

El *mestizaje* como valor educativo

(La noción de valor y la sociología de la educación)

Claudine Dardy*

Traducción de José J. Andrade**

Resumen

La problemática de la formación en valores es presentada a través de relatos y vivencias tomadas de la literatura y de la etnología y de reflexiones acerca de ellos. Se discute el posible antagonismo entre la formación escolar y la educación familiar y se propone una nueva estética y ética del mestizaje, en las que el antagonismo es la principal característica. De igual manera, se plantea el manejo del tiempo como el valor más importante y de mayor trascendencia que se transmite en la escuela.

Palabras claves: Mestizaje, formación en valores, horario escolar.

Abstract

The problem of educating in values is presented through stories and experiences taken from literature and Ethnology, and through reflections about those stories and experiences. It is also discussed the possible contradiction between the school education and the familiar one and an aesthetic and ethics of "mestizaje" is proposed. In these, the main characteristic would be the contradiction itself. In the same way, it is stated that the management of time may be the most important and far-reaching value transmitted by school.

Key words: Mestizaje, Education in values, Time Schedule.

Fecha de recepción: junio 10 de 1998

¿UNA RENOVACIÓN DE PROBLEMÁTICA?

¿El lenguaje de los valores le aporta

algo nuevo a la sociología de la educación?, ¿permite renovar la problemática actual?, ¿en qué sentido? Tales son las preguntas que se proponen abordar estas pocas líneas.

A priori, tratar de problematizar en términos de valores en el campo de la educación conduce a múltiples pistas, no precisamente convergentes.

*Doctor en Psicología, profesora de la facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales de la Universidad París XII val de Marne. Profesora convenio Uninorte-Universidad París XII.

**Profesor de la Universidad del Norte. Jefe del Departamento de Humanidades y Filosofía.

¿Se educa en valores?, y si es así, ¿dónde, cómo, en cuáles? En la familia, ciertamente, pero puede ser que rara vez según un proyecto firme y consciente.

¿En la escuela? Se la percibe, en primera instancia, como un lugar de aprendizaje, sospechando que es otra cosa, un lugar de vida, por ejemplo, donde se vive la proximidad a ciertos valores.

Familia/escuela, ¿y entre estos dos polos? La calle, históricamente tomada como lugar de perdición para los niños y los jóvenes; y otros lugares de frecuentación específicamente jóvenes, lugares acondicionados como los movimientos de jóvenes o lugares de reuniones espontáneas¹.

Sobre este fondo se perfila otra pregunta: ¿Los valores son transmitidos o inventados de una generación a otra? Las numerosas publicaciones aparecidas últimamente que utilizan este concepto de «generación» induce a la idea de invención horizontal de modos de vida, de maneras de pensar y, sin duda, de valores. En ello, ciertamente, hay, en sí, un valor en alza.

Por lo demás, otros trabajos recientes como los de Annick Percheron, polarizando la atención sobre la transmisión de valores por la familia, modulan esta transmisión haciendo notar que los valores familiares no son asumidos por los jóvenes a menos que tengan eco entre sus pares.

METÁFORAS GEOGRÁFICAS PARA PENSAR EL LUGAR DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN

Pensar el valor en materia de sociología de la educación podría ayudar a renovar ciertas problemáticas, más o menos implicadas en las demostraciones de la ineluctable reproducción social. Razonomiento bloqueado, helado, aprisionado bajo el manto de un determinismo existente siempre. Recurrir a los valores podría ayudar a dar cuenta de algunos contraejemplos, de algunas escapadas a la estricta reproducción: hijos de familias numerosas de inmigrantes, destinados ordinariamente a resbalar por las pendientes jabonosas y estadísticas del fracaso escolar y que, sin embargo, llegan a engrosar las filas de los médicos, abogados y otras profesiones símbolos de bienestar social.

Mejor aún, el recurso a los valores permitiría no solamente dar cuenta de los casos atípicos, sino que autorizaría por fin otra manera de reflexionar, desplazaría y reubicaría los lugares mayores del recorrido del niño y del joven, la escuela, la familia, al situar estos polos extremos en un espacio más vasto. En esta perspectiva, se pondrían metá-

¹ Una investigación colectiva para la obtención de la Licencia en Ciencias Sociales Aplicadas, defendida en marzo de 1990, procedía a hacer un inventario de estos posibles «lugares de educación» por fuera de la escuela, por fuera de la familia, hacía un balance de los movimientos scout, guías, e interrogaba sobre el movimiento asociativo reciente de los jóvenes, o sobre las aldeas de niños (estructura que superpone el modelo familiar y el modelo institucional desde el punto de vista pedagógico).

foras muy geográficas. ¿No podría hablarse de topografía de la educación, del paisaje educativo que tiene que atravesar el niño y el joven? Se trataría de encontrar allí puntos claves, la escuela, la familia, pero también muchos otros lugares. Siguiendo la metáfora, sería posible preguntarse si el paisaje tiene un relieve accidentado, tortuoso o, por el contrario, si es terreno plano, sin sorpresas. El recorrido en este paisaje podría ser tortuoso o en línea recta. Sin que la diversidad de los lugares frecuentados sea garantía, por lo mucho que haría falta, de un relieve rico.

UN RELATO EJEMPLAR

Un desvío por un relato de la historiadora Mona Ozouf a propósito de su propia infancia, nos hará captar mejor el interés de tal metáfora para problematizar los valores en materia de educación.

En la introducción de *La escuela de Francia*, Mona Ozouf se empeña en justificar el carácter heteróclito de los cuatro ensayos reunidos en esta obra, y que tratan sobre La Escuela, La Utopía, La Revolución y Francia. Después de haber sugerido la idea de un producto específicamente femenino, ejemplo de la vida familiar, una media al derecho, otra al revés, y que llevaría a los historiadores hacia otros géneros distintos de las copiosas sumas al estilo Leroy-Ladurie, o al estilo Le Goff, Mona Ozouf siente la necesidad, para justificar su eclecticismo, de volver a trazar el itinerario de su formación intelectual, que toma la forma

de un relato de infancia en el que el encuentro con los valores ocupa justamente un lugar prioritario.

Al recorrer su paisaje educativo, Mona Ozouf coloca primero a su padre, figura familiar mayor tempranamente desaparecida, él mismo terreno de confrontación de valores contradictorios: bretón, maestro de la escuela laica, fomentaba el boicot de la escuela maternal, justamente no obligatoria, para preservar el uso del bretón. Estaba a favor de los ecologistas, la clorofila, el pasado, valores más bien de derecha entre las dos guerras, pero él mismo era anticlerical y de izquierda.

En la escuela, que también es su lugar de vida porque sus padres son maestros, la niña conocerá el choque de valores y de referencias contradictorios entre sí: en la casa sólo se debe hablar bretón, en la escuela sólo francés, los mismos autores que son venerados en un lado, son desacreditados en el otro. Y la autora describe dos configuraciones de valores antagónicos entre sí. No solamente no se estiman los mismos valores en la escuela y en la familia sino que se denigra de los valores del otro lado. El choque es aquí tanto más violento, caricaturesco, cuanto que ocupan la escena los mismos personajes, los mismos lugares.

Al lado del antagonismo familia/escuela, la niña vive otro a nivel del pueblo, el que existe entre la iglesia, la familia y la escuela: en el catecismo se practica una «pedagogía del terror» que condena al padre y a la madre no cre-

yentes a las llamas del infierno, y todo eso sin estar combinado con ritos consoladores (distribución de tarjetas de Navidad, etc.) reservados a los niños de la escuela religiosa, a la que asisten los notables al otro extremo del pueblo.

Además, si la iglesia está claramente del lado del bretón, no se trata del mismo bretón: por ejemplo, en el catecismo no es cuestión de hablar esta lengua, tan prohibida si no más que en la escuela, y allí no se es bretón de izquierda como en la casa donde el padre se afirma no creyente, en ruptura, a este respecto, con sus propios padres.

En suma, se puede decir que el paisaje educativo de Mona Ozouf, dibujado con la noción de valor, le permite distinguir configuraciones de valores antagónicos entre sí, representando colinas y montañas en este paisaje decididamente tormentoso. Aparentemente, ella aprendió allí, sufriendo un poco –¿acaso no habla ella de existencia esquizofrénica?– a esquivar, a circular, a negociar cada curva. Entregado así, a manera de introducción y de justificación de una obra, este relato hace pensar que una educación así también ha forjado un estado de espíritu, ha pesado sobre una formación intelectual. Experiencia afectiva y experiencia intelectual están allí íntimamente mezcladas. El paisaje tormentoso parece haber generado en ella una manera de pensar aparentemente singular, por «pelotas», ya que así califica estos cuatro ensayos del libro presentado, sólo en apariencia heteróclitos. Cuando Michel Serres nos invita

a reflexionar en la experiencia del izquierdista contrariado y en sus efectos enriquecedores sobre una formación intelectual, hace un acercamiento vecino, acercamiento que suprime el abismo intelecto, afecto, cuerpo, espíritu.

El antagonismo de los valores vivido por Mona Ozouf es, sin duda, conocido, incluso escogido y asumido por los padres para su hija. Tales vivencias de antagonismos de valores en la infancia, a menudo cristalizados sobre el lugar de la escuela por oposición a la familia, han sido descritos sobre todo bajo formas autobiográficas noveladas. Annie Ernaux, por ejemplo, cuenta hasta qué punto la asistencia a la escuela privada, escogida por sus padres, pudo ponerla en ruptura con su familia de origen. La vivencia de muchos abismos de clase o de culturas puede dar lugar a descripciones de paisajes tormentosos renovadas sin cesar.

Elecciones y exclusiones educativas en materia de valores

La cuestión de la elección o del rechazo por los educadores (padres o institución) de estos antagonismos en una trayectoria educativa no es indiferente. Nos parece que hay pocos trabajos que ponen de frente esta pregunta. Una serie de artículos de *El Mundo de la Educación (Le Monde de L'Éducation)* titulada «El hilo de los valores», nos aporta algunas luces sobre este punto. Los pocos retratos de educadores que allí se plasman evocan un padre aristócrata que prevé para sus

hijos un recorrido derecho y sin falla en un paisaje más bien plano. No se arriesga a encontrar allí configuraciones de valores antagónicos entre ellos. Los diversos lugares escogidos fuera de la familia: la escuela, las actividades, los movimientos de jóvenes, están en completa congruencia desde el punto de vista de los valores. Los lugares pueden ser diversos; los valores propios a cada uno de ellos pueden ser, por una parte, restringidos y, por otra, de la misma naturaleza, homogéneos entre ellos. Este retrato puede ser un ejemplo extremo de padre que escoge para sus hijos, formando proyectos, pensándolos hasta la elección minuciosa de estos diversos lugares de educación.

Otros padres interrogados en el mismo artículo, a menudo –comentan los autores un poco evasivamente– cuando provienen de clases medias, pregonan para su progenitura un paisaje tormentoso, a lo Mona Ozouf; en ese caso la experiencia de una variedad parece ser percibida como particularmente formadora tanto intelectual como afectivamente. Cuando la formación intelectual no se valora prioritariamente, son los valores familiares transmitidos por microhábitos y maneras de hacer los que se imponen: se hace hacer lo que uno mismo ha hecho.

Trayectorias educativas donde la familia está en retirada

Tal vez se aprendería todavía más aplicando la misma problemática del paisaje educativo a recorridos en los

que la familia está más en retirada. Recorridos de niños a cargo de la sociedad, «objeto» de colocaciones la mayoría de las veces familiares, pero también a veces institucionales. ¿En este caso hay paisaje plano o con relieve? ¿No sucede entonces que la ausencia de un polo familiar dominante no aniquila las virtudes formadoras de un paisaje a la Mona Ozouf al eliminar toda escogencia y toda conciencia de dicho relieve; al quedar como efecto mayor una impresión de disgregación, de dispersión sin posibilidad de apropiarse de la riqueza de la diversidad (cf. el significativo título de Béatrice Koeppel, *Me colocaron un poco en todas partes*, éd. Vauresson, CFRES 78, para una investigación sobre jóvenes muchachas que fueron objeto de «medidas educativas»)? Siempre en el dominio de lo social, ciertos casos notables podrían ser, en cuanto a nuestro propósito, particularmente ejemplares. Por ejemplo, las aldeas de niños superponen un modelo familiar y un modelo institucional. ¿Este doble modelo está o no en capacidad de substituir la constancia de un referente familiar, o induce a la misma vivencia de disgregación, de fraccionamiento?

Pistas

Esta problemática de los valores puede llevar a dos pistas clásicas y complementarias:

Por una parte, se puede interrogar proyectos o ausencia de proyectos, preguntarse si los educadores-padres u otros se interrogan sobre la naturaleza

del paisaje que le ofrecen al niño y al joven. En esta perspectiva, se puede hacer un inventario de los lugares fuera de la familia, fuera de la escuela susceptibles de participar en este paisaje y ensayar a situarlos en éste.

Por otra parte, se puede preocupar de los efectos producidos por la frecuentación y el recorrido en esos paisajes. Efectos en la formación intelectual, afectiva, social.

Sobre estas pistas, la referencia a la etnología clásica, exótica, puede ser rica en enseñanzas.

Allí se puede encontrar algún ejemplo de lo que puede ser una pura escuela de valores, el aprendizaje de una jerarquía de valores. Es lo que nos describe Elwin Verrier a través del funcionamiento de una institución, el gothul, una casa para jóvenes entre los Muria en la India (obra cuya primera edición data de 1950). El autor nos muestra estos jóvenes que están aprendiendo el valor «generosidad» o el sentido del servicio público y los posibles efectos de este aprendizaje en el contexto de la colonización. Sus observaciones son particularmente demostrativas, puesto que se refieren a un momento en el que coexisten en la misma región aldeas que funcionan con esta institución o, por el contrario, con una escuela europea. Esta institución es también un ejemplo de educación por el grupo de pares, por la vida colectiva entre jóvenes. Educación para la sociabilidad que subraya la función educadora del grupo. Dimensión

olvidada, subestimada en nuestros sistemas, aun si ciertos periodos de nuestra historia están marcados por una forma pedagógica que implica una vida cotidiana y colectiva (apogeo del modelo internado del siglo XIX, por ejemplo).

La educación evocada por Elwin Verrier, a propósito de este gothul, podría representarse sobre todo por un paisaje plano. El joven no encuentra una gran variedad de valores, y éstos no parecen contradictorios entre sí. La descripción pone el acento sobre todo en la perfecta armonía entre los valores del gothul, la sociedad ambiente e incluso la situación colonial.

Margaret Mead, por su parte, partiendo de la noción de crisis de adolescencia, inevitable entre las jóvenes americanas, nota que las adolescentes de Samoa no la conocen. Ella relaciona esta diferencia con el hecho de que en Samoa los valores son simples y no contradictorios entre sí, lo que es todo lo contrario en los Estados Unidos.

Estos ejemplos prestados a la etnología abogan más bien por los paisajes planos en materia de educación: pocos valores y sobre todo ninguna contradicción entre ellos.

Los etnólogos traducen de hecho, de esta manera, una opción sobre la educación que tal vez ya no es vigente. Es posible preguntarse si actualmente, implícita o explícitamente, no es lo inverso lo que se pregona: la experiencia de la diversidad, incluso del antago-

nismo, o sin llegar hasta allá, la experiencia del mestizaje, para retomar la expresión de Michel Serres, disfraz de arlequín, multiplicidad yuxtapuesta de colores, para tender hacia un blanco último, ideal, fusión de todos los colores, punto de llegada, acabado en el mestizaje. El éxito del ensayo de Michel Serres, *El tercer instruido*, señala sin duda una tendencia nueva. ¿No hay actualmente un desarrollo en todos los dominios de una ética, incluso a veces de una estética del mestizaje que corre el riesgo de ser erigida en sistema, incluso en dogma, al ser transpuesta en principios de acción en materia de educación?

El tiempo, un valor implícito

La metáfora del mestizaje presenta un defecto mayor. Subestima un valor esencial en educación, el del tiempo. ¿Puede decirse que el tiempo es enseñado? Numerosos trabajos han podido mostrar hasta qué punto el tiempo escolar estructura el tiempo social, define otros tiempos, incluso en el caso de adultos que ya no están en la institución escolar. El tiempo también es objeto de aprendizaje, el aprendizaje de un tipo de corte y de empleo del tiempo. Lo que más seguramente se enseña es tal vez esta herramienta, «el horario», otra espacialización del tiempo por representación gráfica. De allí que el afán de todo educador sea llenar estas casillas blancas entre el tiempo de la escuela y el tiempo de la vida cotidiana, del sueño, y el de la familia. El «horror del vacío» en la materia se traduce por una obsesión de

llenar, y la unidad de llenado es la actividad (ver un trabajo colectivo sobre el sentido de esta noción de actividad en materia de educación - licenciatura en Ciencias de la Educación. Mención: Desarrollo social 91). Actividades artísticas, deportivas, de despertarse, todo lo que se pueda etiquetar claramente en el horario, y preferiblemente entrar en rúbricas claramente identificables en materia educativa: formar, iniciar, distraer, todo lo que no sea «perder el tiempo», de lo cual sería necesario ahondar el sentido para los que están a cargo de la infancia.

Esta obligación de llenar el tiempo, esta experiencia del «horario», es un valor tanto más eficazmente transmitido cuanto que es subrepticio. Algunos trabajos dejan adivinar toda la riqueza de investigación de interrogar el lugar del tiempo en las educaciones, las diferencias que se pueden jugar a este respecto. Por ejemplo, la historiadora Christiane Klapisch-Zuber muestra, a propósito de la educación diferenciada de las niñas y los niños en la Italia del Renacimiento, cómo las niñas hacen la experiencia de un tiempo estático, conservador, tiempo de la repetición, mientras que los niños se inician a un tiempo progresivo, acumulativo, resultante de etapas en el curso de su formación (Christiane Klapisch-Zuber, *La casa y el nombre: Estrategias y rituales en la Italia del Renacimiento*, Paris, éd. De l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990). Podría ser que el valor tiempo, el ejercicio de la herramienta gráfica de representación del tiempo, sea totalmente fecundo en

materia de educación. En esta perspectiva, y a propósito de la televisión, por ejemplo, se vería que la televisión no es rival de la escuela o de la familia por sus contenidos, sino por su capacidad de estructurar el tiempo de los niños, pues la emisión o el dibujo animado se convierten en unidad de cuenta, en punto de referencia imperialista de este tiempo de la infancia.

Referencias

ELVIN VERRIER: *Maison des jeunes chez les Muria*. Gallimard, 1959.

KLAPISCH-ZUBER, Christiane. *La maison et le nom: Stratégies et rituels dans l'Italie de la Renaissance*, éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990.

KOEPPEL, Béatrice. *On m'a placé un peu partout*, Enquetes et Recherches, Vaucresson, CFRES, 1978.

OZOUF, Mona. Introducción a *L'École de la France*. Essai sur la Révolution, l'Utopie, L'École, La France. París, éd. Gallimard, 1984.

MEAD, Margaret. *Moeurs et sexualité en Océanie*. Plon, 1963.

Le Monde de l'Éducation: marzo 1983, «Le fil ténu des valeurs».

Trabajo colectivo para obtener la licenciatura en Ciencias sociales aplicadas: *Lugares de educación fuera de la escuela, fuera de la familia*, sustentado en marzo, 1990, Universidad Paris-XII.

Trabajo colectivo para obtener la licenciatura en Ciencias de la Educación. Mención: Desarrollo social. *La noción de actividad en materia de educación*, sustentado en marzo, 1991, Universidad Paris-XII.