1919, Zenovia Camprubí de Jiménez tradujo y publicó en Madrid una primera edición en español de *Morada de paz (Shantiniketan)*⁸. Por

⁶ Gabriela Mistral cita a Tolstói en “La enseñanza, una de las más altas poesías”, un extenso texto de 1918.

⁷ La teosofía (del griego: θεός, *theós*, ‘Dios’, y σοφία, *sophía*, ‘sabiduría’) es una religión formada por un conjunto de doctrinas difundidas bajo ese nombre por Helena Blavatsky a fines del siglo XIX. En *La clave de la teosofía*, explica que “teosofía” se utiliza para designar a una sabiduría eterna, atemporal, que es el conocimiento de la “verdadera realidad”. Del mismo modo que la ciencia no crea las leyes que rigen la naturaleza, sino que las descubre, la teosofía es la realidad y los seres humanos aprenden progresivamente porciones del conocimiento de esta realidad. La Sociedad Teosófica se creó en 1875 y tenía como objetivo el estudio comparativo de religión, ciencia y filosofía para descubrir la enseñanza fundamental en cada una de ellas. Para un clásico sobre estos temas, véase Bénichou (1977).

⁸ Shantiniketan es un complejo educacional formado por una serie de escuelas e instituciones. En 1863, Debendranath Tagore creó una escuela primaria y secundaria. En el mismo sitio se encuentra un ashram (santuario hinduista de la fe Brahmo) en el que un tío de Rabindranath vivía y predicaba y donde, a veces, asistía a las clases para dar conferencias a los estudiantes. Rabindranath, con una visión que recogía las tradiciones indias, pero que combinó con la cultura occidental, creó en 1901 la Universidad Visva-Bharati. Estas instituciones son una mezcla de la tradición brahmacharya india (convivencia de estudiantes y profesores) y las exigencias modernas de educación.

primera vez, un manual de enseñanza explicaba la educación en una escuela experimental, fundada en 1863 por Debendranath Tagore y reformada en 1901 por su hijo Rabindranath. *Shantiniketan* hundía sus raíces en las más profundas tradiciones pedagógicas de la India (Wint, 1956, p. 22).

Gabriela Mistral conoció esta edición entre 1920 y 1922, probablemente a través de quien sería su gran amigo y colaborador, José Vasconcelos, y de uno de sus libros más famosos, *Estudios indostánicos* (1920), que reforzaron sus conocimientos sobre el tema. Este sería el texto más importante que interpretaba para el mundo hispanohablante la cultura india y sus aportes contemporáneos.

Por lo anterior, cultivó una especial amistad con quien sería su “alma gemela” y su *alter ego* en la década de 1920: el ministro José Vasconcelos. Ambos, además, tenían trayectorias intelectuales semejantes —espiritualismo, indostanismo, cristianismo, teosofía— y personalidades parecidas —directos, francos hasta los límites, sin medias tintas y seguros de sus capacidades intelectuales—. Pero tanto, la cercanía de Vasconcelos como la experiencia del pueblo mexicano y su actitud frente a la fe y al cristianismo le sirvió para reforzar no solo su “indostanismo”, sino también su firme creencia en que la espiritualidad tenía un papel central en la formación del conocimiento y en su enseñanza⁹.

Pero volvamos al momento del viaje de Gabriela a México. Cuando en Chile le preguntaron cuáles eran sus planes, respondió:

Escribir versos y prosa escolar para los cantos de las escuelas mexicanas y para un Libro de Lectura de la escuela que lleva mi nombre. Voy a hacer algo más: a ayudar al ministro Vasconcelos en la organización de las escuelas de indígenas, a raíz de un congreso de los maestros misioneros que me tocó presidir y cuya labor me interesó profundamente. (Mistral, 1923a)

Esto lo escribió a pocos meses de llegar y en medio de la fuerte experiencia de la revolución, que estaba en pleno desarrollo. Todo la llevaba a reafirmar su valoración de la educación rural, las escuelas al aire libre, las misiones culturales y la amplia gama de experimentos educativos que llevó a cabo México en la década de 1920. Recordemos que en esta época, en la que coincidía el mandato de Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública (1920-1924), Gabriela encontró una experiencia concreta que se desarrollaba turbulentamente en medio de un fuerte cambio social. Vamos a volver sobre estos temas más adelante¹⁰.

ASOCIACIONES INTERNACIONALES DE ESCUELAS NUEVAS

Desde que, a mediados del siglo XVIII, el racionalismo y una de sus corrientes principales, el enciclopedismo, se esparcieron por el mundo occidental, el irracionalismo hizo lo propio,

⁹ Uno de los discursos más importantes de Mistral fue “Unión Cristiana de las Américas”, que dio ante la Unión Panamericana, en mayo de 1924 en Washington, luego de su experiencia en México. Este discurso marcó su regreso al cristianismo, que consumó al año siguiente, cuando se hizo devota de la Orden de San Francisco.

¹⁰ Paralelamente a estos textos, Gabriela acababa de publicar un artículo sobre el agrarismo en Chile en *Repertorio Americano*, una influyente revista costarricense. En el artículo tomaba el ejemplo del zapatismo como movimiento campesino radical de raíces anarquistas. Véase Mistral (1928b).

pero buscó sus fundamentos en el mundo oriental. A inicios del siglo XX, las obras de Nietzsche, Tolstói, Boutroux y Bergson fueron ampliamente valoradas por comunidades intelectuales latinoamericanas, como la generación mexicana del Ateneo de la Juventud y su contemporánea generación de poetas y escritores chilenos y argentinos de la década de 1910¹¹. Numerosos intelectuales, filósofos y humanistas volvieron sus ojos a Oriente y su milenaria herencia cultural: China, Egipto, Medio Oriente e incluso la Grecia clásica fueron las minas de las cuales extrajeron el conocimiento y lo tradujeron al mundo occidental para enfrentar al “monolítico” racionalismo y a las variantes del positivismo¹². De todas esas naciones milenarias, una resultó especialmente atractiva: la India. Desde 1893, cuando se celebró el Parlamento Mundial de las Religiones en Chicago, la India tomó gran centralidad para el mundo occidental. Swami Vivekananda, uno de sus gurús más conocidos, se quedó varios meses en Estados Unidos después del evento y recorrió el país dando conferencias sobre yoga y la filosofía vedanta. La importancia que adquirió la India para las elites liberales e ilustradas de Occidente se ratificó para México cuando el líder de la revolución, el hacendado Francisco I. Madero, tradujo al español el *Bhagavad-gita*. Madero explicó así el significado de ese libro para él y para su proyecto político en México:

Queremos demostrar que el *Bhagavad Gita*, que puede considerarse como la fuente más pura de las doctrinas teosóficas, budistas y en general de las doctrinas filosóficas de la India, no solamente no encierra en sus enseñanzas nada que haga creer en la doctrina del panteísmo, de la absorción de todos los seres en la Divinidad y de la creencia de que somos dioses, sino que se desprende precisamente la doctrina contraria y es que, aunque todos los seres provienen de una partícula de la Divinidad, no por eso son la Divinidad misma, no por eso son dioses, y sobre todo, que jamás perderán su individualidad. (Madero, 2000)

Teosofía, budismo, panteísmo y la India eran los más fuertes fundamentos para el espiritualismo de Gabriela —en ese momento alejada del cristianismo— con que completar su propuesta pedagógica. Pero, tal como lo rebeló en su discurso ante la Unión Panamericana, llegó a esta conclusión tras valorar, primero, la racionalidad y solo después se abrió al misticismo y la espiritualidad (Mistral, 1924).

¿EL AUTODIDACTISMO ES UNA DIDÁCTICA?

Hemos sostenido que Gabriela fue impulsada, involuntariamente, al autodidactismo, al que no solo se acostumbró, sino que también hizo su sistema de educación. Esta práctica provenía, entonces, de la experiencia: su misma hermana, para subir en el escalafón docente, había tenido que cubrir muchos vacíos en su formación, autoeducándose. Pero de allí a que hubiese un método en su autoeducación, hay un largo tramo.

¹¹ Para la recepción de Nietzsche a nivel continental, véase Moraga (2001); para el caso de Bergson en Argentina, véase Muñoz (2012).

¹² El ejemplo más patente es el informado artículo de Quintanilla (2002).

Gabriela llegó a la Araucanía en octubre de 1910. Tenía 21 años y había saltado a la educación secundaria como profesora, patrocinada por Fidelia Valdés, directora del Liceo de Niñas de Traiguén, en el sur de Chile. Allí fue maestra interina de Labores, Dibujo, Higiene y Economía Doméstica hasta el primer semestre del año siguiente.

Cuando tenía unos veinte años, allí por 1910, me di un chapuzón de Ciencia. Leí cuanto libro de divulgación científica cayó en mis manos, esperando que la Física me diera atisbos de lo divino. No me los daba la religión católica, o no parecía poder dárme los según la hondura y amplitud que lo requería. Y cuando la Ciencia me falló en la medida de sus límites, y de los míos, me fui a buscar vistas mayores en la Teosofía y en el Budismo, que aún me rondan. (Mistral en Devés, 2020)

Sabemos que Gabriela ya era una científicista entusiasta en 1906, cuando escribió “La instrucción de la mujer”, en que demuestra haber asumido el proyecto de la Ilustración, especialmente por su carácter liberador del ser humano y que ella trasladaba al mundo femenino. Aunque solo estuvo un año, hasta allá llegó la crítica del sistema por no tener un título universitario emitido por el Instituto Pedagógico. Desde allí se fue a Antofagasta, donde, además de hacer sus clases, se vinculó con la Logia Teosófica Destellos, que dirigía Carlos Parrau (Álvarez Gómez, 1995). Este contacto fue clave, pues reforzó la confianza de Gabriela en la intuición. La parte mística, religiosa y mágica de la teosofía reafirmó una gran confianza en la posibilidad de que el niño fuera capaz de autoeducarse. Si ella había sido capaz, ¿por qué no todos los niños?

Gabriela no solo practicó el autodidactismo toda su vida, también buscó permanentemente consolidar sus creencias con fundamentos científicos. No fue una “etapa” en su vida, que vivió un momento y después pasó a otra distinta. En 1930, volvió a explicar qué significaba para ella la figura de Vasconcelos; esta vez, la relacionó con un personaje de su experiencia en Los Andes: el maestro rural Domingo Faustino Sarmiento.

Decir el hombre-Sarmiento en América es casi dar una fórmula que equivaldría a lo siguiente: autodidactismo, fuerza fogosa de creación y capacidad de ordenación en frío; odio de la barbarie y combate cerrado con ella; y, ganado el combate, la despedida de la violencia y una cordialidad ciudadana para edificar lo nuevo con todas las voluntades. (Mistral, 1930)

Gabriela hace acá un juego de palabras con el apellido de quien sería después ministro de Educación y presidente de la República Argentina: “sarmiento”, en castellano, es el brote de la vid, un trozo de madera viejo que permite que, a partir de él, germinen nuevas plantas y nuevas uvas¹³. Esto lo decía en 1930, cuando se había alejado de Vasconcelos no solo geográfica, sino también políticamente. Pero, además, el ministro terminó abjurando de Rousseau, en su libro *De Robinson a Odiseo* (1934), y de su herencia educativa, cosa que no hizo Gabriela. En 1929, Vasconcelos enfrentó una elección presidencial contra el candidato del mandatario

¹³ Sarmiento (del latín, *sarmentum*): vástago de la vid, largo, delgado, flexible y nudoso, de donde brotan las hojas, las tijeretas y los racimos. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*.

Plutarco Elías Calles y perdió. Gabriela no se mostró muy entusiasmada con la aventura política; además, su apoyo se morigeró, porque entonces avalaba la carrera diplomática de Palma Guillén dentro del régimen callista y no podía aparecer apoyando abiertamente a un enemigo del régimen. Aunque firmaron un armisticio, su relación no volvió a ser como en la década de 1920 y, en las décadas siguientes, Gabriela solo pudo tener una buena relación con la última esposa del exministro (*Proceso*, 2007).

Nuestra poeta-educadora siguió alimentando su concepción del autodidactismo en un artículo, “Sobre el autodidactismo” (1944), en que hablaba sobre los libros:

Acaba por encontrar en ellos no sólo el encanto del acento, sino también los gestos del autor ausente; oye las subidas y quiebres de la voz, siente la virilidad de la frase; ve los ojos maravillados del contador, le distingue la cólera y también el desgano lo tiene bajo la mirada: le goza todo, no le pierde gesto. Porque el autodidacta es además el Discípulo por excelencia, al más devoto que cabe. Atento lo ha hecho la misma condición de su método heroico; él sabe que no puede desperdiciar un dato ni un matiz sin perder muchísimo. (Mistral, 1999)¹⁴

Podemos entender, por su título, que es un trabajo importante, con el cual la autora buscaba “cerrar” un gran tema en su vida que, aunque no tuviera en ese momento las repercusiones que le hubieran gustado, sí llegaba a concluir un tema recurrente en sus textos desde 1908, aproximadamente. Todo ello nos lleva a concluir, de modo parcial, que no se pueden establecer “etapas” en el desarrollo intelectual o teórico de Gabriela, puesto que sus parámetros para establecer algo estaban basados en la confianza en la intuición; es decir, para ella era tan válido lo que había escrito, prematuramente, en su etapa de Los Andes, como su experiencia mexicana o posterior.

De esta manera, para Gabriela Mistral, si se llegaba a los fundamentos de algo a través de la intuición, ese algo no tenía menos valor que si, con el tiempo, se elaboraba el edificio completo a través de la razón. Esta era la mayor fortaleza de la propuesta mistraliana, que iba de la intuición a la racionalidad, de la espiritualidad a la razón o del autodidactismo a la didáctica.

POESÍA Y DIDÁCTICA INTUITIVA

¿Existió una didáctica intuitiva y experimental a la que Gabriela haya adscrito? ¿Mantuvo sus ideas iniciales sobre la pedagogía, que han sido calificadas como “contrapedagógicas”? Por los antecedentes expuestos más arriba —rechazo a los sistemas educativos, autodidactismo, anarquismo, etcétera—, esta propuesta puede resultar interesante, pero se habría producido en el pensamiento de Gabriela a partir de 1828; antes de esa fecha, la poetisa planteaba una pedagogía más tradicional e institucional (Baeza, 2019). Un análisis cuidadoso de la obra teórica sobre la pedagogía y la didáctica mistralianas, desde la historia intelectual, permite concluir no algo muy diferente, sino todo lo contrario.

¹⁴ Pese a la importancia radical del artículo “Sobre el autodidactismo” para nuestra hipótesis, debemos sospechar del año de elaboración, 1944, que citan los compiladores. Para entonces, Gabriela no se encontraba bien y su salud mental estaba fuertemente afectada por la muerte de su hijo Yin Yin, quien se había suicidado el 14 de agosto de 1943.

Planteábamos que Gabriela era rousseauniana. Como es relativamente conocido, el filósofo ginebrino, a través de la metáfora del “buen salvaje”, hace una apuesta por la bondad intrínseca del ser humano, que se contradice con el pensamiento de Hobbes, quien propone todo lo contrario. Es decir, hay una tradición ilustrada, de la que Rousseau es su mejor exponente, que plantea que el ser humano tiene dentro de sí no solo esa bondad natural, sino también está en él inscrito todo su potencial como especie o como producto supremo de la naturaleza (o de Dios). Estas cualidades están más presentes en el ser humano en su “estado natural” o salvaje; es decir, quien no ha tenido contacto con la modernidad, la industrialización o la urbanización.

Esta tradición la retomaron León Tolstói y Rabindranath Tagore en sus planteamientos educativos. Tanto en sus teorías pedagógicas como en sus didácticas y metodologías de la enseñanza hay un marcado acento en el contacto con la naturaleza, en “volver al estado natural” del ser humano. Tolstói no solo fundó su escuela experimental en su propiedad rural: su forma preferida de enseñarles a los hijos de los campesinos, que eran sus estudiantes, era dar largos paseos por el bosque y promover el contacto con la naturaleza. También hizo una fuerte apuesta por la autodisciplina de los estudiantes:

Los escolares son hombres, seres sometidos, por muy pequeños que sean, a las mismas necesidades que nosotros; como nosotros, seres pensantes; todos quieren aprender, y para esto van a la escuela, y por esto llegan sin esfuerzo a esta conclusión, que, para aprender, es necesario someterse a ciertas condiciones. No sólo son hombres, sino que constituyen una sociedad de seres reunidos en un pensamiento común. (...) Cediendo a las solas leyes naturales, a las leyes derivadas de la naturaleza, ni se oponen, ni murmuran; cediendo a vuestra autoridad intempestiva, no admiten la legitimidad de vuestras campanillas, de vuestro uso del tiempo, de vuestras reglas. (Tolstói, 1910)

Rabindranath Tagore, por su parte, retomó la idea rousseauniana de que el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe. Planteaba, basado en sus observaciones en las comunidades de la India, que la vida urbana “corrompe” al ser humano:

En épocas posteriores, aunque cambiaron las cosas, y numerosos reinos, grandes y pequeños, florecieron en riqueza y en poder, invadiendo los bosques de ciudades, donde se multiplicaban las lujosas mansiones de los ricos; los más altos ideales de la civilización del país siguieron siempre siendo los de aquellos santuarios de la selva. Las epopeyas y los dramas de todos nuestros grandes poetas clásicos estaban llenos de reverencia por aquel dorado alborar del alma de la India. (Tagore, 1919, p. 22)

En sus escritos, sus teorías educativas y su didáctica, Tagore buscó especialmente el contacto con la naturaleza. En su descripción de la escuela de Bolpur narró largamente la vida comunitaria de estudiantes y profesores —que compartían enseñanzas y alimentos—, los ejercicios físicos y espirituales y las clases al aire libre. Así, en el pensamiento de Tagore hay una profunda apuesta al contacto del hombre con la naturaleza, en la convivencia armónica de ambos que, como veremos, tiene profundo significado y se proyecta en la pedagogía.

Resumiendo, los elementos comunes más importantes de las pedagogías experimentales de Tolstói y Tagore son: educación para la paz; contacto con la naturaleza —directo o a través de la agricultura—; paidocentrismo, es decir, la centralidad del niño en el proceso educativo —al contrario del magistocentrismo de la escuela tradicional—, y la importancia de la intuición y la experimentación en el proceso educativo. Estos fueron los elementos que conformaron el ala “agrarista” o “naturalista” de la escuela nueva o escuela de la acción, como también se la llamó¹⁵. Dentro del mismo movimiento de escuelas nuevas había una tendencia más fuerte y numerosa, encabezada por el filósofo pragmatista estadounidense John Dewey, que enfatizaba la educación para la democracia, el industrialismo y la sociedad moderna. Hasta donde alcanza el conocimiento actual sobre las escuelas nuevas, si bien coincidían en los elementos centrales, ambas tendencias discrepaban profundamente en cuanto al sector social al que estaban enfocadas: el campo o la ciudad, la vida de los campesinos o la vida de los obreros industriales y la ética respecto de la naturaleza¹⁶.

Los Andes era una ciudad pequeña y rural al pie de la cordillera. La estancia de Gabriela allí duró seis años —entre 1912 y 1918— y fue fundamental para consolidar su pensamiento educativo. En primer lugar, sintió la paz y la seguridad económica, pero también el aislamiento y la quietud que tanto necesitaba. Aparte de sus labores habituales de profesora, escribió y reescribió la poesía que la lanzaría a la fama y se nutrió del conocimiento literario y filosófico que sustentaría su futuro como escritora y diplomática.

Gabriela parece haber leído *La Escuela de Yasnaia Poliana* tempranamente, en la edición que hiciera en 1906 la editorial valenciana Sempere, ligada al anarquismo y ampliamente divulgada en América Latina. Probablemente, el libro llegó a sus manos cuando estaba en Los Andes y le dio nuevas fuerzas para afianzar su metodología peripatética con los niños, que ya aplicaba cuando estaba en el norte: dar largos paseos por el campo con ellos para enseñarles, en directo, el contacto con la naturaleza. A diferencia del norte, donde predomina el paisaje montañoso y desértico, apenas roto por valles fértiles en los que el agua escasea, en el centro, la sempiterna cordillera está suavizada por la agricultura, el agua y el bosque.

Y aunque había leído lo poco que había llegado a sus manos en su destierro campesino, diseñó intuitivamente su proyecto educativo: una escuela agrícola para niños pobres que convivieran con el profesor y que les permitiera conectarse con la naturaleza. Para esa época, conocía las novelas de Tolstói y no sabemos a ciencia cierta qué tanto conocía *La Escuela de Yasnaia Poliana*, pero el parecido es mucho. Aunque sabía de Tagore, quien había sido galardonado con el Premio Nobel en 1913, no conocía mayormente el experimento educativo que el poeta implementaba en *Shantiniketan*. Proveniente de una zona semidesértica, descubrir la fertilidad de la tierra fue una transformación mística y casi sobrenatural:

Tengo el descubrimiento de un tesoro: el de la tierra de Dios, que me da una paz casi sobrenatural, un sosiego que tiene algo de infinito. Trabajo en un huerto menudo, chiquito, haciendo hortaliza y jardín. No sé qué decir del encantamiento que me da este ejercicio nuevo, el olvido de mis penas, la creación de una nueva vida. Que le pido a Dios me conserve. (Mistral, 2002, p. 60)

¹⁵ Hasta acá no aparece un cuarto elemento característico de las escuelas nuevas del tipo deweyano: el principio de *learning by doing* o “aprender haciendo”. Véase Moraga (2017).

¹⁶ Aunque recientemente se ha tratado de vincular el pensamiento estético de Dewey con la pedagogía de Gabriela Mistral, no se ha demostrado siquiera que ambos autores, alguna vez, hayan coincidido en espacios o reflexiones o, al menos, se hayan comunicado entre sí. Véase Rodríguez Arratía (2020).

Esta experiencia de paz mística, que proveía la naturaleza a través de la agricultura, debía traspasarse a los niños pobres:

Quiero hacer, antes de morirme o de entrar en la vejez, una escuela según mi conciencia religiosa, agrícola y de programa simple, para siete niños muy pobres que coman conmigo y trabajen conmigo el suelo. Así alivio mi corazón. (Mistral, 2002)

Gabriela confiesa tener un proyecto educativo compuesto por tres elementos: religiosidad, agricultura y niños conviviendo con el profesor. Hasta acá podemos ver que la formación pedagógica mistraliana era particularmente autodidacta, experimental e intuitiva. No había sido adquirida en ninguna institución educativa, solo en las bibliotecas y en la práctica directa en el aula. En segundo lugar, era absolutamente heredera de su experiencia como maestra proveniente de una zona rural y semidesértica. En tercer lugar, apostaba por la intuición: sin haber leído la producción específica de los realizadores de los principales experimentos educativos dirigidos al mundo rural y popular, su idea de una escuela dirigida a los niños era muy similar a la de Tolstói y Tagore.

DIDÁCTICA Y AUTODIDÁCTICA

Hacíamos hincapié en que Gabriela había sido impulsada al autodidactismo a temprana edad, cuando la expulsaron del colegio y una profesora llegó a sugerir que era retrasada mental y a vaticinar que nunca prosperaría en la escuela. Entonces, su medio hermana Emelina, profesora primaria, le enseñó a leer, especialmente textos religiosos.

Fue la lectura lo que hizo de mí una escritora, una lectora solitaria. Yo soy, pues, una autodidacta. Sólo mi hermana, maestra rural, me dio el amor de leer y el de escribir. Nunca quiso abandonar su escuela aldeana. Mucho le debo a ella todo lo que recibí. (Mistral, 2002)

Pero hay un tercer elemento en esta confesión: la presencia de la ruralidad, una ruralidad especial, que giraba en torno a la agricultura en un entorno predominantemente desértico o semidesértico.

Con el paso de los años y después de su experiencia al ser expulsada de la escuela y que, en 1908, se le negara entrar a la Normal para certificar un oficio que desarrollaba sin título desde 1904, Gabriela reafirmó sus sospechas de que las escuelas normales no cumplían con el propósito que tenían y, por el contrario, eran una fuente de aburguesamiento del gremio docente. Aun así, para poder ejercer como maestra, en 1910 dio el examen en la Normal para habilitarse como profesora, pero, para demostrar sus capacidades y dominio de los temas educativos, recitó en verso los exámenes.

Gabriela Mistral llegó a México a mediados de 1922. A fines de ese año hizo un descubrimiento trascendental para su concepción pedagógica y didáctica. Vasconcelos la había enviado a una escuela cerca del edificio de la SEP, donde permanecía siempre que no estuviera en terreno, pero en un barrio deprimido y extremadamente pobre. Recordemos que,

cuando estuvo en Los Andes, soñaba con tener “una escuela según mi conciencia religiosa, agrícola y de programa simple, para siete niños muy pobres que coman conmigo y trabajen conmigo el suelo” (Mistral, 2002, p. 60).

En el corto viaje hasta la escuela, a Gabriela le intrigó que se enviara a una extranjera a un barrio tan marginal, pero, cuando llegó, sufrió un vuelco en su corazón: en una hectárea de terreno semiurbano, un maestro rural había instalado una escuela granja. A media mañana, un grupo de niños removía la tierra, plantaba semillas, cuidaba las hortalizas y regaba las plantas que estaban en áreas perfectamente definidas.

Una hora después mi estado de alma era un respeto y un fervor religioso por lo que estaba viendo. Tenía delante de mí realizada en tierra mexicana la escuela que soñó León 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, 1923c, 2002, p. 91)

Los profesores no daban abasto para atender a las decenas de niños de una matrícula que crecía diariamente, por lo que promovieron la autoorganización de los estudiantes. Estos formaron una cooperativa que dividía las tareas agrícolas, organizaba la venta y distribución de los frutos de la tierra y repartía las ganancias en partes iguales: para la compra de semillas y herramientas, la adquisición de vestimenta y el pago de cada uno de ellos. Un congreso de maestros al que Gabriela asistió, y donde fue declarada presidenta honoraria, fue ocasión para que ella presentara a José Ávila Garibay. El niño, quien llegó a la escuela en 1920 descalzo y hambriento, se convirtió no solo en el mejor ejemplo de que el sistema pedagógico tolstoiano era eficiente, sino que también permitió que se convirtiera en el líder de sus compañeros y fuera fundamental para el desarrollo de las futuras campañas alfabetizadoras de México (Moraga, 2017b). *El Niño Agricultor*, un periódico estudiantil escrito por los niños y los maestros, de hermosa impresión, editado bajo las leyes de la ciudad y con gran cantidad de fotografías, informaba sobre los avances de la escuela, el desarrollo de los trabajos y los desafíos que enfrentaban. En ese momento, Gabriela se dio cuenta de que la Revolución mexicana había realizado la utopía tolstoiano-tagoreana.

Pese a su inclinación espontaneísta e intuitiva, nada es casual ni espontáneo en este párrafo. Primero, Gabriela aludía al componente espiritual de este experimento tolstoiano en el México revolucionario. Segundo, señalaba la “racional escuela primaria”, es decir, el modelo de escuela que promovió Francisco Ferrer Guardia en Valencia y que a esas alturas conformaba una internacional paralela a la escuela nueva. En tercer lugar, hacía alusión a la fecha en que había empezado a desear e idear un tipo similar de escuela: hacía 15 años, es decir, cerca de 1908, antes incluso de sus confesados experimentos en Los Andes, cuando aún estaba en el norte de Chile.

¿Cómo era el método de enseñanza de la escuela-granja mexicana? Claramente, no era el tradicional, sino uno profundamente paidocéntrico. Partía de un proyecto educativo construido de manera espontánea en que cada niño contribuía personalmente. Las páginas de *El Niño Agricultor*, pese a que era un periódico “infantil” y hecho por niños, definieron dentro de la escuela nueva —pero de corte tolstoiano, no deweyano— cómo cada estudiante “llevaba” a la escuela el “proyecto de vida” que iba a desarrollar.

José Ávila nos viene a robustecer nuestra fe en la escuela que soñamos, él vino a nuestro Centro y se educó, se preparó para la vida y ya la está empujando a vivir, teniendo un concepto claro de ella. Él nos da la razón que debe desaparecer cuanto antes la organización actual de la escuela donde el niño vive en un mundo que le forman artificialmente para despistarle del mundo real en que ha de luchar. (*El Niño Agricultor*, 1923, p. 1)

El texto continuaba reafirmando los principios espontaneístas y libertarios de la escuela rousseano-tolstoiana, en cuanto a la fe infinita en el niño que había llegado a la escuela-granja con su programa, horario, metodología, disciplina —“en una palabra todo su maestro”—, espacio en el que “vivió con libertad” y les demostró que:

Cada niño trae consigo su vida escolar para ir desarrollando paulatinamente a la vista de su maestro, que, más bien es el espectador de sus actos para que los apruebe, los modifique, los mejore, etc.

José trajo, como creo traerán todos los niños, una idea de la vida y si se les deja expresar esa idea, brota el niño que trabaja, que estudia, que aspira, y hay que respetar ese ensayo de vida para encontrar la semejanza a la vida seria del adulto. (*El Niño Agricultor*, 1923, p. 1)

Para el comentarista, José les había reafirmado la convicción de que la escuela tenía que transformarse pronto en algo con vida más “natural”, más “activa”, más cercana a la vida de los hombres. Los logros los había tenido gracias a que no había estado en la escuela actual, sino en la “precursora de la Nueva Escuela” (*El Niño Agricultor*, 1923, p. 2).

Por esa época, pero en una fecha indeterminada, Mistral manifestaba una idea similar, aunque menos radical:

El niño, hasta el más infeliz, llega a la escuela trayendo su mitología, un puñado chiquito de fábulas recibidas unas en la falda de una madre contadora, otras de bocas de la vecindad, las más pasadas de la mano a la mano por compañeros.

Había que oírle primero y ver modo de usarle ese pequeño tesoro, aunque no fuese sino por valorizarle lo único que trae y abrirle con esto la confianza...

Me lo sé porque yo también llegué a una escuela con ese tesoro en las manos y lo habría dado a la maestra que se hubiese dado el trabajo de abajarse a mí un poquito no más. (Mistral, 2017, pp. 31-32)¹⁷

Este documento mistraliano es mucho más extenso y rico para nuestro propósito, pero sobrepasa nuestras posibilidades. Solo queda resaltar el importante paralelo de su concepción de “escuela nueva”, que coincidía perfectamente con la escuela nueva mexicana.

Gabriela retomó estos temas años después, cuando estableció una relación muy fuerte entre Rousseau y la educación en un artículo sobre el independentista puertorriqueño

¹⁷ Según los compiladores, el documento data de 1925 aproximadamente, pero bien pudo haber sido una fecha anterior, toda vez que Mistral no hace mención a La Madero, la escuela-granja tan fundamental para demostrarse a sí misma que era posible realizar su utopía pedagógica agrícola, que había desarrollado en 1908, en el norte de Chile.

Eugenio María de Hostos. En este artículo aparecen no solo el filósofo ginebrino, sino también sus seguidores y principales exponentes teóricos de la escuela nueva: el suizo Pestalozzi y el pedagogo alemán Friedrich Fröbel. Allí, Gabriela despacha en un párrafo a los autores de la genealogía de la escuela nueva:

Los maestros fáciles y frecuentados del tiempo son Lamartine, Víctor Hugo o Edgar Quinet; él descuajará para sí, del mismo suelo de Francia, uno más sólido en Comte, y se traerá de suelos sajones su Spencer, conveniente para la hora, aunque hoy nos parezca mezquino. No pudiendo, como nadie puede, prescindir de su Rousseau, buscará sus discípulos más nobles que son Pestalozzi y Froebel. (Mistral, 1932, pp. 337-338)

En esta corta cita, Gabriela traza una línea que une la tradición ilustrada, el romanticismo, el socialismo utópico, el positivismo y el darwinismo social hasta llegar a los fundadores de la escuela nueva. Este texto a propósito de Hostos, quien, además de luchar por la independencia de Cuba y Puerto Rico del Imperio español, había fundado la primera escuela normal de Santo Domingo, en República Dominicana, y había pasado una década en Chile, donde dirigió los liceos de Chillán y Miguel Luis Amunátegui y fue profesor de la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile (Aragunde, 2002).

EL MÉTODO MISTRALIANO: IMÁGENES Y DIDÁCTICA

Por razones personales —pero también por convencimiento—, Gabriela desconfiaba de los métodos tradicionales de educación. Prefería la lectura propia a las tradicionales clases que hacía el profesor, donde dictaba largos párrafos que los estudiantes copiaban y que no tenían mayor relación con el mundo que los rodeaba y menos con su cotidianeidad.

Hemos visto que pese a ser una intuicionista y, en algunos casos, tener siempre presente el misticismo y la espiritualidad —todo lo cual la coloca en la vereda del irracionalismo—, Gabriela era muy racional en sus métodos y elecciones teóricas. Sin confusión, se colocaba del lado de la ilustración y del proyecto de la modernidad que, para realizarse, necesitaba formar ciudadanos, y estos se forman primero como lectores. Por ello, era una leona de dos mundos: aceptaba tanto la racionalidad científica como la irracionalidad de los misterios y el espiritualismo.

Gabriela siempre nombraba juntos a dos grandes ilustrados teóricos de la educación: Pestalozzi y Fröbel. ¿Por qué juntos? Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) o Enrique Pestalozzi fue un influyente pedagogo, educador y reformador suizo, que aplicó los ideales de la Ilustración a la pedagogía. Para él, la solución a la pobreza y las contradicciones en las sociedades se debía buscar en una buena educación. Creía que a los niños no se les debía proporcionar conocimientos ya construidos, sino la oportunidad de aprender sobre sí mismos mediante la actividad personal. Mientras que Friedrich Fröbel (1782-1852), quien provenía de una familia luterana, a partir de 1805 fue un profesor que pronto descubrió las ideas de Pestalozzi y, a los pocos años, colaboró con su obra teórica. Fröbel fue el creador

de la educación preescolar y del concepto de *Kindergarten*, entre muchos otros aportes. Gabriela nombraba a ambos como influencia de Eugenio María de Hostos¹⁸.

Rousseau fue una gran inspiración para Pestalozzi y el *Emilio* su libro de cabecera¹⁹. El ginebrino era, para él, el “centro de acción del antiguo y del nuevo mundo en materia de educación”, que había roto “las cadenas del espíritu y devolvió al niño a sí mismo, y la educación al niño y a la naturaleza humana” (Pestalozzi, XXX, 1826, p. 319). Se dejó guiar por su espíritu humanitario, de dedicación al pueblo. Creó la escuela popular, abierta a todo el mundo, regenerada con espíritu social, pero no pública (estatal), ni institucional. Sin embargo, el núcleo fundamental de la educación era la familia y, después, la escuela y el medio vital y social.

El método Pestalozzi o “de intuición global” saca, primero, al profesor del centro del proceso educativo y pone allí como objetivo “la instrucción del pueblo”, donde el maestro es un “simple instrumento mecánico de un método que debe sus resultados a la naturaleza de sus procedimientos, y no a la habilidad de aquel que lo practica” (Pestalozzi, 1889, p. 34). Segundo, la intuición comienza con la experiencia: este es un principio de conocimiento y una posibilidad para la enseñanza (es el elemento central del cual deriva el método moderno de *learning by doing*). Esta intuición es un “acto espontáneo” a partir del cual el niño se puede identificar con el mundo que lo rodea.

Este método se basaba en la forma, el número y el nombre. La forma (observar, medir, dibujar y escribir) implicaba enseñar a distinguir el aspecto de cada objeto, sus dimensiones y proporciones. Para ello, se recurría a explicaciones sencillas de objetos y materiales que enriquecieran la memoria, y así enseñar a describir y a darse cuenta de sus percepciones por medio del dibujo, a medir todos los objetos que se presentaban a su vista y adquirir habilidades para reproducir. Pestalozzi pensó que mediante el dibujo se ejercitaba al niño en su escritura. El número (relaciones métricas y numéricas) incentivaba a los niños a considerar cada objeto que se le diera para conocerlo como unidad, separado de aquellos con los cuales aparecía asociado. Para ello, se utilizaban tablillas con letras, las cuales se acumulaban de una en una para que el niño conociera la relación de los números, al mismo tiempo que servía para aprenderlas. Partía de cosas simples y, luego, iba a las más complicadas. Con el nombre se buscaba familiarizarlos tan temprano como fuera posible con el conjunto de palabras y de nombres de todos los objetos que les fueran conocidos. Finalmente, era un método “lógico”, basado en la concepción “analítica y sistemática” de la enseñanza y el aprendizaje.

Pese a ser un educador de la Revolución francesa y que los excesos que se le atribuían a esta en Chile hacían del método de Pestalozzi un proceso muy resistido por las elites conservadoras y liberales, sus libros tenían una gran distribución en el país a inicios del siglo XX. Probablemente, Gabriela leyó en 1801 *Cómo Gertrudis enseña a sus niños*, que había sido traducido del alemán al español por el institutor chileno José Tadeo Sepúlveda y editado por el educador normalista José Abelardo Núñez en 1889²⁰.

¹⁸ Gabriela Mistral, “Una biografía de Eugenio María de Hostos”.

¹⁹ Uno de los motivos que gatillaron la obra de este filósofo y pedagogo suizo, además de su admiración hacia Rousseau, fue la necesidad de unir el desarrollo industrial con la educación, partiendo por enseñar a los niños a ser autosuficientes y a escribir libros como *Cartas sobre la educación* y *Cómo Gertrudis enseña a sus niños*. En 1799, La Asamblea Nacional de Francia lo declaró “ciudadano honorario de la revolución” y pudo realizar parte de sus sueños como pedagogo. Véase Barnard y Pestalozzi (1859).

²⁰ La traducción que se hizo en Chile tuvo difusión en países como México, aunque no podemos asegurar cuál fue su efecto; pero después de ser republicada en el estado de Veracruz, en el centro, llegó hasta Monterrey, en el norte. Véase Pestalozzi (1889) (hemos tenido a la mano esta edición mexicana).

¿Hay en la pedagogía de Gabriela una influencia de los métodos de Pestalozzi? Para la educación infantil, Gabriela era partidaria de usar las imágenes como medio de enseñanza. En su “Diario íntimo” escribió un borrador de una cartilla metodológica:

Ejercicios de observación. 1.- fuentes para crear: Se trata de hacer pensar al niño, a base de unas cuatro o cinco frases —oraciones, en gramática— que sean muy sencillas. Por ejemplo, una oración que dice “Juan iba de vuelta a su casa llevando sus herramientas, pasó el puente, siguió por el maizal y dio el silbido de aviso a su mujer. La mujer abrió la puerta”. (Mistral, 2002, XI, p. 226)

En sus indicaciones acerca de cómo implementar el uso de imágenes, incluso sostenía que, para absorber este método, era necesario “suprimir” momentáneamente la lectura:

Hacer que el niño traduzca eso a imágenes y se quede sin leer “viendo al hombre que después de salir de la fábrica toma el camino hacia el río, pasa el puente, pasa el maizal, se acerca, llega, llama a la puerta o grita a la mujer, entra a la casa, da las buenas tardes...”. Tiene que ver *cada uno de esos puntos o imágenes*. (Mistral, 2002, XI, p. 226)²¹

Aunque hay similitudes entre la propuesta del suizo —su atención a las percepciones y el dibujo— y la chilena, aquel no llegó a establecer lo que llamamos una “didáctica de las imágenes”. En ese sentido, Gabriela fue más radical que Pestalozzi. La imagen era la forma en que el niño podía hacer vívida la lectura: “*En la lectura corriente que hacemos todos, eso, lo anterior, se comprende enseguida, pero no se vive*”²². Se vivirá si el niño se detiene y pasa eso, lo trueca y lo pone en 5 o 6 imágenes”. El proceso de imaginar que hacía el niño —no el joven, que después de los 16 o 17 años tenía una mente más capacitada para abstracciones— permitía la conceptualización de la realidad:

Objetivar, el puente, ídem el maizal, detenerse en esas cosas y verlas, o sea, pararse en sus imágenes, gozarlas, precisarlas... los cinco o más cromos mentales —imágenes— se viven, se ven realmente, casi se tocan. (Mistral, 2002, XI, p. 226)

Ello evitaba a que el niño hiciera “lecturas inertes”, “la lectura muerta, sin creación, sin vivacidad, la engañifa de leer sin compartir el texto, sin volverlo vivencia” (Mistral, 2002, XI, p. 226).

Gabriela ensayó este método con la lectura de la vida de Goethe, leída hacía años y ya casi borrada:

Me detuve en la tapa, que tenía un retrato de G. hasta la cintura. Los recuerdos perdidos volvieron así: primero la cabeza —perfecta— me recordó el equilibrio del pensador, la llamada “frente olímpica” (...) Pasé al cuello cabal.

²¹ Cursivas en el original.

²² Cursivas en el original.

En el cuello hay una especie de pasamanería o bordado. Me acordé del poeta, casi Canciller del Estado, y descuido que ponía en vestirse, cuido de enamorado. (Mistral 2002, XI, p. 227)

Y continuaba describiendo las sensaciones que le causaba ver la imagen del autor: “Muy controlado, sí. A pesar del Werther... Todo esto que estaba sumergido me fue devuelto solo por un ‘mono’ vulgar” (Mistral, 2002, XI, p. 227).

Para nuestra poeta-maestra, la imagen, más que las palabras, era lo que retenía la mente del niño. Para ello, había que desarmar el texto y volverlo una imaginaria; el conocimiento quedaría asimilado y nunca se perdería totalmente. El propósito era “almacenar imágenes”, que el niño se nutriera y se liberara de la lectura apresurada, que diera paso a un ejercicio “creador”, no “recitador”.

Hacerle ver las plantas del jardín y quitárselas de delante y que procure verlas con los ojos cerrados. Que las cuente.

Que lea cualquier cosa breve, obligándolo a parar y a que diga lo que ve al terminar la oración o el período. Al comienzo hará muchos errores: después no. (Mistral, 2002, XI, p. 226)

Llama la atención que Gabriela cite esta novela de Goethe, publicada entre 1771 y 1773, más aún cuando estaba hablando de didáctica. Ella se ubicaba literariamente en el modernismo latinoamericano de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Pese a lo adelantado de su pensamiento social y político, no militó en las vanguardias literarias o estéticas, por lo que movimientos locales como el imaginismo de fines de 1920 o el surrealismo de la generación de 1938 no la conmovieron mayormente, menos el *Sturm und Drang* y los inicios del romanticismo europeo. Y aunque sus trabajos salieron reseñados en revistas de transición como *Selva Lírica* y *Los Diez*, mantuvo la inclassificable impronta personal de su creación (Goethe, 1774).

Pese a que era seguidora de Fröbel, Gabriela se mostraba contraria al sistema de *Kindergarten*, herencia de la educación alemana introducida en 1895 desde la formación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Abogaba por “el chorro de inventores de EEUU se debe mucho más al visualismo sajón, más que al kinder y a una educación primaria que enseña con figuras, linterna mágica, cine, etc.”. Ello permitía que el niño construyera imágenes del mundo que lo rodeaba y que, usando la observación, creara (Mistral, 2002, XI, p. 227).

Mistral parece no haber desarrollado mayormente esta metodología de enseñanza. En 1925, fue nombrada secretaria del Instituto de Cooperación Intelectual de la Sociedad de Naciones en Ginebra. Así inició su larga carrera diplomática y como funcionaria internacional (Walker, 1937), y hasta allá llevó sus ideas de uso de la imagen en la educación. En 1928, se desempeñó en el Consejo Administrativo del Instituto Cinematográfico Educativo de la Liga de las Naciones, en Roma, en un momento en que, en países como México, la revolución educativa, continuada por los discípulos locales de John Dewey, aplicaba el cine a la educación higiénica con el modelo de las misiones culturales (Gudiño Cejudo, 2016).

CIENCIA, POESÍA E INTUICIÓN

Hay poca información sobre cómo exactamente hacía clases Gabriela a sus niños, sus métodos de enseñanza o los principios que la regían, salvo por una “Cartilla de instrucciones”, extrañamente obviada por sus comentaristas. Aunque sencilla, como muchas cartillas educativas de la época, era poco más que apuntes de cómo se debía dirigir el trabajo en el aula. Además, el texto, publicado hace muchos años como parte de sus memorias, hace comentarios sobre los materiales de estudio, la calidad del papel, el color de la tinta de los lápices, la posición que debía adoptar el estudiante en el pupitre, etcétera.

En la escritura normal la cabeza debe estar bien equilibrada sobre la columna vertebral, la frente ligeramente inclinada. Los ojos separados del papel por lo menos 35 cm. Los hombros, a la misma altura, La distancia de la parte anterior del tórax a la arista del banco permite bien el ejercicio de los movimientos respectivos. El tronco del estudiante derecho. Los pies apoyados en el suelo, en toda su extensión, cuidando que el derecho esté más adherido que el izquierdo. (Mistral, 2002, p. 57)

Pero la parte medular del texto habla de la metodología para enseñar ciencias a los niños, lo que conlleva una teoría detrás. En principio:

El estudio de las ciencias tiene por objeto colocar al niño en contacto directo con las cosas y los fenómenos de la naturaleza. En esta enseñanza se cultivan también los sentidos, y se desarrollan las facultades del niño, pues él es obligado a ver y pensar sobre las cosas que lo rodean y a expresar con claridad lo que ha visto, interesándose poco a poco hasta la simpatía por esa naturaleza que le rodea. (Mistral, 2002, p. 59)

Acá hay, implícito, uno de los principios comunes de las escuelas nuevas: el “aprender haciendo” o *learning by doing*; el “contacto directo” con los objetos de la naturaleza, que busca “obligar” al estudiante a pensar en la realidad que lo circunda, y a expresarlo claramente, hasta llegar a simpatizar con ella (Dewey, 1897, 1916, 2010)²³.

Pero ¿cómo se le enseñaba esta concepción del mundo que rodeaba al estudiante? La respuesta puede resultarnos paradójica:

En lo posible *la enseñanza de las ciencias debe hacerse en la forma más intuitiva*. En zoología como en botánica se debe elegir como intuición el objeto natural y si esto no fuera posible, objetos embalsamados y cuadros. La materia debe tomarse con preferencia de la patria y el profesor deberá elegir, entre otros temas, los propios de la región en que esté ubicada la escuela y en los alrededores. (Mistral, 2002, p. 59)²⁴

²³ Hemos visto que el origen de esta idea ya estaba en los planteamientos de Pestalozzi. El filósofo pragmatista estadounidense John Dewey fue quien más divulgó los principios de *learning by doing*.

²⁴ Las cursivas son nuestras (N. del A.).

Entonces, el principio por el cual se le enseñaba al niño a adquirir una concepción racional de la naturaleza que lo rodeaba era la intuición, la que le permitiría acercarse a esa naturaleza y que debía ser la de su entorno local o regional.

Pero las metodologías intuitivas que proponía Gabriela no solo se aplicaban a la comprensión de las ciencias, también eran aplicables al aprendizaje de la lectura.

No es necesario que el profesor lea antes a 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 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 sería una oportunidad para hacer leer en primer lugar a los más débiles. (Mistral, 2002, p. 59)

Así, para Gabriela, el protagonismo de la clase pasaba del profesor al estudiante. Recordemos que escribió estas ideas en su “época andina”, entre 1912 y 1916, cuando aún no maduraba del todo sus concepciones pedagógicas. Pero, en todas estas anotaciones hay fundamentos que son propios de la escuela nueva, especialmente, el paidocentrismo y la intuición como elementos fundantes de una nueva educación.

De la misma manera, Mistral combinaba la acción de los estudiantes y del profesor ante el “tratamiento de una poesía”. Partía con la lectura de la poesía por el maestro, quien después explicaba las voces y sentido de las estrofas. En tercer lugar, el protagonismo pasaba a los niños: la lectura de la poesía era de una estrofa cada uno. Luego, se pasaba a una “reproducción dialogada” y al aprendizaje por estrofas. Finalmente, venía el análisis literario, que debía practicarse oralmente en toda la composición de mérito (Mistral, 2002, p. 60). Hay en esta metodología una fuerte impronta paidocentrista: confianza en el estudiante y un esfuerzo por alentar su iniciativa en el proceso educativo.

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS MÉTODOS MISTRALIANOS

Cuando estuvo en contacto con la revolución educativa liderada por Vasconcelos, Gabriela Mistral maduró y profundizó sus conocimientos, primero, intuitivos, luego, bibliográficos y, finalmente, experienciales. Aunque ya en México no siguió frente a estudiantes haciendo clases o enseñando a leer, sí se dirigió a miles de personas en forma directa: a campesinos, indígenas, habitantes de la urbe, gente común y corriente, y también a profesores normalistas, intelectuales, educadores formales, artistas y escritores. Lo hacía a través de discursos o conferencias magistrales, artículos de prensa o, simplemente, hablando con campesinos e indígenas cuando visitaba las localidades y pueblos.

El discurso humanista e inspirador se transformó en la principal herramienta de contacto con el pueblo; ya no solo con los niños, sino también con indígenas y campesinos: “Las parábolas de Jesús son el eterno modelo de enseñanza: usar la imagen, ser sencilla y dar bajo apariencia simple el pensamiento más hondo” (Mistral, 1923b). Para Gabriela, el pensamiento más complejo era posible de enseñar simplificándolo a través de imágenes o de parábolas.

Gabriela llegó en los meses de fuerte debate de la nueva educación que se debía implementar en el México posrevolucionario. Rápidamente, se vinculó a la dinámica como redactora, junto al diputado por Puebla, José Gálvez, de la Ley de Misiones Culturales. Vasconcelos le encargó, por su sensibilidad con el tema, que se preocupara especialmente de los aspectos de la educación indígena. En estas misiones se concentraba la esencia de su pensamiento pedagógico: una misión de profesionales e intelectuales que, itinerante, recorría distintos poblados llevando la “buena nueva” de la revolución educativa. La poetisa tuvo una participación menos protagónica en la campaña de alfabetización, toda vez que funcionaba desde 1920 y, cuando Mistral llegó, estaba en el tercer año de su desarrollo.

Vasconcelos señaló que la idea de las misiones, con fuertes aires de redención social y misticismo revolucionario, se había inspirado en la labor de los misioneros españoles durante la Conquista y los primeros años de la Colonia. En octubre de 1923, se promulgó el Plan de las Misiones Federales de Educación, pero solo en febrero de 1926 se estableció la Dirección de Misiones Culturales para regular las labores de los misioneros.

Para Gabriela, estas misiones ponían en práctica los elementos centrales de la teoría y la metodología educativa a las que adscribía²⁵. Participó en ellas buena parte de la intelectualidad mexicana de la época: Elena Torres, Eulalia Guzmán, Palma Guillén, Jaime Torres Bodet, el mismo Vasconcelos. Esta iniciativa vasconcelista y las campañas alfabetizadoras tuvieron hondas repercusiones: las misiones fueron replicadas en España durante la Segunda República, entre 1930 y 1939, como “misiones pedagógicas”, enfocadas fundamentalmente a capacitar a los profesores (Perelló, 2011). Gabriela desarrolló su actividad consular en Madrid a partir de 1933. Pese a simpatizar con la Segunda República, se formó una mala opinión de estas misiones y de la reforma educativa en general. Al respecto envió a Chile un extenso informe que no hemos tenido a mano en esta ocasión (Fernández Valdés, 2006, p. 27).

Sin embargo, la labor de Gabriela como observadora o consultora de educación en distintos países del mundo continuó. El mismo Torres Bodet llevó estas misiones y las campañas alfabetizadoras a la UNESCO en 1948 —cuando fue elegido secretario general de la organización—, que se proponía instaurar la paz por medio de la educación y la alfabetización. Tres años después, las Naciones Unidas recopilaron los avances de las misiones mexicanas entre 1923 y 1928 en una extensa publicación y en *El Correo de la UNESCO*, el boletín oficial del organismo (Hughes, 1951; UNESCO, 1951, p. 16). En muchas de estas iniciativas, Gabriela participó como consultora especializada o propagandista de una UNESCO y unas Naciones Unidas que aún no se habían consolidado en el mundo. En 1945, la *Biographical Encyclopedia of the World* de Nueva York incluyó una reseña de su vida a propósito del Nobel. La *American People Encyclopedia* le solicitó, en 1954, un artículo propagandístico sobre las Naciones Unidas en momentos que necesitaba consolidarse²⁶. Pero también consolidó un fuerte reconocimiento como miembro importante de la escuela nueva: en 1936, la International Montessori Association, en una carta firmada por María Montessori desde Londres, la invitó a sus cursos. Durante años, esta organización la consideró una voz internacional autorizada y, ya casi al final de su vida, la sección francesa de la asociación la invitó de manera especial a su

²⁵ Sobre la Ley de Misiones Culturales, véase Sierra (1973). Sobre las misiones pedagógicas durante la Segunda República española, véase Rus (2001). Sobre las misiones pedagógicas de la UNESCO, véase UNESCO (1948-1949, p. 7).

²⁶ *American People Encyclopedia* (1954).

congreso (*Biographical Encyclopedia of the World*, 1945; International Montessori Association, 1936; Association Montessori de France, 1953). A medida que su fama se expandía con la obtención del Premio Nobel, la importancia de su obra educativa se acrecentó a niveles que no alcanzó ninguno de sus detractores en Chile o México, ya sea en el gremio de los profesores o en el de los escritores.

CONCLUSIONES

Hemos analizado la pedagogía y la didáctica mistralianas enfocándonos en el contenido y lo expresado explícitamente por la poetisa y educadora. Mistral ha sido considerada una intelectual distinta, dependiendo del momento y la perspectiva con que se la mire. Así, durante la dictadura chilena (1973-1990), Gabriela era una mujer conservadora que escribía poesías para las madres y rondas para los niños. El surgimiento de los estudios *queer*, en la década de 1990, ha tratado a Gabriela como una lesbiana militante y una feminista explícita. Nada de eso fue un deseo expreso de la Nobel sobre cómo quería que la recordaran o cómo quería que la trataran. Menos aún es reflejo de su real dimensión personal o política.

Algo parecido ha pasado con la pedagogía mistraliana, que recién se la comienza a investigar. No solo no se comprenden sus fuentes ni el entorno intelectual y político en el que desarrolló su pensamiento, sino también que se ha deformado su pensamiento pedagógico y su aporte a la didáctica. Formada como autodidacta, Gabriela nunca adscribió a las corrientes dominantes del pensamiento educativo de su época. En lo burocrático, más bien se “adaptó” al sistema mientras ideaba el suyo, aunque tenía establecidas sus certidumbres mucho antes. Para ello fue fundamental el periodo que pasó en Los Andes (1912-1916). Allí, se “conectó” con el pasado de la educación rural a través de la figura de Domingo Faustino Sarmiento, y también conoció al político radical Pedro Aguirre Cerda, quien sería esencial para su carrera como contacto con el sistema educativo. Además, en Los Andes desarrolló un proyecto educativo, que desplegaría por el resto de su vida, que podemos llamar “escuela nueva agraria” y que la relacionó con aquellas tendencias agraristas y naturalistas de la escuela nueva o de la acción. Paralelamente, inició en grande su carrera literaria, cuando, en 1914, se presentó a los Juegos Florales de Santiago y ganó el primer lugar.

Como parte activa de la revolución educativa mexicana —primero, intuitivamente y, después, como observadora y propagandista—, adscribió a la corriente ruralista de la escuela nueva. Formada por los seguidores de Tolstói y Tagore, fue esta la corriente que implementó el vasconcelismo educativo y no la corriente industrialista de John Dewey que, a la postre, resultaría dominante en México. Esta última corriente tuvo activos seguidores también en Chile, como Amanda Labarca, sibilina crítica de la poetisa y eterno freno de sus aspiraciones de ascenso. Todo ello contribuyó a aislarla de los espacios oficiales en Chile y México, situación que combatió con sus actividades en la diplomacia y como parte de la intelectualidad internacional.

Su didáctica, surgida de su intuición y experiencia directa como maestra rural, se puede definir como autodidacta, intuitiva y basada en imágenes. Sobre lo último, falta investigación para aquilatar dos aspectos: la real influencia de Pestalozzi en su concepción intuitiva de la educación y el aporte que ella hizo en el Instituto de Cooperación Intelectual en las décadas de 1930 y 1940. Sus propuestas del uso de imágenes en la enseñanza de los niños y

de la intuición en la enseñanza de las ciencias también son aspectos que aún hay que trabajar y que dan una enorme actualidad a su proyecto, dada la creciente presencia de imágenes en la cultura de masas, promovida por las tecnologías y las redes sociales. Si bien por la masividad que hoy enfrentan los sistemas educativos sus propuestas ruralistas pueden resultar difíciles de implementar, aspectos como el contacto con la naturaleza o las clases al aire libre mantienen plena vigencia, en especial en escuelas rurales y en la educación activa de las escuelas primarias.

Las propuestas de Gabriela Mistral sobre pedagogía y didáctica eran modernas para su época y aún están vigentes, pero tuvieron más repercusión en México y en otros países —a través de la UNESCO— que en el Chile dominado por la rama industrialista de la escuela nueva y por un sistema educativo ya instalado plenamente desde hacía un siglo. Ello contribuyó a olvidar y menospreciar durante décadas sus avanzados aportes y a que no se los aplicara en su propio país, pero sí en otras latitudes.

Pero la investigación sobre la pedagogía de Gabriela Mistral recién comienza y es una tendencia que va a crecer en el tiempo y se va a unir a aquella otra también desconocida sobre sus actividades diplomáticas. Recién hoy, un siglo después del viaje a México que la universalizó, podemos tener una imagen más aquilatada y real de aquella mujer que fue la más grande intelectual que el siglo XX chileno haya producido.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Álvarez Gómez, O. (15 de julio de 1995). Gabriela Mistral en Antofagasta y la Logia Destellos. *Chañarcillo*.
- American People Encyclopedia (12 de enero de 1954). Carta a Gabriela Mistral. *American People Encyclopedia*.
- Association Montessori de France (23 de marzo de 1953). Carta a Gabriela Mistral. *Association Montessori de France*.
- El Niño Agricultor (15 de mayo de 1923). José Ávila de ayer y José Ávila de hoy. *El Niño Agricultor* 10.
- International Montessori Association (octubre de 1936). Carta a Gabriela Mistral. *International Montessori Association*.
- Proceso (11 de febrero de 2007). Al final, tensión entre Vasconcelos y Gabriela Mistral. *Proceso*.
- UNESCO (diciembre de 1948-enero de 1949). Misiones Pedagógicas: las dos primeras salen para Filipinas y el Afganistán. *El Correo de la UNESCO*.
- UNESCO (1 y 2 de febrero de 1951). Las misiones culturales mexicanas y la educación fundamental. *El Correo de la UNESCO*.
- Wint, G. (octubre de 1956). La morada de la paz. *El Correo de la UNESCO* IX.

Fuentes secundarias

- Aragunde, R. (Ed.) (2002). Eugenio María de Hostos. *Un debate actual en torno a sus ideas pedagógicas*. San Juan: Instituto de Estudios Hostosianos.
- Baeza, A. (2018). Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral, 1904-1925. *Educación Pesquisa* 44.
- Baeza, A. (2019). Autodidactismo y lectura, una contrapedagogía mistraliana, 1928-1954. *Revista Chilena de Literatura* 99, 177-202.
- Baeza Ruz, A. (2020). Difusión, pervivencia y obsolescencia del sistema lancasteriano de enseñanza en Chile: del desorden sistemático a la uniformidad en torno al sistema simultáneo, 1832-1860. *Revista de Historia y Geografía* 43.
- Barnard, H. y Pestalozzi, J. H. (1859). *Pestalozzi and Pestalozzianism: Life, Educational Principles, and Methods of Johann Heinrich Pestalozzi*. FC Brownell.
- Bénichou, P. (1977). *El tiempo de los profetas. Doctrinas de la época romántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Biographical Encyclopedia of the World (19 de diciembre de 1945). *Carta a Gabriela Mistral*. Biographical Encyclopedia of the World.
- Bruno, P., Pita, A. y Alvarado, M. (2021). *Embajadoras culturales. Mujeres latinoamericanas y vida diplomática (1860-1960)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Carrasco, I. (2000). Poema de Chile, un texto pedagógico. *Revista Chilena de Literatura* 56.
- Concha, J. (1987). *Gabriela Mistral*. Madrid: Ediciones Júcar.
- Devés, E. (octubre de 2020). Redes teosóficas latinoamericanas y globales, 1875-1930: logias, sociedad civil, agentes internacionales. *Cuestiones conceptuales y empíricas*. *Izquierdas* 49.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. Auckland, Nueva Zelanda: Floating Press.
- Dewey, J. (2010). My Pedagogic Creed. En D. J. Simpson y S. F. Stack (Eds.), *Teachers, Leaders and Schools: Essays by John Dewey* (pp. 24-32). Carbonale, Estados Unidos: Southern Illinois University Press.
- Estrada, D. T. (1973). Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México, 1822-1842. *Historia Mexicana* 22 (4), 494-513.
- Fernández Valdés, J. J. (2006). Gabriela Mistral (1889-1957). Cónsul de Chile y Premio Nobel. *Boletín de la Academia Chilena de la Historia* LXXII (115).
- Figuroa, V. (1933). *La divina Gabriela*. Santiago: Imprenta El Esfuerzo.
- Goethe, J. W. von (1774). *Die Leiden des jungen Werthers*. Leipzig.
- González Vera, J. S. (1959). *Algunos*. Santiago: Nascimento.

- Gudiño Cejudo, M. R. (2016). *Educación higiénica y cine de salud en México, 1925-1960*. México: El Colegio de México.
- Guzmán, E. (1923). *La Escuela Nueva o de la Acción*. México: Editorial Cultura.
- Hughes, L. H. (1951). *Las Misiones Culturales Mexicanas y su programa*. París: UNESCO.
- Madero, F. I. (2000). Obras completas VII. Escritos sobre espiritismo. En *Doctrina Espírita 1901-1913*. México: Clío.
- Madrid, J. (9 de agosto de 2016). Comentarios sobre el Bhagavad-Gita escritos por Francisco I. Madero. *Masdemx*.
- Martínez Rus, A. (2001). *La política del libro sobre la Segunda República: socialización de la lectura* [Tesis de Doctorado en Historia, Universidad Complutense, Madrid].
- Mistral, G. (1 de enero de 1923a). *Mistral a Pedro Aguirre Cerda*. Colección Biblioteca Nacional, Mixcoac.
- Mistral, G. (marzo de 1923b). Pensamientos pedagógicos. *Revista de Educación* 1(1).
- Mistral, G. (2 y 4 de mayo de 1923c). Cómo se ha hecho una escuela-granja en México. *El Heraldito*.
- Mistral, G. (mayo de 1924). *Unión Cristiana de las Américas* [Discurso]. Unión Panamericana, Washington, Estados Unidos.
- Mistral, G. (16 de abril de 1928a). Cabos de una conversación. *Clamor*.
- Mistral, G. (8 de diciembre de 1928b). El agrarismo en Chile. *Repertorio Americano* 22.
- Mistral, G. (10 de agosto de 1930). Primeras luchas de Vasconcelos. *La Nación*.
- Mistral, G. (10 de diciembre de 1932). Una biografía de Eugenio María de Hostos. *Repertorio Americano* 25 (22).
- Mistral, G. (1999). Sobre el autodidactismo. En *Recados para hoy y mañana*. Santiago: Sudamericana.
- Mistral, G. (2002). *Bendita mi lengua sea. Diario íntimo de Gabriela Mistral (1905-1956)*, J. Quezada (comp.). Santiago: Planeta, Ariel.
- Mistral, G. (2015). Autobiografía. En J. Quezada (comp.), *Páginas (perdidas) de la vida mía*. Santiago: MAGO Editores.
- Mistral, G. (2017). “El maestro es el Herodes de la imaginación”, Legado de Gabriela Mistral, Archivo del Escritor. En C. Warnken Lihn y E. Pfeiffer (Eds.), *Gabriela Mistral. Pasión de enseñar: Pensamiento pedagógico*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Moraga Valle, F. (2001). Nietzsche y los intelectuales de la izquierda latinoamericana, 1900-1936. *Estudios. Filosofía Historia Letras* 18, 179-208.
- Moraga Valle, F. (2013). “Lo mejor de Chile está ahora en México”. Ideas políticas y labor pedagógica de Gabriela Mistral en México, 1922-1924. *Historia Mexicana* 251.
- Moraga Valle, F. (2016). Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964. *Historia Mexicana* 65 (3), 1341-1404.

- Moraga Valle, F. (2017a). Incluir para formar la nación la “Escuela Nueva” o de la “Acción” en el México posrevolucionario, 1921-1964. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 7. <https://doi.org/10.60611/cche.vi7.31>
- Moraga Valle, F. (2017b). ¿Una escuela tolstoiana para la Revolución mexicana? La Escuela-granja Francisco I. Madero de la colonia La Bolsa, 1921-1940. *Pacarina del Sur* 32, 51-88.
- Moraga Valle, F. (2019). Educación, exilio y diplomacia: Vasconcelos, Mistral, Torres Bodet y la proyección internacional de sus ideas educativas, 1921-1964. *Revista de Historia de América* 156, 61-94.
- Moraga Valle, F. (2020). Educación y paz: de la Revolución mexicana a las campañas de alfabetización de la UNESCO, 1921-1964. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 13. <https://doi.org/10.60611/cche.vi13.6>
- Moraga Valle, F. (2021). Gabriela Mistral. Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* 15. DOI: <https://doi.org/10.60611/cche.vi15.167>.
- Muñoz, A. y Martino, G. (2019). *Historia mínima del yoga*. México: El Colegio de México.
- Muñoz, M. A. (2012). Bergson y el bergsonismo en la cultura filosófica argentina. *Cuadernos Americanos* 4.
- Pearson, W. W. (1919). *Shantiniketan. The Bolpur School of Rabindranath Tagore*. Londres: Macillan and Co.
- Perelló, J. G. (2011). Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939). *Revista Faro* 13.
- Pestalozzi, J. H. (1807). *El ABC de la visión intuitiva o principios de la visión relativamente a los tamaños*. Madrid: Imprenta Real.
- Pestalozzi, J. H. (1826). *Méthode théoriques et pratique* (Vol. XXVIII). París: Publié en français par lui-même, Reliure inconnue.
- Pestalozzi, J. H. (1889). *Cómo Gertrudis enseña a sus niños* (J. T. Sepúlveda, Trad.). Coatepec: Tipografía de Antonio M. Rebolledo.
- Quintanilla, S. (2002). Dioniso en México o cómo leyeron nuestros clásicos a los clásicos griegos. *Historia Mexicana* 51 (3), 619-663.
- Rodríguez Arratia, N. (2020). Experiencia y vivencia. Dimensiones estéticas desde el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral. *Hermenéutica Intercultural* 33, 105-129.
- Roldán Vera, E. (2013). Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 1(2), 171-198.
- Sierra, A. S. (1973). *Las misiones culturales*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Silva, L. (1967). *Vida y obra de Gabriela Mistral*. Santiago: Orbe.
- Simpson, D. J. y Stack, S. F. (Eds.) (2010). *Teachers, Leaders and Schools: Essays by John Dewey* (pp. 24-32). Carbonale, Estados Unidos: Southern Illinois University Press.

- Tagore, R. (1919). *Morada de paz (Shantiniketan)*. *La Escuela de Rabindranath Tagore en Bolpur* (W. Pearson, Trad.). Madrid: Zenobia Camprubí de Jiménez.
- Tanck de Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México, 1822-1842. *Historia Mexicana* 22 (4), 494-513.
- Tiana Ferrer, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Escuela Nueva. *Transatlántica de Educación* 5.
- Tolstói, L. (c. 1910). *La Escuela de Yasnaia Poliana*. Barcelona: Sempere.
- Walker Linares, F. (1937). *La cooperación intelectual internacional*. *La Comisión Chilena de Cooperación Intelectual*. Santiago: Universidad de Chile.
- Wood Royo, A. J. (2007). *Gabriela Mistral. The Teaching Journey of a Poet* [Tesis de Doctorado, University of North Carolina at Chapel Hill].