



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Gabriela Mistral y su praxis educativa sociohistórica

 **Lara Coronado, Jesús**
Rodríguez Ponce, Santiago

Gabriela Mistral y su praxis educativa sociohistórica
Praxis Educativa (Arg), vol. 27, núm. 3, pp. 1-18, 2023
Universidad Nacional de La Pampa
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153175977005>
DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270305>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Gabriela Mistral y su praxis educativa sociohistórica

Gabriela Mistral and her sociohistorical educational praxis

Gabriela Mistral e sua práxis educacional sócio-histórica

Jesús Lara Coronado

Universidad Austral de Chile, Chile

esus.lara@uach.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-0365-4598>

Santiago Rodríguez Ponce

Universidad Austral de Chile, Chile

santiago.rodriguez@uach.cl

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270305>

Recepción: 10 Mayo 2023

Revisado: 27 Julio 2023

Aprobación: 20 Agosto 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

El siguiente artículo tiene como propósito establecer que la propuesta educativa que Gabriela Mistral planteó, por medio de diversos poemas y prosas, hay que comenzar a entenderla como *praxis*, ya que muchos de los planteamientos que ella hizo, al analizarlos en conjunto, permiten proponer una pedagogía mistraliana sociohistórica, la cual se basa en el rescate y respeto de los elementos culturales del otro y que tiene a la oralidad y mitología como componentes centrales de un *êthos* mistraliano. Por otro lado, observamos también que su *praxis* educativa se enmarca en cuatro dimensiones: ética, política, estética y pedagógica. La metodología de trabajo se basó en el análisis de prosas y poemas y se usó como criterio de selección todo aquello que tuviera relación con la pedagogía, pero, además, que el planteamiento representado en su prosa o poema tuviera relación con su experiencia educativa.

Palabras clave: sociohistórica-oralidad, mitología, cultura, dimensiones.

Abstract

The purpose of the following article is to establish that the educational proposal that Gabriela Mistral put forward through various poems and prose should, from now on, be understood as *praxis*, since many of the proposals she made, when analyzed as a whole, allow us to propose a socio-historical Mistralian pedagogy, which is based on the rescue and respect for the cultural elements of the other and which has orality and mythology as central components of a Mistralian *ethos*. On the other hand, it is also observed that her educational *praxis* is framed within four dimensions: ethical, political, aesthetic, and pedagogical. The working methodology was based on the analysis of prose and poems, using as a selection criterion everything that was related to pedagogy, but also that the approach represented in his prose or poem was related to her educational experience.

Keywords: sociohistorical-orality, mythology, culture, dimensions.

Resumo

O objetivo do artigo a seguir é estabelecer que a proposta educacional que Gabriela Mistral levantou por meio de vários poemas e prosa, deve começar a ser entendida como *praxis*, pois muitas das abordagens que ela fez, quando analisadas em conjunto, permitem propor uma pedagogia mistraliana sociohistórica, que se fundamenta no resgate e respeito aos elementos culturais do outro e que tem a oralidade e a mitologia como componentes centrais de um *êthos* mistraliano. Por outro lado, observamos também que a sua *praxis* educativa se enquadra em quatro dimensões: ética, política, estética e pedagógica. A metodologia de trabalho baseou-se na análise de prosa e poemas e tudo o que estava relacionado com a pedagogia foi usado como critério de

seleção, mas também que a abordagem representada na sua prosa ou poema estivesse relacionada com a sua experiência educacional.

Palavras-chave: sociohistórica-oralidad, mitología, cultura, dimensiones.

Introducción

Mucho se ha hablado de Gabriela Mistral en torno a su poesía y prosa, no obstante, desde que Roque Scarpa (1979) recopiló información relacionada con sus reflexiones pedagógicas, nos hizo un llamado de atención; que la obra de Lucila no estaba siendo atendida en el ámbito educativo, en el cual ella aportó no solo desde reflexiones superficiales o con solo canciones de rondas infantiles que fueron infantilizando su imagen, particularmente, durante la dictadura militar de Chile (Moraga, 2013). En este sentido, es preciso señalar que la imagen truncada que se construyó sobre el aporte de Gabriela Mistral al pensamiento latinoamericano se produce para silenciar la mirada crítica que ella tiene sobre el orden político-social establecido y que, en el marco de la modernidad capitalista y colonial, genera, permanentemente, situaciones de exclusión social, las cuales denuncia sin cesar en su vida (Huidobro, 2022). Por este motivo, su preocupación por los derechos de las mujeres, de los pueblos indígenas, los derechos de los niños expresados en el apoyo a la instrucción primaria, los temas de las escuelas para campesinos y obreros, etc., nosotros lo consideramos como parte de un *êthos*^[i] pedagógico mistraliano.

Se debe agregar que Gabriela Mistral fue una persona que aportó desde la *praxis*^[ii] de una profesora-poeta que entendió que la mejor forma de llevar a cabo una educación centrada en el sujeto (Baeza, 2018) era incorporando su historia de vida, su lenguaje, su cultura, dicho en términos mistralianos, su “mitología” (Mistral, 2017, p. 31). La comprensión de esa mitología, según Mistral, permitía entablar un diálogo que se basaba en escuchar y aprender los cuentos con los que se formó el otro, las tradiciones del otro, las emociones, los gustos, la música, sus creencias, sus fantasías, su mitos y leyendas, pues estos elementos son la puerta de entrada al bagaje de conocimientos y al territorio del otro.

Lo dicho hasta aquí supone que la idea mistraliana trazó los caminos de una educación americana, similar a lo que planteó Kusch (2012), respecto de la comprensión de la persona desde su contexto cultural y territorial:

La geografía comprende las rugosidades reales, como los accidentes de la tierra. Por eso apunta a un modo de ser- ahí, al ‘para vivir’, o sea el hábitat, al molde simbólico en el cual se instala el ser. Eso produce la cultura, como un modo peculiar de cultivo para hacer frente al contorno. La cultura es entonces un molde simbólico para la instalación de una vida. (p. 17)

Este primer elemento identitario, que tiene relación con geografía y cultura, la hace plantear su ideario pedagógico desde la necesidad de transitar a un pensamiento original y situado, que se caracteriza por la valoración “de lo propio” como una condición de posibilidad de lo que podríamos denominar el *sujeto americano* en el ámbito educativo.

Maestro: enseña en tu clase el sueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento. Divulga la América, su Bello, su Sarmiento, su Lastarria, su Martí. No seas un ebrio de Europa, un embriagado de lo lejano, por lejano extraño, y además caduco, de hermosa caduquez fatal.^[iii] (Mistral, 1992, p 2)

Desde este lugar epistemológico, Gabriela entra en conflicto con las posturas positivistas y científicas que están determinando el quehacer de las escuelas en los albores del siglo XX, llegando a plantear que estas son como una “escuela madrastra” (Gabriela, 1924, p. 16).

Lo anterior, no solo hay que entenderlo desde una mirada huera^[iv], sino desde una óptica más profunda, pues ya nos hizo un llamado de atención Núñez (2008), cuestión que destacó Orellana (2008), respecto a que con los elementos que Gabriela Mistral fue dejando por medio de su prosa y poesía es que se pueda plantear no solo una idea educativa, sino argumentar una pedagogía mistraliana, pues como el mismo Núñez señala: “Hay bases para que se estudie a fondo y sistemáticamente la vida y obra de Lucila/ Gabriela, en lo referente a su *praxis* pedagógica, sea que se exprese poéticamente y se encuentre dispersa en su rica prosa” (2008, p. 47).

Por consiguiente, uno de los propósitos de este artículo es sustentar que detrás de algunos de los escritos de Gabriela Mistral, alusivos al quehacer educativo y a la pedagogía, hay elementos que permiten sustentar una propuesta educativa expresada en una *praxis* sociohistórica mistraliana, la cual no solo se centra, por un

lado, en el sujeto, como han señalado algunos autores (Ocampo, 2002; Siebert, 2015; Baeza, 2018), y, por otro, en el autodidactismo (Rubilar, 2010; Moraga, 2013; Baeza, 2018; Clemente *et al.*, 2019; Lara, 2020; Sepúlveda, 2021; Huidobro, 2022), sino también en la interacción cultural que ella promovía mediante estrategias vivenciales. En este sentido, es preciso mencionar que la propuesta mistraliana considera que, en la formación de la persona, no se pueden dejar de lado aquellas cuestiones cotidianas, prácticas, y que estas deben estar entremezcladas con lo teórico, para que esta experiencia sea *formadora* y bidireccional.

Para realizar este análisis, se trabajó con aquellos textos que han propuesto o destacado las ideas pedagógicas de Gabriela Mistral, a saber, los libros referentes a sus ideas educativas: *Gabriela Mistral. Magisterio y niño* de Roque Scarpa (1979). Otro texto que también recoge ideas pedagógicas es *Lucila/Gabriela: la voz de la maestra* (Mistral, 2008), y una versión aumentada a la de Scarpa (1979), titulada: *Gabriela Mistral. Pasión por enseñar* (Mistral 2017).

Estos libros reúnen no todo, pero sí una gran parte de su prosa y poesía en torno al tema educativo que permite esbozar un *corpus* de análisis. Este estudio se complementará con artículos que han centrado su mirada en destacar sus pensamientos educativos. No obstante, estos se usarán como base para sustentar la mirada sociohistórica que nosotros observamos en la propuesta mistraliana.

La *praxis* sociohistórica mistraliana

Antes de argumentar la problemática en cuestión, es preciso delimitar a qué nos referimos con *praxis* sociohistórica mistraliana. Esta la entendemos como todo acto educativo, intencionado, que tiene como finalidad integrar en su *praxis* educativa dispositivos no solo para estructurar la acción pedagógica, sino también para entenderla desde un punto de vista cultural, con miras en que de ese otro, de quien aprende, también se puedan generar procesos de cultivación que consideren sus mochilas conceptuales. Estas últimas, cargadas de historias, experiencias, vivencias y relatos que sirven para adentrarse en el mundo del otro, pero también para reflexionar del otro con el otro.

Al mismo tiempo, es preciso destacar que la propuesta mistraliana tiene similitudes con la psicología rusa, específicamente la planteada por Vygotsky (Ávila, 2018). Este investigador, sobre todo en su ensayo *La imaginación y el arte en la infancia* (Vigotsky, 2006), en reiteradas oportunidades, hace referencia a Tolstoi, mismo autor que Gabriela Mistral, frecuentemente, también cita (Mistral, 2017) y del cual extrae ideas respecto de cómo se debía estimular la imaginación o capacidad literaria de los infantes^[v]. Esto nos indica que la búsqueda de Mistral, sobre todo en cuestiones que tenían que ver con el entendimiento de la cultura desde la óptica educativa, realizó una indagación que centraba sus intereses en el entendimiento social y cómo esto podía tener relación o generar una explicación de cuáles eran las construcciones sociales con las que los individuos o infantes llegaban a la escuela cargados de ideas, imágenes y, sobre todo: mitologías.

Otro punto de encuentro con la propuesta sociohistórica rusa es que ambas ópticas se focalizaron en el entendimiento de cómo los seres humanos, desde la colectividad, generan medios para regular su comportamiento. Que, en el caso mistraliano, no solo se enfoca en esto, sino también en cómo las viven o cómo las encarnan, pero desde una *praxis* vivencial, pues ella misma vive estas experiencias con el otro, puesto que no solo se pone en posición de observadora del sujeto, sino de acompañante de este.

Por otro lado, también podemos agregar que, al igual que las respuestas que buscaban responder desde la psicología social, por ejemplo, Luria, con sus investigaciones en Asia central (Ávila, 2018), Gabriela Mistral vivió experiencias determinantes, no solo en su infancia y adolescencia (Lara, 2020), sino también en sus múltiples viajes por Chile. Desde el norte hasta el extremo sur, lugares que no solo fueron espacios de trabajo, sino igualmente de experimentación, de observación del otro, de vivencias, también de investigación, pues Mistral, dentro de todo, fue una investigadora, pues su producción poética y prosa, las referidas a la educación, no solo surgen del alma, sino que manan desde las problemáticas que ella planteaba, que le tocó vivir y que observó en la sociedad chilena.

Por ello, fue revelador y, al mismo tiempo cercano, el encontrarse en México (Moraga, 2013) con toda una idea educativa que centraba al profesor o al maestro como una persona que establecía diálogos y no imposiciones. Algo que ella venía practicando ya no solo desde la intuición de la joven maestra de la Escuela La Cantera (con solo 19 años), sino como una idea teórica que cobraba fuerza en otras regiones: la del

profesor, la del maestro como un antropólogo que desea entender y comprender para involucrarse con el otro, para no eliminar o extirpar lo bello de la región en donde se sitúa, al contrario, rescatar esos elementos. Al respecto, Mistral señala lo siguiente:

Nosotros, los llamados “intelectuales”, debemos acercarnos al pueblo raso y gastar con él las horas que despilfarramos en nuestra “vida social”; podemos, sí, convivir con él frecuentemente, yendo a sus fiestas familiares, estando en sus nacimientos, sus navidades y sus duelos. (Scarpa, 1979, pp. 266-267)

Es decir, hay que estar presentes donde se origina el mito (cultura) o donde este se transmite. Aquí, se hace presente una de sus reflexiones socioculturales emblemáticas en este contexto, el desolemnizar la cátedra, puesto que “Ello le permitió ofrecer no un seco cuadro estadístico, sino la emoción de este problema” (Moraga, 2013, p. 1216).

Por ende, uno de los elementos característicos de la propuesta mistraliana era la identificación de y con el otro, esto desde una óptica basada en la sensibilidad. En términos de una mirada teórica o metodológica, marca una diferencia con la psicología social, pues esta corriente tiene como propósito entender el sentido social del lenguaje y cómo las personas actúan sobre los estímulos. En cambio, Mistral centraba su mirada en el folclor, en lo cotidiano, en las experiencias de vida, en el relato oral, en las creencias que, aunque son parte de lo que la psicología social intentaba responder, los investigadores de esta corriente no se involucraron con los sujetos estudiados como uno más de ellos. No obstante, Mistral sí; por ello, ella nos indica lo siguiente: “lo cotidiano se levanta hasta un plano de belleza” (Mistral, 1924, p. 11).

Lo dicho hasta aquí supone que, Mistral, desde una mirada de un yo investigador y de un yo poblador, se vincula tanto con el otro, que ella misma se hace parte del otro, y ese yo y tú se convierte en diálogo, en un nosotros. Luis Rubilar (2010) hace varios acercamientos respecto de este tema, en específico, proponer la idea pedagógica de Mistral como “sociopedagógica” (p. 4) y también la identifica como una pedagoga “constructivista” (p. 8).

Sin embargo, lo anterior no es profundizado en ese estudio, aunque sí es importante destacar que ya otros autores han observado en la propuesta mistraliana un *corpus* sociohistórico en sus escritos. Hecha esta salvedad, nosotros podemos agregar que la idea mistraliana habría que situarla en el constructivismo social, ya que su propuesta pedagógica “implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto” (Araya *et al.*, 2007, p. 91). Algo que, ya a los 19 años, ella aplicaba en la escuela La Canteras como una *praxis* de enseñanza: “Yo hacía con ellos el desgane del maíz contándoles cuentos rusos y les oía los suyos” (Mistral, 2017, p. 99).

De acuerdo con lo anterior, es importante indicar por qué para ella fue tan relevante compenetrarse con el mundo o la comunidad educativa con la que compartió. Era relevante porque le permitía abrir espacios de reciprocidad intelectual, independiente de la cultura de quien educa o quien es educado. Interesante si se piensan desde el acto pedagógico, pues no tiene una idea transformadora del otro, al contrario, lo entiende desde la alteridad (Vargas, 2015). Por esta razón, ya planteaba esta pedagoga que el acto educativo es en esencia correspondencia, por ello, “su participación activa es una experimentación educacional que, sin desdeñar los niveles clásicos, iba hacia el indio y hombre adulto y el niño de la aldea” (Scarpa, 1979, p. 18). Ese ir o circular hacia el otro era para conocer y reconocer a la otredad desde su idiosincrasia, y no desde “la racionalidad hegemónica de la cultura letrada” (Sosa, 2009, p. 353), sino desde un “proyecto lingüístico de inclusión” (Sosa, 2009, p. 358), asimismo, comprensivo, porque propone “la relación de cada conocimiento con la vida” (Scarpa, 1979, p. 39).

Este entender que Gabriela proponía tiene elementos sociohistóricos y psicosociales que luego fueron trabajados (no podemos asegurar que retomados) por Paulo Freire. Por ejemplo, este pedagogo planteó lo siguiente: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de aquél” (Freire, 2008, p. 94). Ella, antes que Freire, lo planteó de la siguiente manera: “había que oírle primero y ver modo de usarle ese pequeño tesoro, aunque no fuese sino para valorizarle lo único que trae y abrirle con esto la confianza” (Mistral, 2017, p. 31). Esta propuesta pedagógica les posibilita a ambos, al educador y al educando, desde la mirada mistraliana de la educación,

“complementar saber científico y espiritualidad” (Baeza, 2018, p. 4). Este último concepto, en otros casos, Mistral lo reemplaza por la palabra *mitología*.

Por lo tanto, a esta escucha activa del otro no solo la propone, la experimenta. Esta consideración pedagógica que atiende las necesidades culturales del otro le permite entender que es la puerta de entrada para conocer cuestiones emocionales, motivacionales, de autoconcepto, en efecto, propone, además, que desde este entendimiento debe arrancar el acto educativo. Por lo tanto, la escucha se convierte en una acción mediatizadora, comprensiva e integradora, pues se hace para incorporar, en el acto pedagógico, estos elementos señalados, los cuales gatillan entre las personas que dialogan “experiencias históricas o sociales ajenas” (Vigotsky, 2006, p. 22).

Estas, incluso, pueden ser parte de otros individuos, pero que, al relatarlas, las hacemos propias, y forman parte de una cultura y comprensión común. del mundo En este contexto, Scarpa (1979) señaló, al referirse al entendimiento que del infante debe tener quien ejerce el oficio de instructor, que: “El mundo visible y el otro no los tiene separado el buen sabedor” (p 56).

Por ello, se destaca de su perspectiva sociohistórica “la capacidad que tuvo para ver y entender a sus alumnos y alumnas como individuos con identidades propias y capacidades infinitas” (Mistral, 2008, p. 44). Pero no solo tenía intención de conocerse mutuamente con el otro, sino que, además creía y confiaba en las competencias que este otro había desarrollado por medio de su realidad y experiencia.

Esto, según Mistral, se genera con la acción comunicativa, la cual, según ella, se usaba como dispositivo para evaluar las diferencias que producen los elementos socioculturales que la persona trae para, posteriormente, “convertir la idea en acción” (Mistral, 2017, p. 129). Idea que se basa en un currículum de la vida. Por ello, Gabriela plantea que se debe ser cuidadoso de que “La discusión teórica debe marchar paralela a la experimentación” (Mistral, 2017, p. 129).

Lo sencillo, en este caso, tiene relación con rescatar todo aquello que se practica, y con todo se refiere a que cada acción que hace una persona cualquiera debe relevarse como un aporte a la cultura, en este caso, lo que el otro sabe y hace. Esto se convierte en la columna vertebral de su propuesta sociohistórica, pues estos elementos actúan como puente que permite acceder al mundo del infante o al adulto con el cual se trabaja, por ejemplo, a sus significados, a sus imágenes, a los conocimientos que este otro tiene sobre lo que él presenta o se le presenta. Por otro lado, da la posibilidad de que este acceso genere un estímulo que le permita relacionarlo con otro tipo de temas y experiencias que la persona trae consigo. Por ello, cobra tanta relevancia en su propuesta la idea de comenzar a comprender y aprender de la mitología del otro:

El niño, hasta el más infeliz, llega a la escuela trayendo su mitología, un puñado chiquito de fábulas recibidas unas en falda de una madre contadora, otras de boca de la vecindad, las más pasadas de la mano a la mano por compañeros. (Mistral, 2017, p. 31)

Otro punto relevante es la oportunidad de expresión que tiene quien asiste al acto educativo y cultural; lo que se narra se considera como algo relevante, pues la historia del narrador se transforma en material de contacto, reflexión y contenido de estudio. Por otra parte, con el concepto mitología, se puede observar que ella hace referencia a la naturaleza, a qué nos referimos con esto, a que el mito es espontáneo, es natural, es mágico, es práctico, es contrario a la ciencia, pues no busca explicaciones exactas o corroborables, por lo tanto, es dinámico. Este es uno de los aspectos más relevantes para la propuesta mistraliana, ya que “la configuración de la mitología es imaginada” (Kerényi y Jung, 2004, p. 17), punto central de su rescate cultural por medio de su propuesta pedagógica: la evocación como *praxis*.

La cita anterior también nos indica que Mistral sabía que la etapa preescolarizada era un período racional, en el cual el individuo va aprendiendo y usando diversos modos de expresión, similar a lo planteado por Braslavsky (2009), la cual usa una línea de interpretación vigotskiana cuando señala que “El niño no se encuentra por primera vez con la instrucción cuando llega a la escuela” (Braslavsky, 2009, p. 45). Al contrario, ya tiene en su mochila de conocimiento una rica mitología y esta le permite dar explicaciones de acuerdo con su mundo y experiencias. Incluir estos elementos en la educación es vital desde el punto de vista mistraliano.

Esto es justamente lo que Gabriela integra en la práctica educativa, el relato del otro, el cual busca conocer la esencia, dicho de otra manera, propicia la oportunidad de buscar, en quien transmite sus ideas, el origen o la explicación de las cosas, sus fundamentos. Entonces, esas fábulas o narraciones, que fueron adquiridas por medio de la interacción con otros, Gabriela las eleva a la categoría, primero, de ser contado y, luego, ser usado como contenido educativo, ya que, según ella misma señala: “Un maestro que haga inventar cuentos en su clase, tendría la sorpresa de este chaparrón de fábula original, cuyos autores son los chiquititos que cuentan a solas para sí mismos y que hacen esto hasta dormidos” (Mistral, 2017, p. 32). Esto es equivalente a lo que planteó Vigotsky al señalar que: “Hay que habituar al niño –dice Blonski– a escribir sólo sobre lo que conoce bien, en aquello que ha meditado mucho y profundamente” (Vigotsky, 2006, p. 55). Asimismo, Gabriela establece, con esta *praxis* educativa, un principio de conexión entre realidad y experiencia como elementos que deben formar parte del acto educativo, pues juntos brindan la oportunidad de potenciar las historias. Por ello, señala que: “habría que hacer escribir la fábula e ilustrarla por el chiquillo, hasta dejársela incorporada con su contorno cabal (Mistral, 2017, p. 32). Nosotros agregamos que ese contorno es nada menos que el contexto y la contextualización que ese pequeño hace de su propia historia.

Esta lluvia de ideas que surgen por medio de la creación de cuentos no es algo que Gabriela proponga como algo somero, sino como un cambio en la forma de enseñanza, una educación que tiene puesta la mirada en la valoración de la explicación y el fundamento de quien relata. Lo cual viene acompañado también de imágenes, elemento que para ella fue fundamental porque nos señala que: “La imagen y no la palabra es la que retiene” (Mistral, 2017, p. 201). Con esto, Mistral apunta a que el aprendizaje no debe basarse en palabras muertas o recitadas de memoria, lo que impediría situarnos en el otro, en su entorno y no nos entrega un marco de referencia, el cual no solamente debe ser conceptual, sino también cultural, mitológico. Lo anterior, si no se propone desde la imagen-palabra como idea “dialéctica” (Mitchell, 2009, p. 18), es un obstáculo para el narrador y para el que escucha, ya que imposibilita que se desarrollen ideas propias, las cuales puedan ser discutidas para comprender el contorno y el entorno. Por ello, la relevancia de escuchar esas primeras palabras del infante, según Mistral, con las cuales aquel sugiere y afirma la manera como construye el mundo:

La primera (historia)^[vi] de los niños sea aquella que se aproxime lo más posible a su relato oral, del que viene saliendo, es decir, cuentos de viejas y los sucesos locales (...) se trata del momento en el que el niño pasa de las rodillas femeninas al seco banco escolar, y cualquier alimento que se le allegue debe llevar color y olor de aquellas leches de antaño. (Mistral, 2017, p. 55)

Lo anterior nos indica que la propuesta sociohistórica mistraliana se centró en entender la relación de la persona con la sociedad y la cultura con la cual tuvo contacto. En efecto, en términos educativos, no concibe a lo informal sin lo formal y viceversa, sino que entiende a ambas formas de expresión como un todo, como un complemento que mejora el entendimiento y la comunicación. Dicho de otra manera, esas historias que trae consigo el infante o el adulto no son vivencias o historias que Gabriela percibe como una explicación de un hecho, al contrario, las concibe como una forma de “recreación de una realidad” (Kerényi y Jung, 2004, p. 21).

Por lo tanto, en su propuesta sociohistórica-educativa, hacía un llamado de atención para no perdernos en cuestiones que otros han reflexionado (sobre todo teóricas) y comenzar a usarlas como nuestras. Esto genera pérdida de identidad y atenta contra la cultura y, específicamente, contra el aprendizaje por medio de la experiencia. Por esta razón, nos dice: “No os encontréis un día padeciendo, amando o juzgando a través de Sante, de France o de Nietzsche –sostenía– para volver a afirmar que la esposa única era la vida, ella sola nos dará hijos fuertes” (Moraga, 2013, p. 1219). Esto, según ella, le hace perder el perfume a leche no solo a las historias narradas, sino también al modo de vivirlas.

Entonces, el llamado de ella era a “desolemnizar la cátedra” (Moraga, 2013, p. 1216), ya que no estaba de acuerdo con que las personas dejaran de pensar por sí mismas, era justamente lo que combatía por medio de su propuesta sociohistórica. Al contrario, la cátedra debía integrar el lenguaje del mercado, de los cuentos, de la mujer, de la abuela contadora de cuentos, del obrero, de la diversidad de contadores que existen en los

poblados o comunidades que circundan las escuelas. Aquí, radica otro de los puntos relevantes de su propuesta: la relevancia de la oralidad y el rescate de la mitología en su *praxis* pedagógica.

Mitología y oralidad

En los antecedentes presentados, hemos podido observar de manera recurrente que, para Gabriela Mistral, la idea de insertar la emoción, la espiritualidad, la cultura y el relato son características esenciales de su propuesta sociohistórica y, en este sentido, los conceptos de mitología y oralidad cobran vital relevancia, pues por medio de ellos sintetiza los fundamentos de su idea educativa.

Por un lado, desde el punto de vista de la oralidad, refiriéndose a la oralidad que narra-escucha, que difunde-responde, que comprende-atende, que escucha e interpela, que se “hace parte activa de un proceso compartido de interpretación que codiseña sentidos en la dinámica de un contexto situado” (Uribe *et al.*, 2019, p. 478), permite, desde su propuesta-empírica, que el habla-escucha genere la contextualización. Por ello, no solo es contexto, sino que nos sitúa, nos aproxima, nos dibuja los márgenes y los interiores desde una mirada cooperativa de la comunicación.

Por otro lado, es aquella que permite no solo conocer, sino también plantea el “fundamento del mundo” (Kerényi y Jung, 2004, p. 22). Esta narrativa viene acompañada de un hermano: la mitología del narrador, pues, por medio de ella, él no solo representa el mundo exterior, también muestra y demuestra la forma como lo percibe. Años más tarde, es el mismo Bruner (1986) quien redescubre los planteamientos vigotskianos, quien también argumenta la relevancia de la narrativa en la infancia, específicamente en el ámbito educativo.

De tal forma, Mistral aconseja que “la primera lectura de los niños sea aquella que se aproxime lo más posible al ‘relato oral’” (Scarpa, 1979, p. 101), pues ella genera un *maderamen* (Scarpa, 1979, p. 261)^[vii], una especie de edificación que produce andamiaje entre quien escucha y quien narra, pero no es un andamiaje como el propuesto por Bruner (1986), en el cual hay un experto que guía el proceso del otro hasta que puede hacerlo por sí solo. En el *maderamen* mistraliano, el acompañamiento es horizontal, pues se nutre de ambos sujetos: experto y no experto. No obstante, al igual Bruner, que expone este tema décadas después, Mistral hizo interesantes planteamientos respecto de que la narrativa infantil era el medio por el cual el infante se apropia del mundo, de su cultura, pues, en palabras del psicólogo, se expresa de la siguiente manera: “las primeras formas textuales que comprende, reproduce y escribe son precisamente las narraciones” (Bruner, 2017, p. 97).

Esto da indicios de que lo propuesto por Mistral tiene implicancias teórico-prácticas, porque nos indica que su *praxis* educativa se construye sobre la capacidad de comprender, rescatar, comprender, valorar y conocer “nuestra esencia total” (Kerényi y Jung, 2004, p. 24), pues estas cualidades que se conocen sirven para identificar un aprendizaje comunitario, pero, además, para “organizar la experiencia de modo narrativo” (Bruner, 2017, p. 98).

Tales elementos intrínsecos que ella destaca, los entiende como competencias, habilidades, como virtualidades innatas que todo infante posee al narrar desde sus concepciones y fantasías literarias. Ello trae consigo o viene acompañado de imágenes, temas, lugares, hazañas, pues el niño “Hierve de mitos, chisporrotea de casos y encuentros y su mitología no le trájina los sesos, sino que le cosquillea en los sentidos y le agita las potencias” (Scarpa, 1979, p. 56). Por lo tanto, quien escucha, el profesor en este caso u otro infante, desde el planteamiento mistraliano, se involucra, es parte de la autoría del relato, porque está en un proceso constante de desciframiento, lo cual involucra la interpretación del mensaje bajo sus preceptos culturales. Esto lo hace con la simpleza y sencillez para seguirse *comunicando*, por ello, es un acto simple y motivante que lo hace de manera natural. En términos pedagógicos, es relevante, ya que permite que el relator opte por la manera en cómo narrará el relato: tono de voz, inflexiones, elementos paralingüísticos, movimientos kinestésicos, temas por destacar, todo lo anterior en pos de la construcción de significados, similar a lo que plantea Casales respecto a la información que se transmite por la vía oral, “comparte la posibilidad de brindar al hombre la opción de elegir, a la hora de comunicarse lingüísticamente” (Casales, 2006, p. 2).

En la idea mistraliana, es la columna vertebral de su propuesta, la capacidad de elegir, pues reconoce en cada una de las personas características valiosas que deben ser consideradas, rescatadas, ya que esto nos

permite entender las lógicas culturales con las cuales el otro interpreta, pero no de quien narra solamente, sino también de quien escucha. Por esta razón, es fundamental la escucha, pero no aquella pasiva, como se nos ha presentado (Uribe *et al.*, 2019), sino aquella que imagina, que piensa al escuchar, aquella que prepara una respuesta, “es decir, el ejercicio de la participación a través del habla es una acción social de carácter cooperativo (Uribe *et al.*, 2019, p. 476).

En este sentido, señalamos que, en esta ecuación, entre el que habla y el que escucha, se produce un tercer elemento: el conocimiento mutuo, pero que viene precedido de conocimientos previos de quien emite el mensaje y de quien es receptor de este. Por tanto, su propuesta valora los saberes varios de las comunidades, sobre todo el que proviene de aquellos que son los padres y madres de quienes asisten al colegio y que, por cuestiones sociales, son desprestigiados. En su experiencia y en su propuesta, esto no tiene posibilidad. Así, señala que: “Te equivocas al pensar que ellos no saben de eso- como el rústico, como el payador, como el picapedrero que canta aires hermanos sobre la cantera, el niño entiende, tienen ambos instintos, no la ciencia por cierto, de lo divino” (Scarpa, 1979, pp. 37-38).

Con lo anterior, ella no solo expresa cuestiones de índole social, también se refleja su mirada cultural, antropológica, la cual es respetuosa e integradora, pues, entre líneas, nos señala que no se puede ejercer el acto educativo sin el entendimiento del contexto y de la contextualización que genera el relato del otro, a lo cual ella agrega: “añádase a esto aún el relato de que la experiencia nos hace entender la vida de la clase obrera” (Mistral, 2008, p. 164). Pero es aún más profunda su mirada, ya que no solo comprende el origen del otro desde una óptica empática, sino que propone una escuela que debe integrar estas características sociales, pues “estos hombres suelen ser los padres de aquellos niños duros de ganas y conllevar que se sientan en nuestras escuelas (Mistral, 2008, p. 166).

Es decir, la historia de vida de las personas es currículum en la propuesta sociohistórica mistraliana, y aquella es y debe ser parte del programa de estudio, porque reconoce a los sujetos como seres dialécticos que internalizan y externalizan la cultura donde se han desarrollado. Asimismo, porque esos conocimientos transmitidos por medio de la narrativa no son temporales, sino que están ahí, mantienen ciertas estructuras, pues se alojan en el consciente y en el inconsciente del sujeto-narrador, y el relato es la forma de representarlo, el relato cargado de mitología, ya que el “narrador de mitos regresa a los tiempos remotos para relatar lo que originariamente fue” (Kerényi y Jung, 2004, p. 23).

No obstante, este relato puede estar afecto a cambios en cierta medida, porque la oralidad no establece una línea de medida que pueda ser revisada, pero sí ciertos matices que son mnemotécnicos, repetitivos, que, de alguna manera, reflejan la cultura del pasado, la cual viene cargada de cuestiones éticas, morales, y posee un elemento llamativo que Gabriela observó. Que la oralidad, sobre todo infantil, no “aparta al que sabe de lo sabido” (Ong, 1996, p. 49) y que no proviene de una herencia biológica, sino que “depende de la apropiación que haga el hombre de modos de actuar y pensar que no existen en sus genes sino en su cultura” (Bruner, 1986, p. 24).

En síntesis, podemos decir que al concepto mitología, Gabriela Mistral, lo usa para referirse a las experiencias culturales, pero no cualquier cultura, sino aquella que se transmite de boca en boca, en la casa, por boca contadora de una madre o de una abuela, como diría ella, y que refleja, ni más ni menos, los aspectos espirituales, la visión del mundo de la persona. Entonces, la mitología actúa como un amplificador de cómo el otro entiende las cosas, pues esta permite “unir el plano de los hechos con el de los pensamientos” (Bruner, 2017, p. 104) y esto se hace por medio de la narración oral.

De aquí radica que la misma Gabriela les atribuyera características específicas a los narradores, refiriéndose a los profesores, pues entiende la relevancia social de esta práctica como sostén cultural. Entonces, solicita que se integre, como ejercicio educativo, pero cumpliendo con ciertas características: que sea simple, que sea una narración mitológica y representativa del territorio en donde se narra, es decir, respetando las formas y contenidos de la lengua materna “El narrador folklórico es vivo a causa de la sobriedad, que cuenta casi siempre alguna cosa mágica o extraordinaria a lo menos que está bien cargada de electricidad creadora” (Scarpa, 1979, p. 96).

En esta combinación mitología-narrador, quien relata debe considerar elementos perceptivos, emocionales, para, de esta manera, no solo construir el mundo, sino establecer una relación de sensibilidad

con él (Uribe *et al.*, 2019, p. 475), porque con “la repetición milenaria el relato, como el buen gimnasta, ha perdido la grasa de los detalles superfluos y ha quedado en puro músculo” (Scarpa, 1979, p. 96). Este fortalecimiento de lo bello, de lo necesario, de lo que el otro entiende, es ganancia económica y tiene como base aquello que permite comunicarnos de forma recíproca, por ello “El narrador en el folklore no usa floridismo, no borda florituras pedantes ni florituras empalagosas” (Scarpa, 1979, p. 96). En resumen, el buen narrador se sitúa primero y luego narra, pero se sitúa desde la comprensión del otro para el otro y “propicia el retorno del hombre a su propio origen y, con ello, provoca la aparición de materias originales que el hombre puede alcanzar, en forma de imágenes originales” (Kerényi y Jung, 2004, p. 30).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, como último punto, nosotros señalamos que la *praxis* sociohistórica mistraliana se puede clasificar en cuatro grandes dimensiones: ética, política, estética y pedagógica. Estos conceptos los entendemos como clasificadores de las ideas mistralianas no con un propósito inflexible, sino como un ejercicio metodológico que sirve para plantear su *praxis* educativa desde una mirada que contempla a las personas como actores principales de su *praxis* pedagógica (ético). Asimismo, cómo los aspectos políticos deben ser atingentes y relacionados con una pedagogía dialéctica (político y estético) y, por último, lo referido a las formas de enseñanza contextualizadas con el entorno, contorno y mitología de las personas (pedagógico).

Las dimensiones

En el marco de la gubernamentalidad (Foucault, 2006, p. 136)^[viii] neoliberal, las prácticas educativas se transforman en prácticas de gobierno toda vez que estas tienen como propósito modular, controlar y dirigir la conducta de las poblaciones. En este contexto, los fines y propósitos políticos educativos expresados en las respectivas normativas y discursos educacionales definen, como lo plantean Marín y Noguera (2017), “refiriéndose a las prácticas pedagógicas: en buena medida los modos de relación de los sujetos consigo mismos –relaciones éticas–, con los otros –relaciones políticas– y con el mundo –relaciones estéticas” (p. 843).

Así, como se mencionó anteriormente, se proponen como condición de posibilidad para el análisis de la *praxis* mistraliana el considerar las siguientes cuatro dimensiones que habitan en el diálogo educativo:

I. Dimensión ética: referida a la construcción de relaciones de responsabilidad que se establecen consigo mismo y con otros (estudiantes, profesores, funcionarios, padres y apoderado, barrio, etc.).

II. Dimensión política: referida a las relaciones que se establecen en el marco de la construcción de una comunidad política de diálogo, convivencia y respeto a la dignidad y los derechos humanos.

III. Dimensión estética: referida a la responsabilidad de crear experiencias de enseñanza y aprendizaje situadas que reconozcan su contexto natural y cultural, que consideren la belleza, la bondad y la admiración de una clase que encante y convoque a los estudiantes.

IV. Dimensión pedagógica: referida a los conocimientos de la disciplina pedagógica que se expresa en los saberes técnicos: curriculares didácticos, metodológicos y evaluativos.

Estas dimensiones planteadas, para el propósito de este artículo, operan como principios orientadores y permiten situarnos en la *praxis* sociohistórica mistraliana desde conceptos que permiten establecer la relación conceptual de su propuesta pedagógica, pero, además, para entender el criterio pedagógico de cómo se organiza cada una de ellas.

La dimensión *ética*: referencias a la actitud, a los gestos, a vivir la bondad, a la confianza, a la preocupación, a la honradez, a la equidad, a la generosidad, a la responsabilidad, a la nobleza, al respeto, al amor, a la ternura, a la intención edificadora y a la consecuencia. Estos son elementos que definen el lugar desde donde habla Gabriela Mistral:

Es preciso que aquellos cuyo oficio es el de pensar por encima del compromiso y la casta, se pongan a enmendar y a rectificar a toda prisa. En lo dicho, no me refiero ni de lejos a sembrar un almácigo más de “liderismo”: esta búsqueda

de las poblaciones huérfanas, este volver los ojos al campesinado, debe estar absolutamente limpio de correteos y trucos de picaresca política. (Scarpa, 1979, p. 266)

La dimensión ética de la *praxis* mistraliana hace referencia, desde una perspectiva levinasiana (Lévinas, 1991), al encuentro con el rostro del otro y a la responsabilidad que uno asume por su bien-estar, al reconocimiento y respeto de su dignidad humana, independiente de las condiciones o situaciones que lo determinan. En este contexto, la *praxis* sociohistórica mistraliana hunde sus raíces en esta dimensión, la cual va definiendo su *ethos educativo*, que expresa su preocupación por aquellos otros invisibilizados y excluidos, tales como: niños, obreros, campesinos, mujeres, pueblos originarios, entre otros. Sirva de ejemplo lo propuesto por Disla *et al.* (2019), respecto de la idea de Lévinas en relación con la *praxis* mistraliana:

En la propuesta levinasiana la primacía del Otro se convierte en el presupuesto de todas las relaciones humanas. El rostro no es más que una metáfora que Lévinas utiliza para que él Mismo le dé una respuesta a su demanda de que cumpla con el mandato ético de no dejarlo solo. (p. 6)

Por otro lado, la dimensión *estética* en la *praxis* mistraliana refiere particularmente a la idea de contemplación, de admiración del mundo, a la valoración por la belleza, la verdad y el bien en el acto educativo, que permite recrear la idea que tenemos de enseñar y de aprender confiriéndole un *status* de creación. Por ello, Mistral “plantea la necesidad de descubrir y conocer el niño concreto, en su realidad campesina y popular” (Ocampo, 2002, p. 232). Esta propuesta, como se ha explicado a lo largo de este texto, está conectada con el rescate oral y mitológico de las personas, pues, por medio de ellos, Gabriela observa y escucha explicaciones que dan cuenta de la creación, de fenómenos sociales y cómo la cultura, en la cual se han desenvuelto, ha influenciado la inventiva del relato.

Ninguna clase escolar de tipo verbalista habría podido dar a los muchachos, ni aun por el profesor más ilustre, el caliente interior de aquella cinta viva, coloreada por la vida misma y asistida en su relato de movimiento, de expresividad, de color y calor, de arte, belleza y verdad. (Scarpa, 1979, p. 199)

Dicho de otra manera, la *estética*, en este sentido, se vuelve parte de nuestra realidad, de nuestra interpretación, de nuestros moldes, de nuestras estructuras significativas, de nuestra psicología popular. Es parte del mundo interno y externo de la persona y, desde este diálogo intrínseco y extrínseco, se adorna, se dibuja, se delimita, se define, se representa, indica diferentes períodos o tiempos, ya que:

La dimensión *estética* resulta fundamental porque se refiere a la formación de la sensibilidad, necesaria para el compromiso con la propia vida, con la riqueza y multiplicidad de la existencia y de la realidad humana, la cual se construye a través de la actividad colectiva y singular, en continua transformación. (Vieira, 2007, p. 488)

En relación con la dimensión *política* de la *praxis* mistraliana, podemos observar que se encuentran ideas y reflexiones que relevan su preocupación por la igualdad y la cultura dentro de la escuela. Todos ellos, elementos que permiten tener una aproximación cierta al rol que, desde la *praxis* mistraliana, tiene, en el espacio escolar, la oportunidad de construcción de una comunidad política que se construya desde el respeto irrestricto a los distintos saberes y conocimientos de las diferentes comunidades, su relación con la naturaleza y la idea del respeto a la dignidad humana y a los derechos de las personas, como botón de muestra:

Todo procede de la escuela, que incuba en cada niño el germen de su porvenir; allí se deposita en el gobernante de mañana el principio de su honradez y seriedad administrativa; allí se despierta la iniciativa y la perseverancia que han de emplearse en las industrias o el comercio; allí el patriotismo que inspira al militar; allí se forjan los corazones y los cerebros que forman el alma de la patria, Según como sea la escuela, así será la nación entera. (Scarpa, 1979, p. 249)

En esta perspectiva, tiene un rol fundamental para los maestros la coherencia entre el decir y el hacer, propio del *ethos* mistraliano, experiencia que se constituye en una práctica “mítica” con el propósito de formar ciudadanos idóneos y fundamentalmente íntegros. En este sentido, la responsabilidad y la actitud

en el acto de enseñar, no tan solo en la escuela, sino en todos los lugares públicos y privados, denotan el rol del maestro. En efecto, es desde donde subyace esta *praxis* mistraliana pensada no solo desde el discurso, también como una forma de vida, una forma de estar siendo maestras y maestros permanentemente.

Por último, la dimensión *pedagógica* obedece a un saber que, en el ámbito educativo, ha sido el más desarrollado durante finales del siglo XX y finales del siglo XXI. Estos conocimientos técnicos obedecen desde una perspectiva instrumental a un conocimiento especializado, que se desarrolla en diferentes formas de planear, de definir metodologías y estrategias para enseñar. No son neutros desde el punto de vista epistemológico, sino que obedecen a ciertas formas de pensar el acto educativo, que solo será posible conocer si consideramos las dimensiones anteriormente señaladas:

Cuando yo he hecho una clase hermosa, me quedo más feliz que Miguel Ángel después del Moisés. Verdad es que mi clase se desvaneció como un celaje, pero es solo en apariencia. Mi clase quedó como una saeta de oro, atravesada en el alma siquiera de una alumna. En la vida de ella mi clase se volverá a oír, yo lo sé. Ni el mármol es más duradero que este soplo de aliento si es puro e intenso. (Scarpa, 1979, pp. 273-274)

Gabriela Mistral, en esta perspectiva pedagógica, se refiere a la importancia de la lectura en el marco de los procesos de preparación de las maestras, el actuar de excelencia permanente en el desempeño docente, la importancia del acto de retroalimentar los aprendizajes de los niños, que la retroalimentación a las estudiantes sea oportuna, respetuosa y que tienda al cuidado del que aprende, preservar el cuidado por el acto de enseñar. El encantar a los estudiantes con una clase motivante, el plantear un modelo de enseñanza que considere: usar la imagen, ser sencilla y dar bajo apariencia simple el pensamiento más hondo, enseñar métodos y formas que acerquen al aprendizaje, enseñar que los estudiantes puedan discriminar la información fundamental de aquella que no lo es; el amor y compromiso por nuestros estudiantes, humildad en el saber, hacernos responsables por lo que enseñamos, la importancia de la sistematicidad y trabajo constante para aprender y, por último, la preparación de la clase.

En resumen, los saberes que se construyen a partir de la *praxis* mistraliana dan cuenta de una pedagogía propia y situada que se estructura en función de las características y necesidades propias de sus estudiantes y que, en este sentido, es local y significativo. En esta perspectiva, plantea una fuerte crítica a las pedagogías positivistas que relevan la importancia de las técnicas sobre las condiciones culturales de los estudiantes.

Conclusiones

Las reflexiones finales en el marco de las conclusiones de esta investigación proponen, como punto de partida, la existencia de un *êthos* mistraliano que nos permite reconocer la morada (Boff, 2004) o el lugar desde donde es pensada la *praxis* pedagógica de Gabriela presente en sus textos. En este contexto sociohistórico, este *êthos* se construye en la reivindicación de los elementos propios de nuestra cultura americana, heredera, por un lado, de saberes y conocimientos que habitan en la oralidad y la memoria de la lengua materna ancestral, como expresión de las cosmovisiones y redes de sentido de los diferentes pueblos indígenas que habitaron y habitan nuestros territorios; y, por otro lado, por los saberes y conocimientos que impuso la colonización del norte a través de la palabra escrita. En este sentido, es a partir del sincretismo cultural y los procesos de mestizaje que esta investigación propone las condiciones de posibilidad de lo americano en el pensamiento mistraliano como un elemento fundamental para su obra.

De igual modo, contra el desdén y el menosprecio que la cultura del norte ejerce contra nuestros pueblos americanos y su cultura es que Gabriela entra en franca resistencia contra las posiciones ilustradas científicas y positivistas, reivindicando un pensamiento propio y situado a partir de nuestra realidad cultural. Es a partir de lo anterior que cobra sentido, para esta investigación, la preocupación que Gabriela tiene en el ámbito educativo por los niños del mundo campesino, por la educación popular y, particularmente, por el acceso de obreros y mujeres a las escuelas nocturnas, misión que religiosamente ejerce en Chile y, en especial, en México, en el marco del proceso revolucionario que este país vive.

Por consiguiente, reflexionar respecto de la *praxis* mistraliana, como una forma de enseñanza que se puede proponer como propuesta teórica, cobra relevancia y fuerza cuando se observan sus reflexiones desde una profundidad con respecto no solo a la mirada que debe atender la educación, sino sobre los principios teóricos y prácticos en los cuales se debe sustentar. En este sentido, cumple un rol fundamental la historia

de vida de las personas, entendiendo esto desde la necesidad de cada persona, pero también desde las necesidades colectivas, lo cual nos sitúa en una búsqueda constante de un pensamiento original. Con esto, Gabriela Mistral no quiere descubrir el fuego o la rueda, sino que desea conocer y rescatar todo aquello que tenga relación con cuestiones vivenciales, empíricas, las cuales son propias de cada región o persona.

Lo anterior, lo plantea desde una mirada de una profesora-investigadora, pero una investigadora que propone, desde las ideas, acciones concretas y situadas en el contexto donde se relaciona con el otro; por ello, no interviene, sino más bien que lo plantea desde una mirada de acompañamiento. Esto permite situar su *praxis* pedagógica desde el entendimiento social, el cual va de la mano con el diálogo, en consecuencia, cumplen un rol fundamental los conceptos de mitología y oralidad en su propuesta sociohistórica. Estos elementos son los que nos permiten descubrir cuestiones tales como: emocionalidad, espíritu, fe, creencia, dicho de otra manera, las mitologías, las cuales nos muestran y nos enseñan la relación que existe entre conocimiento y vida, pues ambas ideas las entiende como complementos y desde este complemento debe surgir el acto educativo, pero no solo es acción, sino también contenido educativo.

Todo lo anterior, no solo desde la observación atenta de la *praxis* mistraliana nos lleva a considerar sus ideas como una propuesta teórica fundamentada en elementos sociohistóricos, sino que, además, podemos atisbar su propuesta pedagógica tanto en autores contemporáneos a su época como posteriores. Aquellos llegaron a reflexiones similares, sobre todo en el campo del conocimiento y reconocimiento de la importancia de la narrativa oral en la infancia, en la cultura y que, además, toda persona, antes de vivir experiencias formales de la educación, ya trae consigo todo un cúmulo de mitologías que deben ser integradas en las experiencias educativas de la escuela.

Aquí, las fábulas, sinónimo de mitología, de narración, de ideas, de oralidad, de traspaso cultural, cumplen un rol esencial, pues no hay que escucharlas, sino que también hay integrales en la práctica educativa, se deben convertir en los fundamentos del ejercicio escolar, no solo porque Mistral lo diga, sino porque este orden de las cosas da cuenta de la claridad que ella tenía respecto del proceso cognitivo que esto cumple en el aprendizaje. La estructura sería la siguiente: primero nos situamos y luego narramos, esto, para efectos pedagógicos, ¿qué trae consigo? La posibilidad de adecuarnos, de generar cambios y, desde el punto de vista teórico, nos brinda la oportunidad de relacionar los hechos con los pensamientos. Todo esto sería lo que consideramos el *êthos* mistraliano, pues su *praxis* pedagógica reúne una serie de elementos que la caracterizan como una pedagoga que trabaja para y con el otro.

En este sentido, este trabajo propone que la *praxis* educativa mistraliana, al constituirse a partir de su espacio y tiempo histórico y, en consecuencia, estar situada y datada, epistemológicamente, rompe con las tradiciones educativas eminentemente tecnocráticas que centran su quehacer en la razón instrumental (Horkheimer, 1973), reduciendo la realidad a regularidades posibles de medir.

En este contexto, la investigación concluye que la *praxis* educativa mistraliana al vincularse contextualmente y establecer, en consecuencia, modos de relación con las personas, con sus comunidades y con el mundo que le corresponde interpelar, propone, para la acción educativa, dimensiones que permiten dar respuesta a los desafíos de cada tiempo histórico.

En síntesis, las dimensiones éticas, políticas, estéticas y pedagógicas propias de la *praxis* educativa mistraliana que propone esta investigación permiten a las comunidades de aprendizaje mirar su realidad y la producción de sus acciones desde una perspectiva crítica, situada, con vocación epistemológica, con ternura, colaboración, respeto y responsabilidad por las personas y las expresiones culturales de sus comunidades.



Origen, dibujo. Adriana Chavarri.

Bibliografía

- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus. Revista de Educación*, 13(24), 76-92.
- Ávila, A. (2018). Enfoque sociocultural y algunas aproximaciones en la enseñanza de las ciencias. En *Proyectos investigativos en educación en ciencias: articulaciones desde enfoques histórico-epistemológicos, ambientales y socioculturales* (pp. 125-147). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Baeza, A. (2018). Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral: 1904-1925. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844182847>
- Boff, L. (2004). Genealogías de la ética. En *Ética y moral* (pp. 26-55). Sal Terrae.
- Braslavsky, B. (2009). *¿Primeras Letras o primeras lecturas? Una Introducción a la alfabetización temprana*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2017). *La psicología cultural*. SALVAT.
- Bruner, J. S. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Ediciones Paidós.
- Clemente, J., Polanco, M., Mancilla, J. y Flores, E. (2019). *Gabriela Mistral y la Inclusión Social en la Educación Chilena*. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30477>
- Disla, J., Aranda, C. y Almánzar, R. (2019). Aporte de la ética levinisiana al cuidado en la terapia contextual. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 14, 1-14.
- Foucault, M. (2006) Seguridad, Territorio y Población, Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Sur.
- Huidobro, M. (2022). Por una educación más humana, humanista y femenina: Gabriela Mistral y los clásicos Greco-romanos. *Historia*, II(55), 303-327.
- Kerényi, K. y Jung, C. G. (2004). *Introducción a la esencia de la mitología: el mito del niño divino y los misterios eleusinos*. Ediciones Siruela.
- Kusch, R. (2012). *Esbozo de una antropología filosófica americana; Cultura y liberación*. Editorial Fundación Ross.
- Lara, J. (2020). La infancia y la adolescencia como experiencias de vida determinantes en el pensamiento pedagógico Gabriela Mistral. *EDUCERE*, (80), 45-58.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Visor.
- Marín, D. y Nogueira, C. (2017). Dimensões éticas, estéticas e políticas da Pedagogia: para além da epistemologização. *Perspectiva*, 4(4), 840-859. doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p840
- Mistral, G. (1924). *Lectura para mujeres destinadas a la enseñanza del lenguaje*. SEP.
- Mistral, G. (2008). *Lucila Gabriela: la voz de la maestra*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Mistral, G. (2017). *Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)* (C. Warnken & E. Pfeiffer, Eds.). Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Ediciones Akal.
- Moraga, F. (2013). “Lo mejor de Chile ahora está en México”, ideas políticas y labor pedagógica de Gabriela Mistral en México (1922-1924). *Historia de México*, LXIII(2), 1181-1247.
- Ocampo, J. (2002). Gabriela Mistral. La maestra de escuela, premio nobel de literatura. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (4), 221-246.
- Ong, W. J. (1996). *Oralidad y Escritura*. Fondo de Cultura Económica.

- Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Investigación Pedagógica*, 10(1), 53-60.
- Rubilar, L. (2010). El imaginario pedagógico nacional y latinoamericano en Gabriela Mistral. *Memoria Chilena*. http://www.memoriachilena.gob.cl/602/articles-123217_recurso_2.pdf
- Scarpa, R. (1979). *Gabriela Mistral. Magisterio y niño*. Andrés Bello.
- Sepúlveda, C. (2021). Gabriela Mistral y la educación rural. *IRICE*, (40), 283-306.
- Siebert, F. (2015). Gabriela Mistral y la educación: una historia en las sombras. *El Paracaídas*, (7), 21-27.
- Sosa, E. (2009). La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Letras*, 41(3), 349-372.
- Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Morata.
- Uribe, R., Montoya, J. y García, J. (2019). Oralidad: fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Educadores*, 22(3), 471-486.
- Vieira, A. (2007). Educación estética y actividad creativa: herramientas para el desarrollo humano. *PEPSIC*, 6(3), 483-492.
- Vigotsky, L. S. (2006). *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Ediciones Coyoacán.

Notas

- [i] Êthos, del gr. ἦθος êthos ‘costumbre’, ‘carácter’. Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad.
- [ii] Praxis definida como reflexión y acción; como unidad indisoluble, como par constitutivo de esta y, por lo tanto, imprescindible. Permite no caer en el activismo sin sentido ni en el subjetivismo de nuestra propias percepciones e imaginarios (Freire, 2005).
- [iii] Mistral, Gabriela, 1889-1957. El grito [manuscrito] [Gabriela Mistral]. Archivo del Escritor. Disponible en Biblioteca Nacional Digital de Chile <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/623/w3-article-137532.html>. Accedido en 05-05-2023.
- [iv] Vano, vacío y sin sustancia (Real Academia Española, 2023).
- [v] Con esto, no queremos señalar que sea el único referente que tuvo, pues también, en este ámbito, leyó a Rodó, Tagore, Montessori, Pestalozzi, Decroly, entre otros. La mayoría de estas personas tuvieron a su cargo escuelas, al igual que Gabriela en México.
- [vi] El entre paréntesis es nuestro.
- [vii] Este concepto Mistral lo usó en un discurso que dio en la Universidad de Puerto Rico (noviembre, 1948), y lo utilizó para referirse a que los aprendizajes o las experiencias previas no son cuestiones que las generaciones venideras deban cargar, es decir, las herencias culturales, sino que permite que quien ejecuta estas nuevas ideas, entendido esto como un acto de creatividad, puede “confirmar y también a contradecir” (Scarpa, 1979, p. 261), todo esto realizado en un acto educativo horizontal.
- [viii] “Conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permitieron ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política, y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad”.