

Reflexiones desde la historia en torno a lo público y lo privado en educación

Maria Guadalupe García Alcaraz¹

En este artículo se plantean algunas reflexiones sobre lo público y lo privado en educación. Se argumenta sobre la complejidad e historicidad de la relación entre estos ámbitos y se proponen algunas vías para pensar en la institución escolar como espacio público en el que se debaten discursos, prácticas y representaciones emanados desde el Estado y desde los particulares. En esta perspectiva se abre la posibilidad de estudiar las "escuelas particulares", reconociendo su inserción, heterogeneidad y diversidad en un contexto social amplio.

Escuela pública • Escuela privada • Diversidad escolar • Políticas educativas • El Estado • Los particulares

In this article some reflections are considered about the public and the private education matters. It is argued on the complexity and historicity of the relation between these scopes and some routes set out to think the educational institution like public space in which ones the speeches, practices and representations are struggled, as those emanated from the State as people. In this perspective the possibility of studying the "particular schools" is opened, recognizing its insertion, heterogeneity and diversity in an ample social context.

97

Public school • Particular school • Scholastic diversity • Educative policies • The State • The individuals

* * *

Guía para el debate

De manera recurrente la diferenciación social de la escuela pública se ha hecho en oposición, o en descalificación, a la escuela privada. Más allá de

¹ Profesora investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara y profesora en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

este lugar común, un argumento central que se plantea en este documento es que lo público y lo privado en educación puede ser abordado desde otras perspectivas que permitan vislumbrar la complejidad de esta relación. Lo público y lo privado no guardan límites precisos, sino que ambas partes se cruzan e interpelan continuamente. Como un primer escenario de la trama de este planteamiento pensemos en estos ámbitos educativos desde dos dimensiones:

- 98
- a) La dimensión política ligada a cambios y transformaciones estructurales, la cual adopta, por lo regular, una perspectiva extraescolar. Los estudios han privilegiado las políticas educativas y las luchas entre grandes actores sociales –la Iglesia y el Estado– por la definición de la potestad sobre la orientación de la escuela.² La educación, sobre todo a partir del siglo XIX para el caso de México, fue considerada asunto público bajo el control del Estado; desde esta perspectiva, toda escuela que fuese promovida por individuos o corporaciones no gubernamentales fue denominada como particular y, en específico, dentro del ámbito de la educación privada. Sin embargo, hace falta reflexionar que esta distinción, elaborada desde el discurso oficial, oculta un posicionamiento de poder, pues el Estado al asumirse como instancia que encarna “el bien común”, por encima de “intereses privados”, excluye o invalida otro tipo de discursos elaborados por distintos grupos sociales. Sin embargo, si se piensa siguiendo a Fraser (1993) no en un ámbito público único, definido por el Estado, sino en ámbitos públicos, en los que participan diversidad de actores, entonces la escuela, en general, puede ser entendida como un espacio de deliberación, en el cual se entremezclan tanto los discursos del Estado, como discursos que sustentan la identidad, los valores y las ideas que dan pie a las acciones de otros actores. La escuela se convierte así, independientemente de que se le defina –o de que se autodefina– como escuela particular o pública, en un ámbito público.
- b) Al mirar al interior de la escuela, la cultura toma relevancia, de ahí que en este nivel de análisis se busque conocer, entre otras cosas, las acciones de los actores directamente involucrados en la construcción histórica y cotidiana de la escuela (alumnos, maestros, directores, padres de familia), las prácticas de instrucción, de gestión

² Es el caso, por ejemplo, del texto de Buenfil y Ruiz (1997).

y de organización escolar, las expresiones y objetos culturales, los imaginarios y las representaciones. Dentro de esta dimensión tiene también cabida la reflexión sobre temas y problemas específicos, por ejemplo: la transición de la instrucción dada en la casa (considerada generalmente como espacio privado) hacia la escuela (espacio público) o la manera como los modelos de formación, los libros de texto y los currículos transmiten roles y estereotipos relacionados con lo masculino/laboral/público y lo femenino/doméstico/privado o estudios de caso y perspectivas comparadas entre la historia de la instrucción pública y privada.

Usualmente ambas dimensiones han sido abordadas por separado. En los siguientes apartados se presentan algunas reflexiones sobre la necesidad de buscar la coincidencia o discrepancia entre los procesos externos e internos a la escuela, para alcanzar una mejor comprensión sobre cómo se construyen histórica, social y culturalmente las instituciones educativas y los procesos escolares desplegados en ámbitos públicos-privados.

En un sentido amplio, los estudios más recientes reconocen que los modos de ser de las instituciones públicas y privadas se interpelan continuamente, formando un proceso continuo.³ Lo público y lo privado se presentan como una paradoja: ambos son campos definibles aunque históricamente cambiantes, pero a la vez son realidades –constituidas por representaciones– que continuamente se superponen.⁴ De lo anterior se deduce que para entender cómo y a partir de qué se define lo público y lo privado en educación, es necesaria una perspectiva histórica, pues son los

³ Levy, en un estudio sobre la educación superior en América Latina en la segunda mitad del siglo xx, revisa entre otras cosas de qué manera la política estatal que marcó el funcionamiento de las instituciones públicas de educación superior se fue constituyendo en un referente para las instituciones privadas; a su vez, el interés por mejorar el nivel académico, lograr la excelencia y poner en marcha programas de planeación y de evaluación institucional fue una dinámica que se inició en las universidades privadas y de ahí pasó a las públicas (Levy, 1995).

⁴ Habermas insiste en esta superposición al analizar la constitución de la vida pública burguesa. Por ejemplo, señala que en Europa la burguesía actuó –entre los siglos xvii y xviii, principalmente– como un grupo de particulares que fueron creando las condiciones y los espacios para que las ideas fluyeran y se discutieran públicamente. Otro ejemplo es la modificación de la estructura espacial de la casa de las familias burguesas: se separaron los espacios privados (dormitorios, cocina, sala de estar) y se generó un lugar “público” –la sala para recibir visitas– donde era posible hablar “libre y razonadamente” sobre los temas de interés común (Habermas, 1986: 65-88).

contextos sociales, temporal y espacialmente definidos, los que dan sentido a lo que en nuestro caso interesa: educación privada y educación pública, o bien, las relaciones entre Estado y particulares en el ámbito público de la escuela.

La historiografía francesa de las últimas tres décadas ha dedicado buena parte de sus esfuerzos a la comprensión de la vida privada. Dentro de las aportaciones teóricas que se derivan de esta producción están: *a*) lo privado sólo puede ser entendido en relación con lo público, lo cual obliga a definir histórica y socialmente fronteras en permanente movimiento, y *b*) lo público y lo privado hacen referencia tanto a lugares diversos como a formas de relación de poder (Duby, 1988: 19-21). En la obra *Historia de la vida privada*, los autores exploran diferentes esferas de esta relación; así, mencionan que en el siglo XVIII se afinó cierta distinción entre lo público y lo privado, de modo tal que lo público se presentó como “la cosa del Estado”, mientras que lo privado se centró en lo familiar (Perrot, 1989: 18). La novedad en los siglos XIX y XX fue que, “con el fortalecimiento del Estado, las intromisiones del poder público se volvieron más agresivas y penetrantes, mientras que la apertura de nuevas iniciativas económicas, la debilitación de los rituales colectivos y la interiorización de las actitudes religiosas tendieron a promover y liberar a la persona y contribuyeron a fortalecer, al margen de la familia y de la casa, otros grupos de convivencia, con lo que desembocó en una diversificación del espacio privado” (Duby, 1988: 11). De este modo, lo público y lo privado configuraron un núcleo de categorías constitutivas del Estado moderno occidental, pero también involucran a la sociedad en su conjunto, ambos elementos con fuerzas en permanente tensión.⁵ Si bien es innegable la fuerza del Estado en la constitución y definición de lo que es y pertenece a lo público y a lo privado, también es importante reconocer otros actores, otros discursos, otras fuerzas, ideologías y prácticas.

⁵ En las sociedades contemporáneas, el espacio público tiene modalidades distintas: lo público se ha ido transformando en publicidad, que se expresa en la propaganda y en la comercialización, mientras que la política, como práctica pública, ha ido quedando circunscrita a espacios cada vez más cerrados: “Los contenidos de lo público y lo privado, a la par que han dejado de ser distinguibles como espacios netamente diferenciados, se han vuelto difusos en su contenido” (Bolívar, 1993: 54-55). Para Habermas, lo público adquiere publicidad en tanto se desprende de la esfera estrictamente política y se multiplica en representaciones diversas; adquiere además una aplicación técnico-jurídica con el Estado moderno (Habermas, 1978).

Históricamente, la distinción entre lo público y lo privado no tiene el mismo sentido en los diferentes medios sociales, pues “la vida privada es una realidad histórica construida de manera diferente por determinadas sociedades. No hay una vida privada cuyos límites se encuentren definidos de una vez por todas sino una distribución cambiante de la actividad humana entre la esfera pública y la privada” (Prost, 1989: 15). Para la burguesía, la vida privada constituyó un campo relativamente diferenciado. Tener una vida privada acotada era y es un privilegio de clase. Si bien la casa como espacio privado se difundió a partir del modelo burgués, también resulta cierto que, conforme la producción económica se hizo más compleja, se pasó de la unidad de producción doméstica al trabajo asalariado fuera de la casa. Prost llama a lo anterior una especialización de los espacios (1989: 23-25). De manera similar, la escuela se convirtió en un espacio especializado; se pasó de una concepción educativa ligada estrechamente a la familia, a la religión y a las costumbres a otra de carácter público y, en cierta medida, al margen de la vida familiar. En la primera, la unidad doméstica produce, educa y protege; los encargados de iniciar a los niños en la instrucción son “particulares” –los padres, los hermanos mayores, la tía, la abuela, el ayo o un preceptor itinerante o contratado–. La diferenciación y especialización del espacio escolar, junto con el incremento de la demanda y de la oferta educativa, han sido procesos paralelos al desarrollo urbano, económico e industrial de las naciones.

101

Entre la casa –que constituye el espacio más claramente reconocible como privado– y el trabajo –como lugar público– se estableció una serie de espacios intermedios en los que se gestaron sociabilidades diversas. La escuela se configuró como uno de estos lugares intermedios. A diferencia del espacio familiar –como lugar privado– y en contraste con el trabajo o con el foro político –como lugar público–, las instituciones educativas son constructos sociales en los que las dos esferas se superponen continuamente.⁶

⁶ Para Laspalas Pérez (1993: 17) se pueden hacer tres grandes interpretaciones con respecto al origen de la escuela elemental en Europa:

1. Hubo una época en que la escuela no existía o, mejor, en la que estaba reservada a un grupo reducido de personas. Lenta y gradualmente –de 1450 a 1950, por citar dos fechas orientativas– fue creciendo el número de escuelas y de alumnos hasta llegar a la actual situación de escolarización masiva.
2. La instrucción escolar fue durante siglos una forma especial de educación que estaba reservada a una minoría. En un momento dado se produjo un cambio radical y surgió la idea no ya de ampliar el número de los que asistieran a la escuela, sino la de que todos los niños deberían de pasar por ella para estar bien educados.

Según Habermas, “la idea del ámbito público es la de un grupo de personas privadas, reunidas para discutir asuntos de preocupación pública [...] es un teatro para debatir y deliberar” (citado por Fraser, 1993: 25 y 27). Así, la construcción social de lo público implicó la existencia de formas de organización, por parte de la burguesía, para contraponerse a las sociedades cerradas insertas en los Estados monárquicos. Lo público se construyó entonces a partir de los intereses particulares de un grupo social ligado al comercio, a la producción y a las profesiones liberales. Esta generación de un ámbito público alternativo se fue difuminando a través de lugares y productos culturales, así como mediante prácticas sociales para conversar, deliberar o hacer algo en común.⁷ La institucionalización de estas ideas en los marcos legales y políticos que dieron forma a los Estados Nacionales implicó que la burguesía se asumiera como el grupo social que encabezaba y defendía el bien común.

102

A partir de entonces se generaron dos problemas: el de considerar como público sólo aquellos temas y ámbitos definidos por el gran árbitro que es el Estado y el no cuestionar quién, desde qué posición de poder y cómo define el asunto público a discutir. A pesar del predominio del Estado en educación, en repetidas ocasiones otros grupos sociales han encontrado o generado en la escuela su propio ámbito público para el debate. Este tipo de espacios públicos son, de algún modo, subalternos pues ahí “los miembros [...] inventan y hacen circular contradiscursos, que al mismo tiempo les permiten formular interpretaciones de oposición acerca de sus necesidades, intereses e identidades” (Fraser, 1993: 41)

En momentos en que la política educativa se ha vuelto especialmente agresiva contra las escuelas, éstas funcionaron como espacios de repliegue y agrupamiento. Las escuelas “privadas o particulares” tienen la característica especial –a diferencia de “las públicas”– de presentar un mayor

3. En las escuelas de primeras letras medievales no existían normas claras acerca de cómo debía conducirse la enseñanza, ni siquiera se estimaba que fuesen necesarias, porque el número de alumnos no era demasiado elevado –con lo que en la enseñanza no se planteaban excesivos problemas técnicos– y porque no se creía tampoco que fuera imprescindible someter a los escolares a un programa riguroso del proyecto y la necesidad de organizar la escuela de un modo racional y eficaz.

⁷ La generación de estos espacios y prácticas inició con el capitalismo temprano en Europa Occidental y fue una necesidad y condición para la circulación de mercancías e ideas (Habermas, 1986: 44-53).

grado de “conciencia” sobre el tipo de formación que promueven.⁸ Hay de hecho una intencionalidad por formar una identidad determinada; en este sentido se convierten en un lugar en el que la negociación cultural e ideológica entre públicos diversos (el Estado, los padres de familia, los maestros, directivos y, en algunos casos, la red escolar a la que pertenezca la institución) cobra una especial relevancia.

El caso de México y de Jalisco

En México el Estado nacional se concibió como moldeador de una nueva conciencia social, como un agente cuyo poder podía imprimir una nueva orientación a la familia; aunque, sin duda, compartió con la Iglesia la distinción entre lo doméstico-privado-femenino y lo político-público-masculino.⁹ Con el proceso secularizador, el Estado se contrapuso al poder de la Iglesia, al asumir dentro de sus funciones la orientación del modelo familiar ideal y la dirección de la educación, en tanto cuestiones “de interés público”. A través de la escuela unificada se buscaba alcanzar “un modelo coherente y un tanto rígido de ciudadanía, así como de urbanidad, cuando endereza cuerpos, elimina dialectos y corrige acentos [...] mediante un modelo integrador” (Perrot, 1989: 19). Esta intención ha encontrado resistencias de diversa índole. En el caso de la educación, lo que está en juego es el tipo de orientación y la imposición de un solo modelo. ¿A quién corresponde decidir qué tipo de educación? Si ésta corresponde al Estado, ¿dónde quedan las libertades individuales? y, en todo caso, ¿qué pasa con el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos? Al entrar al terreno de las decisiones individuales, los padres de familia, que pertenecen a estratos

103

⁸ En la configuración histórica de la diferenciación social entre escuelas, el término *escuela particular* se utilizó sobre todo en el siglo XIX y primeras tres décadas del XX. Desde la perspectiva del Estado se trataba de escuelas regentadas por maestros “particulares”. La nominación *escuelas privadas* fue elaborada por los actores involucrados directamente en estas instituciones, se utilizó con mayor frecuencia a partir de los años treinta y se halla asociada a la defensa de estos espacios frente a la intervención cada vez mayor del Estado. Actualmente ambos términos se usan como sinónimos.

⁹ En este punto de coincidencia entre Iglesia y Estado hay una marginación de grupos y temas, pues son estas dos instancias, hechas y dirigidas por una mayoría de hombres, las que determinan lo que es un asunto público o privado. Con tales decisiones se margina a públicos amplios, las mujeres, las personas no alfabetizadas, los indígenas. Para una idea más amplia sobre este discurso dominante que niega y margina a grupos subalternos véase a Fraser (1993).

sociales y a grupos religiosos únicos o diversos y quienes en muchas ocasiones esperan que la escuela cumpla con las expectativas de formación que tienen para sus hijos, el problema de las escuelas se torna en un problema de definición entre “sus intereses particulares” y el “interés público” encarnado por el Estado. En la dinámica que resulta de esta tensión se gestan procesos de negociación, reinterpretación, apropiación o simulación.

Una de las premisas que se desprenden de la revisión conceptual e histórica sobre lo público y lo privado es que se generaron cambios significativos en esta relación y que resultan importantes para entender la relación entre educación y escuelas públicas y particulares en México. Históricamente la aparición de las escuelas particulares se relaciona con:

- a) La importante participación de la Iglesia en la instrucción elemental y en la creación de escuelas y colegios a todo lo largo del periodo colonial y aún en los siguientes dos siglos. Habría que distinguir, dentro de la acción de la Iglesia, las escuelas destinadas a la élite y las consideradas como públicas. Durante la Colonia no se hablaba de escuelas particulares, pero sí de algunas escuelas públicas. Éstas últimas eran elementales, gratuitas y por lo regular urbanas y solían aceptar a niños o niñas de las diferentes castas y estratos sociales. Los colegios o seminarios e incluso las universidades (la Real y Pontificia de México y la de Guadalajara) no eran gratuitos en sentido estricto, pues se sostenían con dotes, capitales, propiedades y con aportaciones directas de los padres o padrinos de los o las estudiantes. Ocasionalmente recibían alumnos de gracia, es decir, sin cobrarles pensión. En las escasas estadísticas escolares de la primera mitad del siglo XIX, cuando se hace referencia a los establecimientos elementales de la Iglesia se les denomina *católicos*, parroquiales o de asociaciones. En la segunda mitad del siglo se empieza a considerar a las escuelas católicas como particulares en oposición a las públicas, sostenidas por gobiernos municipales, estatales, central o federal.
- b) La difusión de las ideas de la ilustración relacionadas con las libertades y derechos individuales tuvo contribuciones específicas a la construcción de una concepción diferenciada entre instrucción pública y particular. El libre ejercicio de las profesiones impactó la vieja estructura de los gremios de preceptores e incidió en considerar a esta actividad como de libre ejercicio. El número de preceptores y preceptoras particulares debió crecer en la segunda mitad del

siglo XIX más en función de la demanda de educación elemental, que por promoción directa del Estado. La regulación sobre su actividad fue mínima, de ahí que no existan estadísticas confiables y continuas sobre este tipo de preceptores y escuelas.

- c) La débil participación de los gobiernos, central o federal, en la apertura y sostenimiento de las escuelas elementales, durante los periodos de inestabilidad política en la mayor parte del siglo XIX, incidió en que la demanda fuera atendida de manera significativa por los ayuntamientos, la Iglesia y los particulares.¹⁰

De lo anterior se puede deducir lo siguiente: hubo un uso específico de los términos *escuela pública* y *preceptor particular* durante la Colonia. La escuela pública era gratuita y popular. Lo más común era que los preceptores particulares atendieran la formación de los hijos de la élite en el seno del hogar. A lo largo del siglo XIX se construyó un sentido distinto: escuela particular, diferenciada de la escuela pública. Esta última se fue configurando y uniformando bajo la acción del Estado-nación. Las escuelas particulares de la segunda mitad del siglo XIX estuvieron un tanto al margen de la acción supervisora del Estado, aunque las de mayor éxito empezaron a ajustarse a los planes de estudio oficiales, practicaron exámenes bajo la supervisión de las autoridades educativas a fin de legitimarse y ofrecieron un proyecto educativo con valores, enseñanzas o materias específicas.

105

Hasta los años setenta del siglo XIX, las penurias financieras y la inestabilidad política incidieron en la escasa inversión que el Estado hizo en educación elemental, a lo cual habría que añadir las distintas valoraciones que los grupos sociales hacían respecto a la escuela y las disputas por su control y orientación. Como producto de estas condiciones, en las ciudades y comunidades rurales se generaron establecimientos sostenidos con fondos proporcionados por los padres de familia, por organismos asistenciales o bien, promovidas por algunos hacendados y empresarios progresistas, misioneros o párrocos.

La Iglesia católica tuvo muy claro que la escuela cumplía también con el propósito de adoctrinar—de enseñar el catecismo, las bases y los dogmas de una creencia—y vio la necesidad de ampliar la red de agentes que pudieran cumplir con esta función. De ahí que se empezara a ampliar la alfabetiza-

¹⁰ En su estadística escolar de 1875, Díaz Covarrubias consignaba 8 103 escuelas primarias en todo el país: 64% de sostenimiento municipal, 1% estatal, 7% federal y 28% particular, incluidas en este último dato las de la Iglesia (Díaz Covarrubias, 1875).

ción de las mujeres, pues así ellas estaban en mejores posibilidades de auxiliar en la tarea de enseñar normas y valores a los niños. Es decir, al irse circunscribiendo la enseñanza y las prácticas religiosas al terreno de las decisiones individuales y por tanto a la esfera de lo privado, la mujer participó activamente en la tarea de inculcar los saberes básicos y las creencias a las nuevas generaciones (Pereira, 1997). Este hecho se refleja también en cómo las mujeres fueron ocupando, desde el último tercio del siglo XIX, los empleos como profesoras en las escuelas elementales.¹¹

Desde el siglo XIX, se observa ya un juego múltiple –y conflictivo– de impulsos y demandas en torno a una educación formal y, por tanto, escolarizada. Amplios sectores urbanos y de algunas zonas agrícolas vieron la alfabetización como una necesidad cultural. Desde ahí emergió un “impulso interno”, entendido como una necesidad que nació de los individuos, aunque signada por las condiciones externas que promovieron esta necesidad. Se generó también un “impulso externo” a los individuos, el cual constituyó una presión –eclesiástica o estatal– que se impuso, bajo argumentos como la escuela moraliza, civiliza, identifica, racionaliza y desarrolla una cultura del trabajo.¹²

106 Sobre esas bases, el siglo XX heredó un conjunto difuso y disperso de escuelas y la existencia de un Estado educador que paulatinamente asumió y amplió su responsabilidad e intervención en educación. Si bien desde el Porfiriato hubo intentos y algunos avances en la uniformidad de la educación, estos esfuerzos se concretaron hasta el siglo XX. La institucionalización del sistema educativo avanzó y se hizo cada vez más compleja. La actividad educativa tendió a normalizarse a través de la Secretaría de Educación Pública, fundada en 1921. Con esto se precisaron las formas de control sobre el conjunto de escuelas y en especial sobre las particulares, a través de reglamentos, reformas, inspección y vigilancia. Estos elementos, al entrar en juego con la dinámica de los establecimientos particulares, provocaron tensiones y conflictos.

Jalisco, al concentrar un importante porcentaje de las escuelas particulares del país¹³ y conservar una fuerte tradición de escuelas de orientación

¹¹ A manera de ejemplo, en el estado de Jalisco, en el periodo comprendido entre 1856 y 1876 egresaron 389 preceptores; de éstos, 34% eran hombres y 66% mujeres. (García Alcaraz, 2007).

¹² Parte de estas ideas son sugeridas tanto en los textos de Viñao que se citan en la bibliografía como en el libro de Laspalas Pérez (1993).

¹³ En 1875 Jalisco concentraba 22% del total de las escuelas particulares del país (Díaz Covarrubias, 1875); casi cien años después, en 1972, tenía 12% (SEP: Estadística básica, 1975).

católica, se convirtió en escenario recurrente de manifestaciones de rechazo, oposición o de resistencia a los cambios promovidos en educación. En momentos de coyuntura como la Guerra Cristera,¹⁴ la educación socialista, la introducción de libros únicos y obligatorios dentro del Plan de Once años en los años sesenta y la Reforma Educativa de los años setenta, se puso de relieve la vida interna de los establecimientos, sus orientaciones y expectativas. Además, los momentos de conflictividad sacaron a flote no sólo el problema de la regulación, sino también la vieja discusión en torno a la libertad de educación y a los límites del control estatal, es decir, lo que se discutió fue la definición de fronteras entre el poder público estatal y los intereses privados –individuales o de grupo.

Junto a las escuelas promovidas, normadas, vigiladas u orientadas por la Iglesia católica se gestaron también otros proyectos relacionados con diferentes grupos sociales. Por ejemplo, Dorantes (1996), en un estudio sobre las primeras etapas del protestantismo en Jalisco, señala que una de sus actividades fue la apertura de escuelas. De larga trayectoria son también los colegios de los grupos migrantes, cuyo propósito básico fue dar el servicio educativo a los hijos de extranjeros. Posteriormente, hacia los años cuarenta y cincuenta del siglo xx, estas escuelas ampliaron su poder de atracción sobre grupos de estatus social alto y medio. Otro conjunto escolar que creció a lo largo del siglo xx es el constituido por las escuelas de barrio y de pueblo, las que tienen en común su plena identificación con los usos, costumbres, valores y tradiciones de la comunidad. Fue común que al frente de estas escuelas estuvieran clanes familiares con vocación magisterial o bien, fueron instituciones que nacieron bajo la protección de un párroco.

107

Las controversias, luchas y resoluciones que se dieron en el siglo xx dieron por resultado una estructura educativa con un sistema escolar hasta cierto punto homogéneo, en cuanto a que funciona dentro de un mismo marco normativo. Sin embargo, el sistema es a la vez heterogéneo, pues entre las fisuras que el sistema posee se escribe la historia de la diversidad, una historia en la que los contextos específicos, las culturas locales, las expectativas de los padres y las prácticas de los maestros, entre otras cosas, se entrecruzan para edificar lo que una escuela ha sido y es. De ahí que los avatares por los que transitaban las escuelas no tuvieron el límite del edificio escolar, ni siquiera el de la comunidad en que se asentaron.

¹⁴ Respecto a este tema elaboré un artículo para la revista *Educación*, en el cual analicé de qué manera respondieron algunas poblaciones del estado ante el radicalismo zunista respecto a las escuelas particulares y al laicismo en educación (García, 1997).

Sus alcances fueron más allá y son un reflejo de las tensiones de la sociedad en su totalidad, pues en esa historia se involucra la vida religiosa de la gente, su confianza, identidad y tradición. Estos conflictos y tensiones involucran de forma directa discursos y prácticas desplegadas sobre los escenarios y los posicionamientos en torno a lo público y lo privado en educación.

Elementos para definir las escuelas particulares

Autores como Torres Septién (1997), Buenfil y Ruiz (1997) y Valk (1997) coinciden en reconocer el peso de la orientación religiosa en la definición de la educación privada y en la conflictividad que se provoca cuando se polarizan las posiciones sobre este asunto. Para Torres, esto significó una disputa entre Iglesia y Estado por definir a quién correspondía la potestad en educación. Valk encuentra que en el alegato sobre los límites y alcances del control gubernamental sobre las escuelas hay una serie de elementos constantes: el papel de la religión en el sentido e intencionalidad de la educación; la cuestión de quién es el responsable de la educación de los niños y cuál es el rol de los padres; el papel del Estado en el financiamiento y control de las escuelas particulares.

108

Estos mismos elementos son reconocidos, en cierta medida, en una acuciosa investigación sobre el discurso educativo entre la Iglesia y el Estado; las autoras engloban este tema en una pregunta: ¿quién tiene el derecho a educar a los niños? Desde este cuestionamiento se abren las interrogantes entre lo público y lo privado, la libertad de enseñanza y el derecho formal y la posibilidad de facto que tienen los niños de elegir una religión, entre otras cosas (Buenfil y Ruiz, 1997: 5). Las autoras definen también una periodización que enmarca la discusión para el caso de México: los años treinta son de anticlericalismo, los cuarenta de reconciliación y los setenta de recomposición interna de la Iglesia católica.

Los aportes de todos estos autores nos ayudan a distinguir tres elementos importantes para establecer un primer acercamiento a la diversidad que subyace en la etiqueta de “educación privada” y a vislumbrar los tipos de escuelas: la enseñanza o no de la religión, su cercanía o adscripción con la(s) iglesia(s), el problema de a quién corresponde el derecho a decidir sobre la orientación de la educación y quién y cómo resuelve dicha orientación.

Como ya se señaló, es común diferenciar a las escuelas públicas de las escuelas privadas por la intervención, manejo y/o financiamiento que

las autoridades públicas hacen sobre ellas. Sin embargo, Anderson (1993) considera que estos elementos, al contrastarse en países específicos, suelen presentar formas combinadas, presentes tanto en escuelas públicas como en privadas. De este modo, atender únicamente el manejo y financiamiento de la institución, o bien el tipo de propietario, resulta engañoso para abordar de manera crítica la cuestión. Entonces, él propone ampliar la mirada, estableciendo una tipología que considere la función social de la escuela: ¿cuál es el estatus o la condición social del grupo al cual se ofrece el servicio? y ¿qué tipo de servicio se ofrece? La propuesta correspondería a una especie de tipos ideales.¹⁵ En cierta medida, lo que hace este autor es plantear una serie de modelos susceptibles de combinarse al ser contrastados con la realidad. La propuesta de Anderson resulta interesante en lo que se refiere a reflexionar sobre la función social de las escuelas, pues en México la educación particular ha estado asociada preferentemente, y sobre todo en el siglo xx, con grupos sociales de estatus alto y medio.

Para efectos de nuestra reflexión se ha hecho un intento por integrar las propuestas de estos autores con el propósito de establecer una guía que permita reconstruir una tipología escolar, en la que estén incluidas cuestiones como el financiamiento, la presencia o no de la enseñanza de la religión, el proyecto de escuela que se plantea y su función social. Para el caso de México:

109

- a) Respecto al financiamiento podemos considerar como escuela particular aquella que se sostiene con fondos propios, no públicos, cuyo origen puede ser capital y rentas, aportaciones de los padres de familia o donaciones canalizadas mediante sociedades diversas con fines de beneficencia, asistencia social o de autoconservación.
- b) La relación entre la escuela y la religión: ¿Pertenece o no a algún tipo de iglesia o congregación religiosa? ¿Tiene relación con algún parroco o ministro eclesiástico? ¿Se enseña religión?

¹⁵ a) Escuelas académicamente selectivas. Para alumnos por encima del logro escolar promedio. Atienden preferentemente educación secundaria y media superior; b) escuelas socialmente selectivas o escuelas de élite, por su localización, sus altas colegiaturas o sus prácticas selectivas, sólo reclutan a niños de familias con un estatus social alto; c) escuelas que se comprometen a suministrar educación a niños de un determinado grupo religioso o sector étnico; d) escuelas comunitarias, abiertas a todos los niños de un barrio o colonia; e) escuelas libres o alternativas, las cuales plantean una educación particular con base en una determinada filosofía social o pedagogía alternativa; f) escuelas de mercado, los propietarios las consideran un negocio. g) escuelas de cuidados especiales, patrocinadas por sociedades filantrópicas y por el Estado, para niños impedidos física, social o intelectualmente (Anderson, 1993: 4 826).

- c) Al preguntar sobre los proyectos me parece necesario remitirse a la fundación de la institución: ¿Cómo, para qué, por qué y a partir de qué surge la escuela?; ¿es un proyecto asistencial, de reproducción cultural, académico, alternativo o de inversión?; ¿es un proyecto político? También son elementos constitutivos del proyecto la enseñanza o no de la religión y su adscripción religiosa. Aquí entraría también la pregunta acerca de ¿quiénes participaron y cómo se decidió la orientación inicial?; ¿qué cambió del proyecto original, qué se conservó? El proyecto educativo de la institución tiene además que dialogar con el público que busca atraer; en este sentido, es necesario considerar el tipo de instrucción que la escuela promueve: ¿Se sigue el plan de estudios y los programas oficiales?; ¿qué otras enseñanzas se imparten?; ¿qué tan novedosas son para su tiempo?; ¿cuál es la relación entre este valor agregado, que ofrece la instrucción privada a través de un plan de estudios ampliado, y lo que se enseña en las escuelas públicas?
- d) Habría que preguntar también por el lugar o los lugares en los que se ha ubicado la escuela, el origen social de los alumnos que han asistido a ella, sus principales características y las expectativas de los padres.
- 110 e) En la larga duración y en momentos de coyuntura: ¿Cómo ha sido la relación entre la escuela y las autoridades? ¿Cuál ha sido su posición frente a las políticas y programas educativos? ¿Qué tipo de arreglos, negociaciones o tensiones ha vivido la escuela en su relación con las autoridades y con las políticas?
- f) Estos cinco puntos tendrían que considerarse a la luz de los cambios y las continuidades históricas.

Las posibles combinaciones que resultan de conjugar este conjunto de características abren un abanico de posibilidades y hacen posible la definición de diversas tipologías, situación que se complica aún más si atendemos los cambios, a veces profundos, que las escuelas sufrieron a lo largo de su historia; pero justamente se trata de hacer historia en nuestros días, de explicar y comprender la historicidad que sustenta las tramas y la dinámica de las instituciones contemporáneas.

Conclusiones

En este trabajo se buscó reflexionar en torno a la complejidad que subyace en la idea común de que lo que distingue a la educación pública de la privada es el financiamiento. Más allá de dos ámbitos diferenciables a partir de la obviedad de este rasgo, se trata de dos realidades frecuentemente superpuestas y combinables. Desde esta perspectiva, la escuela se piensa como una construcción social y como un espacio donde se entremezclan discursos, ideas y representaciones emanados tanto de instancias estatales y actores gubernamentales, encargadas de formular y operar políticas y programas, como de aquellos otros formulados por los actores escolares. Asumir esta postura lleva a concebir las escuelas no como un conjunto homogéneo, sino como un universo social diverso. Los cambios y continuidades de la relación entre ambos ámbitos sólo pueden ser apprehendidas en una perspectiva temporal y espacial, mediante la corta y la larga duración, y en un enlazamiento constante entre la historia específica de cada institución y su contexto.

Lo público y lo privado en educación ha implicado un debate histórico no resuelto, sino apenas dirimido por la vía de frágiles consensos. Esta no resolución es lo que ha acarreado conflictos recurrentes, ubicados sobre todo en periodos históricos en los que el Estado mexicano ha sufrido reestructuraciones, entre las cuales busca redefinir su postura con respecto a profundos problemas sociales y políticos. Así, lo público y lo privado en educación son ámbitos dialécticamente articulados, en cuyos márgenes se mueven distintas posiciones de poder, intereses de clase y posturas ideológicas. Estos elementos son los que dinamizan el juego de relaciones entre el Estado y los particulares, entre las instancias de gobierno encargadas de vigilar la educación y los actores que configuran las escuelas. En la dinámica suscitada en esta relación, ambos actores se han visto interpelados.

111

Bibliografía

- AGUILAR VILLANUEVA, Luis F., "Rasgos de la vida pública mexicana", en *Revista Sociológica*, México, UAM, 1989, año 4, núm. 11, pp. 129-149.
- ANDERSEN, D. S., "Public and Private Schools: Sociological perspectives", en Husen, Tosten y T. Neville, *International Encyclopedia of education*, Oxford, Vicens Vives, 1989, vol., 8, pp. 4 824-4 831.

- ARIÈS, Philippe y DUBY, Georges (dirs.), *Historia de la vida privada*, Madrid, Taurus, 1989.
- AYÓN, Francisco, "Algunas escuelas tradicionales", en *Enciclopedia temática de Jalisco*, tomo IV, Guadalajara, Jal., Gobierno del Estado de Jalisco, 1993, pp. 141-153.
- BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1995.
- BLANCARTE, Roberto, *Historia de la Iglesia católica en México*, México, FCE, El Colegio Mexiquense, 1992.
- BOLÍVAR ESPINOZA, Augusto, "Lo público y lo privado en el liberalismo social", en *Sociológica*, México, UAM, 1993, año 8, núm. 22, pp. 53-83.
- BUENFIL, Rosa Nidia y RUIZ MUÑOZ, María Mercedes, *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y gobierno (1930-40 y 1970-1993)*, México, Torres Asociados, 1997.
- CASILLAS ALVARADO, Miguel Ángel y Adrián DE GARAY SÁNCHEZ, "Lo público y lo privado en la educación superior de México", en *Sociológica*, México, UAM, 1993, año 8, núm. 22, pp. 125-140.
- CHAVOYA, María Luisa y Alicia RIVERA, "La educación privada en Jalisco", en Margarita Noriega (coord.), *Políticas educativas nacionales y regionales*, tomo III, México, COMIE-UPN, 1997, pp. 107-129.
- DÍAZ COVARRUBIAS, José, *La instrucción pública en México (estado que guarda la instrucción primaria, secundaria y la profesional en la República), progresos realizados y mejoras que deben introducirse*, México, Imprenta del Gobierno, 1875.
- DORANTES, Alma, "Primeras etapas del protestantismo en Jalisco", en *Estudios Jaliscienses*, Zapopan, El Colegio de Jalisco, 1996, núm. 24, pp. 5-18.
- DUBY, Georges, "Poder público, poder privado," en *Historia de la vida privada. De la Europa feudal al Renacimiento*, Madrid, Taurus, 1988, pp. 19-24.
- , "Prefacio a la historia de la vida privada," en *Historia de la vida privada. Del Imperio Romano al año 1 000*, Madrid, Taurus, 1987, pp. 9-11.
- EISENSTADT, Shamuel N., "Instituciones sociales", en *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, Madrid, Aguilar, 1976, tomo VI, pp. 85-94.
- FRASER, Nancy, "Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente", en *Debate feminista*, México, 1993, año 4, vol. 5, pp. 23-58.

- GARCÍA ALCARAZ, María Guadalupe, "Zunismo y escuelas particulares en Jalisco, 1925-1926", en *Revista Educar*, Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco, 1997, Nueva época, núm. 3, octubre/diciembre, pp. 63-70.
- , "Las maestras tapatías: celibato y disciplina (1867-1910)", en Galván, Luz Elena y Oresta López (coords.), *Entre imaginarios y utopías. Historia de maestra*, México, CIESAS y el Colegio de San Luis, 2007 (en prensa.)
- GONZALBO, Pilar, "Mitos y realidades de la educación colonial", (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, pp. 25-38.
- GUERRA, Francoix-Xavier y Annick LEMPÉRIÈRE, *Los espacios públicos en Iberoamérica*, México, FCE, 1998.
- HABERMAS, J., *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, México, Ediciones G. Gilli, 1986.
- , *L'espace publique*, París, Payot, 1987.
- HUNT, Lynn, "La vida privada durante la Revolución francesa", en *Historia de la vida privada. De la Revolución francesa a la Primera Guerra Mundial*, Madrid, Taurus, 1989, pp. 21-51
- LEVY, Daniel, *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, Flacso, CESU-UNAM, Porrúa, 1993.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, *La enseñanza privada en el sistema educativo nacional*, México, Centro de Estudios Educativos, 1965.
- , "Socioeconomía de la educación privada y pública. El caso de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, CEE, 1981, vol. XI, núm. 1, pp. 111-132.
- y ULLOA, Manuel, *Estudios sobre las escuelas particulares del Distrito Federal*, México, Centro de Estudios Educativos, 1966.
- y Alberto HERNÁNDEZ MEDINA, "Financiamiento de la educación privada en América Latina. Informe sobre la situación en Bolivia, Colombia, México y Perú", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, CEE, 1976, vol. VI, núm. 4, pp. 69-90.
- OGNIER, Pierre, "Les approches historiques de la laïcité en France, étude critique", en *Historie de l'Éducation*, France, 1995 (núm. 65), pp. 71-85.
- PEREIRA DE MAGALHÃES, Justino, "Contributions of the Religious Congregations for Woman's Traditional Education in Portugal", en XIX International Standing Conference for the History of Education, 1997, (ponencia, material mecanográfico), p. 7.

- PRIMO DE RIVERA, P. *Recuerdos de una vida*, Madrid, Ediciones Dyrsa 1983.
- PERROT, Michel, "Introducción" y "Antes y en otros sitios", en *Historia de la vida privada. De la Revolución francesa a la Primera Guerra Mundial*, Madrid, Taurus, 1989, pp. 9-19.
- PROST, Antoine, "Fronteras y espacios de lo privado", en *Historia de la vida privada. De la Primera Guerra Mundial a nuestros días*, Madrid, Taurus, 1989, pp. 13-154.
- TANCK, Dorothy, *La educación ilustrada (1786-1936)*, México, El Colegio de México, 1977.
- TORRES SEPTIÉN, Valentina, "Escuelas de la clandestinidad", en *La educación en México: historia regional. Primer Encuentro de Historia Regional de la Educación*, México, Universidad Veracruzana, 1990, pp. 135-146.
- , *La educación privada en México. 1903-1976*, México, El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, 1997.
- VALK, John, "Religion and the Schools: The Case of Utrecht", en *History of Education Quarterly*, 1995 (verano 35:2), pp. 159-177.
- VIÑAO FRAGO, Antonio, "Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones," en revista *Educación, España*, 1995, núm. 306, enero-abril, pp. 245-269.
- 114 ———, *Espacio y tiempo. Educación e historia, Morelia*, Michoacán, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996.
- , "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones", en revista *Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca, 1993-1994, núms. 12-13.
- , *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España, (1838-1936)*, Barcelona, Ariel, 1998.