



EL ETHOS MISTRALIANO

MORAR LA ESCUELA

JESÚS LARA CORONADO

Universidad Austral de Chile 
jesus.lara@uach.cl
ORCID: 0000-0003-0365-4598

SANTIAGO RODRÍGUEZ

Universidad Austral de Chile 
santiago.rodriguez@uach.cl
ORCID: 0000-0002-6644-6676

ALEJANDRO OCHOA

Universidad Austral de Chile 
alejandro.ochoa@uach.cl
ORCID: 0000-0001-8464-7108

EL ETHOS MISTRALIANO

MORAR LA ESCUELA

THE MISTRALIAN ETHOS: DWELLING IN THE SCHOOL

JESÚS LARA CORONADO

Universidad Austral de Chile
Los Pinos s/n, Puerto Montt, Chile

SANTIAGO RODRÍGUEZ

Universidad Austral de Chile
Los Pinos s/n, Puerto Montt, Chile

ALEJANDRO OCHOA

Universidad Austral de Chile
Los Pinos s/n, Puerto Montt, Chile

RESUMEN

El propósito del siguiente artículo es caracterizar el *ethos* mistraliano presente en las vivencias de Gabriela Mistral en la dirección del Liceo de Niñas en Punta Arenas como una experiencia distinta de “morar la escuela” y, en este contexto, analizar, caracterizar y proponer formas posibles de habitar y establecer vínculos en contextos escolares, que vayan más allá de lo que pensamos hoy como gestión. Desde esta perspectiva, este estudio propone, desde la revisión de material histórico,

problematizar esta experiencia, estableciendo relaciones de saber/poder entre las prácticas escolares que ella implementó en el Liceo de Niñas, con el fin de determinar sobre qué saberes son definidas, y caracterizar el *ethos* que Mistral construye como una crítica a la educación tradicional.

Palabras clave: Gabriela Mistral, educación, comunidad educativa, territorio, ethos.

ABSTRACT

The following article aims to characterize the Mistralian ethos present in the experiences that Gabriela Mistral had as director of the Girls High School in Punta Arenas as a different experience of “living school”, and in this context, to analyze, characterize and propose possible forms to inhabit and establish links in school contexts, which go beyond what we think of today as management. From this perspective, this study, through the review of historical material, proposes to problematize this experience, establishing relationships of knowledge/power between the school practices that she implemented in the Girls High School in order to determine what knowledge these are defined on, and to characterize the ethos that Mistral is building as a criticism to traditional education.

Keywords: Gabriela Mistral, Education, Educational Community, territory, ethos.

Recibido: 07/03/2025

Aceptado: 24/06/2025

INTRODUCCIÓN

Es indudable la contribución que Gabriela Mistral hizo a la pedagogía latinoamericana (Lara y Rodríguez; Lara), que vinculó con la tierra, el campesinado, el indígena, el mestizo y con la cultura americana, pues Mistral no entendía el acto educativo fuera de la realidad o contexto donde se situaba

la acción pedagógica, y tampoco comprendía la escuela desconectada de otros actores y espacios de la sociedad, tales como bibliotecas, sindicatos, empresas, políticos y pobladores, así como con el territorio donde la escuela estaba inserta (Barrientos 3).

En este sentido, varios estudios han destacado la propuesta mistraliana como sustento pedagógico (Sepúlveda, Cerda, Baeza, Lara Coronado, Lara y Rodríguez); sin embargo, ha quedado relegada otra de las facetas que esta profesora-poeta desarrolló, la dirección de liceos o lo que se denomina en la actualidad como gestión educativa. En este sentido, nos referiremos en este artículo a la experiencia de Mistral en Punta Arenas, donde debió guiar, mejorar e instalar una nueva propuesta educativa que se basó en “la observación directa, el diálogo y la pedagogía activa” (Barrientos 3), en uno de los liceos con peores índices regionales (Martinovic 36), baja matrícula y un clima laboral hostil.

Todo lo anterior nos sitúa en la discusión en torno a cómo se puede concebir o definir la idea de conducir una escuela desde la experiencia mistraliana, la que considera y revela las identidades propias de las instituciones educativas, que se construyen a partir de las interrelaciones que se producen en un tiempo-espacio localizado e histórico, físico y social, que entraña el patrimonio material e inmaterial, que no reduce el quehacer de la escuela a la idea estandarizada de lo que se ha denominado como gestión, la que termina vaciándose de memoria e identidad cultural.

La pregunta que se intenta responder es sobre los elementos que la experiencia mistraliana revela para la construcción de la escuela como un ente que responde a dinámicas sociales, históricas, culturales e incluso espaciales que no se pueden resolver desde la mirada de la homogeneización y estandarización de la práctica educativa. Se aborda desde una dimensión que promueve cierta crítica a la tecnologización del espacio de la práctica pedagógica.

Por tanto, esta construcción del *ethos* mistraliano la entendemos desde varios niveles de construcción que a veces son secuenciales y otras se dan al unísono. Estos niveles, para efectos de este artículo permiten definir el *ethos*

para morar la escuela. Primero, el contacto con el entorno es fundamental, ya que sin este no hay diálogo. Segundo, el diálogo implica tener una posición que permita aprender cuando estamos con el otro, lo que va de la mano con la comprensión geográfica y social de lo que significa iniciar el acto educativo. Finalmente, un acto comprensivo, según la propuesta mistraliana, no puede ocurrir sin los libros, sin bibliotecas, no obstante, no se limita a esto, sino que también entiende que las narraciones de las personas, desde sus moradas particulares, que le dan vida la escuela, son también parte de la biblioteca, por ello esta última es un complemento de la escuela, un complemento del diálogo, en consecuencia, una instancia que permite estar con otros.

Metodológicamente, el trabajo se centró en explorar a partir del estudio de un corpus documental constituido por la *Revista Mireya* y el libro de Martinovic. La primera es una publicación periódica coordinada por Gabriela Mistral y los registros de su actividades escolares y sociales para constituir una idea de escuela en la práctica pedagógica de Mistral. Es la bitácora de su práctica pedagógica y ciudadana en Punta Arenas. El segundo se trata del libro de Martinovic que provee una inestimable fuente para comprender el contexto sociocultural donde se desplegó la actividad de Mistral. Este corpus se explora críticamente a partir del desarrollo de un contexto interpretativo que busca construir un sentido social de la práctica pedagógica. El contexto propuesto parte por concebir la escuela como un entramado sociocultural con raíces en la constitución histórica de la sociedad misma. En primer lugar, se hace una descripción de la cotidianidad de la escuela bajo la conducción de Gabriela Mistral para identificar aspectos que se consideran delinean a la maestra como gestora de un proceso educativo original del cual se ilustran algunas prácticas cuyo sentido global se intentará explorar. Luego, se caracteriza la conducción de la escuela en términos de un *ethos* propio de una práctica social que, en este caso, está asociada a la figura del maestro y su espacio de realización, la escuela. Posteriormente, el *ethos* mistraliano se caracterizará en términos de una vocación holística de la cual se adelantan algunos aspectos en una propuesta de un modelo de gestión escolar que tribute a aquella dimensión.

Finalmente, es preciso aclarar que, aunque sabemos que una escuela o liceo son diferentes, desde su complejidad y estructura, pues uno está orientado a la enseñanza básica y el otro a la enseñanza media y puede incluir la enseñanza básica, para efectos de este artículo los usaremos como sinónimo para referirnos al lugar donde se plantea la educación con la comunidad.

LA GESTIÓN ESCOLAR DE GABRIELA MISTRAL

Antes de caracterizar la gestión a partir de una revisión historiográfica es relevante para este estudio detenerse en su etimología. La palabra gestión proviene de *'gestus'*, una palabra latina que significa actitud, gesto, movimiento del cuerpo; asimismo, proviene directamente de *'gestio-onis'*: acción de llevar a cabo y, además, está relacionada con *'gesta'*, en tanto historia de lo realizado, y con *'gestación'*, llevar encima. (Huergo 1). Lo anterior nos permite colegir que en su origen la idea de gestión aplicada a las instituciones sugiere una concepción de la organización como cuerpo o ser vivo, una unicidad de las partes. La organicidad requiere entonces considerar para su constitución a todos sus componentes, sus relaciones y aquello que trasciende a su interacción. A su vez, este cuerpo se caracteriza por estar “en movimiento” referenciando en este contexto, el cambio permanente que viven cada una de ellas al estar situadas en un espacio y tiempo históricos determinados, de esta forma responde a los desafíos contextuales mediante las acciones que tienen como propósitos “llevar a cabo” en un proceso de acoplamiento con su entorno (Maturana).

En este contexto, el concepto de gestión relacionado con el ámbito de las ciencias gerenciales y la evolución organizacional ha sido referido al proceso de separación radical de aquello que se puede controlar y no, de ello se desprende que la gestión es un acto que procura minimizar los efectos del entorno para poder asegurar una medida de éxito del desempeño del gerente, idea que se acrecienta en el ámbito educativo desde la segunda década del siglo XX con las ideas planteadas por Franklin Bobbitt (1918) y que luego se refuerzan con las impulsadas por Ralph Tyler (1949). Esta

constitución, predominantemente funcional de la gestión, significó la búsqueda de un circuito cerrado que permitiera tener criterios objetivos para dilucidar la realización de la tarea en una división de las labores en una organización y a resguardo del entorno.

Por consiguiente, la racionalidad de fines-medios sobre la cual se constituye la organización productiva se erige en la forma más expedita para medir y cuantificar el impacto de la organización y el proceso, resultando en una racionalidad hegemónica para la evaluación de todas las formas de organización social, incluyendo la escuela.

Lo anterior, sirve de contraste para abordar la propuesta mistraliana, como una alternativa crítica a la idea que se ha instalado hoy en la educación a partir de la idea de gestión en su expresión sajona denominada *management*, expresión tan distante y ajena de la idea de casa habitada con otros. El concepto otros acá alude a reconocer a todos quienes componen la escuela, tanto internamente como externamente, como personas que deben ser consideradas como conjunto, como parte de un otro, para de esta manera evitar que la escuela se transforme en el espacio donde solo importan particularidades individuales, sin necesariamente vincularlas con el contexto donde el individuo está inserto. En este caso, *management* va en sentido contrario, pues se entiende como “una forma diferente de pensar y actuar que, por medio de la retórica de la participación y el compromiso, transfiere la responsabilidad a los individuos” (Grinberg 85).

En esta línea crítica, la exploración sobre la gestión de Mistral debe entenderse en el sentido originario del término y considerar una mirada más orgánica y amplia que aquella asociada solo a la función de un dispositivo diseñado para alcanzar un fin y en el cual se deciden ordenar los medios para su realización, por lo tanto, se puede plantear que Mistral desarrolló un *ethos* respecto de la idea de gestión para, justamente, prevenir, y discutir la idea de la escuela, como un espacio liminar (Foucault), donde “los sujetos son llamados a hacerse y autohacerse y la escuela reinterpretada como institución de la comunidad queda en un vaivén sin hamaca librada a la gestión de sí” (Grinberg 12-13). Mistral es la antítesis de la escuela definida como espacio liminar, pues desde su mirada la escuela no se separa, sino

que es el espacio que reúne para permitir la posibilidad de reconocer a los otros en la convivencia.

I. EL CONTACTO CON EL ENTORNO ESPACIO DE APRENDIZAJE

Con casi treinta años de edad y más de un decenio de experiencia como profesora (que ejerció desde los 14 años), la llegada de Gabriela Mistral a Punta Arenas, en el mes de mayo del año 1918, la enfrentó a la lejanía física, social y cultural de un territorio y una población abatida por cierto abandono del Estado chileno. “La segunda tarea encomendada a Gabriela Mistral era más ardua y se inscribía dentro de una política de Estado, consistente en chilenizar un territorio habitado principalmente por extranjeros, cuyo abandono se veía acrecentado” (Barrientos 2). Según una evaluación realizada a los 44 liceos fiscales de la época, el liceo de niñas fue calificado con la categoría de malo (Martinovic 35).

Una de las características principales de Gabriela Mistral como directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas, es que al mismo tiempo también ejerció el profesorado (hacía 14 horas de clase a la semana). El modo en que se incorporó en su doble tarea de directora y maestra, incluso si la necesidad económica lo impuso, se hizo desde una dimensión que le permitía atender más allá de su obligación formal, pues apoyó a las madres de sus discentes no solo en un esfuerzo por nivelar, sino de proveer las herramientas para acompañar el proceso de aprendizaje donde las mujeres adquirieran un rol más activo en los procesos de decisiones que les afectaba, tal como lo reseña Martinovic: “su labor en el liceo no fue solo dictar clases de día, sino dar lecciones en las noches bajo el alero de dicha sociedad a las madres nocturnas de sus estudiantes matinales” (88). La sociedad a la que refiere la cita es la Sociedad de Instrucción Popular (creada en 1910), con la cual Gabriela tuvo una relación de correspondencia para realizar una labor que estaba en deuda en aquella época en Punta Arenas, la educación de mujeres, pero, particularmente, de mujeres que eran las madres de sus estudiantes (25).

En este contexto Gabriela Mistral aporta una definición de la escuela que sugiere elementos distintivos del proceso de educación como una práctica social de largo aliento (de toda la vida) como lo plantea M. Robin en su texto *El rol de la escuela*, al señalar que esta debe ser entendida como:

el lugar de reunión querido de todos, que reemplace a la taberna y a todas las malas instituciones sociales; al cual vuelvan con gusto los grandes, donde aprendan todavía lo que ellos ignoran, lo enseñen a los otros y cambien ideas sobre sus intereses materiales y morales. (Mistral, “Declaración” 9)

Es importante hacer notar, que la definición que hace de la escuela no se refiere a su funcionamiento como un espacio limitado a las alumnas, sino como una extensión del saber que debiera permitir a toda persona, sin importar su edad, incorporarse a un proceso de construcción del conocimiento e incluso de construcción cultural con elementos de carácter artístico, religioso, espiritual y social. Dicho de otra manera, la escuela como espacio de aprendizaje para todos, en suma, “la expansión y la irradiación de la vida” (Boff 4), pues Mistral entendía la escuela desde una práctica social continua y en consecuencia, como una “parte de la vida concreta. [Pues] Trata de la práctica real de las personas, que se expresan por medio de costumbres, hábitos y valores culturalmente establecidos” (5), por ello Mistral se inserta en el circuito cultural dando charlas respecto de la mirada educativa y temas relativos a la pedagogía y la cultura (Sepúlveda Vásquez 287), pero no solo con el afán de transmitir información, sino también para aprender de quienes eran los actores y gestores culturales y educativos de la ciudad.

Por ello, se propuso relacionarse con la comunidad educativa por medio de la instauración de actividades culturales vinculantes con el liceo y el contexto. Por esta razón, el escuchar relatos orales de quienes conocían el territorio fue tan relevante para potenciar el proyecto educativo, asimismo, esta fue una de las tantas prácticas pedagógicas que realizó en este territorio, por tanto, ella,

no temerá reunirse con hombres forjados por el frío polar y por las circunstancias más extremas que puede soportar una persona, todo lo hará para conocer de sus propios labios las verdades del mundo desconocido para ella, el mundo Antártico, necesitaba nutrirse de sus historias y de sus relatos polares. (Martinovic 147)

Por esta razón, era importante, en el ámbito sociedad-escuela, incentivar la creación de una revista (*Mireya*, mayo, 1919), pues por medio de ella podían difundir temas de la actualidad, también culturales y educativos, a saber, “acercar la cultura del mundo a Magallanes” (Martinovic 123). La revista era vendida en un peso (1919-1920) y los fondos se usaron para fines benéficos-educativos, que también eran dados a conocer por este medio de difusión cultural. Lo anterior, no solo lo planteó con el propósito de divulgar temas sociales y culturales, sino también para discutir temas políticos, educativos, de educación popular, asimismo, generar zonas de contacto que aportaran otras miradas y experiencias en términos culturales, pedagógicos, como lo fue su postura frente al tema de las vacaciones de invierno y para generar un vínculo de credibilidad con la comunidad, por ejemplo, para con la creación de la biblioteca.

En este sentido, la revista *Mireya* sirvió para difundir estos propósitos, pero también para transparentar las campañas de recolección de dinero y de libros que Gabriela Mistral realizó por intermedio de este medio de comunicación (Mistral 69). No obstante, todo esto que antes hemos señalado no era un trabajo que realizaba por su cuenta, pues ni en la revista ni en la difusión de talleres educativos o artísticos estuvo sola, sino que contaba con un equipo de trabajo diverso que se relacionó de manera constante con el contexto social de la ciudad: “Catalina Valdés, inspectora y profesora de labores. Laura Rodig, caligrafía, pintura y dibujo. Lucila Godoy, profesora de castellano 14 horas. Sara Ureta, profesora de preparatoria” (Martinovic 38).

Esto último es muy relevante, pues, por esta misma razón, el liceo fue para ella mucho más que el intramuro, al contrario, el liceo lo entendió como un espacio colectivo y cultural en relación permanente con el entorno, por ello establece, como extensión de la clase, las salidas pedagógicas, tales como ir al cine a ver películas, documentales, caminatas por la ciudad,

visitar museos y participar en las festividades religiosas de la catedral. En todas estas propuestas se observa la vida misma de Gabriela, por ejemplo, su infancia religiosa, sus experiencias educativas, sus vivencias, que tienen mucha relación con su idea educativa: “una pedagogía dialógica, que usó el contexto para entender la narrativa oral de los pobladores” (Lara Coronado 55).

Por tanto, todo aquello que brindaba la oportunidad de escuchar, de reflexionar y que producía intercambio de información, era integrado en las prácticas pedagógicas de las estudiantes, pero no solo como observantes, sino también como participantes en este tipo de actividades, pues “La vida de un establecimiento no ha de ser solo interior, subterránea, fría; se ha de derramar hacia afuera en forma de cooperación con las actividades locales y de la comunicación con sus anhelos (Mistral, *Mistral editora* 23), por esta razón, “era asidua a visitar junto a todo el liceo la iglesia Catedral en las festividades religiosas importantes” (Martinovic 94), pues una base fundamental de esta propuesta educativa tenía relación con el estar para y con el otro. En resumen, se constituye la escuela como un espacio de comunicación colectiva que refuerza la unidad y construye vínculos orgánicos con su entorno.

2. EL ESTAR CON OTROS

“Es preciso no considerar la escuela como casa de una, sino de todas” (Mistral, *Revista de Educación*). La escuela pensada como una casa que es habitada con otros, cimienta las bases de una idea radical que Gabriela Mistral nos ofrece y dispone en sus pensamientos pedagógicos. En este sentido, nos comparte una imagen que delimita una filosofía de la educación que se constituye desde la ética, posibilitando desde este lugar la comunidad como una condición necesaria para pensarla y establecer las relaciones que se construyen en estos microespacios educativos. En esta perspectiva no es una casualidad la comparación que realiza entre el espacio escolar con el concepto de casa, relación que nos permite significar y situar la escuela

desde aquello que nos es propio, es decir, la cultura del cuidado del otro.

Por ello sustentó su sistema de trabajo por medio de la conformación de un equipo de trabajo¹, donde las responsabilidades eran compartidas, y que además estaba compuesto solo por mujeres profesoras, artistas y poetas, entre otras, y que al mismo tiempo pertenecían a diferentes estratos sociales (Martinovic). La juventud que tenía Mistral, menos de tres décadas, la utilizó como criterio para rodearse de personas que tenían miradas diferentes, pero propósitos similares, por este motivo, tuvo plena confianza en las jóvenes, por ejemplo, Laura Rodig, quien con 17 años de edad fue una de las integrantes de esta tarea. Destaca en su corta edad ciertas similitudes con Mistral; rebeldía o una educación basada en seguir principios autodidácticos, pues fue expulsada y reintegrada al sistema educativo en al menos una oportunidad. Esta escultora fue importante en la tarea de vincular la comunidad del liceo con la escuela y el mundo artístico.

A saber, “En una de estas últimas noches, la talentosa escultura, señorita Laura Rodig, dio en el local de la Escuela Nocturna, una conferencia notable sobre la vida y la labor de dos genios de la escultura moderna; Rodin y Metrovic” (Mistral, *Mistral editora* 87). En esta actividad se observa la mano mistraliana en la forma cómo se desarrolló: “con frases sencillas, la señorita Rodig, nos demostró como estos dos escultores pudieron llegar hasta la cúspide de la gloria” (87).

Otra integrante del equipo fue Celmira Zúñiga, quien trabajó con Gabriela en Punta Arenas y en el liceo de Santiago, donde Gabriela también fue directora. Luego Celmira reemplazó a Mistral en el cargo de directora de este establecimiento educativo. Tanto Celmira como Laura trabajaron con Mistral en dos contextos diversos, Punta Arenas y Santiago. En el caso de Celmira Zúñiga, (*Reseña Histórica Del Liceo N.º 6 De Niñas* 12), también fue directora del liceo de Santiago y de otros liceos en Rengo, Curicó y La Serena. Solo se menciona a estos dos integrantes del equipo,

¹ La Mistral llegó acompañada de un equipo de confianza para realizar las reformas necesarias en el Liceo de Niñas, conformado por Laura Rodig, Celmira Zúñiga, Catalina Valdés, Grimanesea Ramírez, Sara Ureta, María Preuss y Sara Perrin. Reemplazó en el cargo de directora del establecimiento a doña Aurora Arriagada (Barrientos 2).

porque fue con ellas con quién más tiempo trabajó Mistral en el contexto de la educación chilena y, al mismo tiempo, abre una línea de trabajo que debiera ser abordada para observar el impacto que tuvo la experiencia de trabajar con Mistral para dirigir otros proyectos educativos y qué tanto de su impronta puede observarse en las direcciones de esos liceos.

Sin lugar a dudas, la experiencia cultural-educativa en Punta Arenas constituyó un hito de este equipo, puesto que la presencia de Mistral en este territorio impulsó la participación de las mujeres, tal como se indica en un texto titulado, *La letra escondida: mujeres creadoras en los archivos de la sociedad de escritores del museo regional de Magallanes* (Museo Regional de Magallanes), donde se señala que: “encontramos un elemento común que las incentivó a tener mayor participación: la indudable influencia que ejerció la entronización gradual del sistema educativo en el territorio” (41). Instauración que tuvo el punto álgido, justamente, con la llegada de Mistral, específicamente, con la educación de las mujeres obreras.

En el plano nacional, desde las últimas décadas del siglo XIX mujeres destacadas venían proponiendo cambios, por ejemplo, la creación del Liceo Isabel Le Brun de Pinochet, donde estudiaron Eloísa Díaz y Ernestina Pérez, “la dos primeras médicas del país y de sudamérica” (Muenza 31). Aunque existían en la época de Mistral mujeres destacadas y comprometidas con un cambio en la educación, tenían la mirada puesta en sistemas educativos extranjeros, por ejemplo, el alemán jugó un rol importante a fines del siglo XIX y principios del XX. La idea promovida por Mistral, en cambio, se sostenía en el territorio no como espacio de intervención, sino como un sujeto-objeto que interpela desde un lenguaje cultural de las personas al proceso educativo, es decir, un *ethos* pedagógico que va desde lo local a lo global.

En el caso específico de Punta Arenas, antes de la llegada de Mistral, no había escuelas que se dedicaran a educar a mujeres obreras (Hernández). Este es un aporte y un cambio sustancial que deja en la región, una educación con conciencia de clase.

Por otro lado, específicamente en el área educativa, en la escuela, implantó la tradición de “obsequiar pequeños recuerdos a sus asistentes”

(Martinovic 95). Lo relevante de esto tiene que ver con la promoción de una práctica del agradecer, que está en sintonía con el morar la escuela, con el agradecer y cuidar al otro sin importar su condición y su puesto en la escuela.

Por consiguiente, podemos decir que el equipo de trabajo tenía un componente en común: el compromiso social. Esto les permitía realizar trabajos con personas de otra condición social, por ejemplo, Sara Braun. La forma en cómo Mistral genera un lazo de amistad con esta mujer es un misterio, pero se puede inferir que se genera por las actividades que realizaba la profesora en la ciudad. Por un lado, Mistral tiene la fuerte convicción de que su propuesta educativa puede generar otro tipo de mirada y alcance en la sociedad y, por otro, Sara Braun, persona con un fuerte compromiso social, ve en Gabriela Mistral a una persona que la puede conectar con gente que necesita ayuda. Es decir, se necesitan la una a la otra. Ahora bien, para que Sara Braun apoyara estas iniciativas necesitaba creer en el proyecto o idea, que era justamente lo que Gabriela le ofrecía.

Esto también puede tener otra explicación, ya que Mistral tenía una relación de amistad con “la cuñada de esta, Josefina Méndez” (Martinovic 82), pues tanto Josefina como Sara Braun admiraban el trabajo que hizo Mistral al instalar bibliotecas, visitar las cárceles y preocuparse de la educación de la infancia y de las mujeres, y viceversa, Mistral tenía respeto por la labor social que desarrollaban estas mujeres desde sus posiciones.

Por esta razón, Sara Braun apoyó las iniciativas educativas en Punta Arenas impulsadas por Mistral, por ejemplo, asignando una beca para que una de las estudiantes pudiera estudiar en el norte de Chile (Martinovic 109). Por ello, era tan importante tener espacios de estudio diferentes a la escuela en esta ciudad, que sirvieron para realizar consultas, acceder a otras lecturas, pues estos permitían consultar otras fuentes, por lo tanto, daba la posibilidad de discutir y cuestionar con argumentos.

En síntesis, el trabajar y colaborar con los diferentes estratos de la sociedad supone una idea unificadora de los “mundos irreconciliables como los sindicatos y el empresariado o la masonería y la Iglesia, vinculando además organizaciones sociales y deportivas, asociaciones de migrantes y

pueblos originarios” (Barrientos 4). También generó lazos con sociedades obreras, impulsó la formación educativa para crear mejores condiciones de vida intelectuales y económicas, promoviendo “la industria de tejido de lanas lo que benefició a chilenos de clase humilde al otorgarles un empleo digno y, al mismo tiempo, evitó la salida de las lanas de magallanes a otros países” (Cerde 158). Esto lo promueve por medio de la creación de “establecimientos educacionales para Punta Arenas orientado a la formación de profesionales en la industria del tejido” (158), lo que generó un impacto territorial, económico, de pertenencia y de conciencia de hacia dónde debía caminar la educación y la industria para que la escuela no solo fuera un espacio liminar. Este es otro aporte que dejaron las ideas mistralianas en la región.

3. LA DISCUSIÓN POLÍTICA Y GEOGRÁFICA DEL MORAR

Era importante para Mistral considerar en el proceso pedagógico no solo el acto educativo y la relevancia de estar en contacto permanente con la comunidad, esto no era del todo suficiente, sino que había que ir un paso más allá para generar conciencia, disidencia y sensibilización frente a temas que debían ser abordados de acuerdo con las características del territorio.

Uno de ellos tenía relación con el calendario anual de clases, que, en el caso chileno, no incorporaba en su repertorio la realidad climática de Punta Arenas, pues la ausencia estudiantil y las enfermedades en esa geografía se relacionaban con el calendario escolar que no consideraba una pausa en invierno. Para ello, usando los medios de la época, como cartas al gobierno y reflexiones denunciando respecto de estos temas en la revista *Mireya*, plantea la discusión para crear un calendario escolar que considerara la realidad del territorio (Cerde 156), pues Mistral, “se dio cuenta que la asistencia a clase durante las semanas más duras en invierno afectaba considerablemente la salud de sus estudiantes (Martinovic 54).

Este tema educativo, también era político y geográfico, por lo que debía ser discutido o, al menos, conocido, pues lo que Gabriela vive como

experiencia le sirve para reflexionar acerca de los cambios para disminuir el ausentismo y cuidar de las personas considerando los contextos territoriales. Esto último viene de la mano con poner sobre la mesa un tema respecto de las condiciones básicas que se requieren para funcionar en estos contextos, calefacción en las escuelas y el arreglo de calzadas y calles que eran cubiertas por la nieve.

Esta crítica mistraliana no surge sólo de la observación, sino también desde la opinión de las madres de las jóvenes que acuden a las escuelas, “el pueblo, las madres pobres, son absolutamente partidarias de las vacaciones de invierno, a pesar de que, según se arguye, el trabajo de sus niños en vacaciones las beneficia. Esta opinión humilde debe ser tomada en cuenta” (Martinovic 54). Lo anterior nos muestra dos crudas realidades de Punta Arenas: una relacionada con el clima del territorio y la otra vinculada a las condiciones materiales de las familias, que necesitaban que sus hijos en ciertos períodos del año fueran mano de obra para aumentar los ingresos.

Este tipo de discusiones la llevaron a generar redes, como ya se ha dicho, con innumerables organizaciones sociales y personas, que al parecer pudieron trabajar juntas, pero ¿por qué? Porque Mistral les dio un motivo para que así lo hicieran, generando un programa social en pos del liceo y de la comunidad para que, mundos irreconciliables pudieran trabajar juntos. Esta es otra impronta que Mistral deja en el territorio magallánico.

Este ímpetu para discutir e instalar en la opinión pública la educación como práctica y tratando de llegar a la mayor cantidad de personas posibles, también le insta a generar redes con el otro lado de la frontera, intercambiando textos y difundiendo temas educativos de Chile en Argentina y viceversa a partir de la revista *Mireya*. Incluso el lanzamiento número cuatro de la revista se agotó tanto en Punta Arenas como en Argentina (Martinovic 126-27), lo que permitió evaluar la relevancia que tenía la lectura para la sociedad magallánica y lo relevante que era contar con una biblioteca popular para acceder a otros espacios de lectura, que fueran gratuitos y diferentes de lo que se promovía por medio de la revista. Nótese que la revista contribuye a la esfera pública en debates que trascienden a la nación chilena.

4. LA CASA DE LOS LIBROS EN LA COMUNIDAD

La idea de biblioteca estaba acompañada de un propósito colateral, alfabetizar. Lo interesante de este proyecto es la forma como lo organiza y propone, por ejemplo, para su financiamiento, ante la falta de dinero, genera estrategias, tales como solicitar donativos a través de los medios de comunicación social de Punta Arenas. Así logró recibir donativos de la vicaría y otras entidades de la ciudad. Dádivas que eran informadas en la revista de la siguiente manera: “Braun & Blanchard, \$200; Escuela Municipal N°4, 12; Julio Munizaga O. \$100; Juan Secul \$100; Sara Braun de Valenzuela, \$500. Total \$812” (Mistral, *Mistral editora* 69). Este espacio de difusión también lo usó para informar el gasto, el detalle, a continuación: “Inversión: Estantería (Barassi Hnos) 480. Abono por la obra ‘Tesoro de la Juventud’ (Manuel Fanjul) \$300. Libros varios adquiridos a la Librería Benévolo, \$32; id. a ‘El Globo, \$100” (69). Para finalizar esta idea se destaca lo siguiente, nótese que se generaba con esta iniciativa una economía local en torno a la cultura. Al mismo tiempo, esta forma de actuar transparenta la forma cómo se usaba el recurso recabado.

Un aspecto novedoso en el quehacer de la biblioteca era su funcionamiento los fines de semana, bajo la atención de la propia Mistral. También desarrolló la idea de dividir la biblioteca por secciones, “una infantil y otra popular” (Martinovic 73). Esta división no solo se basó en principios cualitativos de la lectura, sino que buscaba la especialización y la adecuación de la lectura según fuera el caso. Así, la infantil estaba dedicada para las estudiantes y la popular para las madres de las estudiantes.

Mistral tenía claro que la idea de alfabetizar no solo se relacionaba con enseñar a leer y escribir, sino también con ofrecer espacios de lectura, así la biblioteca actuaba como un sensor cultural, pues esta debía ser “dirigida por maestras que tendrá grupos de obras seleccionados para niños de diferentes edades y que realizará, por lo tanto, un servicio especial que ninguna otra biblioteca por la misma amplitud de los fines que sirve, puede atender debidamente” (Martinovic 73).

Como podemos observar la biblioteca no era solo un espacio para la consulta y lectura, sino que era concebida como un espacio educativo-social que debía ser guiado por profesionales de la educación, pero que también debían tener una concepción desescolarizada, puesto que, la biblioteca se entendía como una extensión de la escuela-morada, y no como “una sala cerrada” (Baeza). Al contrario, la biblioteca estaba dividida por grupos etarios y educativos y no implicaba la obligación de esas lecturas, sino que funcionaba con un guía que actuaba como un andamiaje (Bruner 1986), pues ella misma señala lo siguiente: “a fin de que la alumna amplíe primero y continúe después por sí misma” (Martinovic 73).

Este proceso de autonomía lectora que Gabriela señala no solo se aplicaba a la formación de los estudiantes, sino también debía ser “una garantía y una hermosa seguridad para los padres” (74), entendiendo esto como aquel acto cuyo propósito es que los que crían a sus hijos deben estar presentes en aquellas discusiones que se transmiten mediante los libros, así el acto de leer no se enajena ni se mecaniza, sino que se entiende desde un espacio comunitario que brinda la oportunidad de conocer, aprender y disentir respecto de otros puntos de vista, ya que para Mistral la educación debe nutrirse de “valores de justicia social, trabajo y formación espiritual e integral del individuo” (Cerdeña 160).

En síntesis, podemos observar que en la propuesta mistraliana para dirigir el liceo desde un *ethos* pedagógico, lo que proponía era generar intercambio cultural entre las diferentes facciones sociales y con esto crear conciencia del lugar desde donde se plantea el acto educativo, el cual siempre debe estar mediado por el bibliotecario-maestro, quieb “ve casi siempre en la lectura de sus chicos otra manera de clase, en la cual él ha cedido la disertación a su colega, el libro” (Mistral, *Mistral editora* 284), por consiguiente, la propuesta de gestión pedagógica mistraliana se puede definir desde un *ethos* morada.

5. LA ESCUELA MORADA: UN ETHOS EDUCATIVO

El período en que Gabriela Mistral se desempeña como directora deja elementos para discernir lo que es el contexto donde la escuela cobra sentido como proyecto vital para la maestra. Antes de continuar con esta argumentación consideramos relevante aclarar que usaremos como sinónimo, desde aquí en adelante, la palabra gestión con *ethos*, entendida este como el lugar que se organiza en torno a la morada, la cual considera elementos internos y externos de quienes la habitan desde una idea “globalizante, un modo de ser [que involucra] de las cosas y de las personas” (Boff 28). Por consiguiente, el *ethos* de la escuela propuesta por Mistral involucra un sentido activo de todos quienes participan, puesto que parte de la idea de reconocer las prácticas culturales de los otros y desde ellas proponer actividades que se complementarán con elementos culturales de la zona y con los contenidos educativos, por ello Mistral,

no limitaba sus clases a las aulas, era muy dada a sacar a las alumnas a recorrer la ciudad durante los días de clima agradable. Ellas recuerdan que incluso las llevaba a ver películas y documentales importantes en una sala de exposiciones de la Comunidad Salesiana. (Martinovic 94)

Este *ethos* pedagógico mistraliano se plantea desde la capacidad que tuvo de no distanciarse de lo vivencial. Por este motivo, “se inserta en la ciudad como una más de la comunidad” (Martinovic 6). Por otro lado, el *ethos* es acompañado por el morar. La idea de morar la escuela en esta investigación, la definimos como la experiencia de las comunidades humanas de reconocer en la exterioridad de sus cuerpos, el espacio/tiempo material y simbólico con que interactúan y que va determinando nuestro estar siendo así (Kusch 1999).

Por consiguiente, el *ethos* mistraliano como una forma de morar la escuela con otros, involucró para su desarrollo la formación de un equipo de trabajo interdisciplinario. Junto a este equipo ella elaboró una propuesta

que vinculó la escuela con la comunidad, con las empresas, con los sindicatos y con las empresas privadas, lo que significó la creación de bibliotecas, plantación de árboles en avenidas, creación de escuelas nocturnas para mujeres y los métodos pedagógicos que instó a utilizar en estas prácticas educativas basadas en didácticas activas y de escucha del otro como forma de reconocimiento cultural. Aquí se observa no solo una influencia de la Escuela Nueva (Lara 54), sino que un replanteamiento de ella en términos de cómo esta corriente pedagógica se puede vincular con el territorio.

Por otro lado, es preciso destacar un punto relevante; que el *ethos* mistraliano fue realizado siempre en condiciones de austeridad, lo cual la vinculaba de manera aún más potente con la realidad social. Esto le generó múltiples malestares físicos y emocionales que no impidieron que ella se posicionara como una líder innata de proyectos educativos en contextos geográficos lejanos y desiguales.

6. DEFINICIÓN MISTRALIANA DE LA IDEA DEL *ETHOS* PEDAGÓGICO

En el *ethos* mistraliano, las dimensiones anteriores son trascendentales no tan solo para dirigir o gestionar, sino también son parte importante del desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, que no está separado del liderazgo, sino que los sitúa como elementos complementarios, que tributan uno al lado del otro, pues si se entienden por separado se pierde el valor de lo que se puede generar en conjunto.

Entonces ¿cómo se puede definir el *ethos* para morar en la escuela? Es la morada desde donde no solo habita la escuela, sino que es la forma en que la escuela se transforma en el espacio donde se realiza vida en comunidad, vinculada con la casa y con la ciudad. Esto involucra que la morada considera siempre las experiencias individuales y colectivas que impactan el entorno de la morada, así como la relación en el interior de la morada, el lugar donde se realiza el acto educativo, por lo tanto, ambos deben estar siempre articulados, porque la escuela, como Mistral la define, es el “hogar de la palabra” (*Pasión de enseñar* 193), pero no es una palabra

muerta sin sentido, sino que es un hogar que integra, comprende y utiliza las palabras de todos sus integrantes, pues esta viene cargada de cultura, identidad, credo y, sobre todo, “mitología” (Lara 50) de las personas. Por tanto, la morada es el lugar donde se comunican y cultivan espacios de encuentro para la constitución del nosotros.

Por otro lado, el concepto de morada (Boff 28) en la idea mistraliana también se traduce en un método de trabajo pedagógico que se vincula con la organización de la escuela, esto desde un plano físico, social e interpersonal. La escuela, en este sentido, debe responder a esta triple vertiente que acá se origina: la del plano existencial, vivencial y social. La escuela es morada porque en su propia fragilidad es posible experimentar y cultivar el cuidado.

Para que este acto educativo sea ético debe comenzar siempre desde la vivencia de la comunidad y del individuo, ya que esta praxis no se impone a la comunidad, al contrario, desde la comunidad se extrae la idea, pues es una iniciativa pedagógica que surge desde el hacer con otros. Acá radica la relevancia de rescatar la palabra, pero no solo para identificar los aspectos antes señalados, pues en la idea del *ethos*-morada mistraliano de la escuela, el concepto “hogar de la palabra” involucra participación, escucha, toma de decisiones, al mismo tiempo entiende que palabra es también “imagen” (Mistral, *Pasión* 193), que contiene “Color, Relato, y Visión gozada” (193), es decir, se vincula con las emociones y las experiencias culturales.

Por lo tanto, la palabra escuchada debe ser entendida desde el mundo que representa, al mismo tiempo que puede simbolizar ideas o vincularse con objetos, pues, “las palabras antes bien tienden a asimilarse a cosas” (Ong 39). Esto implica que la palabra no puede perder, por un lado, la fuerza de la oralidad y, por otro, que la palabra no es algo fijo, sino que nos permite entender cómo otros han aprendido bajo sus contenidos y formas diferentes. Por ello, la importancia de que este *ethos* pedagógico, se desarrolle mediante la generación de vínculos con el entorno, no solo insertándose en él, sino conviviendo con él. Dicho de otra manera, el lenguaje es un modo de convivir o convivio humano como le llamaba Gabriela, pero un convivio que debía romper las fronteras del liceo para compenetrarse en

otros contextos idiosincráticos y aprender de forma más profunda con qué persona se está vinculando la escuela, por ejemplo,

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. (Mistral, *Magisterio y niño* 266-267)

Lo anterior permite justificar el porqué la palabra gestión es insuficiente para calificar la actividad de Mistral y se requiere complementar con el concepto *ethos*, no porque aquella signifique algo negativo o malo, sino porque la primera “se ha hecho hegemónica, de la mano de concepciones empresariales o administrativas de los procesos sociales, institucionales u organizacionales” (Huergo 1), lo que va en contra de la lucha de Mistral contra lo hegemónico. Aunque sabemos que también esta palabra denota acción, actitud, gesto, movimiento, su significado actual tiene una carga más cercana al gerenciamiento (Grinberg, 2011).

La palabra *ethos* constituye una expresión más específica y cercana a Mistral, pues está más cercana con el significado de la palabra gestionar que tiene relación con la coordinación de ideas colectivas no dejando de lado lo histórico, por tanto, el *ethos* mistraliano se puede asimilar a un acto espiritual y místico que, en palabras de Boff, se define de la siguiente manera:

el conjunto de relaciones que el ser humano establece con el medio natural separando un pedazo del mismo, para que sea su morada; con los que habitan en la morada, para que cooperen y sean pacíficos; con un rincón sagrado, donde guardamos recuerdos queridos, la vela que arde, los santos de nuestra devoción o las Sagradas Escrituras; y con los vecinos; para que haya bondad y ayuda mutua. (3)

Esto es justamente lo que desarrolla Gabriela Mistral en sus iniciativas, que colman su agenda cultural-educativa con un fuerte compromiso social y que no tienen como propósito realizar acciones homogeneizantes con las

poblaciones con las que interactúa, por el contrario, se plantea contraria al gerenciamiento que define “los términos del gobierno de la población que se presenta en la forma del no relato, de relatos fragmentados que arrojan a la población a la gestión de sí en una no tan *sui generis* ética de la responsabilidad individual” (Grinberg 6), por lo tanto, el proyecto mistraliano se enfoca en cómo las particularidades interactúan en las colectividades del territorio.

Por ello, el impacto social-educativo que Mistral desarrolló desde el liderazgo, el contacto con el entorno oral, cultural y natural, desde una pedagogía recíproca, y con la creación de iniciativas culturales, en la ciudad de Punta Arenas, tiene “un antes y un después luego del arribo de la poetisa a la zona, dejó de dar vuelta en la mente de las autoridades esta idea de ‘Chilenizar a Magallanes’, la cual no volvió a ser remitida a autoridades locales” (Martinovic 105). Por ende, las múltiples publicaciones mistralianas en revistas o periódicos dan cuenta de la necesidad de contextualizar las decisiones política-educativas para que respondieran a las características de un territorio que más que ser chileno tiene características particulares: su ubicación extrema, su cultura, su historia, sus migrantes, sus relatos, sus paisajes, sus necesidades educativas. Es decir, Mistral consideró los integrantes de la sociedad que convivían en ese territorio, con los cuales generó contacto, alianzas y propósitos comunes, por ejemplo, expuso en la revista *Mireya*, “los abusos de los empleadores sobre los obreros y otros comentarios siempre en beneficio a las clases trabajadoras” (Martinovic 109), que eran las personas que tenían estrecha relación con las escuelas donde participó. Esto no significa un acto de populismo, al contrario, eran acciones que visibilizan las problemáticas y con esto generaba identidad y credibilidad del proyecto educativo, pues la educación y las luchas sociales tenían propósitos comunes, mejorar las condiciones de los trabajadores y estudiantes que se desarrollaban a diario.

Dicho de otra manera, lo que Gabriela plantea desde su *ethos* tiene relación con la morada, es decir, con el carácter y las actitudes de las personas y también con cómo, mediante este carácter, ético y moral, tiene la capacidad de compenetrarse en las costumbres, tradiciones, creencias. Pero

¿para qué?, para que “favorezca procesos de transformación de las realidades socioculturales que las sociedades dialógicas demandan” (Vargas 212).

Entonces de qué se trata la propuesta mistraliana: “de acercarse a la compleja trama de relaciones, tensiones y luchas que suponen estos procesos en la cotidianidad, las luchas, fisuras y contradicciones propias de la experiencia” (Grinberg 7) y del contacto horizontal que supone estar con otros, para con ellos, no sin ellos, proponer un *ethos* para dirigir la escuela como una institución que simboliza todo aquello que puede ser desarrollado mediante lazos comunitarios.

Por tanto, Gabriela desarrolla en su práctica diaria una forma distinta de estar y ser en la escuela, no reduce su acción solo a la dimensión técnica pedagógica (Lara y Rodríguez 12) desde su rol de directora, sino que entiende que la administración y gestión de la escuela debe estar acompañada por una cercanía con el aula y de esta con la comunidad y viceversa.

En consecuencia, el *ethos* mistraliano lo definimos como el hogar-morada donde se desarrolla el acto educativo. Aquí no se trata de que las condiciones sean precarias y, entonces, en otras circunstancias, podría estar aislada del entorno. Es morada porque esencialmente es precaria y su precariedad es esencial a la escuela. Por eso, el cuidado no es para que no ocurra la vulnerabilidad, sino porque la vulnerabilidad nos es constitutiva en tanto que humanos. La escuela así entendida es una metatopía ética porque habita en el hogar donde el niño lleva la escuela en sus acciones y en sus modos de estar en el mundo en cuanto miembro de una comunidad, un asentamiento y un país. Por eso es un *ethos* como morada, no porque le huye al peligro, sino porque conoce el peligro y actúa en consecuencia para que ese peligro no se materialice en la condición de aquello que en primer lugar debería enseñar la escuela: el cuidado de todo cuanto nos rodea en tanto es la fragilidad no solo de aquello que está alrededor, sino la de nosotros mismos como sujetos en continua construcción y no en proceso de adecuación para cumplir un rol mecánico en la sociedad. Por ello, la actividad educativa no se limita al intramuro de la escuela, sino que se desarrolla en cualquier espacio físico que permita la oportunidad

de encontrarse con otros mediante un acto pedagógico donde se plantea el escuchar para aprender.

Este ejercicio educativo lo propone desde una perspectiva creadora y recreadora a la vez, es decir, desde la oportunidad y originalidad que plantean las diversas miradas culturales de las personas que componen el territorio, sin que tengan la necesidad de recurrir a la imitación de modelos foráneos para responder a las diversas cuestiones educativas, sino que la propuesta pedagógica debe surgir desde lo local a lo universal. Por consiguiente, el *ethos* mistraliano, no es solo la acción de conocer o identificar lo mejorable, sino que también involucra el acto de reconocerse, para desde este reconocimiento generar acciones educativas que tengan como eje fundamental el cuidado de las personas, quienes deben considerar sus elementos identitarios, pero también el cuidado de su entorno físico, cultural y humano.

Finalmente, denominamos este *ethos* como una pedagogía del albedrío, entendida como la capacidad de desarrollar mediante el diálogo la autonomía de elegir un método de trabajo que considere las mitologías individuales y sociales de los territorios, lo que permite trazar el camino, primero, del despertar de la consciencia; segundo, lo que significa construirse como un ser en libertad desde y para el territorio y, tercero, valorizando al otro desde la confianza que se deposita al escuchar sus anhelos, “ya que solo el conocer conduce a amar” (Mistral, 2023, p. 202), y este acto de conocerse y reconocerse, entre escuela y comunidad, es una acción que debe ejecutarse a través de la cooperación.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos podido desplegar, a partir del corpus escogido (la revista *Mireya* y el libro de Martinovic), una reconstrucción de la práctica pedagógica de Mistral a partir de la formulación de un posible sentido social de esta práctica, lo que permitió la caracterización de dicha pedagogía.

En la caracterización se identificaron los ejes constitutivos de un *ethos* que denominamos la morada para referirnos a la constitución de la escuela

como una estancia con otros, la constitución de una geografía y política situadas que denominamos del morar y, finalmente, la constitución de la lectura como espacio de construcción simbólica y dialógica de una cultura entre los distintos actores de la sociedad sin distinción de clases y, en algunos casos, con una acción afirmativa hacia los sectores marginados de la sociedad, lo que supone una escuela donde moran los vulnerables de la sociedad en reunión con todos los otros en un proceso de reconocimiento mutuo.

Este aporte cualitativo que Gabriela Mistral dejó en la región, no solo se centró en el aumento de la matrícula, sino en una propuesta curricular con estrecho vínculo con el territorio. Tales medidas pueden enumerarse, por ejemplo: el uso del uniforme, medida que aumentó la asistencia escolar (Martinovic 84) llegando a duplicar la matrícula (43). Esto resolvió el tema económico de la precariedad para adquirir vestimenta por parte de las familias. Calendarizar las vacaciones de acuerdo con el clima del lugar, integrando en este tipo de decisiones a la ciudadanía y sus contextos no solo climáticos, sino también económicos y sociales. Educar a las mujeres de los obreros que hasta ese momento estaban abandonadas, para generar no solo la oportunidad de que estas se educaran, sino que las ideas de personas no consideradas tuvieran la oportunidad de ser escuchadas.

Lo anterior, según nosotros, se erige desde una pedagogía del albedrío, es decir, de la capacidad que tiene cada territorio educativo para generar –sin perder el vínculo entre lo local y lo global– un acto educativo con carácter o de facultades creadoras, para que no pierda de vista la integración de los elementos populares en la educación formal.

Finalmente, en la formulación del *ethos* mistraliano como morada se adelantan aspectos que requieren mayor elaboración conceptual en torno a la condición de la escuela como morada, en cuanto aparecen los elementos de la precariedad del morar, la necesidad del cuidado, la construcción dialógica con todo lo otro y los otros, que permiten hacer de la escuela una instancia de construcción de ciudadanía crítica. Estos últimos elementos requieren ser pensados con mayor profundidad para la constitución de una ética de la escuela como morada más allá de lo que se puede inferir de la actividad de Mistral en Punta Arenas. En todo caso, queda para la

posteridad la enorme contribución de Mistral en apuntalar una práctica pedagógica crítica para la sociedad chilena en aquellos tiempos y, sin duda, para la pedagogía latinoamericana.

BIBLIOGRAFÍA

- BAEZA, ADRIÁN. “Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral: 1904-1925”. *Educação e Pesquisa*, vol. 44, 2017, pp. 1-17.
- BARRIENTOS, ÓSCAR. “Gabriela Mistral en el país de los chilenos olvidados”. Museo de Magallanes, *Bajo la Lupa*, 2019. www.museodemagallanes.gob.cl
- BOBBITT, FRANKLIN. *The Curriculum*. Cambridge: Houghton Mifflin, 1918.
- BOFF, LEONARDO. *Ética y moral: la búsqueda de los fundamentos*. Bilbao: Sal Terrae, 2004.
- BRUNER, JEROME SEYMOUR. *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1986.
- CERDA, MARÍA. “Vigencia y actualidad de Gabriela Mistral en la Educación”. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, n.º 2, 2016, pp. 155-167.
- FOUCAULT, MICHEL. *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: FCE, 2010.
- GRINBERG, SILVIA. “Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana”. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía*, 2011, pp. 1-20. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.971/ev.971.pdf>.
- HERNÁNDEZ, VÍCTOR. “Apuntes sobre educación pública en Magallanes. Tercera parte”. <<https://zonazero.cl/2023/03/apuntes-sobre-educacion-publica-en-magallanes-parte-1-por-victor-hernandez-godoy/>>.
- HUERGO, JORGE. *Los procesos de gestión*. Buenos Aires: IPAP, 2004.
- KUSCH, RODOLFO. *América profunda*. Buenos Aires: Biblos, 1999.
- LARA CORONADO, JESÚS. “La infancia y la adolescencia como experiencias de vida determinantes en el pensamiento pedagógico Gabriela Mistral”. *Educere*, n.º 80, 2020, pp. 45-58.
- LARA, JESÚS, Y SANTIAGO RODRÍGUEZ. “Gabriela Mistral y su praxis educativa sociohistórica”. *Praxis Educativa*, vol. 27, n.º 3, 2023, pp. 1-18.

- MARTINOVIC ANDRADE, DUSAN. *Gabriela Austral. Su vida en la Patagonia chilena. Revisión histórica (1918-1920)*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015.
- MATURANA, HUMBERTO. *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen, 1996.
- MISTRAL, GABRIELA. *Revista de Educación*, n.º II, 1923.
- . “Declaración de principios”. *Mireya*, n.º 1, 1919, pp. 8-9.
- . *Magisterio y niño*. Santiago: Andrés Bello, 1979.
- . *Mistral editora. La revista Mireya en Punta Arenas*. Editado por Gladys González. Valparaíso: Libros del Cardo, 2023.
- . *Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. Editado por Cristián Warnken y Ernesto Pfeiffer. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, 2017.
- MUSEO REGIONAL DE MAGALLANES, ED. *La letra escondida: mujeres creadoras en los archivos de la sociedad de escritores del museo regional de Magallanes*. Magallanes: Museo Regional de Magallanes, 2022.
- MUENA, PRISCILA. “Maestras promotoras de los saberes científicos en la enseñanza femenina en Chile, 1870-1915”. *Revista de Humanidades*, n.º 51, 2025, pp. 27-61.
- ONG, WALTER J. *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: FCE, 1996.
- PERRIN, SARA. *Actividades femeninas en Chile*. Santiago: Imprenta y Litografía La Ilustración, 1927.
- Reseña Histórica del Liceo N.º 6 de Niñas*. Publicada con motivo de la Celebración del 25º Aniversario de su Fundación. Santiago: 1946.
- SEPÚLVEDA, MAGDA. “Mistral y Melfi en la Patagonia.” *Anales de la Literatura Chilena*, n.º 12, 2011, pp. 79-93.
- SEPÚLVEDA VÁSQUEZ, CAROLA. “Gabriela Mistral: tácticas de una maestra viajera.” *Revista Colombiana de Educación*, n.º 61, 2011, pp. 281-297.
- TYLER, RALPH WINFRED. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.
- VARGAS, PEDRO. “Una educación desde la otredad.” *Revista Científica General José María Córdova*, vol. 14, n.º 17, 2016, pp. 205-228.