

LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES EN ESCUELAS RURALES

Romina Clavero, Tamara Gilli,
Bárbara Klare Von Hermann¹

El desarrollo de esta ponencia, tiene como eje el análisis del proceso teórico metodológico de construcción de una serie de conceptos desarrollados desde el trabajo final de Licenciatura en la carrera de Ciencias de la Educación.

El problema de investigación estuvo orientado a profundizar el análisis de las prácticas escolares cotidianas en las escuelas rurales y el carácter que asumen en relación con la esfera pública y la esfera privada. Para esto se fueron trabajando conceptos como: **espacio social rural**, **función social de la escuela**, y los conceptos de **lo público** y de **lo privado**, que permitieron analizar la particularidad de los casos analizados.

The analysis of the daily school practices in rural schools in Traslasierra (province of Córdoba) is worked out in this paper. Such analysis was oriented to study the character assumed by the school in relation to the public and private sphere. Concepts such as *rural social space*, *school social function*, and *public and private sphere* were worked out, these allowed to analyse the peculiarity of the selected cases. During the development of the presentation, we will take as a central point the analysis of the theoretical and methodological process used in the research.

Educación rural - Espacio social - Función social de la escuela -
Público y privado



¹ CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Para el desarrollo de esta ponencia, hemos seleccionado como eje el análisis el proceso de construcción de una serie de conceptos durante una investigación realizada en el marco de nuestro trabajo de tesis de licenciatura en la carrera de Ciencias de la Educación.

Nos interesa en esta instancia analizar el proceso de aprendizaje vivido por las integrantes del grupo en torno a la construcción de conceptos teóricos.

Elegimos como temática de investigación un problema relacionado con la educación en el ámbito rural. A partir del Seminario de Práctica de la Investigación, del quinto año de la licenciatura, se elaboraron descripciones analíticas de los casos seleccionados. Las dimensiones construidas ordenaron un primer acercamiento a las prácticas escolares rurales y su complejidad, y nos permitieron identificar líneas de indagación y de análisis sobre las cuales comenzamos un segundo nivel de interpretación.

En este segundo nivel, y según los resultados de las descripciones analíticas, redefinimos el problema de investigación buscando profundizar el análisis de las prácticas cotidianas en las escuelas rurales y el carácter que asumen en relación con la esfera pública y la esfera privada. Implicó un recorte teórico sobre el primer trabajo, a fin de circunscribir el problema de investigación y acercarnos a marcos más específicos desde donde mirar las prácticas escolares cotidianas. En este sentido, fueron importantes los aportes y los debates realizados en torno al proyecto de investigación "Ciudadanía, Migraciones y Escuela en la Región Centro" del CIFYH, proyecto del que formamos parte como ayudantes alumnas.

El trabajo de campo se realizó en tres escuelas rurales ubicadas a lo largo del Valle de Traslasierra, provincia de Córdoba. Los criterios que se tuvieron en cuenta para la elección fueron, en primera instancia, que se tratara de escuelas rurales, públicas, primarias, que trabajaran con multi-grado y que tuvieran comedor.

Comenzar a explicar y exponer este trabajo resulta complejo, porque todas las dimensiones se relacionan, se enlazan y se definen mutuamente. Aquí referiremos sólo algunas de las cuestiones conceptuales que fueron dirimiéndose en el transcurso de la investigación.

Haciendo un poco de historia sobre nuestro proceso podemos advertir que lo primero que se realizó fue una mirada general al campo, una

descripción compleja, pero que requería para un segundo momento una delimitación de nuestro objeto de estudio. El mismo comenzó a realizarse ante los intereses del grupo por conocer la escuela rural en relación con la comunidad de la que formaba parte.

Nuestro problema de investigación se orienta originalmente a mirar las prácticas escolares cotidianas de tres escuelas rurales, para luego hacer un recorte de nuestro problema sobre cómo se va construyendo lo público en esas prácticas escolares cotidianas. ¿Cómo designar las actividades que se desarrollaban en las escuelas y que pertenecían a ámbitos privados, pero que en el marco de las prácticas escolares cotidianas, pasaban a formar parte de lo público en las instituciones?

Comenzamos a cuestionarnos esta pregunta, para buscar posibles alternativas, respuestas o debates al respecto.

Consideramos importante mencionar el proceso que se dio inicialmente al interior del grupo en torno al concepto de “**espacio social rural**”, entendido como un “sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en tanto sujetos sociales, que suponen relaciones entre esas posiciones”. Pensar la escuela como institución que está inserta en el *espacio social rural*, como agencia relacionada con grupos, sectores, agentes y otras agencias de este espacio heterogéneo, nos permite una mirada compleja de la escuela en relación con el medio. A diferencia de las consecuencias metodológicas del uso del concepto de “comunidad”, que tiene como punto débil “el supuesto de homogeneidad que introduce, al *acentuar el eje de lo compartido y desplazar la atención de las diferencias*”, el concepto de espacio social sitúa “el eje de los análisis en la identificación y reconstrucción de los procesos de diferenciación y complejización social”².

Hubo varias etapas antes de que llegáramos a la comprensión y apropiación de este concepto; en primer lugar intentábamos definir lo rural como un ámbito “aislado”, hasta nuestro viaje al Congreso de Antropología Rural en Tilcara, donde el aire antropológico del evento nos comenzó a cuestionar qué queríamos decir con aislado. ¿Estaría aislado de qué? Por supuesto, la respuesta fue inmediata: de lo urbano. En ese caso estaríamos comparando y posicionándonos desde un lugar, desde lo ur-

² Elisa Cragolino “Escuela, maestros y familias en el espacio social rural tulum-bano” Pág. 4. Centro de Investigaciones- FFYH-UNC. Ponencia presentada en las III Jornadas de encuentro Interdisciplinario y de Actualización “Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba”. Córdoba, 4 al 6 de septiembre de 2002.

bano, para mirar lo rural. La confrontación con la perspectiva antropológica llevó a reconceptualizar y problematizar nuestra mirada teórica. La misma nos permitió realizar un análisis más particular del espacio social, resaltando las producciones culturales singulares. Cuestión que nos dirigió la mirada hacia los sentidos otorgados por los actores a sus prácticas, ubicándonos en lo concretamente cotidiano del espacio rural. Pero a la vez advertimos que al quedarnos con esta mirada corríamos el riesgo de seguir pensando a lo rural como aislado, es decir al espacio social como una "isla" de producción cultural, volviendo a caer en una posición etnocéntrica respecto de la cultura rural.

Luego de reconocer estos enfoques y con el fin de superar una visión teórica que podría limitar y sesgar la mirada, nos planteamos la necesidad de reconocer el espacio rural como un espacio que, si bien se caracteriza por aspectos locales, se encuentra vinculado y relacionado con un todo social más amplio. No podemos negar que las escuelas están ligadas a un sistema educativo más amplio, como también la misma localidad rural está vinculada a un sistema social en donde se genera un vínculo de intercambio de mutua influencia. Forma parte de un Estado que regula o debería regular leyes, derechos, y deberes, se materializa en distintas dependencias (comuna, municipio, dispensario, planes sociales, impuestos, partidos políticos, elecciones, educación) las que siempre tienen algún tipo de existencia en cada paraje o pueblo. Forma parte de la construcción singular de una identidad nacional, sobre la que se inspiró la fundación y creación de escuelas dentro del territorio nacional. Comparten un idioma, tradiciones, religiones³.

A partir de allí es que comenzamos a hacer uso metodológico del concepto "espacio social", desarrollado por Bourdieu, retomado por Elisa Cragnolino.

Fue un proceso de construcción de ese concepto para el grupo, es decir, pasamos por diferentes momentos, enfoques ideológicos, de posicionamientos teóricos para designar lo rural. Creemos, volviendo la mirada hacia atrás, que para nosotras fue realmente ejemplificador de la tan afamada "construcción del objeto de estudio", y de cómo posicionamientos teóricos contrapuestos nos permiten mirar aspectos diferentes de la

³ Estas reflexiones son resultados de discusiones con el equipo de investigación del proyecto "Ciudadanía, migración y escuela en la región centro" Directora: Lilliana Vanilla.

misma realidad, derivando en metodologías, procesos analíticos y resultados diversos.

Desde este concepto pudimos analizar tres localidades estudiadas desde las relaciones y posiciones de los agentes y agencias que lo componen, sus conflictos, demandas, negociaciones. Pudimos definir tres variables.

Una de ellas tiene que ver con la presencia o no de otras *instituciones sociales* que compartan el escenario rural con la escuela. Otra variable refiere a la *distancia con otras localidades*, ya que esta condición configura de manera diferente el espacio y la escuela. Por ejemplo, la localidad de San Lorenzo mantiene una cercanía geográfica con Cura Brochero que se traduce en la escuela como un punto de comparación deslegitimador de esta institución por parte de aquellas que pertenecen a la localidad vecina. Así mismo, no es una representación homogénea, sino que se diferencia en los distintos agentes que componen y comparten el espacio social. En Santa Rosa no hay localidades cercanas, es la única institución social del paraje junto con la iglesia y esta condición la configura particularmente: es la institución hegemónica de ese espacio social. En el Huaico, no hay cercanía geográfica con otras instituciones pero las condiciones socio-económicas de un sector de la población posibilitan el acceso y conocimiento de otras realidades sociales e institucionales escolares. Esta es una tercera variable que tuvimos en cuenta, los *capitales económico, social, cultural y simbólico*⁴ de los agentes en cada espacio social; al considerarla, pudimos ver cómo la diferencia de capitales entre los agentes y agencias configuraban las funciones asignadas a la escuela en el paraje.

Este proceso de construcción conceptual podemos también reconocerlo en la definición del concepto de "**función social de la escuela**". En nuestros primeros borradores aparecía continuamente el interrogante ¿funcional a qué?, ¿cómo podemos definir lo que es o no *función* para "esa" escuela?

Comenzábamos nuevamente a plantear una dicotomía teórica sobre la cual teníamos que tomar una posición, decidir. Podíamos ubicarnos desde una mirada prescriptiva, para mirar la escuela desde la teoría pedagógica y desde las normativas estatales. O ubicarnos desde un enfoque socio antropológico de lo cotidiano, para describir esa escuela y sus funciones sociales de acuerdo con el espacio social del que participa, la continua negociación con la gestión directiva, las demandas, el control,

⁴ Categorías conceptuales trabajados por Pierre Bourdieu.

la legitimación y deslegitimación que de ella se realiza, etc., procesos todos ellos que van contorneando las funciones escolares. La escuela asume la función social que le designa el Estado, pero en cada escuela trabajada, esta función se complejiza cuando entra en relación con su espacio social local. Es en esta relación conflictiva, dinámica y política que la escuela redefine su sentido y la práctica docente se va perfilando, se va dibujando según esta redefinición.

Esta construcción de función social de la escuela en cada paraje podemos analizarla desde el planteo de P. Bourdieu según el cual se entien- de al espacio social⁵ como sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en cuanto sujetos sociales, que suponen relaciones entre esas posiciones. Es decir, *son las prácticas escolares cotidianas las que se configuran definiendo las funciones sociales que cada escuela asume*. Pudimos analizar por lo menos tres variables que condicionan estas prácticas:

La **normativa**, ya que es en esta práctica donde se materializa parte de las formas que tendrán esas prescripciones en la realidad de cada escuela. Pero la normativa se refracta en lo local de manera particular, tal como plantea Ezpeleta. Las políticas educativas que son cuestiones planteadas como homogéneas que organizan a todas las escuelas, son resignificadas en las prácticas locales.

La **gestión** directiva es también una variable influyente, que negocia con la comunidad definiendo la función de la institución. En el espacio social, sus actores mantienen diferentes relaciones con la escuela, con la directora, con las docentes, ante todo cumplen una función de **control**, realizando ciertas demandas, ayudando, visitando la escuela, participando, etc. Las tomas de decisión, se encuentran íntimamente relacionadas a las demandas, al control interno y externo, y también a la normativa. Todas ellas condicionan la autonomía relativa de la gestión docente, y consecuentemente influyen en lo que denominamos "grados de flexibilidad", grados de flexibilidad ante la norma, que van configurando de manera particular la organización de cada escuela.

Creemos que, en parte, el control y la demanda que ejerce la comunidad (no homogénea) hacia la gestión de la escuela, y la relativa autonomía con la que cuenta el docente, permiten que la organización escolar aparezca más orientada a intereses locales. Identificamos en esta tensión cómo se va configurando el espacio público en la escuela.

⁵ Bourdieu, P. (1995) "*Capital cultural, escuela y espacio social*". Ed. S XXI. México.

En este contexto cada escuela le otorga un papel particular a la práctica docente. Es decir, suma al quehacer del docente, como agente público, como agente del Estado, actividades que demandan la cultura escolar y los distintos agentes y agencias que comparten el espacio social. Por lo tanto, esta definición de su quehacer estará condicionada no sólo por las responsabilidades públicas que le competen como trabajador de la educación, sino también por la tensión escuela - comunidad, o docente-comunidad en el caso de las escuelas unipersonales.

En las escuelas de personal único con mayor grado de flexibilidad, la autonomía relativa (compromiso entre la libertad y el control interno y externo) del docente se acrecienta y le posibilitan tomar decisiones sobre la organización de la jornada escolar que vincule actividades fuera del trabajo de contenidos curriculares. En cambio, en la escuela de más de un docente, que tiene un grado de flexibilidad menor en su organización del tiempo, la directora y las docentes no se salieron de los marcos establecidos y la relativa autonomía quedaba vinculada al aula casi exclusivamente.

Por lo que una mayor flexibilidad posibilita al docente decidir cuándo usar el tiempo escolar en actividades no-escolares y qué tipo de actividades concretar, las que, como ya dijimos, se definen en relación al espacio social, y en relación con la política institucional de la escuela.

Los conceptos de **lo público** y de **lo privado**, fueron también resignificados para poder hacer uso de ellos en este trabajo. En un primer momento planteamos a lo público como lo estatal, ligado a las políticas educativas, podríamos decir lo homogéneo, mientras pensábamos lo privado como lo local. A través de este último concepto queríamos ver prácticas ligadas a la refractación en lo local, ligadas a lo singular, lo particular de cada escuela.

Nos distanciamos de la definición de privado como aquello que está separado, reducido al propio hogar (visitas, hospitalidad, privacidad). La definición de lo privado desde nuestra mirada hace referencia a lo "local", entendido como aquellas prácticas y actividades que configuran un determinado espacio social, y que no son del orden de lo público estatal. En este sentido, nuestras preguntas iniciales surgieron a partir de observar que en las escuelas se desarrollaban actividades que no eran de la esfera de lo público, ni tampoco formaban parte de las funciones pedagógicas prescriptas. Algunas de estas prácticas eran las comuniones, velorios, cumpleaños, cuestiones relacionadas con la higiene personal, eventos y

situaciones que acontecían en la escuela o a los que se asistía dentro del horario escolar. En esta primera instancia de análisis nos posicionamos desde lo público estatal.

Haciendo una nueva definición de estas dos esferas, advertimos que decir "privado" a todo lo que no es estatal nos vuelve a situar en una postura prescriptiva, al igual que decir que todo es público. Pudimos identificar que lo público y lo privado no tienen una delimitación clara, son límites difusos y depende de los lugares desde dónde uno lo designe: si nos paramos desde las prácticas escolares cotidianas, desde lo local, en ese espacio social estas prácticas son públicas, tiene que ver con lo local, con lo común, con los significados que los sujetos le otorgan.

Así es como nos alejamos de designar y encasillar a las prácticas como públicas o privadas. En un cotidiano escolar que no le impone límites claros, es equívoco querer clasificar a las prácticas desde una abstracción teórica.

Tomamos de Norbet Elias⁶, la idea de que las esferas de lo público y de lo privado son construcciones que están relacionadas con los cambios en el canon social del comportamiento y sentimiento (sentir y actuar), es decir, que es una construcción que varía de acuerdo a los preceptos que cada comunidad asume como válidos y legítimos.

Un ejemplo claro para hacer referencia a este punto son las cuestiones de la higiene, del ingreso de la religión, y las actividades comunitarias en la escuela. En cuanto a la higiene, registramos la presencia de actividades como el lavado de dientes, sacar piojos, etc., incluso la intención en una de las escuelas de instalar una ducha. En cuanto a lo religioso, las imágenes de la virgen y los santos de la religión católica y los rezos de oraciones habitan el espacio de las tres escuelas. En la escuela de Santa Rosa y del Huaico aparece con más intensidad la práctica religiosa, ya que la docente prepara y se encarga de que los alumnos realicen el bautismo, la comunión y la confirmación, es su catequista, hasta los viste para la celebración; en ocasiones también se realizaron misas dentro del edificio de la escuela.

Entonces, identificamos prácticas escolares cotidianas que son privadas en cuanto a lo prescripto desde las políticas públicas y son públicas en relación a la comunidad, a los sentidos localmente otorgados.

⁶ Elías, Norbert (1998) "¿L'Espace privé, Privatum o Espacio privado?" En *La Civilización de los padres y otros ensayos*. Ed. Norma. Bogotá.

Por ejemplo, la religión en las escuelas rurales investigadas: quizás en un debate teórico-histórico ubiquemos a la religión en la escuela como una actividad del orden de lo privado, que irrumpe en la escuela laica que responde a los preceptos de la constitución. Más allá de este debate teórico con el cual quizás acordamos, desde nuestra perspectiva esas discusiones no tenían cabida, ya que no nos ayudaban a responder sobre la vida cotidiana de estos sujetos en las escuelas rurales. En el trabajo de campo, vimos que lo religioso aparece como un organizador social y es una actividad cultural en estos parajes, y que por lo tanto cumple una función importante en la reproducción de los sujetos, en la existencia de los sujetos, y forma parte de las prácticas destinadas al bien común (lo público).

Comentarios finales

Aparece como significativo lo que sucedió en el transcurso de esta investigación en torno a la construcción de nuestro objeto de estudio. Este proceso de construcción de conceptos teóricos deriva en aspectos metodológicos nodales de nuestro trabajo y por lo tanto también influye en los resultados que fuimos consiguiendo.

En el transcurso de nuestros aprendizajes formales, habíamos incorporado la idea de la importancia de la construcción del objeto de estudio y la importancia de la coherencia entre aspectos teóricos y metodológicos; sin embargo, fue recién en la instancia de presentación de nuestra tesis de licenciatura cuando pudimos apropiarnos de la teoría en la práctica jugada dialécticamente.

De allí que nos pareció interesante desarrollarlo en esta instancia de las Jornadas de Investigación como aporte teórico y metodológico.

Bibliografía

- Ansaldi, W. (2000) "La Temporalidad Mixta de América Latina, una expresión de Multiculturalismo" en Silveira Gorstri, M. *"Identidades comunitarias y democracia"*. Ed. Trotta. Madrid.
- Ávila, S. (2001) "La educación como espacio público". En *Cuadernos de educación* N° 2 año 02. CIFYH. UNC.
- Bourdieu, P. (1995) *"Capital cultural, escuela y espacio social"*. Ed. S XXI. México.

- Cragolino, E. (2002) *"Escuelas, maestro y familias en el espacio social rural tulumbaro."* Ponencia presentada en las III Jornadas de Encuentro Interdisciplinario y de Actualización. CIFYH . UNC. Córdoba
- _____ (2000) *"Esa escuela es nuestra"*. Ponencia presentada en el Congreso Antropología Cultural. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Mar del Plata.
- Elías, N. (1998) *"¿L'Españe privé, Privatum o Españe privado?"* En *La Civilización de los padres y otros ensayos*. Ed. Norma. Bogotá.
- Ezpeleta, J. (1989) *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. UNESCO / OREALC. Chile.
- Hargreaves, A. (1996) *"Profesorados cultura y postmodernidad"*. Ed. Morata. Madrid.
- Heller, A. (1977) *"Sociología de la vida cotidiana"*. Barcelona, Ed. Península.
- Neufeld, M. Rosa (1991). *"Subalternidad y escolarización: Acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas"*. En *Cuadernos de Antropología N° 4*. Universidad de Luján. Bs. As.