

Relecturas desde la pedagogía crítica/queer del pensamiento educativo mistraliano¹

Matías Ignacio Suárez Godoy
Estudiante de Postgrado
Universidad de Chile
matias.suarezgodoy@gmail.com

“Yo no soy la intrusa que decís en el mundo de los niños.

Lo soy, según vosotros, porque enseño sin diploma, aunque enseñe con preparación,

Porque no estuve al lado de vosotros en un ilustre banco escolar de un ilustre instituto”

(Mistral, 2017, p. 17)

Introducción: disputa por la figura de Mistral

Gabriela Mistral se ha posicionado como un tópico de discusión en los ámbitos académicos, educativos y políticos, principalmente desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Estas discusiones han sido realizadas en torno a su pensamiento y carácter ideológico de las ideas que expresó (García, 2021), y han propiciado que se construyera una figura en el imaginario colectivo nacional: el de Mistral como la madre del país, como la buena maestra y la gran poeta. Sin embargo, diversos estudios de las últimas dos décadas han repensado cómo tensionar estas nociones tan categóricas de Gabriela. De esta manera, su nombre se ha transformado en un punto inflexivo dentro del canon literario tradicional, el cual en general está reservado para los hombres, principalmente en la poesía nacional (García, 2021).

La tradición masculina del canon literario en Chile, que Garrido (2021) llega a tildar de patriarcal y machista, permite que la figura tan importante de Mistral destaque

¹ La realización de esta publicación fue posible gracias al financiamiento de ANID BECAS/DOCTORADO NACIONAL AÑO 2026, FOLIO 21261628.

aún más desde lo femenino, ya que durante el siglo XX, y en particular durante la dictadura de Pinochet, se reforzó la idea de Gabriela como la madre que cuida al país, donde todos y todas somos sus niños de pies descalzos. Esto se debió a la gran visibilización que se propició de sus poemas infantiles, en pos de ocultar sus escritos más críticos, políticos y controversiales, en particular en educación, donde se priorizó mantener la imagen de la maestra-madre. Pese a esto, desde el fin de la dictadura en adelante se han generado dos corrientes de estudios de Mistral y su pensamiento. Sepúlveda (2018) llama al primero –en la década de los 90– el estudio de una Gabriela Mistral “vacía” y apolítica; y al siguiente, a partir de los 2000, el de una Mistral posicionada, desde lecturas lésbicas y políticas.

La intención de posicionar a Gabriela durante años como la madre-maestra de Chile responde a seguir manteniendo la noción de familia tradicional, desde el Padre-Patria y la Madre-Nación. Es por esto que Seray (2019) comenta que el único modo en que Mistral pudiera tener visibilidad como poeta es que su trabajo “se tenía que «normalizar» e invisibilizar su carácter transgresor” (p. 3), de lo contrario probablemente no se habría leído de la manera en que se hizo. Así, la invisibilización del resto de su pensamiento tiene que ver con “negar su figura completa, su rebeldía, su transgresión” (Garrido, 2021, p. 72).

En relación con esta categorización tan unidimensional de la complejidad mistraliana, algunos estudiosos de su obra han enunciado:

para Gabriela Mistral Chile o el «país de la ausencia», sobre el que vuelve una y otra vez en su poesía, deviene encarnación de la injuria y del rechazo o, lo que es lo mismo, en una comunidad imaginada excluyente que hace del insulto su estrategia predilecta. (Osores, 2022, p. 65)

El autor también suma lo que Concha señala en 1987, al decir que Gabriela “no amaba ni nunca amó a Chile (...) por cuanto la poeta chilena durante toda su vida

mantuvo una relación conflictiva con su país” (Osore, 2022, p. 66). Cuando pensamos en todo lo que a Mistral le preocupó la contingencia de Chile, y principalmente la educación en el país, es claro que no sentía rechazo por el territorio. Este erróneamente llamado rechazo o no amor es más una relación compleja, pues Gabriela, de acuerdo con varios de sus escritos y recados, estaba en conocimiento de que “el carácter transgresor de su obra y de su persona pusieron en jaque las representaciones de género de la época generando una censura por parte del medio” (Garrido, 2021, p. 71). Esto conllevó consecuencias con las que tuvo que lidiar de manera pública. Sin embargo, es innegable el cariño y preocupación que Mistral tenía por Chile, por algo nunca dejó de escribir y pensar sobre él, y, en especial, sobre cómo se desarrolló la educación en las escuelas chilenas. De hecho, en su texto *Maestros rurales* nos relata su cariño por su pueblo de origen:

Montegrande no era un pueblo salvaje, no. Lindas cosas de él guardo y riego en mí, y tantas son ellas como para que yo lo declarase mi lugar de nacimiento. Porque allí nací al amor de la tierra –del cual vivo todavía– y me críe a la intemperie en el mejor sentido de la palabra. (Mistral, 2017, p. 108)

Carola Sepúlveda (2012) reconoce en Mistral una postura más crítica, transgresora hacia ciertos moldes tradicionales en temas de etnia, clase y género, siendo así catalogada como una persona de pensamiento inadecuado y demasiado preocupada por los excluidos. En ese sentido, Rojo (2007) identifica que Mistral es “obediente y es desobediente, es conformista y es inconformista, y es la resolución imposible de este conflicto la que la problematiza y la tensa, tensión que, convertida al cabo en escritura, [...] explica, al menos en parte, la potencia de su trabajo” (p. 261). Entender, entonces, a Gabriela desde su complejidad, su dualismo, es lo que nos da la posibilidad de verla y pensarla más allá de la madre-maestra tradicional.

Pensamiento pedagógico temprano de Gabriela

Cuando nos adentramos dentro de la telaraña que es el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral, debemos comprender que este se construyó desde sus inicios a partir de una profunda convicción de que la educación es un acto de amor y justicia social, aunque con distintos momentos y prioridades. Para Mistral, el educar no cabía solo en los límites de traspasar conceptos y conocimientos a las niñeces, sino también debía relacionarse con la cultivación de lo humano, de lo emocional, espiritual y cultural. Así, por ejemplo, en su *Discurso o graduados de 1933*, señala que “Entre los grandes conceptos que se han anexado los pueblos está el de diferenciación de orden o de categorías y este hecho pertenece al de la pérdida lenta de la convivencia colectiva hacia lo individual” (Mistral, 2017, p. 92), dando énfasis a su interés por lo comunitario.

Gabriela intentó ver la escuela más allá de una institución inamovible y rígida, y la pensó también desde el cuidado y el afecto por quienes son parte de ella. Si bien en sus inicios su pensamiento se podría vincular más a una visión de cuidado maternal y protector, con el pasar de los años también evidenció su postura más crítica y transformadora respecto a la educación, abriendo horizontes para entender la dignidad humana a partir de la educación. En relación a esta postura más protectora y centrada principalmente en las niñeces, podemos encontrar varios extractos, especialmente vinculados a la frase “Se trata de hacer pensar al niño...” (Mistral, 2017, p. 200), el cual para Gabriela era el centro de todo pensamiento pedagógico, tal como figura en su poema *Manitas*: “Manitas de los niños, / manitas pedigüeñas, / de los valles del mundo / sois dueñas” (Mistral, 2014, p. 43).

De esta manera, Mistral manifiesta sus preocupaciones por la educación de las niñeces de diversas formas; por ejemplo, en *Niño y libro* expresa su deseo de que los y las niñas puedan tener un momento adecuado para leer: “el niño lee aventando sus tareas escolares, es decir, sacrificando colegio y calificaciones, o sencillamente no podrá leer de veras sino en el refugio de sus vacaciones” (Mistral, 2017, p. 283). También, un elemento clave en el pensar pedagógico de Gabriela respecto a las niñeces es su

preocupación por el aspecto emocional y de cuidado por ellos y ellas; presente tanto en su poesía incipiente como *Hallazgo*: “Me encontré a este niño / cuando al campo iba: / dormido lo he hallado / en unas espigas / O tal vez ha sido / cruzando la viña: / buscando los pámpanos / topé su mejilla” (Mistral, 2015 p. 9), o en *La cuenta-mundo*: “Niño pequeño, aparecido, / que no viniste y que llegaste, / te contaré lo que tenemos / y tomarás de nuestra parte” (Mistral, 2015, p. 107). Mistral, reconoce así, que ese cariño y amor que las muñecas representan es algo digno y necesario de proteger, principalmente debido a su ingenuidad y bondad, tal como en *Colofón con cara de excusa* nos narra: “El amor balbuceante, el que tartamudea, suele ser el amor que más ama. A él se parece el pobre amor que yo he dado a los chiquitos” (Mistral, 2015, p. 177).

Un gran tema para Gabriela en torno a las muñecas fue la lectura y la urgencia de que hubiera espacios y materialidad para que las y los niños pudieran leer. En *Divulgación de principios de las escuelas nuevas* propone que “necesitamos, en cada barrio obrero, en cada parque y plaza, el quiosco de libros, para los niños, los enfermos que toman el sol, y los vagabundos” (Mistral, 2017, p. 133), mientras que en *Pasión de leer* argumenta la importancia que los adultos despierten este interés por la lectura en sus hijos y estudiantes: “La faena en favor del libro que corresponde cumplir a maestros y padres es la de despertar la apetencia del libro, pasar de allí al placer del mismo y rematar la empresa dejando un simple agrado promovido a pasión” (Mistral, 2017, p. 55). De esta manera, es clave comprender que esta protección y cuidado del pensamiento pedagógico mistraliano guarda relación también con una intención de fortalecer el conocimiento y la experiencia de aprendizaje.

Por otra parte, el pensamiento pedagógico de Mistral tenía un vínculo profundo con la labor docente. Mistral vio el trabajo y la dignificación de los y las maestras como una herramienta de transformación social desde lo justo y lo equitativo, principalmente en su preocupación por aquellos en mayor necesidad y en situación de pobreza y marginación. Sin embargo, también manifestó su preocupación por discursos que podrían llegar a perjudicar la forma en que los y las maestras enseñaban. Por ejemplo,

en *Conferencia para maestros: el cultivo del amor patrio* expresa su miedo frente al anarquismo:

Antes que las prédicas desorganizantes del anarquismo lleguen a infestar el alma de los maestros chilenos —como ya lo habían conseguido con el maestro francés—, es indispensable hacer un estudio imparcial y exacto del amor al suelo que nos cobija, para fijar seriamente los límites que lo determinan y los deberes que reclama. (Mistral, 2017, p. 115)

También, frente a los discursos feministas de la época, ella explica en *Educación popular* que “la mujer aprende para ser más mujer. El perfeccionamiento de una especie la afina sin hacerla degenerar, cuando es bien dirigido” (Mistral, 2017, p. 272), invitando a que la educación sea parte de esta dirección en el camino correcto. Por otro lado, también le preocupó la motivación y vocación de los maestros y maestras frente a la educación. Así, en *La maestra rural* ella relata que, pese a ciertas condiciones adversas, ser maestra le daba felicidad: “La maestra era pura (...) La maestra era pobre (...) La maestra era alegre” (Mistral, 2014, p. 38). Y en *El oficio lateral* expresa uno de sus grandes temores, que la enseñanza se torne repetitiva y solo en transferir conocimiento, diciendo que “El ejercicio pedagógico, ya desde el sexto año, comienza a ser trabajado por cierto tedio que arranca de la monotonía que es su demonio y al llamamos vulgarmente «repetición»” (Mistral, 2017, p. 77)

Esta aprehensión por cómo se enseña también la lleva a inmiscuirse en este asunto, argumentando así en *Pensamientos pedagógicos* que no existe “nada más triste que el que la alumna compruebe que su clase equivale a su texto” (Mistral, 2017, p. 27), apuntando a docentes que no adecúan sus clases a sus niños y niñas. También, en *Métodos activos de instrucción* especifica de manera más clara y aguda que

Jamás debe hacer el maestro lo que el niño puede hacer por sí mismo. La acción es lo que fortifica las facultades del niño y lo que acrecienta su espíritu, evitad

decir y ayudar demasiado frecuentemente a vuestros discípulos. (Mistral, 2017, p. 52)

Sin embargo, y pese a estas posturas más críticas hacia el profesorado, ella tuvo una profunda admiración por la labor pedagógica. En *Sobre la escuela rural* se refiere a ella como: “Todas las profesiones han nacido como nacemos nosotros mismos, pequeñas, poco válidas y con unas facciones no acusadas” (Mistral, 2017, p. 106). En este sentido, es en el camino donde los y las maestras deben ir resignificando y posicionando su dignidad laboral y pedagógica frente al mundo, el cual, en ojos de Mistral, veía la labor pedagógica como poco válida. Estas visiones que intentaron reivindicar y dignificar a los profesores y profesoras la posicionaron como un referente importante de la educación, aunque, en sus propias palabras, también le trajo algunos problemas; tal como cuenta en *El oficio lateral*: “A la Directora no le caí bien. Parece que no tuve ni el carácter alegre y fácil ni la fisonomía grata que gana a las gentes” (Mistral, 2017, p. 75).

La pedagogía más crítica de Mistral

Con el pasar de los años, el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral comenzó a derivar en un trazo más crítico, honesto y desobediente; su horizonte educativo comienza a tener un vínculo directo y profundo con los marginados y la población más desprotegida, pues ella veía en la educación un acto de reparación y justicia para quienes habían sido históricamente olvidados. Mistral defendía que la escuela debía abrirse a las niñas y niños campesinos, a los huérfanos, a los trabajadores y a las comunidades indígenas, convencida de que el acceso al aprendizaje podía romper los círculos de exclusión.

Su compromiso con los marginados también se expresa en su defensa de una educación que dialogara con la realidad de los sectores populares, e incluso no era seguidora de una educación que tomara modelos internacionales, sino que propiciaba

un carácter situado de la enseñanza y la pedagogía. Se posicionó desde una postura y propuesta bastante crítica y latinoamericanista, por una educación que entendiera la realidad de los niños y niñas del territorio.

Gabriela en varias ocasiones hizo llamados de atención a los maestros y maestras para que tomaran posicionamiento frente a la labor docente y a una educación transformadora. Algunos de estos llamados son, por ejemplo, el que aparece en *Decálogo de la maestra*: “VIII. Acuérdate de que tu oficio no es mercancía sino que es servicio divino” (Mistral, 2017, p. 22), impulsando a quien enseña a dignificar su labor. También, en *Pensamientos pedagógicos* recalca la importancia de que se enseñe con honestidad y honradez: “Más puede enseñar un analfabeto que un ser sin honradez, sin equidad” (Mistral, 2017, p. 25), apelando al ámbito valórico de los y las docentes frente a su postura educativa.

Por otro lado, también nos llama a amar lo que hacemos, de lo contrario estamos condenados a un quehacer pedagógico infeliz, pues en *Sobre el oficio* declara firmemente que “el oficio no nos sea impuesto: primera condición para que sea amado” (Mistral, 2017, p. 63), especialmente porque el trabajo docente no es algo siempre amable. En *El oficio lateral* ella misma cuenta que “A lo largo de mi profesión, yo me daría cuenta cabal de algunas desventuras que padece el magisterio, la más de ellas por culpa de la sociedad, otras por indolencia propia” (Mistral, 2017, p. 77). En ese tono, Mistral también enuncia una de sus frases quizás más subversivas y dignificantes para el gremio: en *Cabos de una conversación* enfatiza que “Los enemigos de la dignidad del maestro son los jefes y las autoridades” (Mistral, 2017, p. 128). ¿Cómo no pensar, entonces, en una pedagogía crítica y diferente sin Mistral?

Gabriela también, por supuesto, dedicó parte de sus escritos a criticar y señalar aquellos posicionamientos docentes que no le hacían sentido. Por ejemplo, en *Soy una maestra sin nada de arribista* dice sin miedo:

Tengo una actitud de perfecta indiferencia para las personas que aunque en un círculo de esplendor se agiten no me interesan, porque no viven para las cosas que yo vivo. Vivo mi vida retirada y sin pretensiones en un pueblo, como Los Andes, intelectualmente feliz. (Mistral, 2017, p. 168)

En contraste con docentes que, según ella, buscan un privilegio y estatus que no poseen, y que responde a necesidades personales más que a la vocación de enseñar. Sobre esto mismo, ella también fue crítica de docentes que, a su juicio, procuraban manifestarse con paros meramente por razones egoístas y no por un horizonte educativo común. En *Infancia rural* lapida que

Los maestros que anuncia por aquí «paros» por obtener un superlaicismo, y más allá por duplicar salarios, deberían echarse a la huelga siquiera una vez por cosas que no sean dineros inmediatos y pedir, por ejemplo, entre otras rectificaciones de barbaries, que les arranquen las escuelas del vientre de las ciudades y se las empujen hacia la zona rural, la zona verde, donde las estaciones son reales, donde las lecciones objetivas no se vuelven fraude. (Mistral, 2017, p. 113)

Uno de estos intereses arribistas que Mistral denuncia es la obsesión del gremio por el presumir el título, en particular, desde el privilegio de la ciudad en desmedro de lo rural. Gabriela en *El título es comprobación de cultura* clarifica que ella no tiene “el título, es cierto, mi pobreza no me permitió adquirirlo y este delito, que no es mío sino de la vida, me ha valido el que se me niegue por algunos, la sal y el agua” (Mistral, 2017, p. 153). De esta manera reivindica la labor docente más allá de la validación universitaria. De hecho, en *Discurso a graduados de 1933* especifica que “el hombre del pueblo mira hoy con indiferencias, con desdenes o sencillamente con insolencia, al intelectual de tipo profesional” (Mistral, 2017, p. 90), lo que se relaciona con su constante crítica a la supremacía social que se le da a la ciudad.

Así, en *Infancia rural*, con cierta ironía característica, enuncia que “la ciudad pequeña no me satisface como una transacción en esta pugna de la ciudad y el campo para sede infantil” (Mistral, 2017, p. 112). Mistral mantiene su humildad y tuvo claro que un título no la hacía más o menos maestra: “mándenme ustedes, príncipes y maestras, en aquello en que pueda servirles: no quiero ser patrona sino ayudadora” (Mistral, 2017, p. 238); teniendo clara, así, su labor y horizonte pedagógico, y manteniendo su desdén por aquellos que enseñan y solo quieren un tipo de educación, tal como argumenta en *Cómo se ha hecho una escuela-granja en México*.

Y hay que alabarle a usted como un caso de milagro entre la masa de los maestros, que se sienten injuriados cuando se les manda a la escuela del suburbio, porque creen que un título, más o menos decoroso, es una patente para exigir situaciones espléndidas y esquivar la fusión con el pueblo, del cual somos. (Mistral, 2017, p. 266)

Relecturas queer de su pensar educacional

Algo hermoso y a la vez desafiante del pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral es que da cabida a nuevas lecturas y miradas desde otros frentes. Su pensar lo educativo ha sido objeto de múltiples relecturas que han problematizado la identidad de género y sexualidad en las escuelas chilenas y las formas de educar y aprender. La complejidad del pensamiento mistraliano en educación permite lecturas que escapan a la heteronormatividad, especialmente en su relación con lo marginado y por la demanda de justicia social.

Revisitar la obra educativa de Gabriela Mistral desde nuevas perspectivas ha permitido, en distintos sentidos, reconocer en ella una figura que inspira consuelo, transformación, fortaleza, empoderamiento y encuentro. En cuanto a los enfoques que abordan su escritura desde miradas feministas, queer o interculturales, ha surgido una

crítica que sostiene que asignarle estos significados es distorsionar la realidad o adjudicarle discursos que tal vez ella no habría compartido. Esta discusión se ha generado porque, como señala García, "se ha leído a Gabriela Mistral como han dicho que debe ser leída" (2021, p. 41), y también porque se volvió cada vez más necesario cuestionar y desmontar tanto la imagen construida en torno a Mistral y su visión de la educación.

En relación con lo anterior, algunos estudios han planteado que Mistral integró una vanguardia queer (Osores, 2022), a partir de las tensiones que su obra manifiesta frente a los significados asociados al lenguaje y a las estructuras heteropatriarcales de las instituciones educativas. Precisamente por estas características, en los últimos años su figura ha sido revisitada y resignificada desde corrientes como el feminismo (Garrido, 2021) y los estudios queer, aunque en ninguno de sus escritos Mistral se identifica explícitamente como feminista ni como lesbiana; de hecho, expresó posturas bastante críticas hacia el feminismo de su tiempo (Cabello, 2018).

Así, diversas relecturas del pensamiento educativo de Gabriela Mistral han buscado ir más allá de las interpretaciones centradas exclusivamente en lo maternal y lo rural (Salinero, 2010), para explorar también dimensiones políticas, disidentes y críticas. Estos intentos por redescubrir una Gabriela distinta han surgido como una forma de cuestionar la desexualización impuesta por el patriarcado que se construyó en torno a su figura (Martínez, 2021). En este sentido, enfoques poscoloniales, feministas y queer han logrado visibilizar en su obra temas como la raza, el indigenismo, el papel de la mujer en la sociedad, el antiimperialismo y la identidad (Seray, 2019, p. 7); y, especialmente, han abierto el camino para aproximaciones que leen su producción literaria en educación desde una perspectiva lésbica y disidente (Glasier, 2018).

La lectura lésbica/queer de la pedagogía mistraliana continúa generando debate en la actualidad, aunque con menor intensidad que en años anteriores. Esta discusión suele dividirse entre quienes "defienden su hagiografía —o creen que su vida privada debería permanecer como un tema tabú— y quienes buscan representarla como una

suerte de anarquista, hípster, rockera y activista queer” (Glasier, 2018, p. 35). En este contexto, encasillar su obra en cualquiera de estas posturas supone volver a imponer categorías que limitan, en lugar de ampliar, las posibilidades interpretativas. En esta línea, Cabello (2018) advierte que no se puede identificar a Mistral, por ejemplo, como un símbolo del feminismo, pese a su innegable valor como mujer que logró ocupar espacios públicos de poder (Cabello, 2018, p. 8).

Desde esta perspectiva, releer a Mistral a través de una mirada queer y reconocerla como un referente lésbico permite abrir al espacio público aquellos ámbitos privados de poder que han sido históricamente silenciados. No se trata, como advierte Osores (2022), de “sacarla del clóset” —una práctica que caería en lo paternalista— ni de posicionarla como una figura explícita del activismo LGBTIQ+, sino de encontrar en su escritura nuevas formas de comprendernos y de visibilizar experiencias disidentes. En este sentido, Osores (2022) señala que concederle a la obra de Mistral esa posibilidad de reinterpretación es una forma de mantenerla viva, más allá de los moldes tradicionales en los que se ha intentado encasillarla. Esta relectura también permite rescatar valores que ella expresó con fuerza, como su profunda preocupación por los márgenes, por quienes han sufrido violencia o han sido desatendidos. Así, se trata —en palabras del propio Osores (2022)— de “sacar del clóset una producción poética que reclama ser vista y leída desde una lente queer” (p. 66).

Osores (2022) asocia la figura de Gabriela Mistral con el concepto de “sexilio”, entendido como un exilio tanto físico como simbólico determinado por las normativas en torno a la sexualidad. Esta idea se vincula con la percepción de Mistral como una figura “extraña dentro de la hegemonía poética masculina” (García, 2021, p. 39), donde su condición de extranjera —tanto literal como simbólica— le permite habitar el sexilio como una forma de apropiación de esa “rareza”. Así, se convierte en un punto de inflexión donde confluyen múltiples geografías, tanto físicas como literarias (Osores, 2022).

Desde esta perspectiva, su escritura atraviesa y desborda categorías territoriales, fronterizas y culturales, situándola en un espacio ambiguo: parte del canon literario, pero también en sus márgenes. Esta ambivalencia ha abierto caminos para que movimientos sociales, corrientes académicas y filosóficas —como el posmodernismo, los feminismos, los estudios interseccionales y queer— propongan nuevas formas de leerla, cuestionando los límites que históricamente han delimitado su figura (Cabello, 2018). No obstante, esta apertura interpretativa también requiere cautela: se trata de explorar nuevas lecturas sin encasillarla nuevamente, como advierte Nelly Richard, dentro del “gran supermercado de las subalternidades” (Cabello, 2018, p. 10).

Esta capacidad de trascender límites revela cómo, en la obra de Mistral, se intenta construir una identidad a partir de la fragmentación del sujeto discursivo: una identidad tráfuga, en constante movimiento, que termina configurando su quehacer poético en el ámbito público (García, 2021, p. 47). Es como si Mistral eligiera habitar ese limbo —ese espacio intermedio— para dejar “una puerta abierta para que el otro le restituya la imagen” (Doll, 1998, p. 73).

En este sentido, esa “puerta abierta” ha sido la sexualidad de Mistral, un aspecto de su vida y obra que ha generado constante disputa (Fiol-Matta, 2014), como si se tratara de mirar a través del cerrojo lo que hay más allá, lo no dicho. Su figura ha sido incorporada como parte de una genealogía de lo disidente, relacionada con nociones como la distancia, el viaje, la alteridad y la modernidad (Fiol-Matta, 2014). Sin embargo, también ha habido intentos de mantener esa puerta cerrada, especialmente en lo que respecta a su sexualidad.

Un caso emblemático es el de Juan Pablo Sutherland, quien en su antología *A corazón abierto: Geografía literaria de la homosexualidad en Chile* (2001) intentó incluir poemas de Mistral. El entonces presidente de la Fundación Gabriela Mistral se opuso tajantemente y negó el permiso para usar esos textos, a pesar de no contar con autoridad legal para hacerlo (Fiol-Matta, 2014). Este tipo de resistencias se vincula con la postura de ciertos sectores que rechazan estas aproximaciones no por razones

académicas o políticas, sino morales, al no considerar la identidad de género u orientación sexual de Mistral como parte de una lucha por el poder y la representación, sino como un tema íntimo que debe permanecer oculto (Glasier, 2018, p. 27).

Así, se hace necesario preguntarse de qué manera estas relecturas queer de la obra mistraliana no solo mantienen abierta esa puerta simbólica, sino también permiten abrir otras nuevas. En esta línea, Glasier (2018) también plantea interrogantes sobre si estas aproximaciones disidentes a la figura de Mistral podrían volverse paternalistas, especialmente cuando se intenta “rescatarla” o reivindicarla desde una mirada que, en ocasiones, podría forzar la identificación de diversidad sexual en sus textos. Asimismo, resulta pertinente cuestionarse cómo se pueden articular relaciones entre la figura del clóset y el concepto de nación, o bien, cuál es el lugar de estas lecturas dentro del marco de los estudios postdictatoriales. Todas estas son preguntas legítimas que, a mi parecer, forman parte del proceso necesario de reencuentro con la escritura de Gabriela Mistral, y que invitan a seguir abriendo nuevas puertas y ventanas interpretativas en torno a su legado.

Legado mistraliano para las pedagogías queer

Mistral ha servido como figura que abre caminos interminables para repensar modelos pedagógicos alternativos desde lo queer, como por ejemplo para cuestionar las estructuras binaristas y coloniales en la educación, o también una pedagogía que recupere a Mistral como símbolo de resistencia en la institución y como una mujer que amó a otra mujer, más allá de la poeta que escribía rondas. En ese sentido, cuando Gabriela en *Menos cóndor y más huemul* nos dice que se queda “con ese ciervo, que, para ser más original, ni siquiera tiene la arboladura córnea; con el huemul no explicado por los pedagogos...” (Mistral, 2015, p. 52), nos hace —de cierta manera— la invitación a repensar nuestras labores desde el mirar a ese huemul, a lo no dicho, a lo incluido en la Patria-Nación. Cómo pensamos a Mistral desde lo educativo hoy en día guarda gran

relación con la pedagogía queer desde lo no dicho, desde los silencios en la escuela, en reivindicar la subversión que atraviesa el aula.

Se va a entender que la pedagogía queer comienza como noción a partir de un texto de Britzman en 1993. En este texto, la autora plantea que la pedagogía queer es una que rechaza las prácticas normales y las prácticas de normalidad; una que comienza con el interés ético por las propias prácticas de lectura; una interesada en explorar lo que uno no puede soportar saber; una interesada en la imaginación de una socialidad desligada del orden conceptual dominante. (Britzman, 2016 (1993), p. 39)

Sobre este término y su vínculo con la disidencia sexo-genérica, se toma lo señalado por Flores (2018), quien concibe la disidencia sexual como “un modo de interpretación, de acción política y de intervención crítica que está en permanente análisis y conflicto de cómo se constituyen y actúan las políticas sexuales en relación a las políticas económicas, culturales, sociales, educativas” (Flores, 2018, p. 154). Este modo de acción no solo representa un proceso interno, sino que también la desestructuración de la armazón del sistema externo con el que se interactúa. No hay una forma específica o única de vivenciar la disidencia, pues esta

no es un conjunto de contenidos para aplicar, sino una multitud de dinámicas metodológicas carroñeras, porque trabaja con los desechos disciplinares y se nutre de saberes y experiencias que no están autorizadas ni consolidadas, sino más bien abiertas a las errancias crítico-creativas de sus inestables y desvariados imaginarios sexuales. (Flores, 2018, p. 155)

Así, cuando usemos el término pedagogía queer nos estaremos refiriendo a todas esas docencias que buscan desestabilizar, mediante su presencia en la institución, la

norma sexo-genérica imperante en el espacio. La pregunta que queda en torno a esto es si “la escuela y la educación están dispuestas a pensarse como un cuerpo no normalizado” (López, 2021, p. 25). Además, este término se posiciona desde la premisa situada de que “nuestra lucha no puede ser sino moderna, que no puede sino proclamar la modernidad como el tiempo histórico que nos permite liberarnos” (Miñoso, 2019, p. 2009).

En ese sentido, es clave comprender que Mistral nunca se llamó a sí misma una profesora lesbiana o disidente, pero su pensamiento pedagógico fue tan profundo y rizomático que permite hoy en día que docentes queer puedan tomar su énfasis por el cuidado, la justicia, la dignidad y el fomento al pensamiento como una carta de navegación a pensar una forma de educar y de ser docente distinta. Esta intención se vincula directamente por la preocupación por los desprotegidos, por los violentados y excluidos; con el deseo que ella presenta en *Invitación*, en donde, en honor a aquellos dejados atrás por la máquina social que no se detiene, se pregunta: “¿Qué niño no quiere a la ronda / que está en las colinas venir? / Aquellos que se rezagaron / se ven por la cuesta subir” (Mistral, 2015, p. 53).

Este entendimiento del pensamiento educativo de Mistral desde lo queer nos permite reencontrarnos también con fragmentos de sus escritos que resuenan con la labor del docente que no encaja con los mandatos tradicionales, y pensar de manera transformadora cómo afrontar este desafío, tal como ella se posiciona en *Observaciones pedagógicas*: “Yo he venido a cambiar métodos de educación, a mudar el alma, no las tablas del Colegio” (Mistral, 2017, p. 40). También, podemos hacer un símil con lo que Mistral, ya en sus escritos más avanzados —*Educación popular*—, decía sobre las mujeres y su inserción en los espacios

Las mujeres formamos un hemisferio humano. Toda ley, todo movimiento de libertad o de cultura, nos ha dejado por largo tiempo en la sombra. Siempre hemos llegado al festín del progreso, como como el invitado reacio que tarda en

acudir, sino como el camarada vergonzante al que se invita con atraso y al que luego se disimula en el banquete por necio rubor. (Mistral, 2017, p. 272)

Así, la constante mención que Gabriela hace de la importancia de los cuidados permite a la pedagogía queer pensar la escuela como un espacio que necesita transformarse en un lugar seguro, donde todes quienes se sientan parte de ella puedan sentirse bajo este cuidado mutuo, especialmente aquellas personas que no encajan en las expectativas heteronormativas. Es más, también podemos vincular esta intención de reivindicación actual de la pedagogía queer con lo que Mistral dice de las mujeres en *La instrucción de la mujer*: “Instruir a la mujer es hacerla digna y levantarla. Abrirle un campo más vasto de porvenir, es arrancar a la degradación muchas de sus víctimas” (Mistral, 2017, p. 142); en donde nuevamente la dignidad es tema de importancia para ella al hablar del ser humano que enseña.

Repensar la figura de Mistral en educación desde una pedagogía queer colabora con la desestabilización de las etiquetas normadas y tradicionales en torno a ella: la maestra-madre-poeta. Su pensamiento y sus experiencias de vida nos permiten leerla y entenderla como una figura de resistencia, e ir encontrando en esas pequeñas ventanas entreabiertas de su obra diversos ejes de subversión para pensar una forma de distinta de hacer pedagogía. Esa resistencia que se hace difícil, pero que de alguna u otra forma entrega algo único a la experiencia docente; en su caso, en *Infancia rural* ella no se arrepiente de lo que tuvo que vivir.

Si yo hubiese de volver a nacer en valles de este mundo, con todas las desventajas que me ha dejado para la vida «entre urbanos» mi ruralismo, yo elegiría cosa no muy diferente de la que tuve entre unas salvajes quijadas de cordillera. (Mistral, 2017, p. 111)

En ese sentido, la pedagogía queer se posiciona también desde esas salvajes quijadas de la cordillera, las cuales nacen a partir de las dificultades para llegar a la

escuela, pues ella también nos hace la invitación a no olvidar “nunca la fidelidad pasmosa que tiene la memoria para el dolor” (Mistral, 2017, p. 130), como dice en *Cabos de una conversación*, ese dolor que finalmente nos hace empatizar desde el ejercicio pedagógico con las personas con quienes aprendemos y enseñamos. Ese dolor con el cual la pedagogía queer confluye y empatiza se rememora con lo que la autora también narra en *El recuerdo de Chile*: “He recorrido el país caminando por sierras y aldeas, sin aquella escolta de que, según los malévolos, yo necesitaría para viajar en un país convulso” (Mistral, 2017, p. 182); una desprotección casi elegida en base a la resistencia y autovalidación.

Es relevante también entender cómo desde la pedagogía queer nos enfrentamos a nuestras propias contradicciones y controversias, tal como Mistral lo hizo desde su complejidad. Por ejemplo, cuando ella dice en *Feminismo: una nueva organización del trabajo* que

Pedimos una organización del trabajo humano que divida el trabajo humano en tres grupos. Grupo A: profesiones u oficios reservados absolutamente para hombres, por la mayor fuerza material que exigen o por la creación superior que piden y que la mujer no alcanza. Grupo B: profesiones u oficios enteramente reservados a la mujer por su facilidad física o por su relación directa con el niño. Grupo C: profesiones u oficios que puedan ser servidos indiferentemente por hombres y mujeres. (Mistral, 2015, p. 80)

Se hace patente un pensamiento que quizás hoy en día podamos ver como tradicional y binario, pero nos ayuda a comprender cómo desde nuestro propio quehacer podemos estar replicando ciertas nociones que puedan cerrar las grietas que intentamos abrir, y con las cuales al mirar al pasado y futuro podemos estar o no de acuerdo; algo muy mistraliano. Sin embargo, no debemos tenerle miedo ser docentes complejos. Es ese uno de los legados más queer que nos dejó Mistral: “Hay que

transmitir la intensidad del alma / y decir con valentía el mensaje que brota del corazón, / antes de que lo rompa la muerte” (Mistral, 2017, p. 295).

Así, Gabriela Mistral no solo nos deja un legado desde el cómo entender la educación, sino también de cómo seguir siempre pensándola y transformándola, lo cual es un ejercicio bastante queer: el abrir posibilidades en las grietas; en especial en decir aquellas cosas que han estado en silencio, pues en *Menos cóndor y más huemul* declara que “mucho hemos lucido el cóndor nuestros hechos, y yo estoy porque ahora luzcamos otras cosas que también tenemos, pero en las cuales no hemos hecho hincapié” (Mistral, 2015, p. 53).

En ese sentido, la figura de Mistral no queda en el pasado, sino se posiciona como un constante volver a imaginar otros modos de aprender y enseñar, particularmente desde la infinitud de caminos que la gran pensadora abrió con sus textos, los cuales nos entregan algo casi inefable en torno a la práctica docente. Tal como ella indica en *La maestra rural*: “La Maestra era pobre. Su reino no es humano” (Mistral, 2017, p. 140), y ¿qué no es la pedagogía queer sino un mundo lleno de reinos inmateriales de los cuales nos apropiamos? O, como ella dice en *Se trata de hacer pensar al niño* sobre la pedagogía: “es un ejercicio para ser un creador no un recitador” (Mistral, 2017, p. 201).

Conclusión

La figura y el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral se posicionan como una fuente extensa y compleja de análisis y remembranza, particularmente para seguir pensando la educación desde una perspectiva transformadora y diferente. Entregó una potestad clara y fuerte a los docentes para cambiar el mundo, como señala en su texto *Por la humanidad futura*, en donde hace el llamado de

Maestros: toca a vosotros ser la avanzada en este generoso advenimiento de la civilización futura; vosotros los maestros, haréis que ella sea de paz, de amor, de

solidaridad. Recordad que, en gran parte, está en vosotros hacer del pueblo una turba de esclavos o una asociación de hombres libres. (Mistral, 2015, p. 158)

La voz de Mistral desafió y continúa desafiando categorías rígidas de lo que conlleva ser poeta y maestra, principalmente desde el posicionamiento docente y la tensión de los roles tradicionales en la escuela; así, lejos de ser solo un símbolo maternal, ella también desplegó una mirada profundamente crítica sobre la educación, la dignidad del oficio docente y la urgencia de cuidar y fortalecer el aprendizaje de niños y niñas desde la humildad y el cariño.

Las relecturas contemporáneas, en especial desde las pedagogías críticas y queer, han permitido abrir nuevas grietas en ese imaginario, reconociendo en su obra una invitación a cuestionar la heteronormatividad, el binarismo y la lógica colonial presentes en la escuela, incluso aunque la autora jamás lo haya mencionado como tal. Estas miradas amplían su legado, demostrando que su pensamiento es fértil para imaginar otros modos de enseñar y aprender, donde el cuidado, la disidencia y la ternura ocupen un lugar central sin olvidar que la pedagogía es un ejercicio, ante todo, de humildad; no por nada en sus últimos años cuando dio su *Discurso en la Universidad de Chile*, y pese a ya haber sido reconocida internacionalmente, comenzó diciendo: “Me siento profundamente conmovida y honrada por el alto honor que esta Ilustre Universidad me ha concedido, grado demasiado importante para una simple y antigua maestra rural” (Mistral, 2015, p. 289).

Así, Gabriela Mistral permanece como una guía que nos llama a educar desde la valentía, la complejidad y la incomodidad de lo que aún no tiene nombre. Su insistencia en la dignidad del profesorado, su preocupación por las infancias y los olvidados, y su escritura que desborda etiquetas nos invitan a seguir abriendo caminos pedagógicos que no repitan, sino que transformen. En este gesto reside lo más vivo de su legado: la posibilidad de imaginar una educación más humana, diversa y profundamente subversiva, y que tenga en cuenta, tal como ella lo planteó desde un inicio, que “son los

pueblos los que no deben perder nada, porque el destino les dio poco” (Mistral, 2015, p. 292).

Referencias

- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de educación*, (9), 13-34.
- Cabello, C. (2018). *Artesana de sí misma: Gabriela Mistral, una intelectual en cuerpo y palabra*. Vol. 72. Purdue University Press,
- Doll, D. (1998). Defensa del amor de Gabriela Mistral: líneas sobre las líneas. *Nomadías*, (3), 70-76.
- Eltit, D. (1997). Una palabra cómplice. Encuentro con Gabriela Mistral. En Fariña, S. *Una palabra cómplice: encuentro con Gabriela Mistral*. R. Olea (Ed.). Corporación de Desarrollo de la Mujer La Morada.
- Falabella, S. (2002). Mujeres, ciudadanía e historia: la (no) memoria de un espacio anterior; o como (no) recordamos a Gabriela Mistral. *Archivo de Referencias Críticas*.
- Fiol-Matta, L. (2004). “Raras” por mandato: la maestra, lo queer y el estado en Gabriela Mistral. *Debate feminista*, (29), 118-137.
- Fiol-Matta, L. (2014). A Queer Mother for the Nation Redux: Gabriela Mistral in the Twenty-First Century. *Radical History Review*, 35-51.
- Flores, V. (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. *Pedagogías transgresoras II*, 139-208.
- García, F. (2021). Tensiones de lo femenino/masculino en los espacios escriturales de Gabriela Mistral. *Literatura y lingüística*, (43), 37-54.

- Garrido, H. (2021). Gabriela Mistral y su transgresión poética. *QVADRATA. Estudios sobre Educación, artes y humanidades*, (3.5), 65-74.
- Glaser, M. (2018). El más allá de un ícono: Un enfoque post-biográfico a la imagen de Gabriela Mistral y sus intersecciones con la teoría queer y la cultura visual en Chile. *Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, (13), 9-44.
- López, M. (2021). Pedagogía queer en la escuela. *Agenda Cultural Alma Máter*, (265).
- Martínez, J. (2021). Las cartas íntimas de Gabriela Mistral a Doris Dana (1948-1956): un diálogo entre *Niña errante* (2010) y *Fragmentos de un discurso amoroso* (1977) de Roland Barthes. *Grau en Estudis d'Anglès i Espanyol*.
- Miñoso, Y. (2019). Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. *Revista direito e praxis*, 10, 2007-2032.
- Mistral, G. (2014). *Desolación*. Editorial UDP.
- Mistral, G. (2015). *Por la humanidad futura. Antología política de Gabriela Mistral*. La Pollera Ediciones.
- Mistral, G. (2015). *Ternura*. Garceta Ediciones.
- Mistral, G. (2017). *Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico*. Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Rojó, G. (2007). Retorno mistraliano. *Estudios públicos*, (108).
- Salinero, S. (2010). Niña Ciervo en la pedagogía poética de Gabriela Mistral. *Nomadías*, (11), 161-172.
- Sánchez, I. (2022). El sexilio de una loca que calla sus amores proscritos: figuraciones extranjeras y fantasmagóricas en la poesía de Gabriela Mistral. *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (26), 63-79.

Sepúlveda, C. (2021). Gabriela Mistral: narrações, nostalgia e vida desde o autoexílio. *Revista de Letras*, (61.1).

Sepúlveda, M. (2018). *Gabriela Mistral. Somos los andinos que fuimos*. Editorial Cuarto Propio.

Seray, B. (2019). Gabriela Mistral y el olvido, hacia una nueva lectura de su poesía. *Voz y letra: Revista de literatura*.