

## AUTODIDACTISMO Y LECTURA: UNA CONTRAPEDAGOGÍA MISTRALIANA (1928-1954)

*Adrián Baeza Araya*  
Universidad de Chile  
Santiago de Chile, Chile  
abaeza@uchile.cl

### RESUMEN / ABSTRACT

El artículo aborda el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral posterior a 1925, año en que regresa a Chile, obtiene su jubilación como maestra y se queda hasta que se decide su futuro en el campo de la diplomacia. A partir de entonces, se va produciendo progresivamente un distanciamiento y un escepticismo en sus ideas sobre la función educativa de la escuela. De las dos respuestas pedagógicas que ella desarrolla, la desescolarización de la matriz didáctica de la escuela y la reflexión sobre la formación no escolar provista por el autodidactismo, exploramos esta última a la luz de su relación con la forma en que Mistral concibió la lectura en términos de formación de un lector-creador.

PALABRAS CLAVE: Mistral, pedagogía, escuela, autodidactismo, lectura.

### *AUTODIDACTICISM AND READING: A MISTRALIAN COUNTERPEDAGOGY (1928-1954)*

*This paper focuses on Gabriela Mistral's after 1925 thought pedagogic. It is the first time she comes back to Chile from abroad. She then withdraws from teaching and stays in the country until she starts her life as a diplomat. Henceforth, a progressive distance and scepticism from the school as an educational institution starts to develop. She explores two possible answers to this problem. On the one hand, she queries the possibility of unschooling the didactic matrix of the school. On the other, she reflects on the education that autodidacticism provides the non-schooled. For this purpose, this paper takes into consideration the latter approach and the way that it relates to Mistral's view of the reading process as formation of a reader-as-creator.*

*KEYWORDS: Mistral, pedagogy, school, autodidact, reading.*

Recepción: 09/11/2017

Aprobación: 14/05/2018

## INTRODUCCIÓN

Entre 1904 y 1925, toda la reflexión pedagógica de Mistral está anclada a una preocupación constante por la escuela. Al inicio de su carrera, aboga por ésta como un espacio de deseo: de incorporación a la instrucción obligatoria, de sí misma como educadora y de los sectores populares, especialmente de la mujer, como educandos. Ya posicionada en el magisterio, con su título de maestra primaria validado en la Normal de Santiago y con diversos cargos docentes y directivos a su haber, la escuela se convierte en un espacio para desear una plenitud artística y espiritual<sup>1</sup>: “la Pedagogía tiene su ápice, como toda ciencia, en la belleza perfecta. Ésta, la escuela, es, por sobre todo, el reino de la belleza. Este es el reino de la poesía insigne” (Mistral, *Magisterio* 275).

Las concepciones del proceso educativo que desarrolla en ese periodo, y que hemos presentado en otro texto<sup>2</sup>, se articulan según el peso de dos factores fundamentales de la acción didáctica: el de la elocución o de la voz de quien educa, como portadora de un saber tanto formador como emancipador, y el de la experiencia autónoma del propio educando. Sobre estos ejes, resultan visibles en sus textos cuatro formas de entender el acto educativo: una muy tradicional, que llamamos *elocutiva racionalista*; una muy radical que llamamos *experiencial sociopolítica*, derivada de su experiencia en la reforma mexicana liderada por Vasconcelos y expuesta en sus artículos sobre la Escuela-Granja<sup>3</sup>, y las que pueden considerarse como intersecciones de ambas con lo religioso en la configuración *experiencial mística* de sus rondas y en la *elocutiva mística* de sus textos más conocidos sobre la belleza y la gracia en la pedagogía.

En todas esas configuraciones, un punto común es la vinculación directa de Mistral con el sistema escolar estatal, como inspectora, profesora, directora, hasta el de asesora y experta en México. Un problema frente a esto aparece

<sup>1</sup> A esta época pertenecen algunos de sus textos pedagógicos más conocidos, gracias a la compilación *Magisterio y Niño* (1979) de Scarpa. En otros, “La enseñanza, una de las más altas poesías” (1917), “Palabras a los maestros” (1918), “La oración de la Maestra” (1919) y “Pensamientos pedagógicos” (1923).

<sup>2</sup> Nos referimos al artículo “Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral: 1904-1925”, aceptado para publicación en Revista *Educação e Pesquisa*.

<sup>3</sup> Ver la crónica “Cómo se ha hecho una escuela-granja en México” I y II en *Magisterio y Niño* (1979) de Roque Esteban Scarpa.

a partir de 1928 cuando explícita su escepticismo frente a la escuela, el que se percibe con claridad en “Cabos de una conversación”:

Es imposible que un solo maestro pueda educar a más de diez niños. Esos colegios con muchísimos niños son masas sin espíritu (...) Yo, en esta materia, he llegado a un escepticismo muy grande y creo cada vez más en la cultura autodidáctica. Y para esto tenemos las bibliotecas. No olviden nunca la solidez de lo que se aprende solo, rasguñándose en la soledad el cerebro. (Mistral, *Pasión* 130)

## ESCEPTICISMO ESCOLAR Y PEDAGOGÍA POPULAR

Creemos que no es efectivo que las ideas de Mistral sobre la enseñanza “permanecieron iguales durante toda su vida” (Gazarian 654). Tras 1925, al jubilarse y comenzar su labor diplomática, veremos un distanciamiento entre ella y la escuela que no solo es laboral, sino también teórico, y que se corresponde con la crítica a la educación estatal hecha por los movimientos sociales de principios del siglo XX. De acuerdo con Leonora Reyes, ante la crisis del pacto social gestada desde fines del siglo XIX, las élites vieron en la educación obligatoria una respuesta al problema de la “cuestión social” (83). Los sectores populares respondieron a su vez denunciando las falencias de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y desarrollando alternativas educativas propias, entre las cuales Reyes menciona la pedagogía mancomunal, las iniciativas editoriales anarquistas, las escuelas racionalistas de la Federación Obrera de Chile y el proyecto de ley de reforma educacional descentralizadora de la Asociación General de Profesores<sup>4</sup>. De hecho, “Cabos de una conversación” está precisamente dirigido a los maestros primarios de la AGP, quienes elaboraron colectivamente una propuesta de reforma integral de la educación que asumía los ideales de la Escuela Nueva.

El proyecto de la AGP canalizó las insatisfacciones y los anhelos de los maestros en alianza con sectores obreros, pero fue desestimado por el gobierno

<sup>4</sup> La Asociación de Profesores de Chile “levantó un ideal de maestro inédito en Chile: un sujeto que estudia, interpreta, elabora, se asocia con otros y decide sobre su realidad educacional. Por último, se autodefinió como un grupo con identidad propia, tomando distancia del profesorado secundario y universitario, reivindicando con orgullo su proximidad con las clases asalariadas movilizadas “(Reyes 72).

de Alessandri para luego ser depurado y cooptado por el de Ibáñez. Según el historiador Iván Núñez, “la reforma duró ocho meses. En agosto de 1928, el gobierno de Ibáñez, que la había prohijado, giró en sentido opuesto: derogar sus decisiones, disolver la Asociación, perseguir a sus dirigentes y desprestigiar sus propuestas” (Núñez 175). A excepción de las iniciativas anarquistas<sup>5</sup>, todas estas alternativas populares valoraron la escuela y la resignificaron en una idea comunitaria y no intelectualista de la educación. Por su parte, Mistral levantará su alternativa *contrapedagógica* sobre el doble telón de fondo del fracaso de la reforma de la AGP (a la cual representó en un Congreso de Educadores realizado en Suiza en 1927) y del tratamiento dispensado a ésta por parte del naciente Estado Docente, con persecuciones, relegamiento y exoneraciones, bajo los gobiernos de Alessandri e Ibáñez. Desde fines de los veinte, y durante los treinta, acometerá tres líneas argumentales que contribuyen a entender la irrupción de su “*contrapedagogía*” o “*antipedagogía* natural”. Estas líneas son: el fracaso del Estado como sustento de la democracia y agente educativo; el “descastamiento” de los docentes frente al origen popular de la propia Mistral (Valenzuela 118) y de los educandos, y, por último, la naturaleza inhumana de la escuela como agencia educativa.

Su salida del sistema escolar e ingreso en el mundo diplomático marcan en esta época un cambio en su lugar enunciativo. Su labor educacional sobrepasa el interés de un estado particular y se proyecta sobre el problema pedagógico en un sentido global. Allí, la educación de la infancia revela claramente la parcialidad del Estado. Lo vemos en “La cruz roja de los niños” (1927) al traducir el pacifismo de la “internacional del espíritu” de Romain Rolland (Mora 11) en el de una “internacional de la educación”. Ella permitiría abordar lo que no puede el Estado, ajeno a una “conciencia internacional”<sup>6</sup>, contraria al nacionalismo de entreguerras, hacia la cual camina la humanidad “mal que les pese a los poltrones y a los egoístas que hablan del espíritu internacional o como de una bobada o como de una traición”. Después advierte: “No se asustan de las internacionales del fierro o del carbón, ellos están bastante allegados

<sup>5</sup> “Los Centros de Estudios Sociales anarquistas daban, en general, mayor importancia al trabajo editorial y a la instalación de bibliotecas y Salas de Lectura que a organizar escuelas de manera más sistemática y ordenada” (Reyes 203).

<sup>6</sup> Con posterioridad a 1946, año en que se crea la ONU, el internacionalismo le parece a Mistral un “asunto menor” frente a una comprensión cristiana del universalismo a base de “projimismo” (Mistral, *Caminando* 385).

a esas internacionales, y también a la de la banca. Pues que no pongan cara ácida a la internacional de la educación” (Mistral, *Magisterio* 237).

La dimensión internacional nutre una línea de reflexión que parte en 1927, en “Estados Unidos y Nosotros”, escrito ante la amenaza del imperialismo norteamericano tras los sucesos de la guerra constitucionalista en Nicaragua. Es central en esa larga serie de artículos<sup>7</sup> la pregunta por el nosotros, por lo propio (la lengua, la historia, la proximidad geográfica, la herencia latina) y por la unidad de los países latinoamericanos acuciados por la heterogeneidad. Por ello critica a Rodó, que se salta esas distinciones: “Este fue el error de Rodó. (...) se confeccionó falsamente, sin saberlo, una América blanca sin gramo indio, en la que el indio no se nombra nunca, en la que el problema de las razas no existe, y a la cual dirige un precioso sermón latinizante (*Caminando* 198).

En esos textos interroga el sentido y la construcción de un nosotros que muta en diversas relaciones de contraste: geográfico (norte y sur), lingüístico (portugués-español) y étnico (indio-criollo-yanqui). La respuesta a su continua inquietud parece ser siempre la de la pluralidad del nosotros: “cualquier americano que aspire a hacerse una conciencia de tal, cualquier hombre o mujer del sur que se decida a *tomar posesión de la raza en totalidad*<sup>8</sup>, aquí ha de venir, como yo he venido a la Guatemala de Quirigua a hacer en sus piedras santas la turbadora averiguación del alma maya”, dice a inicios de los treinta (*Caminando* 198). Se trata de un ejercicio de pensamiento siempre situado y relacional<sup>9</sup> que hace difícil encasillarla.

La parcialidad del estado deviene luego en delito: es la persistencia “deliberada” y “delictuosa” (Mistral, *Caminando* 497) de las condiciones de pobreza de los sectores populares, “autores” y “creadores” de la riqueza

<sup>7</sup> Nos referimos a escritos como, por ejemplo, “Voto de la juventud escolar en el día de las Américas” y “La unidad de la cultura” (1931), “Genciana y Miel” (1933), “Discordancias entre Estados Unidos y la América española” (1942), “Infantilidad del americano” (1944), “Dos culturas: Brasil y América” (1945), entre otros.

<sup>8</sup> El destacado en cursiva es nuestro.

<sup>9</sup> Este ejercicio toca también sus propias posiciones políticas como socialista frente al internacionalismo de la izquierda y al de los poderes económicos. “Color lo tengo –escribe a Aguirre Cerda en 1936– y en ninguna parte lo he negado: yo soy socialista no internacionalista, es decir, con herejía o cisma en el sentido de desear que nuestro socialismo futuro sea americanista criollo” (Mistral, *Pensando* 284).

material<sup>10</sup> de un *nosotros* fragmentado. En “Palabras de la recolectora”<sup>11</sup>, sostiene que “las democracias nuestras, y también varias europeas, son una especie de gran empresa y gran negocio lanzados por la clase media en provecho inmediato o en largo usufructo de ella misma” (AE0014574). En ello reside un engaño: “la ideología liberal, siglo XIX, de democracias jerárquicas a base de la selección de los mejores, no ha cumplido sus promesas. La sustitución de una aristocracia oligárquica por unas democracias plutocráticas, significa un engaño enorme y en algunos países una farsa trágica” (*Caminando* 496-7). El Estado, y particularmente el chileno, ha sido coaptado por una clase media incapaz de identificarse con el pueblo del cual proviene para integrarse a un nosotros mayor. Además, corrompe, con su ideal de lucro, el noble ejercicio de las profesiones<sup>12</sup>.

Los maestros forman parte de ese cuadro en “El folclor para los niños” (1933), pues representan a la clase media que “desprecia al pueblo”. A fines de los veinte, en carta al anarquista argentino Julio Barcos que luego será el prólogo de *Cómo educa el estado a tu hijo*, además de su pesadumbre por el destino de la AGP, “cuyo coraje me hacía esperar en una volteadura de la escuela primaria”, afirma que los maestros viven “el renegamiento de su clase, la vergüenza de venir del pueblo, el olvido de toda solidaridad con su carne” (Mistral, *Magisterio* 181). En 1935 insiste en esto y lo atribuye a una suerte de “naturaleza antipopulista” del magisterio (*Magisterio* 282). Por ello, se requieren maestros “populistas”<sup>13</sup> (*Caminando* 55), en lo ético

<sup>10</sup> Lo explicita en 1938 en “A mi querido compañero”: “El obrero manual y el peón del campo, digan lo que digan los reyezuelos de la cultura, construyen hora a hora el mundo de que aprovechamos (...) Ese artesano, ese obrero, ese peón, tienen un derecho vertical a disfrutar de los bienestares y también de las regalonerías que ofrece esta civilización materialísima” (*Caminando* 495), y en 1941 en “Palabras de la recolectora”: “Habría que acordarse de esta masa terrícola e industrial (...) crea la riqueza sudamericana y decide nuestra suerte con su voto libre o alquilado: mal que pese a los señores dirigentes” (Mistral, AE0014574).

<sup>11</sup> Prólogo a la segunda edición de *Lecturas para Mujeres*. La edición no sigue el mismo orden de los temas ni incluye todos los apartados del original, por lo cual preferimos aquí la versión del manuscrito.

<sup>12</sup> “En Chile, se ha prostituido el profesionalismo en manos de la clase media” dice Mistral (*Pasión* 130). A esto también se ha referido ya Álvaro Valenzuela en *La vocación vertical* (138ss).

<sup>13</sup> No hemos hallado una definición de la propia Mistral sobre el término. Su populismo se inserta en un discurso clasista comprometido con el mejoramiento de las condiciones de vida (“dignificación” y “redención”) de los más desposeídos, particularmente con el campesinado. Así, se diferencia del personalismo, nacionalismo y apelación movilizadora a las masas urbanas

y cultural. Populismo es levantar “aunque sea a tirón violento a la masa, para disfrutar de una dignidad colectiva” (*Pensando* 97) como en el caso de Balmaceda; es “volverse a la lengua familiar, sin caer en la bufonada”, en el caso del “populismo anticipado” de Martí (*La lengua* 66); es valorar las raíces hispánicas (*La lengua* 145) y la coexistencia popular de lo criollo, lo español y lo indígena (AE0015180).

Por ello, Mistral en esta época reafirmará su origen<sup>14</sup> y su conciencia de lo popular (Romero 56). En 1938, en una carta a destinatario desconocido, lo señala así: “estoy con los “descontentos” sinceros y ardientes que no son los “agentes de un nuevo logrerismo”; estoy con los despertadores de esta fabulosa modorra de las conciencias que vivimos en América desde 1810” (*Caminando* 499).

El cuadro crítico que articula un estado parcial, una clase media descastada, la miseria del pueblo (que ella identifica con la clase campesina<sup>15</sup>) y el rol alienado de los maestros se completa con su visión del lugar de la escuela como agencia formadora. Si el Estado Docente es ahora para Mistral un “*trust* para la manipulación de las conciencias” (Mistral, *Magisterio* 179) que hace preferible su rol subsidiario y la creación de escuelas comprometidas<sup>16</sup>, la escuela que éste propicia será un espacio deshumanizador.

---

que para Hartlyn y Valenzuela lo caracterizaron en América Latina (31); como asimismo del multiclassismo y la ambigüedad ético-política que Angell le atribuye (74).

<sup>14</sup> Por ejemplo, en “Contadores de patrias” (1941): “donde mi entendimiento se subleva leyéndolo, Benjamín Subercaseaux, es en el juicio moral del campesinado. Aquella masa que usted sólo ve lenta, perezosa y de una blandura hipócrita, constituye para mí la raza chilena efectiva (...) Tengo todo mi amor, y también mi pasión, puestos en el campesinado de Chile, al que me siento ligada como la miga y la miga dentro del pan” (*Pensando* 66). Subercaseaux eliminó estos párrafos del prólogo mistraliano a *Chile o una loca geografía* (*Caminando* 82).

<sup>15</sup> El mismo año en que escribe la carta “A mi querido compañero”, distingue, en “Plática sobre Cuba”, entre pueblo y plebe: “Todo pueblo viejo es vellón fino, todo campesino es limpieza fragante. Una cosa es plebe, otra pueblo. La plebe vive adentro de las tres castas sociales” (*La lengua* 19).

<sup>16</sup> El consenso intelectual sobre el Estado Docente era tal, que Newland cita como excepciones solo a Mistral y Barcos (459). No obstante, olvida que, por ejemplo, un acuerdo de la Asamblea Constituyente de Asalariados e Intelectuales de 1925 fue el siguiente: “El Estado debe proporcionar los fondos para la enseñanza pública (...) A los consejos de maestros, padres y estudiantes corresponden la plena dirección de la enseñanza. La única intervención del Estado en la enseñanza pública debe ser la de proporcionarle los fondos para que esta realice sus fines propios y la de ejercer el control de la capacidad técnica de los educadores” (Reyes 127).

## CRÍTICA A LA NATURALEZA DE LA ESCOLARIDAD

Su crítica a la escuela se irá radicalizando, no solo por causa de los maestros normalistas o universitarios cuyo intelectualismo ha criticado antes, ni únicamente por la contraposición con las experiencias que conoce en México (Valenzuela 118). Mistral comprende la naturaleza deshumanizante de la escuela, visible en la metáfora de la máquina: “máquina pedagógica, engañadora de esperanza, matadora de realidades en la criatura” (1931). Esta “*machine a apprendre*” (1940) puede “matar la reverberación del calor humano y la *duvette* cariñosa de la casa pobre. La fórmula de piedra, mosaico, filos, orden mecánico y verbo de cadaverina escolar, lo mismo que el maestro, suele ser no el padrastro pero sí la contra-madre<sup>17</sup>” (*Caminando* 350).

Entre 1880 y 1920, la cobertura escolar en Chile prácticamente se cuadruplicó (Reyes 33)<sup>18</sup>. Del total, la matrícula femenina alcanzaba en 1927 solo a 19.580 estudiantes en preparatoria y humanidades, pero implicaba un incremento espectacular de la cifra de 1895 en 187 veces (Serrano *et al.* 387). Tal nivel de masificación imposibilita, para Mistral, una relación humana auténtica<sup>19</sup>. La escuela masificada pierde su humanidad y se vuelve cuartel o fábrica<sup>20</sup> que, unida al dogmatismo<sup>21</sup> como diferencia específica de la escuela, acaba en mecanización intelectualista y estéril (*Caminando* 329), en “basilisco escolar” que todo lo vuelve piedra y que hace de toda interacción un “pseudo-diálogo” (*Caminando* 373).

<sup>17</sup> Es imposible soslayar esta metáfora de “Canción de la Muerte”, de *Ternura* (1924). La imagen, además, radicaliza la imagen anterior de “Pensamientos Pedagógicos” (1923) con su imagen de una “escuela-madrastra”.

<sup>18</sup> En Latinoamérica se vivió igualmente un incremento tal entre 1900 y 1930 de 5,2% a 9,4%, superior incluso al crecimiento de la población (Newland 450).

<sup>19</sup> En “Cabos de una conversación” de 1928 (Mistral, *Pasión*).

<sup>20</sup> En “La imaginación en el niño”, escrita durante los años treinta, sin fecha precisa (Mistral, *Caminando*). La imagen de la escuela cuartel se asienta en la crítica del anarquismo primero, y de diversas agrupaciones obreras después, al “militarismo” de la educación estatal por promover “una formación pasiva y disciplinada frente a las autoridades, lo que tendía a sumirlos en el conformismo y en la pérdida absoluta de actitudes críticas y activas” (Reyes 88).

<sup>21</sup> En “Cabos de una conversación” de 1928, y de modo totalizador en “Sobre el autodidactismo” de 1944, debido a la “índole dogmática de toda enseñanza y de cualquier docencia; incluso la más delicadamente liberal, incluyendo la nueva pedagogía que repugna la autoridad” (Mistral, *Magisterio* 134). La referencia a la autoridad es una forma de mentar a la Escuela Nueva.

Esto lleva a Mistral, en los años cuarenta, a radicalizar su escepticismo de 1928 y a examinar las pretensiones formativas de la escuela, restándoles validez (Mistral, *Recados* II 135). Su sentencia de 1944 es rotunda y basta para zanjar las discusiones que pretenden ubicarla en determinadas corrientes pedagógicas<sup>22</sup>: “la Escuela Nueva y la Humanidad reformada podrán desgañitarse voceando la “nueva orden” de los estudios humanizados. Siempre su empresa se golpeará contra los muros de una fatalidad sin redención que es la entraña misma de la escolaridad” (Mistral, *Magisterio* 142-3). Su inclusión aquí de la Escuela Nueva hay que entenderla a la luz de su idea de que “la enfermedad” de la educación viene “de la anarquía y del descastamiento que significa el ensayo de cuanta teoría pedagógica ha venido de fuera y que va volviendo un mosaico de algunas pedagogías americanas (*Caminando* 337). Ante este panorama, Mistral vuelve en 1941, una vez más, a enfatizar su pertenencia popular y campesina: “tengo todo mi amor, y también mi pasión, puestos en el campesinado de Chile, al que me siento ligada como la miga y la miga dentro del pan, o más bien como la pulpa a la piel en el fruto” (*Pensando* 66).

Dos son las respuestas que Mistral explora frente a la crisis de sentido que implica el cuadro descrito. A partir de los años treinta, coexiste el cuño reformista de una con el sentido más radical de la otra. Por un lado, tenemos la humanización de la matriz de relación escolar (recomponiendo la estructura hegemónica del acto didáctico al poner en juego nuevos ideogramas educativos en las metáforas de la *gracia*, el *convivio* y la *escuela-casa*) y la consecuente adopción de una didáctica del diálogo. Por el otro, hallamos la respuesta en la cual nos enfocaremos en adelante, la del autodidactismo, la que se apoya en su propia biografía formativa como en el devenir de las alternativas educativas populares de principios de siglo, particularmente en la labor editorial de los grupos anarquistas y su fomento de la educación mediante la lectura y en la reivindicación rodoniana de los autodidactas. Estas respuestas mistralianas buscan enfrentar los ejes del problema pedagógico y político implicado en su escepticismo educativo.

<sup>22</sup> Para Carrasco, *Poema de Chile* es “una especie de unidad didáctica informada por los principios de la Escuela Nueva” (122). Más sutil es Valenzuela al notar las “profundas resonancias” que tuvo en ella, sin situar por completo sus ideas allí (127).

En esta alternativa educacional no escolarizada, Mistral se aleja de los referentes teosóficos, ese “silabario<sup>23</sup> sentimental del budismo” (Zegers 247), y de la pedagogía antroposófica de Steiner. Con éste, tuvo concordancias fundamentales para la humanización espiritual de la escuela en lo que hemos llamado su concepción elocutiva del acto didáctico: la impronta artística del docente como creador<sup>24</sup>, la centralidad de la relación didáctica como objeto de reflexión<sup>25</sup> y el poder de la palabra docente cuando tiene fe en la espiritualidad implicada en lo que enseña. Esa fe “influye con poder convincente del orador al oyente (...) su palabra y todo lo que emane de él debe estar impregnado de sentimiento, calor y color” (Steiner, *La educación* 18). Pero la pedagogía de Steiner no le ofreció referentes para el problema autodidáctico, al estar centrada en una relación discipular y una teleología espiritual ya preestablecida.

## AUTODIDACTISMO Y CONTRAPEDAGOGÍA

Para Mistral, el autodidactismo entronca directamente con la lectura, la que Steiner proponía postergar, por considerarla una práctica intelectual unilateral (57), hasta que existiera un cierto dominio de la escritura derivado de la pintura expresiva (58), ajeno al consenso epocal de la simultaneidad lectura-escritura.

La relación autodidactismo-lectura no solo es biográfica sino histórica; fue un fenómeno del desarrollo cultural latinoamericano asociado a los cambios en la formación de las capas intelectuales desde fines del siglo XIX, fruto de la actividad cultural del anarquismo y la aparición de un mercado editorial que

<sup>23</sup> En 1954 dice que dejó la teosofía cuando notó “entre los teósofos algo de muy infantil” (Vargas, Introducción 10).

<sup>24</sup> Para Steiner, el saber que porta el docente debe transmutarse: “por nosotros mismos y gracias a nuestra vivacidad artística, a nuestro sentido del arte, debemos transformarlo todo en elemento artístico-pictórico. Lo que vive en mis pensamientos acerca de la naturaleza, debe transformarse en algo que, en alas de capacidad creadora de entusiasmo artístico, se convierta en imagen que penetre el alma del niño” (*La educación* 45).

<sup>25</sup> “Desde el nacimiento –dice Steiner– hasta la segunda dentición, lo que he aprendido no tiene significado alguno para la educación y enseñanza que imparto al niño. Lo decisivo es la relación mutua entre maestro y niño (...) En ese período, es de la mayor importancia lo que yo soy como hombre: qué impresiones recibe el niño gracias a mí, y si soy digno de imitación” (Steiner 35).

les permitió independencia del poder centralizado. Ese proceso “va generando un distinto tipo intelectual que, al no ser rozado por el preciado instrumento de la educación letrada sistemática, ha de proporcionar una visión más libre, aunque también más caótica indisciplinada y asistemática” (Rama 119). Es significativo que Rama observe que este intelectual autodidacto aparezca más entre los escritores<sup>26</sup>, dadas las barreras institucionales estrictas a la incorporación en el campo educativo. El caso de Mistral constituye así el de un heroico doble autodidactismo, una doble profesionalización en las letras y en el aula. No obstante, solo a partir de una edición española de 1920 de *Motivos de Proteo* de José Enrique Rodó (que Mistral subrayó y anotó) lo ve como problema pedagógico. Allí, para Rodó “la renovación del pensamiento humano, inseparable ley de su vida, debe buenos servicios a los grandes incultos y a los grandes autodidactos” (218). En su visión, la escolaridad es libresca, alejada de lo real, pues los libros contienen solo la observación del mundo hecha por otro, no por sí mismo. Esa observación, junto con “la propia ausencia de un método que contenga los movimientos del espíritu dentro de vías usadas; el forzoso ejercicio de espontaneidad, originalidad y atrevimiento son causas que concurren a explicar la frecuente eficacia de la cultura personal y libre para los grandes impulsos de invención y de reforma” (Rodó 218-219). Estas coordenadas se plasman, durante los veinte, en referencias y elogios mistralianos a diversos autodidactos: cultura libre (Sor Juana, Victoria Ocampo, Alfonsina Storni), observación (Obregón), originalidad (Mariano Pacheco Herrarte), al cual agrega otras, como la generosidad y la humildad (Decroly) o el sentido práctico (Arturo Oropeza). Recupera asimismo la valoración rodoniana de la falta de escolaridad<sup>27</sup> en Oropeza y particularmente en el botánico guatemalteco Pacheco Herrarte en 1931, sin cuya labor nuestra América “confiada a la cultura oficial no habría hecho nada” (*Caminando* 105).

La condición anti o *contrapedagógica* del autodidactismo se define, como cabe esperar, por centralizar aspectos formativos excluidos de la escolaridad formal, que la han definido a ella misma y que empiezan a ser asumidos con mayor claridad teórica en “una forma autodidacta de concebir la pedagogía

<sup>26</sup> Mistral es consciente de este fenómeno. “Alfonsina, como las mujeres de su tiempo, no hizo los llamados “estudios regulares” en forma completa; su cultura, nada pequeña, era el ancho autodidactismo que dominaba en nuestro tiempo y que domina hasta hoy en la mayoría de nuestras escritoras” (Mistral, AE0013089).

<sup>27</sup> Rodó menciona a Ambrosio Paré, Bernardo de Palis, Rousseau y Sarmiento.

que no encontraba espacio en el burocratizado sistema chileno” (Moraga V. 1240). Pero la diferencia fundamental entre el fenómeno autodidáctico y el fenómeno didáctico institucionalizado la constituye el diálogo. Para Mistral, solo el autodidactismo constituye un fenómeno dialógico en su sentido de interacción no solo verbal sino de pensamiento. La escuela está atravesada por un dogmatismo que se manifiesta como un pseudodiálogo que no permite el ejercicio de libertad intelectual posibilitado por la lectura.

Es mucho más posible que exista el diálogo en el cuarto mudo de nuestro solitario que se disputa a veces agriamente con su Libro-Rector, que en el diálogo con su profesor de carne y hueso, quien no puede cederle tiempo para alegato, aunque lo desees y quien, sobre todo, no le concederá mucho derecho a romper la espina dorsal de sus afirmaciones. Porque el dogma docente es tal hasta cuando enseña la duda; el Profesor dará la duda misma como algo que mucho se parece al dogma. Flacos somos y tan inocentes como flacos. Mucho peleamos la libertad y la herimos en su víscera sutil cuando más creemos acariciarla. (Mistral, *Recados* II 130)

Tiempo, derecho y libertad son los ejes sobre los cuales se monta el diálogo auténtico como ámbitos en los cuales se restituye al sujeto la posibilidad de autodeterminación que la escuela le niega. Esto será así con independencia de la calidad de la clase, pues se trata de una condición estructural ligada al tiempo escolar. “El más apasionado estudiante –y aquí quien dice pasión dice excelencia– cuando oye una lección máxima, quisiera parar la boca que lo embelesa en tres o cinco puntos que son los de su complacencia”. Esto visibiliza las cortapisas institucionales, la falta de derechos comunicativos: “¡Qué ímpetu de atajarlo en los lugares cruciales de su interés y de pedirle que se quede en tal remanso o hervidero de la cascada verbal! ¡Qué antojo de oír más de aquello, antes de que lo deje atrás, y qué cólera de que siga, igual que el agua que hace la voluntad suya y no la nuestra” (*Recados* II 147). La lectura cuenta con una posibilidad temporal y jurídica que la escuela no tiene: el escenario hogareño: “El no se dará gusto sino en su casa, cuando esté con el libro de su materia, dueño de su lectura que vale decir de su itinerario haciendo las paradas que le plazcan”.

En tanto situación didáctica, es decir “modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado” (Brousseau 17), la lectura es una *situación interior* e integra armónicamente al sujeto en el escenario físico donde la desarrolla, a partir de la autodeterminación del evento lector. Esta libertad

demandada emerge de la naturaleza de la actividad lectora como acción del pensamiento autónomo que exige control del tiempo de la lectura (su inicio, sus pausas, sus retrocesos, su término). El escenario de la lectura es una variable moduladora, cuanto más íntima mejor; el control sobre el espacio garantiza una condición jurídica: el derecho a la mantención del control del evento lector prohibido en la situación didáctica, y sus derivadas adidácticas. En el autodidactismo, el sujeto lector ve restituirse su subjetividad integralmente:

El estar en su cuarto o en el campamento de la mina, sentado según su gana, deteniéndose cuando quieren y siguiendo cuando deben, el beber su agua o su cerveza cuando su garganta se seca; el cortar la lectura para decir una cosa juguetona a la madre o una gracia al camarada, esto y otras tiernas naderías como éstas dan al mozo una vida más amable que la plancha seca de zinc de la escolaridad y hacen de la faena de aprender algo más jugoso que el pedregal resonador y muerto de las malas escuelas. (Mistral, *Recados* II 142-3)

## AUTODIDACTISMO, LECTURA Y DIÁLOGO

Tres serían las manifestaciones básicas del autodidactismo: la escena del aprendiz en el taller medieval al interior de una pedagogía de la acción, la del autodidacto en una clase (buena o mala) dentro de la pedagogía tradicional y la del autodidacto en el acto de lectura, inscrito en una contrapedagogía natural o antipedagogía de alumno libre. Nuestro foco en este texto es el de este último caso. Si a lo largo de los elogios de los años veinte el autodidactismo se define por la carencia de formación escolar, en “Sobre autodidactismo”<sup>28</sup> y en “Palabras de la recolectora” (1949) pasará a ser visto también como “condición humana”, no solo fruto del “abandono” cultural y la carencia

<sup>28</sup> La fecha de este texto no es clara. Vargas Saavedra lo data explícitamente en 1944, aunque en nota al pie señala que corresponde a una conferencia dictada en 1931 en La Habana. Las pistas de sus discursos en la isla dadas por Jaime Quezada en la compilación *La lengua de Martí y otros motivos cubanos* (2017) no dan cuenta de dicho texto. Su primer viaje es en 1922 de camino a México. En 1931 vuelve y presenta “La lengua de Martí”. En su tercer viaje, en 1938, dicta las conferencias “Plática sobre Cuba”, “Los *Versos Sencillos* de José Martí” y posiblemente “Contar a Martí”. En su último viaje, en 1953, lee “Discurso en el Centenario de José Martí”. Por su cercanía con “Palabras de la recolectora”, parece fechable a inicios de los años 40.

de bibliotecas que hacen de América “el continente del autodidactismo”, sino de la experiencia habitual dentro de la educación formal: “los mismos graduados de nuestras Universidades confiesan que en su haber el aula puso unos manojitos de información y que el resto lo dio el trabajo solitario” (Mistral, AE0014574). Amplía, así, en la tensión lectura/escolaridad, la base otorgada por Rodó al autodidactismo en la oposición observación del mundo/ausencia de escolaridad.

De acuerdo con Romero, Mistral “ratifica al libro como instrumento potente para desarrollar conocimiento y reflexión, para forjar cultura” (Romero 65). Esto es cierto en la medida en que Mistral ha operado sobre la lectura un giro respecto de las coordenadas didácticas en que el pensamiento de la época la situaba. Se trata de la sustitución del registro del aprender la lectura al del pensar en interacción con ella, cambio de registro que demanda una salida del escenario escolar.

La concepción básica de Mistral sobre la lectura como actividad es la de un trabajo intelectual. Habiendo dos tipos de lectura, la activa y la pasiva (*Caminando* 381), el acto de leer y el acto de pensar son recíprocos solo en el primer tipo. Es dable leer suspendiendo el pensar, al entrar en el régimen pasivo del “monólogo ajeno”, es decir, en el del pseudodiálogo, donde el lector ve conculcadas sus libertades: “degeneración de la lectura en vagancia, en suspensión del ejercicio de pensar, en monólogo ajeno” (*Caminando* 380).

La oposición al régimen del monólogo o el pseudodiálogo tiene una dimensión política al constituir una opción ética del sujeto: “Pensar es la única faena que nunca se renuncia” (*Caminando* 380). El pensar constituye la dialogicidad de la lectura, que se traduce en modos de interactuar con lo escrito. El primero de ellos se refiere a la interacción escrita con el texto en la actividad de marcarlo, lo que va registrando una “confesión del lector” sobre la lectura. Marcar implica discernir las ideas, establecer una posición respecto de ellas que se traduce en un ejercicio ideológico:

Libro no anotado, lectura desperdiciada.

El libro marcado, documento acerca de la lectura y confesión del lector.

Anotación por coincidencia: por ratificación de nuestras propias ideas; anotación por complacencia.

Resultados de esta lectura: afianzamiento de las ideas propias.

Anotación por desidencia: el saludable contacto con las ideas opuestas.

Provocación a la discusión. Confortación por este debate en los conceptos propios. Rectificación de detalles. De tarde en tarde hay que hacer este ejercicio ideológico. (*Caminando* 380)

En otro sentido, en el mismo esbozo de artículo, la lectura es dialógica porque el lector reordena el contenido del texto, le imprime su propia lógica a partir de las marcas que va estableciendo y que se convierten en los pilares de su propia construcción de significado. Para Mistral, así, el sentido del texto se define en la colaboración lector-texto, cuyo grado más alto de exigencia se encuentra en la lectura literaria: “la literatura pedirá de más en más esfuerzo y colaboración porque se va volviendo sugestión, puro abotonamiento, o despuntamiento de temas, búsqueda sin hallazgos definitivos o lineamiento somero, croquis y esbozo de temas por seguir y por rematar” (*Caminando* 381-2).

En un tercer sentido, leer es escuchar a otro. En los años cincuenta, en un pequeño saludo a los niños de la escuela 18 de Valparaíso, lo dice así: “Leer es escuchar a otro mejor que nosotros. Oigan con gran cortesía y con alma alerta” (Mistral, AE0013470). En “Libros que hay que leer y libros que hay que escribir” (1931), esta escucha de otro es ideológica, al interactuar con textos de ideas opuestas a las del lector, a lo que llama “lectura desinfectante”.

Su ejercicio involucra lo político, lo emocional, lo social y lo intelectual en la subjetividad del lector. Leer es un acto político, es “tomar posesión”: “Infórmense del mundo, tomen posesión de su año, de su década y de su siglo. Adopten la doctrina que les convenza, que por disparatada que ella sea, la hora, la semana y el mes se las podará y enmendará. Cualquier cosa menos ese estado de alga flotadora y de barca a la deriva” (Mistral, *Recados* I 53).

Por último, la lectura es un acto dialógico en el acto de compartirla. Nuevamente la marca del texto, esa “confesión del lector”, implica el acto cognoscitivo de colaboración con el texto que luego ve cerrarse su ciclo en el encuentro con un tercero. Lo sostiene en “Palabras de la recolectora” (1940), prólogo que dirige *Lecturas para Mujeres* a un público que ahora incluye al autodidacto:

En cada ocasión que tienen en las manos uno de esos libros en que lo substancial anda casado con lo donoso (...) mi lápiz marca la página y aparta el trozo bienaventurado. Y esto sin vistas a Antologías sino por un hábito tan connatural como el de sentarse a la mesa haciendo sitio con el gesto a los familiares. Y con la costumbre del lector fogoso, que sigo siendo, del que habla en voz alta, suelo decir al camarada ausente: Qué bien, vea UD. qué bien hallado! Y no me falta sino pasar el libro a la mano de aire que está a mi lado... Porque leer con pasión siempre será compartir y hacer mesa y colación común. (Mistral, AE0014574, Palabras)

## FORMACIÓN DEL LECTOR: PLACERES Y TRAYECTO

Durante el período de entreguerras, según Chartier, los métodos de enseñanza de la lectura fueron cuestionados debido a la comprobación de la incompetencia lectora de los soldados en el campo de batalla (113). Al mismo tiempo, en Europa se habría producido un giro en la actitud pedagógica debido a la mayor indulgencia con el niño y a una actitud protectora derivada de los sufrimientos de la guerra (Chartier 138), abriendo un paso a lecturas placenteras que, antes de la primera guerra, había estado obstaculizado por el temor a “la influencia dañina de los malos libros” y porque “las lecturas libres eran difíciles de controlar” (136). Chile no estaba exento de tales prejuicios. En 1882, el visitador de escuelas Emilio Jofré era tajante<sup>29</sup> respecto del cultivo de la imaginación: “prohíbese a los niños la lectura privada de libros que no se le haya indicado. La lectura de novelas es perjudicialísima” (Jofré 22). Casi cuarenta años después, la pintora Luisa Besa de Donoso opinaba en el Congreso Mariano de 1918 que “si bien es cierto que hay en la lectura peligros para los niños chicos, para los jóvenes los hay casi siempre” (Besa 244-5), siendo así necesario fomentar una lectura “bien encaminada”: la religiosa y la científica. Agregaba Besa que “el mayor peligro, por ser lo que más atrae a los jóvenes, es el de la lectura de novelas: esas novelas leídas a escondidas, prestadas por amiguitas o amigos; (...) que muchas veces irán a manchar las almas puras e ideales de los jóvenes” (245). Mistral, hacía un llamado muy distinto en “Libros escolares complementarios” (1928) pidiendo “que las bibliotecarias de Normal no traten demasiado en “niñas” a sus clientes”. Su visión de la juventud es distinta y más contextualizada que la de sus predecesores. “La adolescente nuestra sabe demasiado” cree ella, no tanto por la sensualidad que halle en las novelas que lea sino porque “en la vida tan desnuda de este tiempo, encuentra lo obsceno con mucha más seguridad” (Mistral, *Magisterio* 115).

El problema del placer es relevante porque “el hábito [de la lectura] no se adquiere si él no promete y cumple placer” (Mistral, *Magisterio* 101). En

<sup>29</sup> La fuerza de sus afirmaciones la confirma el subtítulo de la obra: “mandada adoptar por el Supremo Gobierno para el uso de las Escuelas Normales”. El opúsculo, de escasas 68 páginas en formato de bolsillo, está antecedido por los informes aprobatorios del Consejo Superior de Instrucción Pública, del Inspector Jeneral de Instrucción Primaria, del Director de la Escuela Normal de Preceptores, de la Sociedad de Bibliotecas Públicas Escolares y del Decreto de adopción del Supremo Gobierno del 12 de septiembre de 1882.

este punto se aparta también de la concepción que Steiner tenía del placer como actividad de la vida anímica estrechamente ligado al plano corporal del individuo. Aun respecto del placer intelectual, Steiner creía que el placer seguía aprisionando en el mundo sensible a personas que pueden dar la impresión de idealistas, mostrándose capaces de sacrificios: “in a deeper sense, however, the chief thing with them is the enhancement of a sensuous feeling of pleasure. (...) What binds these people to the physical world is the belief that art and science exist for the sake of such pleasure” (*Theosophy* 126). Mistral enfrenta el placer lector desde una idea más cercana a la de Rodó, como resultado del “adecuado cumplimiento de nuestra actividad espiritual”, al circular armónicamente sentimientos e ideas (Rodó 15). La lectura sin placer es un problema al que da una respuesta escolarizada (la de la formación del lector en la escuela, tratado por ella principalmente durante los treinta) y una respuesta contrapedagógica. En esta última, reinscribe el problema del placer en la dinámica del pensar para proponerlo en términos de placer intelectual.

En cuanto a la escuela, ésta obstaculiza el desarrollo del lector por diversos factores como malos libros de lectura infantil, “harinas y arroces cuajados de puro fraude” (1933) por mano de una literatura pedagógica profesional (*Carta* 53). A ello suma, en 1935, la falta de libros y bibliotecas populares, junto con programas escolares recargados que no dejan tiempo para la lectura y, sobre todo, maestros con un “celo vicioso por instruir a cada hora”, incapaces de fomentar una lectura desinteresada (*Magisterio* 91). Los efectos de la escolaridad en los educandos, en un sentido más amplio, se vuelven también un obstáculo al configurar una subjetividad regida por un principio de orden capitalista. Lo dice en 1931 en Puerto Rico:

Pensemos todavía en que el lector isleño, y por desventura también el estudiante, declaran estar urgidos de tiempo y se rehúsan franca o maliciosamente, a hacer muchas lecturas (...) Quieren leer poco porque han entrado ya, para su desgracia, en la horrible fórmula que rigen los tiempos utilitarios del buscar y conseguir lo más con lo menos, de llegar al grado y al diploma con un mínimo de dación de sí. (Mistral, *Recados* I 51)

Esta subjetividad escolarizada no es distinta del “logrerismo” que critica a los profesores ni de los “apetitos” con que caracteriza a la clase media: “La aristocracia y el pueblo tienen ideales, malos o difusos, pero ideales. El hueco que hay entre estas dos clases está lleno de apetitos” (Mistral, *Pasión* 130).

Esto es lo que explica y vuelve necesaria la reflexión sobre el rol educador de las bibliotecas que ha tratado principalmente Catalina Romero<sup>30</sup>. El recorte económico de la subjetividad genera un mal pensar por indiferencia y falta de pasión:

Empecemos por el mal pensar o mejor por el pensar pobre y también paupérrimo. Falta a los alumnos la pasión de las ideas: no se disputan que yo sepa por doctrinas sociales ni religiosas aunque suelen bordearlas en alguna conversacioncita de política local. Si no hay conversación es que falta de una parte la materia prima que son los credos bien abonados de principio o falta cierto ardimiento de corazón o de la mente. (Mistral, *Recados* II 52)

Frente a esos problemas, Mistral reflexiona sobre la formación y los tipos de lector. Entre ellos, el *lector inicial*, “huésped” en “la casa de los libros” (Mistral, *Magisterio* 103), es fundamental. A diferencia de los enfoques de los métodos de enseñanza de la lectura inicial, que escindían la relación entre comprensión y código escrito, parcelando además este último en sílabas o, en el mejor de los casos, en palabras aisladas<sup>31</sup>, para Mistral la enseñanza de la lectura comienza antes de todo ello. En “Pasión de leer” (1935) reivindica esa relación que los textos deben tener con el folclor<sup>32</sup> de la cultura familiar y popular de los educandos. “La primera lectura de los niños sea aquella que se aproxima lo más posible al relato oral, del que viene saliendo, es decir, a los cuentos de viejas y los sucedidos locales”, sostiene. Esta etapa inicial

<sup>30</sup> “Dentro del pensamiento mistraliano, la biblioteca pública es el espacio ideal desde donde forjar cultura. (...) este tipo de organización posibilita el desarrollo de la lectura libre y gozosa hacia el conocimiento dejando las facultades frescas para que la persona adquiera conciencia ante su propio devenir” (Romero 78).

<sup>31</sup> Chartier sostiene que los estudios posteriores al colapso de postguerra de los métodos de enseñanza de la lectura “aportaron argumentos a los innovadores, todavía minoritarios, partidarios del método *wholeword*, también llamado look-and-say, supuestamente más favorable a un enfoque de los textos basado en la comprensión” (Chartier 114).

<sup>32</sup> En Chile, a inicios de los cincuenta, el silabario LEA discrepa en torno a esta orientación: “Con seguridad va a sorprender a muchos (“dura cosa es hacer novedad”) el uso de palabras literarias, tales como ahila=halo, Ariel, etc., pero nosotros estamos convencidos de que es la lengua literaria la que tiene que proveer del material con que ha de servirse el hambre de palabras, el interés glósico, que puede llevar al niño hasta la adquisición de tres idiomas en la infancia. De otra manera, queda el niño a merced del folclor, de trabalenguas, jergonzas, etc. con que la sabiduría popular sirve el interés glósico del niño y del pueblo” (Riquelme *et al.* 104).

es el “momento en que el niño pasa de las rodillas mujeriles al seco banco escolar, y cualquier alimento que se le allegue debe llevar color y olor de aquellas leches de anteaer” (Mistral, *Magisterio* 101).

Lo que preocupa a Mistral no es tanto la lectura, sino el lector. La lectura es un modo de relación cuyo aprendizaje requiere gradualidad, un paso de las rodillas maternas al banco escolar; fenómeno al que ella no denomina pero al que sí da forma: el trayecto lector. Ya en 1926 lo percibe en la formación de lectores adultos: “yo he visto cómo en el campesino el amor del leer comienza con la ingenua hojita local, pasa después al semanario con láminas abundantes y se hincal al fin en el libro” (Mistral, *Magisterio* 145-6). Esta idea de trayecto le permite inscribir las posibilidades lectoras actuales y auténticas del educando en la gradiente cultural del mundo literario: “yo me sé de años que se puede pasar con harta naturalidad del folclor a la lengua arcaica, de ahí a los clásicos nacionales y de estos a los latinos” (Mistral, *Carta* 57). Por ello, se opone a la imposición del canon y de un lenguaje ajeno al del habla infantil y popular, antítesis del habla docente (*Carta* 55), camino que ella misma recorrió escribiendo rondas y jugarretas que buscaban, al mismo tiempo, dignificar la literatura infantil.

En “Pasión de leer” (1935) asegura que “yerran los maestros que, celando mucho la calidad de la lectura, la matan al imponer lo óptimo a tirones y antes de tiempo”. Apuntando a lo que en los cuarenta reconocerá como un derecho a la autodeterminación del evento lector, advierte que como consecuencia “el fastidio lleva derecho a la repugnancia” (Mistral, *Magisterio* 101).

La imposición adultocéntrica del canon como camino único lo resuelve Mistral en una multiplicidad de “caminos de niñerías”, es decir, trayectos de los lectores iniciales en los cuales se debe aceptar “el gusto zurdo del niño por la aventura mal escrita” (*Magisterio* 101). Por ellos “se puede llevar a cualquiera a la pasión de leer, hasta al lerdo y sordo, y sin más que alimentar esta avidez niña. Lo único que importa es cuidar los comienzos: el no hastiar al recién llegado, el no producirle el bostezo o el no desalentarle por la pieza ardua” (*Magisterio* 103). Pero no todo niño se convertirá en un lector avanzado, pues existe también el lector común, ese que “se parece al peatón que camina por una urbe: él desea circular, él pide que le den un tráfico más o menos fácil” (*La lengua* 57).

## AUTODIDACTISMO, LECTURA Y VITALIZACIÓN

En cuanto a la respuesta antipedagógica o autodidáctica, el problema del placer de la lectura es resuelto, como dijimos, mediante su reinscripción en el registro del pensar. Pero en la dinámica del autodidactismo como proceso de formación del lector, la idea de lectura adquiere un nuevo sentido como proceso de “vitalización de los materiales” (Mistral, *Recados* II 144).

Podemos entender esta vitalización en dos sentidos: uno referido a la instalación del acto lector en la vida del sujeto y el otro, a la lectura misma como interacción con el texto. El primer sentido es legible como el proceso mediante el cual el lector se desarrolla situándose en y desde la cultura en un ejercicio intelectual y pasional de interacción con el mundo a través de lo leído. El placer para el lector se deriva de la manifestación de la vocación en el pensar a través de su diálogo con el contenido: “este placer del que estudia no es cosa baladí. Nunca aprendió nadie materia que le valga sino la de su deleite o sea la de su arrebato; es decir, de su vocación” (Mistral, *Recados* II 147). De esta suerte, el placer deviene de la confluencia entre idea y emoción, posibilitando al lector el ser “dueño de su itinerario”, punto inicial de una “toma de posesión” sobre el mundo. Es este asentamiento el que da sentido al placer derivado de la confrontación con el texto en forma de “placeres de la inteligencia”, los que “se reducen al entender pronto y anchamente, o a la linda sorpresa del descubrir, o al salto de la idea afín que se viene sola a la mano como la paloma, y de tarde en tarde, a la ojeadura del error ajeno que estábamos a punto de adoptar”. Gracias a esta emotividad intelectual que surge al confrontarse con otro sujeto mediante el texto, “la dura máquina de pensar recibe de ellos unos suaves aceites que la hacen girar sin dolor y en vez de eso, con dulzura, después de los menudos logros que digo” (Mistral, *Recados* II 139). En esa emotividad intelectual y dialógica se juega la conexión entre vocación, inteligencia y pasión, fruto de la toma de posesión del mundo a partir del juicio sobre éste, desde la posición que construimos intelectualmente.

Pero la vitalización de los materiales tiene un segundo sentido, como dijimos, referido a la interacción con el texto y su transformación en “criatura viva” cuando se puede “llegar al «cien por cien» en la vitalización de los materiales”, lo cual sucede “hasta con las oraciones que se rezan” (Mistral, *Recados* II 144). Esta vitalización está asociada, a partir de los años cuarenta, con la *visualización*. Esta forma de entender la lectura la desarrolla en una carta a la familia de su ahijado Gabriel Tomic, publicada en 1989 bajo el título

“Gabriela Mistral y la enseñanza de la lectura” (1954), en la que recomienda una forma de enseñarle a leer. Manteniendo la reinscripción de la lectura en el pensar y no en el aprender como adquisición, Mistral le dice a los Tomic:

Se trata solo de hacerlo pensar, a base de unas 4 o 5 frases –oraciones, en gramática– que sean muy sencillas. Por ej.: Una oración 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>>. Hacer que el Torito 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 y se sienta a descansar o a comer>. Tiene que ver cada uno de esos puntos o imágenes. (s/i 1)

La propuesta no se enmarca, como pareciera, en el “aprendizaje de la lectura comprensiva” (s/i 51), si nos fijamos bien en una indicación posterior: “en la lectura corriente que hacemos todos, eso, lo anterior, se comprende enseguida, pero no se vive”. La vivencia solo es posible por una operación de visualización: “pararse en sus imágenes, gozarlas, precisarlas, vivirlas”. Mediante ella, se evitaría “la lectura muerta, sin creación, sin vivacidad, la engañifa de leer sin compartir el texto, sin volverlo <vivencia>” (s/i 3). Por la visualización, el lector accede a la condición de creador al vitalizar en “cromos mentales” el contenido en dimensiones corporales que van desde el significado a la percepción misma.

La visualización, práctica fundamental de meditación para la identificación del yogui con lo divino en el yoga tántrico (Trungpa y Guenther 89), Mistral la atribuya al budismo: “lo que influyó más en mí, bajo este budismo nunca absoluto, fue la meditación de tipo oriental, mejor dicho, la escuela que ella me dio para llegar a una Verdadera Concentración” (Vargas, Prosa 10). Es muy significativo que este ejercicio lo practicara mucho antes, en el cuaderno de oraciones que escribe desde 1943 tras el suicidio de Yin Yin. Allí, en una página, nos entrega una clave de esto: “visualizar a Yin en oración, con los brazos abiertos y el rostro lleno de gozo, fe y amor. Rezar el *Pater Noster*. Visualizar a él a mi lado derecho y poniéndolo en el “nos” a cada ruego, incluyéndolo como mío<sup>33</sup>” (Mistral, Yin 142). Entre algunos recordatorios, anota: “Visualizar las oraciones todas, frase a frase. Mantener la visualización

<sup>33</sup> Es importante notar que el manuscrito no dice “mío”, sino “vivo”.

de él a mi lado derecho”. Luego concluye: “como final, una concentración en oración mental en Yin, visualizándolo. Porque la palabra hablada superficializa la oración. Y porque debo defender su imagen en mí”. Podemos ver, así, que Mistral construye una definición más compleja y personal del acto de lectura visibilizando la transformación del contenido en vivencia gracias a la actividad creadora del lector que incorpora al texto dimensiones vitales como la presencia, la emoción, el cuerpo y el entorno.

Notemos, también, que estas reflexiones son una introspección sobre su formación como lectora/creadora. En “Sobre el autodidactismo”, el problema del diálogo con el texto da lugar a un proceso de formación como lectora en tres etapas, cuyo inicio es: “un repecho largo. Las páginas primarias que leemos de un ramo nos parecen resacas o atolladoras”. Luego, “los Manuales van adquiriendo cara benévola y facciones vivas” hasta que “ya se ha fundido todo lo muerto del texto impreso”. Entonces, se encuentra en condiciones de pasar de esa vitalización del texto a la del sujeto autoral: “cualquier lector sabe por sí mismo hasta dónde los textos de su preferencia paran en criaturas vivas. El acaba por encontrar en ellos no solo el encanto del acento, sino también los gestos del autor ausente; oye las subidas y los quiebras de la voz” (Mistral, *Recados* II 144). Otro planteamiento de estas etapas lo encontramos años después en “El oficio lateral” (1949). En la primera etapa de una “barbarie de lectura”, lee sin organización periódicos y folletines “sin hueso ni médula”; luego se da el hallazgo de la biblioteca de Ossandón y la lectura “a troche y moche”, la del entender “a tercias y a cuartas” (Mistral, *Magisterio* 44). Después vienen otras lecturas formativas (Montaigne, los rusos, Vargas Vila). “Mucho más tarde”, estima ella, agrega la lectura de Darío, Nervo y Lugones. Comienza entonces a escribir prosa “mala y hasta pésima”, llegando pronto a la poesía.

## FORMACIÓN DEL HOMBRE COMPLETO

Desde su experiencia en la reforma educativa en México, Mistral se apropia de la idea vasconceliana del necesario combate al “especialismo” y la unilateralidad (Bernal 67) de la formación del sujeto. Ya desde su participación en las misiones culturales valora la “hermosa heterogeneidad” (Mistral, *Croquis* 117) profesional de éstas por la inclusión de maestros, enfermeras, intelectuales y técnicos. El espacio educativo comienza a ser visto por ella como un lugar en el cual el “especialismo” de la pedagogía se vuelve en

contra la formación integral del educando. Esta naciente reflexión se vuelca sobre el problema del unilateralismo pero, al mismo tiempo, toma forma desde los treinta en la vereda opuesta de una aspiración a la completud de figuras como Storni, “criatura completa”; Buffon, “hombre completo”; Balmaceda, “varón completo”; Martí, “tan completo”, “viril y tierno”, unión de “memoria, inteligencia y voluntad” (Mistral, *José Martí* 211); o la de los clásicos, “hombres completos”. Se trata de una aspiración a la formación de un sujeto que no cabe en la concepción de hombre integral de Steiner, reducida a la armonía de mente, alma y espíritu (*La educación* 74). Mistral quiere reconciliar diversos elementos que la historia y la cultura mantienen arbitrariamente inconciliables: lo intelectual y lo manual<sup>34</sup>, lo hispánico y lo indígena<sup>35</sup>; la investigación y el “contar”<sup>36</sup>; expresión estética y verdad en un “hablar completo” que sólo tiene el pueblo<sup>37</sup>; pero también la infantilidad, la madurez y la vejez, como en el caso de Martí<sup>38</sup>.

Es muy posible que este proyecto pedagógico que se cruza con las condiciones formativas que Mistral reconoce a la lectura como eje del autodidactismo, lo hay recogido de Eugenio María de Hostos, de quien escribió en 1931, año de su primera estadía en Puerto Rico, resaltando un aspecto que cuadra bien con la reinscripción mistraliana de la lectura: Hostos es quien “enseñará a la

<sup>34</sup> “Enseñar al niño mejicano a que lea, cultive su suelo de milagro, cree sus oficios, aborrezca la tiranía, sea el que sea el seudónimo que ella adopte, atienda el cristianismo, y acabe en un hombre más completo que el del otro lado” (1927), “Cuatro hombres americanos” (Mistral, *Caminando* 63).

<sup>35</sup> “El mestizaje sudamericano había vivido tan solo a su padre español a lo largo de cuatrocientos años, y solamente ahora la generación nuestra con una filialidad tardía, pero llena de decoro, se ha puesto a dignificar y a purificar a la madre india, viviendo, por fin, su conciencia de hombre completo” (1933) “Sobre una crónica de Teresa de Escoriaza: réplica de Gabriela Mistral” (Mistral, *Carta* 88).

<sup>36</sup> “Sería un hombre completo y cumplido, aquel que posee a la vez el conocimiento y la expresión, la capacidad de descubrimiento y la capacidad de divulgación” (1931), (Mistral, *Recados* I 47).

<sup>37</sup> “El habla popular es la antítesis de la lengua docente en la escuela. Esa habla posee una expresividad única (...) Y si hablar es aludir, interesando mentar de veras las cosas y dando testimonio de ellas, ese hablar completo correspondería al pueblo y no más que a él” (1935), “Poesía infantil y folklore” (Mistral, *Magisterio* 283).

<sup>38</sup> “El hombre completo sería aquel que a los veinticinco años conserva listaduras infantiles en la emotividad, y por ella en la costumbre, y que no ha despedido al niño que fue, porque sabe que hay alguna monstruosidad en ser redondamente adulto” (1932), “José Martí I” (Mistral, *Escritos* 212-13).

América a pensar” (Mistral, *Escritos* 224). Hostos formula el ideal de hombre completo y lo define en términos cercanos a la descripción mistraliana de Martí: “ser niño de corazón, adolescente de fantasía, joven de sentimiento, en la edad de la madurez temprana, en lo que quiero llamar edad científica, ser armonía viviente de todas nuestras facultades” (Santos 33). En este punto en que Mistral retoma a Hostos y lee en Puerto Rico “Libros que hay que leer y libros que hay que escribir”, se abre un proyecto anticolonial en la enseñanza de la lectura y la lengua, aspecto que, por ahora, dejaremos pendiente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Angell, Alan. “La izquierda en América Latina desde 1930”. Bethell, Leslie. *Historia de América Latina: política y sociedad desde 1930*. Barcelona: Crítica-Grijalbo Mondadori, 1997. 11-66.
- Bernal, María del C. *La teoría pedagógica de José Vasconcelos*. México: Trillas, 2008.
- Besa, Luisa. “La lectura en los hogares”. *Relaciones y documentos del Congreso Mariano Femenino*. Santiago de Chile: Escuela TIP “La gratitud nacional”, 1918.
- Brousseau, Guy. *Introducción a la teoría de situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- Carrasco, Iván. “Poema de Chile, un texto Pedagógico”. *Revista Chilena de Literatura* 56 (2000): 117-124.
- Chartier, Ane Marie. *Enseñar a leer y escribir, una aproximación histórica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Gazarian, Marie-Lise. “Gabriela Mistral como educadora”. *Revista Hispánica Moderna* II.3/4 (1968): 647-660.
- Hartlyn, Jonathan and Arturo Valenzuela. “La democracia en América Latina desde 1930”. Bethell, Leslie. *Historia de América Latina: política y sociedad desde 1930*. Barcelona: Crítica- Grijalbo Mondadori, 1997. 11-66.
- Jofré, Emilio. *Pedagogía Elemental*. Santiago de Chile: Imprenta de la República de J. Núñez., 1882.
- Mistral, Gabriela. “AE0013470 Palabras a los niños de la Escuela 18 de Valparaíso”. 1954. *Biblioteca Nacional Digital de Chile*. PDF. Marzo de 2017.
- \_\_\_\_\_. “AE0014574 Palabras de la recolectora” s/f. *Biblioteca Nacional Digital de Chile*. PDF. Marzo de 2017. <http://www.bibliotecanacionaldigital.cl/bnd/623/w3-article-142827.html>
- \_\_\_\_\_. “AE0015180 Reparto de premios y diplomas a profesores de Veracruz”. Noviembre de 1950. *Biblioteca Nacional Digital de Chile*. PDF. Marzo de 2017. <http://www.bibliotecanacionaldigital.cl/bnd/623/w3-article-143493.html>
- \_\_\_\_\_. “AE0013089 Algo sobre Alfonsina Storni”, 1952. *Biblioteca Nacional Digital de Chile*. Marzo de 2017. <<http://www.bibliotecanacionaldigital.cl/bnd/623/w3-article-136978.html>>.

- \_\_\_\_\_. *Caminando se siembra, prosas inéditas de Gabriela Mistral*. Ed. Luis Vargas Saavedra. Santiago: Lumen, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Carta para muchos. España 193-1935*. Ed. Karen Benavente. Santiago de Chile: Origo Ediciones, 2015.
- \_\_\_\_\_. *La lengua de Martí y otros motivos cubanos*. Ed. Jaime Quezada. Santiago de Chile: LOM, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Magisterio y Niño*. Ed. Roque Esteban Scarpa. Santiago: Andrés Bello, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Pasión de enseñar*. Eds. Cristián Warnken y Ernesto Pfeiffer. Valparaíso: Editorial UV de la Universidad de Valparaíso, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Pensando a Chile, una visión sobre nuestra identidad*. Ed. Jaime Quezada. Santiago de Chile: Catalonia, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Recados para hoy y mañana*. Ed. Luis Vargas Saavedra. Vol. II. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana, 1999b.
- \_\_\_\_\_. *Recados para hoy y mañana*. Ed. Luis Vargas Saavedra. Vol. I. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Croquis Mexicanos*. Santiago de Chile: Nascimento, 1979b.
- \_\_\_\_\_. “José Martí” en Quezada, Jaime (comp.). *Gabriela Mistral : Escritos Políticos*. Colección Tierra Firme. 2ª ed. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Yin Yin*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2015.
- Mora, Rogelio de la. “Acercamiento al pensamiento de Romain Rolland em América Latina”. Medeiros, Lena y Rogelio de la Mora Hugo Cancino Troncoso. *Intelectuais na América Latina: pensamento, contextos e instituições. Dos processos de independência à globalização*. Rio de Janeiro: UERJ/LABIMI, 2014. 11-21.
- Moraga V., Fabio. “Lo mejor de Chile está ahora en México, ideas políticas y labor pedagógica de Gabriela Mistral en México (1922-1924)”. *Historia Mexicana* 251 (2014): 1181-1247.
- Newland, Carlos. “Estado Docente and Its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950” *Journal of Latin American Studies* 26.2 (1994): 449-467.
- Núñez, Iván. “El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928”. *Pensamiento Educativo* 34 (2004): 126-178.
- Rama, Ángel. *La ciudad letrada*. Hanover: Eds. del Norte, 1984.
- Reyes, Leonora. *La escuela en nuestras manos: Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago de Chile: Ed. Quimantú, 2014.
- Riquelme, Berta, Luis Gómez y Domingo Valenzuela. *LEA Silabario castellano, método psico-fonético*. 2ª ed. Santiago de Chile: Imprenta y litografía Universo, 1953.
- Rodó, José Enrique. *Motivos de Proteo*. Vol. Tomo 1. Madrid: América, 1920.
- Romero, Catalina. *Gabriela Mistral, el libro y la lectura*. Santiago de Chile: Eds. Universidad Tecnológica Metropolitana, 2011.
- Santos, Leonides. “El pensamiento filosófico-educativo de Eugenio María de Hostos”. En E. M. de Hostos, *Obras Completas*, edición crítica (pp. 21-41). San Juan - Puerto Rico: Edit. de la Universidad de Puerto Rico, 1991.

- Serrano, Sol, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo. *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Vols. Tomo 2. La educación nacional (1880-1930). Santiago de Chile: Taurus, 2012.
- Steiner, Rudolf. *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía*. Madrid: Ed. Rudolf Steiner, [1907] 1961.
- \_\_\_\_\_. *Theosophy*. Chicago - New York: Rand McNally & Co. Publishers, 1910.
- Trungpa, Chogyam y Herbet Guenther. *El amanecer del Tantra*. Barcelona: Kairós, 2003.
- Valenzuela, Álvaro. *La vocación vertical*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1992.
- Vargas S., Luis. Introducción en Vargas S. Luis. *Prosa religiosa de Gabriela Mistral*. Santiago de Chile: Antártica, 1978.
- Zegers, Pedro y Betty Jorquera. *Gabriela Mistral en La Voz de Elqui*. Santiago de Chile: LOM, 1992.