

RITUALES DE INICIACIÓN ESCOLAR. EL CASO DE UNA ESCUELA CARIBEÑA COSTARRICENSE

Omar Hernández Cruz

1. Presentación

Este trabajo resulta de un proyecto de investigación auspiciado por la Universidad de Costa Rica denominado "Sistema educativo y reelaboración cultural en el Caribe costarricense" y que se ejecutó entre 1991-1994 en la provincia de Limón de Costa Rica. La búsqueda se dirigía hacia la comprensión del sistema de educación formal en su interacción con los diversos actores culturales que caracterizan el Caribe costarricense, a saber: indígenas cabécares, bribris, afrolimonenses, nicargüenses, etc. La investigación se realiza en un contexto local de esta región, es decir en un poblado liniero típico de la zona¹, y ahí se estudia por medio de métodos etnográficos la familia, la escuela, la comunidad y el sistema educativo en sus versiones regionales.

En este escrito se exploran los datos obtenidos sobre el contexto comunal y el campo educativo en su rituales de iniciación. El análisis de la riqueza cultural que converge en el poblado, se hace a partir del estudio en profundidad de familias en donde se reproducen y reelaboran los referentes culturales indígenas, mestizo, nicargüense y afrocaribeño. Por su parte el abordaje de los rituales iniciáticos en el campo educativo, se hace a partir de la observación del primer día de clase y de las actividades de aprestamiento, así como por medio de la recuperación, vía

Resumen: *En este artículo se describen e interpretan como rituales de iniciación un conjunto de procesos conducentes al ingreso y permanencia en el sistema escolar de poblaciones infantiles de muy diversos orígenes culturales. Estas experiencias de ingreso y socialización en el sistema escolar fueron abordadas etnográficamente en una escuela de un poblado liniero del litoral Caribe costarricense.*

1 La historia y cotidianidad del poblado, así como la diversidad cultural del mismo, puede encontrarse en Hernández, Omar "Un poblado liniero del Caribe Costarricense: historia y cotidianidad". En: Revista de Ciencias Sociales 82: 7-30, dic. 1998.

entrevistas en profundidad, de las interpretaciones que elaboran padres, madres, maestros y maestras, asesores supervisores y autoridades educativas de la región con respecto a estos procesos.

En las siguientes secciones se discute el concepto de ritual en la tradición antropológica y se relaciona con el estudio de lo educativo. Además se explora la veta de interpretación que ofrecen las relaciones y rupturas que se encuentran al vincular la diversidad cultural presente en el poblado y la práctica educativa, según su expresión en los rituales de iniciación en la escuela estudiada.

Para abordar comprensivamente los encuentros o desencuentros entre escuela y diversidad cultural se proponen los siguientes ejes de reflexión: ¿cuáles son las significaciones, los conocimientos y las prácticas que se construyen desde la escuela con respecto a los diversos referentes culturales de la comunidad que atiende?, ¿constituyen las actividades educativas iniciáticas un primer paso en una senda separación y de desarraigo entre actores culturales y sus referentes identitarios?, ¿es posible que en la escuela se visibilicen los referentes étnicos de las poblaciones que atiende?, ¿cuándo y por qué convergen o se excluyen los *habitus*² étnicos y el *habitus* académico?

2. Los rituales escolares

En la tradición antropológica el estudio del ritual ha tenido entre sus piedras angulares, los planteamiento de Víctor Turner. Según Turner (1980: 21) al abordar el ritual, se comprende la doble realidad que presenta la estructura social, a saber, la de los estatutos sociales "normales" y los estados "marginales", o los estados paradójicos por los que hay que pasar para alcanzar la normalidad.

2 Según P. Bourdieu (1990: 141) el *habitus* se entiende como "un sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con este fin".

En el enfoque de Turner, se trata de ver cómo en el ritual se reproduce la oposición entre un sector "estructural" y uno "marginal" y reduce esta oposición por medio de un procedimiento al término del cual, lo marginal se presenta como funcionado en provecho de lo estructural.

Para estudiar el ritual, según Turner, se le debe colocar en el ámbito de su campo significativo, y detallar la estructura y las propiedades de ese campo desde las diversas perspectivas de los involucrados.

Para esto el investigador del ritual debe partir del estudio general de las relaciones en el contexto estudiado, determinando los principios de organización de los diferentes grupos involucrados, para poder determinar las interconexiones, mediaciones y conflictos entre las personas y grupos en la medida en que tienen representación ritual.

En el estudio de los procesos educativos y de su representación en los rituales, hay que determinar los sectores participantes más significativos, a saber: estudiantes en su diversidad étnica, etaria, de género, de condición socioeconómica, etc.; docentes con sus diferencias étnicas, de género, de calificación, de experiencia, etc.; directores escolares con sus diferencias; jefaturas y asesores regionales del sistema educativo, con sus diferencias; supervisores de Circuitos Educativos con sus diferencias; dirigentes estudiantiles con diferencias étnicas, de edad, de género, de condición académica, socioeconómica, etc.; dirigentes comunales con sus diferencias étnicas, etarias, de género, socioeconómicas; padres de familia con sus diferencias étnicas, género, etarias, condición socioeconómicas, etc. De esta compleja gama de sectores participantes en el ritual escolar, conviene determinar las diferencias que presentan los sectores entre sí, así como las diferencias inherentes a cada uno de ellos.

De estos actores sociales, los niños y las niñas se encuentran en la socialización en donde intervienen procesos sociales inherentes a

lo público comunal, a lo semipúblico y lo privado familiar³. Este complejo conjunto de relaciones y de interacciones simbólicas, también se traducen en el ritual escolar, bien sea expresado por niños o por adultos en su condición de padres y de maestros, o de autoridades escolares locales o regionales.

Según la clasificación de Patricia Safa (1991: 103) las actividades ceremoniales escolares pueden catalogarse en: fiestas patrias; fiestas especiales y fiestas de transición. En una perspectiva más amplia puede plantearse que la actividad ceremonial escolar penetra otros ámbitos de la vida cotidiana institucional y se articula no sólo en la actividad propiamente festiva, sino también en otros espacios colectivos de la escuela, que no tienen un énfasis directamente festivo o conmemorativo. No obstante, es necesario ampliar ese enfoque, pues el ritual escolar connota una perspectiva más amplia. También incluye otros eventos de naturaleza académica, cuya organización y realización conlleva el rompimiento de la cotidianidad escolar y que involucran grupos, niveles o la totalidad del personal y estudiantado del espacio escolar. Tal es el caso, por ejemplo, de las entregas periódicas de los resultados escolares, o bien de las evaluaciones de final de ciclo, en donde la forma del evento es ritualizada aunque el contenido no sea festivo. En estos procesos rituales, al igual que en el caso de las celebraciones festivas, se da la participación de uno o más grupos escolares, la posible presencia de agentes externos a la escuela, la utilización de recursos especiales y su realización en espacios especialmente acondicionados para la ocasión.

Entonces, en el campo del ritual escolar, se pueden situar también aquel conjunto de eventos programados que tienen como fin primordial, marcar en la conciencia de

los intervinientes el inicio y el final de las diversas etapas previstas dentro del sistema educativo oficial en la región. Tal puede ser caso de dos puntos culminantes, a saber: los rituales de ingreso y de egreso al sistema escolar. En el primer caso, se atienden los aspectos ritualizados alrededor del inicio del primer grado; en el segundo caso se da cuenta de los rituales de conclusión de los estudios primarios, enfatizando en las circunstancias que rodean la realización del examen de sexto grado. Ambos puntos culminantes de la dinámica escolar, reúnen elementos arquetípicos de la totalidad del proceso y permiten visualizar e interpretar aspectos profundos de la gestión educativa en el contexto estudiado.

Igualmente se conciben como actos rituales escolares, aquellos que exaltan contenidos cívicos. Este es el caso de las conmemoraciones de las fiestas patrias y otras fechas incluidas en el calendario escolar, así como los actos organizados cada lunes para iniciar una nueva semana de estudios. Todos estos rituales cívicos, constituyen momentos de reunión, en donde convergen la dirección escolar, los educadores y las educadoras, así como la totalidad de los escolares y las escolaras. En tanto punto de encuentro, estos rituales revelan los significados de los diferentes sectores escolares en su interacción dentro de un campo de juego (Bourdieu, P. 1974, 1983, 1990, 1991, 1993; Bourdieu, P. y J.C. Passeron, 1985, 1996), en el cual los maestros o maestras, las autoridades y los estudiantes y las estudiantes, marcan su posición en el proceso educativo. Durante la realización del acto cívico, el espacio escolar es reelaborado, ya no como elemento de distinción –tomar parte de determinado grupo, nivel o clase–, sino más bien como elemento de homogenización –todos los distintos reunidos en un mismo espacio–; así, el abordar el mismo contenido ante todo el estudiantado que confluye en un mismo espacio, constituye un rasgo que homologa a los participantes y las participantes y refuerza su pertenencia a la institución escolar. Además, en tanto momento de interacción, el acto cívico hace posible la identificación de las corrientes simbólicas sobre temas ligados a la

3 Al respecto pueden consultarse las sugerentes reflexiones de Vander Gucht, Daniel "La ritualité dans le cadre de la socialization primaire. Eléments pour une socio-anthropologie de la prime enfance" En: *Cahier internationaux de Sociologie*, Vol XCII, p. 31, 1992.

historia nacional, provincial, cantonal o de la localidad, a la vez que permite constatar en estos discursos la presencia o ausencia de referencias sobre el carácter multicultural y pluriétnico del país.

Como producto de observar y de interrogar a los actores partícipes de estos eventos, se analizan a continuación los rituales de iniciación escolar, a saber: los de inauguración del ciclo escolar y de iniciación de niños y niñas de primer ingreso. Queda para otras oportunidades extender la descripción y la interpretación a los rituales dedicados a la conmemoración de festividades patrias bajo la forma de actos cívicos y a los rituales de salida en la figura del examen de VI grado o en las fiestas de fin de curso. Se debe dejar establecido que el panorama de la ritualización en el contexto educativo, es muy amplio y no se agota con los eventos reseñados. Quedará para otros trabajos, describir y ahondar sobre los otros campos de la acción ritual e interpretar sus consecuencias educativas y culturales.

3. La iniciación: traspasando el umbral de la escuela

Un día especial del calendario escolar, reúne en el paisaje local a pequeños grupos de niños y niñas que por primera vez utilizan pantalón o enagua azul y blusas o camisas blancas, medias azules y zapatos negros. Este vestuario es el uniforme nacional de los estudiantes de instituciones escolares públicas, y lo visten la totalidad de los educandos que asisten por primera vez a la escuela.

Desde muy temprano, antes de las 7 a.m., el enjambre blanquiazul se trasladan hacia la escuela a pie por la línea férrea, por la carretera o bien haciendo uso del transporte público.

Puesto que la escuela funciona diariamente en dos turnos, al final de la mañana se repite la escena con actores semejantes en el mismo escenario.

Muchos de los niños y niñas acuden acompañados por madres u otras mujeres adultas de la familia. Igualmente se observó el

arribo de conjuntos de tres o cuatro niños y niñas que viajaron en grupo acompañados de niños mayores. Solamente se observó un caso de un niño que asistió acompañado por padre y madre y no se observó ningún caso de niños o niñas acompañados exclusivamente por hombres adultos.

A partir de la casi total ausencia de padres en el ritual iniciático, se puede vaticinar sobre la tendencial marginalidad de éstos en las actividades del aprendizaje formal de sus hijos e hijas. Por el contrario, el acompañamiento que hacen las madres o mujeres adultas durante los primeros días de clase, refleja con fuerza el papel preponderante de este género en la educación de los niños y niñas; denota además un apoyo al proceso de transición que experimentan sus hijos e hijas.

El alejamiento y separación del hogar, los afectos familiares sometidos a prueba, la relación con adultos desconocidos, la interacción con otros niños y niñas, así como el cumplimiento de las formas y responsabilidades escolares en manos de niños y niñas, son sentimientos y figuras que aparecen en la conversación entre adultos que se aglutinan en las puertas del salón de clase que alojará a los estudiantes y las estudiantes. Las manos fuertemente enlazadas que aparentan no querer separarse, los llantos disimulados o evidentes por parte de niños y niñas, así como la lágrima en los ojos de alguna madre o la voz entrecortada, son las señales más evidentes de un conjunto de sentimientos provocados por la separación. Por su parte, otros niños y niñas, más identificados con su nuevo escenario, se relacionan con sus compañeras y compañeros, muestran sus nuevas pertenencias, buscan tomar posesión de su espacio en el aula, establecen conversación comparando los objetos de que disponen y llenan de bullicio corredores y aulas.

En la escuela los recibe una maestra, situada en el aula al lado de la Dirección. El aula se encuentra decorada con representaciones de dibujos infantiles al estilo de Walt Disney, elaborados en cartulina por las manos de los docentes locales. Los cuarenta pupitres

individuales están organizados en cuatro hileras, mientras que el escritorio de la maestra se sitúa al frente, hacia una esquina y al lado de la pizarra. En ella se lee, en grandes trazos realizados con tizas de colores, la palabra BIENVENIDOS. En este mensaje se nota cómo la escuela presenta una serie de disposiciones directamente orientadas hacia el lenguaje escrito, lejos de tomar en consideración que los recién y las recién ingresados, en su mayoría, no manejan los códigos para entender el mensaje, con el cual se les quiere recibir.

Suena el timbre que marca el inicio de la jornada escolar y es evidente la inminente separación; se inician los llantos de algunos niños y niñas que no quieren separarse de las madres e interviene la maestra mediando entre ambos. Relata una docente:

llegan con diferencias de madurez, el grado de madurez del niño es muy diferente, por ejemplo el niño que estuvo en el "kínder" llegó un poco familiarizado un poco con la lección, el niño que no conoce una escuela, llega aquí con temores; yo tuve el caso de una niña que estuvo 3 horas pegada de un tubo ahí, se abrazó al tubo bajo el sol, y que no lo iba a soltar porque ella no iba a entrar al aula!, ni la mamá ni nadie la pudo soltar; la señora lloraba. Y yo le dije "váyase señora, déjeme la niña, ella algún día tendrá que entrar". Hay niños por ejemplo, que cuando se pasaba lista rompían a llorar, sólo oír su nombre el temor rompían a llorar. Yo pienso que el niño trae temores, arrastra familiarmente una serie de cosas y que eso redundan en el rendimiento académico.

En dos casos observados, la maestra debe sujetar a los niños para separarlos de la madre y apropiarse de los cuerpecitos para evitar la huida, aunque el llanto autocontenido persiste en alguno o alguna por buena parte de la sesión inaugural; con el tiempo el comportamiento de los afectados cambia y se asimila a la tendencia del grupo. Según la maestra encargada del grupo:

lo mejor en estos casos es que los manden a la escuela con otros hermanos y que si la mamá tiene que venir que lo deje rapidito sin mucha dilación para que el niño se acostumbre... Si se les da mucha "pelota" la cosa sigue por días...

Estos actos de separación y afecto resultan interesantes para el análisis, pues ocurren

principalmente en los pasillos y en la puerta de las clases. La despedida se da afuera del aula y como tendencia los familiares adultos que acompañan a niños y niñas no penetran al recinto de clases. En este sentido el *habitus* comunal y la experiencia de la vida familiar y doméstica debe quedarse fuera, para que los nuevos pupilos trasciendan el umbral y den sus primeros pasos en el *habitus* escolar a cargo de adultos especializados, es decir, los educadores y educadoras. Sin entrar a discutir aquí cuál podría ser el papel de los familiares adultos en el proceso de inserción del escolar en la enseñanza formal, sí podemos constatar una evidente ruptura ritual entre el espacio doméstico, recogido sobre la esfera privada y el espacio escolar, abierto a la esfera semi-pública.

En las aulas y pasillos de la escuela, llama la atención que la totalidad de los niños y niñas visten el uniforme oficial. La compra del uniforme, en sí mismo, significa una erogación fuerte para la mayoría de las familias de la localidad; no obstante esto, la totalidad de los nuevos escolares lo portan en todo su detalle. De manera complementaria, cuando avanza el año escolar, en él la buena presencia del uniforme, se puede leer sobre el esmero de la madre a tales menesteres. El atuendo representa la carta de membresía a un nuevo círculo de relaciones ajenas y muchas veces desconocidas para los niños y niñas. Es un modo diferente de vestir que los uniformiza ritualmente en la escuela, disfrazando así, solapadamente, las diferencias evidentes de edad, de ascendencia étnica, de pertenencias de clase y de experiencia. El uniforme como instrumento del ritual educativo ensaya una suerte de símbolo de homogeneidad, que confronta retadoramente a la experiencia comunal, en donde las pertenencias segmentadas y las identidades sectoriales constituyen los ejes de las relaciones.

No obstante lo anterior, en una corriente contraria a la lógica del ritual, los niños y niñas artificialmente uniformados en su vestimenta, dejan traslucir sus diferentes identidades, sus tradiciones, sus diferentes condiciones de vida.

Así, en rasgos de su apariencia, en su comportamiento, en el bilingüismo o monolingüismo, en el tipo de indumentaria, en elementos de su decoración, en los zapatos, blusas o pantalones de segundo o tercer dueño o en los zapatos e implementos escolares importados, se cuelean señales obvias de la diferencia socioeconómica, de la diferencia cultural. Así por ejemplo, en los peinados de complejas y elaboradísimas figuras, hechas con trenzas rematadas con ligas o bolitas multicolores, se hace notar el fenotipo afro y se expresa la pertenencia a la tradición caribeña. De igual manera, en las multicolores mochilas importadas y decorada con figuras del abanico comercial de los superhéroes en boga, se muestra la ampliación de las fronteras del consumo y las implicaciones culturales de la migración laboral hacia los Estados Unidos.

La mayoría trae a la escuela el equipamiento exigido por la escuela y por el Ministerio de Educación. Este equipamiento básico para todo niño que ingrese a primer grado a nivel nacional, consiste en un cuaderno de 50 hojas, una cajita de 6 lápices de color y un lápiz de grafito. Es bien claro, que la mayoría de los maestros reconoce que estos recursos son insuficientes, pues consideran que para enseñar en primer grado se requieren muchos otros recursos. Al respecto podemos recoger la siguiente opinión:

El niño de primero no es como dicen nuestros ministros de educación, que con un cuadernito de 50 hojas, una cajita de lápices de 6 lápices de color y un lapicito ya es suficiente, eso es mentira. Para dar primero se requiere de muchísimo material, muchísimo material... Si se pudiera inclusive traer "Aserrín, aserrán", "Los tres osos" y todas esas cositas de Nora Chacón y todo eso, uno aumenta el material y puede dar mejor su lección. Pero aquí entra el factor económico, uno le pide al padre de ese niño, pero a veces no sabe cómo está la bolsa del padre de familia, menos ahora en estos tiempos, verdad! Y pedirle una contribución que para papel, que contribución para stenciles, contribución para una cosa y para otra, verdad! Entonces eso limita mucho...

Como se puede constatar, las herramientas de iniciación en el habitus escolar son muy elementales y reducidas y dejan por fuera mucha de la gran oferta mercantil, supuestamente

relacionada con el arte de aprender a leer y escribir. El listado básico se ha constituido en razón de un posible pugilato entre las demandas de los educadores y las educadoras y las posibilidades de las familias. Es una confrontación en donde parece que ganó la pobreza.

El conjunto de útiles escolares constituyen signos a partir de los cuales se expresa lo que se posee. Estos bienes permiten marcar posiciones en el campo de juego del aprendizaje y de la enseñanza, a la vez que revelan disposiciones, comportamientos y haberes que, en sus diferencias, connotan diversas posibilidades de incorporación o exclusión formal o informal al sistema.

Esto se constata en las narraciones que hacía un docente adulto mayor, quien al practicar la política vigente en la escuela de que un maestro conduzca generaciones de estudiantes desde el ingreso hasta el sexto grado, indica que en sus primeros contactos con sus grupos de primer grado y con el conocimiento que de ahí se desprendía, podía establecer qué grupo de estudiantes tenía posibilidades de llegar hasta la culminación de la escuela y quienes progresivamente irían retirándose del proceso. Según su criterio, este "ojo clínico" lo había venido construyendo a raíz de su experiencia y la mayor parte de las veces era infalible. La confiabilidad del sistema clasificatorio había quedado demostrada al cabo de los años con sus listas provisionales de estudiantes latentes, posibles y viables. Según lo explicitado por este maestro, su criterio sobre la viabilidad de cada alumno y alumna a lo largo de los años de escuela, se construye principalmente a partir de los niveles de rendimiento académico de los estudiantes. No obstante, al profundizar en los criterios externos, constatamos que los juicios elaborados por el maestro se articulan además con consideraciones acerca de las características socioeconómica y con valoraciones prejuiciadas sobre potencialidades inherentes a la pertenencia étnica del educando. En el caso del maestro premonitorio –agorero– se nota como la distinción entre los alumnos, aunque uniformada de azul y blanco, deja traslucir representaciones

y valores, que a su vez reafirman la realidad de distintas oportunidades educativas de los niños y niñas que logran traspasar el umbral escolar.

4. El aprestamiento como ritual de iniciación

Por lo general el aprestamiento procura desarrollar las habilidades y destrezas del educando, principalmente para enfrentar el aprendizaje de la lecto-escritura y del pensamiento lógico matemático. Se desarrolla generalmente con una lógica que supone la identificación de un objetivo y definición de actividades para alcanzar ese objetivo. Estas actividades se instrumentalizan a través de una lámina de práctica, por medio de la cual se adiestra a la estudiante o el estudiante, en los conceptos, habilidades o destrezas que se procuran desarrollar.

Por otra parte, el aprestamiento es una actividad que requiere de muchos recursos materiales, los cuales por lo general están fuera del alcance del maestro y por extensión, de las educandas y los educandos. En los casos en que existe el material, pocas veces se ha adecuado a la región y más bien presentan elementos aculturadores, como "cuentos" de otros contextos acompañados de ilustraciones que poco reflejan o informan sobre la realidad local, regional e incluso, nacional.

En el aprestamiento observado, notamos que las láminas, las operaciones lógicas y prácticas que las acompañan, cambian en sus códigos según se procuren ciertos conceptos o destrezas, sin que por lo general exista relación, o hilo conductor alguno entre un propósito, las actividades asociadas y los subsecuentes objetivos y actividades. Tal es el caso de aquellos materiales elaborados por medios gráficos en donde cada lámina tiene un propósito y es válida por sí misma; con ello se limita el logro o el desarrollo de una secuencia coherente con los requerimientos y potencialidades de aprendizaje de los niños y niñas, además de que no se contemplan situaciones individuales.

Según lo indicado por una maestra, refiriéndose a sus experiencias en el aprestamiento de primer grado

Para mí el aprestamiento no es solamente los primeros meses, aprestamiento es todo el año en primer grado, en todo el año se le dá. se da al niño aprestamiento, si es más intenso en los primeros meses, luego hay que ir... dándole ya... introduciéndolo en la lectura y todo eso, pero siempre sin dejar de lado el aprestamiento.

En el contexto caribeño y en particular en la escuela estudiada, se utiliza láminas y carteles preparados por la maestra o el maestro así como un material de aprestamiento que contempla un desarrollo temático, el cual se mantiene como eje conductor de los conocimientos habilidades y destrezas deseables, las cuales corresponden a las opiniones convencionales de aprestamiento.

Uno de los textos utilizados, es el de Edelweiss D'all Anesse (1982) y se titula "Los tres osos". Este material presenta un conjunto de láminas a color en torno al conocido cuento de "Rizos de Oro"⁴, en el cual la narrativa, el paisaje, las situaciones, los personajes y las actitudes asumidas por éstos, hacen referencia a un idealizado contexto rural europeo, que escapa de la cotidianidad y de los referentes culturales locales. Aunque el contexto del cuento en mención es directamente asociable con las imágenes y valores transmitidos por los medios de comunicación a los que una parte de los niños de la región y del país tiene acceso, se observó que este material generó actitudes de extrañamiento por parte de algunos estudiantes con respecto a algunos animales, frutas y forma de las casas, incluidos en las láminas.

Es presumible que una situación similar ocurriría con la gran mayoría de los cuentos conocidos y divulgados en las escuelas. Tal es el caso del cuento "Caperucita Roja", el cual sirvió de materia prima para el texto de apoyo a las experiencias de aprestamiento que promovió durante 1991 la Asociación Nacional de

4 También se conoce popularmente como "Los tres osos".

Educadores (ANDE) y todavía se utiliza como referencia por una maestra.

En la escuela en estudio, durante el proceso de aprestamiento se utilizaron fotocopias del libro original aludido. El material impreso, un conjunto de hojas tamaño carta sujetas con grapas, de hecho funcionan como vehículos que introducen a los niños y niñas en la utilización de recursos didácticos propios de habitus escolar, como lo son el trazo, el papel, el lápiz... Todo ello tiene poca afinidad con los medios de expresión que el niño y la niña han utilizado convencionalmente antes de llegar a la escuela, en su contexto familiar y comunal, los cuales son por excelencia, orales y gesticulares.

Según narran los maestros y maestras consultados, en sus experiencias de enseñanza del aprestamiento se suele recurrir a material standard y comercial, con lo que de hecho se fija un marco restrictivo de la actividad educativa que realizan, cuyo límite lo fijan las bondades o desventajas del material utilizado. En ningún caso se investigó o se echó mano de los recursos culturales que se encuentran en el paisaje de la comunidad, para reforzar o diseñar actividades de aprestamiento. En todo caso, la investigación o el análisis crítico de materiales didácticos, resultan prácticas y disposiciones que tienen poca cabida en la experiencia docente estudiada. De ésto se colige además que el educador y la educadora no promueven en los estudiantes la necesidad de investigar y comunicar la cultura cotidiana, por cuanto no constituyen ejercicios reconocidos como válidos dentro de la experiencia y tradición de la cultura escolar.

Además, los materiales utilizados en el aprestamiento hacen una escisión entre el desarrollo psico-motor y psico-social de los estudiantes y las estudiantes, al enfatizar en las habilidades y no en las subjetividades. Se debería pretender realizar actividades con propósitos tan diversos que permitieran un ensamblaje entre estas facetas de la personalidad en desarrollo, tal y como sucede tendencialmente en el aprendizaje cotidiano en donde sentimientos y habilidades psicomotoras y psicossociales se encuentran íntimamente relacionadas. Estos procesos de aprendizaje con adultos o

con cogeneracionales suponen el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades psico-motoras y sociales y están cargadas de subjetividad. Al aprender a caminar, nadar o pescar en el río, escuchar con hermanos y hermanas, primas y primos una narración tradicional del abuelo en inglés criollo, jugar dominó en grupo con adultos, perseguir una gallina, conseguir leña, lustrar el piso con movimientos rítmicos de una pierna que se apoya en la mitad de una pipa de coco seca, colaborar en la preparación de los alimentos, dar de comer a los animales domésticos, recolectar frutas, subir a los árboles, jinetear un caballo, cruzar el puente de la línea férrea caminando por su durmientes, caminar o correr por los rieles en abiertas competencias de equilibrio, etc.

En lo concerniente al proceso de la lecto-escritura que se inicia con el aprestamiento pero que no concluye ahí, el educador y la educadora encuentran grandes limitaciones ya que deben seguir los métodos de enseñanza establecidos por el Ministerio de Educación. Esto significa que a pesar de las bondades que puedan ofrecer otras lógicas de enseñanza con respecto a las disposiciones de aprendizaje de las educandas y los educandos, lo cierto es que debe seguir una sola vía. Al decir de un maestro:

En primero yo llamo a mucha reunión para decirles como quiero yo que me le ayudaran al niño, para que el padre no dijera luego que esto está mal, que haya una lucha, que el maestro le dice una cosa y el padre trate de recordar como le enseñaron a él en primer grado y trate de meterle e inculcarle al niño eso, entonces estamos en una lucha; entonces yo les decía a ellos "no es asunto mío, yo no digo qué es lo mejor", yo trato de justificarles a ellos que no es asunto mío, que a mí me exigen seguir esa metodología, me exigen trabajar más o menos, éste es el programa que debo desarrollar, por ejemplo cuando empezábamos con los carteles, antes he trabajado con "Paco y Lola", con "Silabario Castellano", y ahora tengo que trabajar con los carteles, unos carteles y que el niño tenía que memorizar, un método posiblemente global, memoriza y después busca el elemento común. Por ejemplo un elemento común era la bola. Hace años por ejemplo ya aprendí escribiendo "papá", "mamá" y "mamá me ama", "mamá me aseá" y todo lo demás; ahora no, el niño aprende con que "Rita lleva la bola", "La bola es roja". Entonces el elemento común es "la bola". Entonces al padre había que explicarle ese proceso, para que él cuando le ayude, no se salga de ese esquema.

Como se nota en la narración puede ser que el aprendizaje se oponga a la misma experiencia escolar que hayan tenido las madres y padres y no obstante esto, el docente explícitamente trata de evitar que los familiares mayores intervengan en la enseñanza de la lecto-escritura, porque podrían distorsionar el sentido de las prácticas de aprendizaje establecidas. Esto significa que en el primer grado, estas madres y padres de familia encontrarán que ni los métodos de aprendizaje de que fueron objeto en su pasada experiencia como educandos, pueden ser viables para mediar o participar en la educación de sus hijos e hijas. Además de aquí se construye una cierta idea de la incapacidad de los familiares para intervenir en el aprendizaje del cual deben mantenerse al margen tal y como se les ha advertido en la escuela. Como se desprende del texto, los educadores y educadoras deben convocar a los responsables de la educación de niños y niñas para prevenirlos de no intervenir, porque pueden desvirtuar el proceso y además intentar enseñarle los "principios" de la lógica de enseñanza que conocen:

ahora estábamos usando el método: Natural-Integral, que es un nuevo método fonético, pero es de hace años, que yo pienso que mi mamá, mi papá, aprendieron con ese método. Se hizo un estudio en Chile y parece que funciona y parece que México lo daban también, y ahora hace cinco años lo tienen en proyecto piloto ahí en Guácimo, por cierto ya editaron un libro y todo eso y pues a nosotros nadie nos ha asesorado como tales, digamos que esas muchachas de Guácimo como maestras a nosotros no nos han venido a asesorar (...). Como mi vecina es comadre y ella estaba haciéndose maestra, me dice: "va a venir fulano, yo le dije a la profesora que yo la iba a llevar a usted", porque a mí siempre ha gustado actualizarme un poco. Entonces yo fui, vi el ecléctico, vi el natural-integral y el endogenético, que no lo sabía. El ecléctico pues uno ya lo sabe, el fonético yo recuerdo que en la normal a nosotros nos daban algo de eso, pero estaba como desechado y yo siempre le dije, siempre le decía a los compañeros: "Yo no sé, pero yo en primero tengo un revoltijo de métodos, yo agarro de todos, yo le meto fonético a unos, que mire que..." y empieza usted con aquella cosa que se arruga más de la cuenta. Pero funciona en unos chiquitos. Lo que pasa es que ahora estamos netos, netos. Y entonces estos días yo fui, entonces nos reunimos, otro día fuimos a un asesoramiento, me mandaron a mí del Ministerio, me mandaron a mí a Limón a un asesoramiento de primer grado, para que yo viniera a asesorar a los compañeros,

entonces ya yo hice el asesoramiento, pero al día siguiente yo di el asesoramiento, el otro día yo no tenía que hacer nada, entonces dice el supervisor: "Quiénes pueden mañana dar otra cosa?", entonces el otro compañero se ofreció y tiene un año de experiencia con el natural-integral y nos dio los pasos y por cierto hasta nos facilitó un folleto que él fotocopió y él lo arregló ahí, y nos lo vendió a algunos (...) Ve, él lo fotocopió y nos lo dio, entonces nosotros se lo pagamos... Yo estoy estudiando, leyendo y viendo a ver qué tontera saco. Entonces ese otro día fuimos, recibimos, ya los compañeros nos dieron, ese compañero nos vendió esto. Yo tenía mucho miedo, porque yo decía: Dios mío! si mi ambiente no va a funcionar, ¿qué hago? Y después botar todo eso y volver a empezar métodos nuevos. Por ahí de finales de abril o mayo, yo decía: "Yo me vuelvo loca". Porque yo mi política es: "Me tienen que aprender a leer bien, los normales y los intermedios sacarlos a final de año iguales a los normales, los otros no se alcanzan nunca, y los lentos tienen que dominar la mitad de los otros, de los avanzados". Porque el año siguiente yo digo "que si se quedan es más fácil ya recuperarlos a esos". Pero no me gusta, siempre he peliado, siempre he dicho injusticia, yo no voy con eso, tirarlos en las esquinas y mandarlos allá.

Cuando se nota en el relato los docentes y las docentes tienen iniciativas de búsqueda y de renovación en las metodologías de enseñanza de la lecto-escritura. Para ello debe utilizar las redes, por lo general de tipo informal, por medio de las cuales circulan los flujos de información. Dichas redes suplen las deficiencias de actualización docente de las que adolece el sistema formal de capacitación al docente. En todo caso la inventiva y la experimentación tienen poco espacio dentro de la práctica escolar, dadas las exigencias de los programas y los métodos promovidos desde las esferas de autoridad educativas nacionales.

Según la perspectiva de una maestra mestiza, el procedimiento para enseñar, según las directrices vigentes se debe hacer siguiendo un proceso como el siguiente:

Sacamos pensamientos y de ese pensamiento sacamos una palabrita. Entonces yo tengo que preguntarle a ellos: ¿cómo hace la garza?, ¿qué la garza hace?: haal, dicen ellos. Entonces como ellos dicen ese sonido. No sé si es la garza o es un pato de agua que hace así. Entonces ellos me dijeron eso y yo lo respeté. Después dicen que el buho hace *uuuuu, uuuuu*, que en la noche hace así, después dicen que el ratón hace *iiiiii, iiiii* y que el chompipe hace diferente, pero como que él..., como que se desinfla: *shiiii, shi-iii*. Entonces supuestamente esos son los fonemas que hemos

estado estudiando, y después de esos fonemas, digamos... fusión, no se si será fusión. Si no los mismos fonemas se cogen y se hacen como una sopa de letras y salen todas esas palabras que están ahí en el cartelero –señala los carteles instalados en las paredes del aula–. Supuestamente de esa palabra 'ranita' salen doce palabras, de combinaciones. No se, en la universidad nosotros lo llamábamos secuencias sonoras significativas, pero eran entre sílabas no entre letras, porque pienso que entre letra por sí sola cuesta más, porque no hay una secuencia. En cambio entre... porque yo decía "casa", "saca" y todo lo que se pueda sacar de ahí.

En este caso se puede reconocer, entre otros aspectos ligados a las concepciones y disposiciones educativas de la docente, un cierto "oportunismo metodológico" o "eclecticismo" en la lógica del proceso de enseñanza y de cierta forma mecanismos de adecuación de las supuestas fórmulas con las que debe regirse el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Esta cuota de flexibilidad surgida al tenor de la experiencia y de las necesidades estudiantiles, parecen ser el pequeño margen de maniobra de las adecuaciones curriculares en materia de aprestamiento.

A pesar de experiencias como la relatada, de manera paradójica, la mayoría de los docentes y las docentes consultados reconocen que no son capaces de distinguir las bondades del método vigente con respecto a los anteriores. Por tanto, cuando se trata de dar explicaciones a las madres sobre el procedimiento que siguen y especialmente sobre las diferencias con respecto a la forma en que aprendieron ellas, no hay argumentos a los que echar mano. Por eso se traslada a las madres los dogmas vigentes, según sea la coyuntura del sistema educativo nacional. Un maestro comenta, de manera lacónica, su justificación sobre la variación en los métodos:

Tenemos que enseñar así porque así dice el programa.

5. Reflexión final

La iniciación estudiantil en la escuela y los ritos escolares para validar el ingreso, constituyen instancias de legitimación y de institucionalización de alternativas educativas para los que quedan dentro, a la vez que marcan

una fuerte línea simbólica de exclusión para quienes permanecen fuera de este servicio.

En estas circunstancias, tal y como lo plantea Néstor García Canclini es extraño que un ritual refiera de forma abierta a los conflictos entre etnias, clases y grupos puesto que, según él, en la historia de las sociedades los ritos son "dispositivos para neutralizar la heterogeneidad, reproducir autoritariamente el orden y las diferencias sociales" (1990: 179). En consecuencia los actores sociales no discuten el rito, puesto que se participa o no del mismo. Si se participa se ratifica la pertenencia a un orden y a unas relaciones de pertenencia y, por ende, los actores intervinientes se adscriben a unas reglas. Por ello, García Canclini recoge la idea de Bourdieu, el cual observó:

tan importante como el fin de integrar a quienes los comparten es el de separar a los que se rechaza. Los ritos clásicos –pasar de la infancia a la edad adulta, ser invitado por primera vez a una ceremonia política, ingresar a un museo o a una escuela y entender lo que allí se expone– son, más que ritos de iniciación, "ritos de legitimación" y "de institución": instituyen una diferencia durable entre quienes participan y quienes quedan afuera (Ibid: 179-80).

Los estudiantes y las estudiantes que ingresan a la escuela se ven involucrados e involucradas en un conjunto de rituales escolares por medio de los cuales se fijan los espacios de interacción intraescolar, a la vez que se legitiman las reglas de sobrevivencia dentro del contexto escolar, y se toma nota del riesgo, siempre latente, de la exclusión. De esta forma, en el escenario del ritual se utilizan una serie de recursos significados y significantes que sirven como herramientas clasificatorias de las disposiciones y hábitos de los estudiantes y las estudiantes. Tales disposiciones y hábitos se construyen a partir de la experiencia y de la percepción de los oficiantes –educadores y educadoras– y constituyen sistemas adscriptivos de los estudiantes y las estudiantes, que refuerza su inclusión, permanencia o exclusión del servicio escolar.

Como factores significantes en los rituales de iniciación intervienen los haberes y saberes con que llegan los iniciáticos al proceso

educativo. Estos referentes pueden ser "leídos" por las docentes y los docentes, desde las primeras interacciones estudiantes-maestro, maestra-escuela.

En la iniciación al sistema escolar, se estructura un habitus de apoyo al novel estudiante y la novel estudiante desde el hogar, que incluye y legitima la participación de las madres, mientras que excluye y justifica la ausencia de los padres. Ambos roles se marcan con meridiana precisión desde los primeros días de clase, a manera de anticipo sobre el papel preponderante que continuará jugando el género femenino en la educación de niñas y niños. El trascendental apoyo femenino al proceso de transición que experimentan sus hijos e hijas, hace necesario reestructurar sus roles en el contexto doméstico y en su interacción con los hijos y las hijas. Además, son las madres quienes experimentan en mayor medida la exaltación de sentimientos de separación, cuando sus retoños penetran el umbral del recinto educativo, vistiendo por primera vez el uniforme escolar.

Desde la despedida entre madres, hijos e hijas durante los primeros días de clases, se marca una barrera simbólica en donde el habitus de la vida familiar y doméstica no puede penetrar el habitus escolar. Allí dentro, son otros adultos, "especialistas" en la tarea educativa, quienes asumirán la tarea de enseñar a las niñas y los niños. Estos se ven compelidos a asimilarse a un mundo en donde las interacciones ya no van a estar marcadas por el capital de afecto, sino más bien por el capital del conocimiento y del control. Las enseñanzas que se experimentan en el contexto doméstico deben ceder terreno ahora a las enseñanzas escolares. De esta forma se consolida una suerte de ruptura ritual entre el espacio doméstico, ceñido en la esfera privada y el espacio escolar, abierto a la esfera semi-pública y pública.

La escuela es uno de los pasos que los miembros jóvenes de la comunidad dan en un referente en donde prevalecen los congeneracionales y las congeneracionales, aunque regidos por adultas y adultos, extrañas y extraños, con los que progresivamente se van estructurando diversos tipos de relaciones.

La población estudiantil de primer ingreso recibe una serie de mensajes, aprende fórmulas de comunicación y respeto no propias de la tradición doméstica, utiliza recursos técnicos como lápiz y cuaderno, se somete a un horario artificial y sistemático marcado por un timbre, se reúne en una sola sala con los culturalmente diversos a nivel comunal, etc. Con el ingreso a la escuela, el niño o la niña se ve sometido a un nuevos circuitos de interacciones y disposiciones directamente orientadas hacia el lenguaje escrito y que controlan o inhiben la comunicación oral. Recordemos que una de las facetas del comportamiento estudiantil en el ritual escolar que merece intervenciones de parte del docente son las transgresiones de la disciplina, entre las cuales hablar representa una distorsión al mensaje oficial que es transmitido por los oficiantes y las oficiantes.

El uniforme, tanto en la iniciación como en el transcurso de la experiencia escolar, es un signo tangible que representa participación en un nuevo círculo de relaciones ajenas y muchas veces desconocidas para los niños y niñas y en algunos casos para madres y padres. Es uniformador de las apariencias. Al uniformizar ritualmente al estudiantado en la escuela, se disfrazan así, solapadamente, las diferencias evidentes de edad, de ascendencia étnica, de pertenencias de clase y de experiencia. De esta forma, el uniforme como instrumento del ritual educativo se convierte en un significante de homogeneidad dentro de la cultura escolar. Oculta artificialmente las pertenencias segmentadas y las identidades sectoriales que forman parte de lo estructurado a nivel comunal.

En todo caso, la escuela en sus instancias formales de enseñanza-aprendizaje no reconoce la diferenciación cultural, más bien hace un esfuerzo sistemático por homologar al estudiantado y al personal. No obstante esto, en la interacción intraescolar y principalmente en el tiempo libre, los discursos étnicos y de diferenciación socioeconómica resurgen en el juego, en la estructuración de grupos de amigos y amigas, en las corrientes del consumo,

en la estética, en el lenguaje corporal, en los peinados, en el coqueteo, etc.; en fin, en las diferentes facetas de la interacción.

Vale decir que este es un terreno de tensión permanente, en donde campean las fuerzas culturales surgidas de la experiencia cotidiana en la comunidad, que estructuran sistemas de diferenciación que contraponen con la lógica de la escuela. Desde ésta se intenta, por medio de diversos mecanismos de control, homologar artificialmente al estudiantado, desvinculándolo de sus referentes diferenciales.

Es por eso que, a pesar de las apariencias y los formalismos propios del ámbito escolar, tales diferencias gestadas en la vivencia comunal, también entran subrepticamente a la escuela, violentando la lógica del ritual al abrir espacios para que los niños y niñas artificialmente uniformados en su vestimenta, muestren sus diferentes identidades, sus tradiciones, sus diferentes condiciones de vida, etc. Esta es una forma de resistencia simbólica y práctica en donde los flujos comerciales y las resistencias culturales tienen también sus resquicios de participación en el escenario ritual.

En las experiencias de iniciación escolar en la escuela estudiada, se constata que la gran oferta mercantil relacionada con el arte de aprender a leer y escribir queda fuera del escenario ritual, pues las herramientas de iniciación en el habitus escolar son muy elementales y reducidas. El listado básico de requerimientos para la iniciación se ha constituido en razón de una interacción conflictiva entre las demandas de los educadores y las educadoras y las posibilidades de las familias. En esta confrontación ganó la pobreza.

Las diferentes posiciones que juegan los participantes y las participantes en el escenario escolar, sugieren diversas posibilidades de incorporación o exclusión formal o informal al sistema. En este juego de posiciones, los sistemas clasificatorios basados en significatos aparentes, así como la interiorización del habitus escolar por parte de los estudiantes y las estudiantes, les permite a algunas maestras y algunos maestros establecer clasificaciones premonitorias sobre las posibilidades que tienen

los individuos que conforman aquel grupo uniformado de azul y blanco, de culminar con éxito su formación escolar, una vez que han traspasado el umbral escolar.

Con respecto a los medios de la comunicación para el aprendizaje en el contexto del aprestamiento se encuentra que son el papel y el lápiz, los principales recursos de la enseñanza. Estos recursos tienen poca afinidad con los medios de expresión que el niño y la niña han utilizado convencionalmente antes de llegar a la escuela, en su contexto familiar y comunal, los cuales son por excelencia, orales y gesticulares. El problema no es que la escuela utilice los recursos del lenguaje escrito; la problemática más bien consiste en el escaso espacio que tiene la comunicación oral en el aprendizaje iniciático. Cabe aclarar que la oralidad es un recurso de comunicación esencial para el maestro o la maestra, pero no así para el estudiante o la estudiante cuyas posibilidades de comunicación se restringe dentro de lo permitido por el habitus escolar.

En sustitución de la riqueza de la oralidad, el aprestamiento se hace por medio de material estandarizado y comercial, con lo que de hecho se fija un marco restrictivo de la actividad educativa que realizan, cuyo límite se encuentra fijado por las bondades o desventajas del material utilizado. Contrario a esto, no se presenta el caso de la utilización de recursos de la cultura material y simbólica, presentes en la comunidad y en la región. Estos límites para la adecuación cultural de la propuesta educativa en la instancia local, tiene su origen en el escaso ejercicio crítico de materiales didácticos que realizan los docentes y las docentes, así como de los bajos niveles de investigación y de creatividad para la elaboración de materiales que se dan en práctica escolar y también por las restrictivas directrices del M.E.P. Entonces, en el ritual de iniciación, se evidencian las rígidas estructuras edificadas desde las instancias centrales del M.E.P. en donde, por ejemplo, el proceso de la lecto-escritura se debe regir por cánones impuestos, que el docente o la docente no logra interiorizar ni

descodificar en sus fundamentos y métodos, pero no obstante esto los debe aplicar con grandes limitaciones. Es tal la debilidad docente en los métodos de la enseñanza de la lecto-escritura que ni siquiera puede explicar razonablemente a madres y padres de familia en qué consisten las ventajas o desventajas de la manera en que enseña. Esto significa que a pesar de las bondades que puedan ofrecer otras lógicas de enseñanza con respecto a las disposiciones de aprendizaje de las educandas y los educandos, lo cierto es que debe seguir una sola vía. No obstante esta corriente principal, se notan resquicios de creatividad docente que se reducen a construir métodos eclécticos de enseñanza de la lecto-escritura. El origen de la información que da pie a estas propuestas proviene de redes de relaciones informales, porque el sistema no ha estructurado respuestas a los déficits de información y de práctica sobre estos métodos. De manera concomitante, el ejercicio docente no promueve en los estudiantes y las estudiantes la necesidad de investigar y comunicar la cultura cotidiana. Como se ha documentado, cuando esto se da, desde la docencia se parte del supuesto de que en el plano comunal, los adultos y las adultas mayores de ciertas ascendencias étnicas, presentan una "natural" resistencia por comunicar sus acervos culturales a los estudiantes y las estudiantes. Así el silencio étnico se suma a la invisibilidad de las identidades diferenciadas.

La fuerza de los sistemas culturales locales y regionales, dada en razón de su compleja imbricación y de su profunda trayectoria histórica, no es aprovechada por los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo las historias orales que integran prácticas, vivencias, experiencias e imaginarios colectivos con su fuerza simbólica y lo que se podría desprender de ahí para la enseñanza de habilidades y destrezas, así como de concepciones y de visión del mundo, no han sido reconocidos por el discurso escolar como un referente válido para el aprendizaje. Más bien, en la práctica educativa encontramos recursos y métodos que, como los aprestamiento,

conlleven, en fundamentos y prácticas, una introducción a una cultura diferente. Por ser un sistema de pensamiento que tiende a la segmentación, a la compartimentalización, a la categorización, a la división de la realidad en partes, se aleja de los discursos culturales identitarios en donde los juegos de la interdependencia y del holismo son fundamentales.

Como se ha visto, desde la iniciación, queda sin resolver la enorme contradicción existente entre la educación como sistema que por definición implica una actividad cultural oficializada y aquella práctica cultural cotidiana surgida al calor del contexto de los actores sociales que concurren a la escuela, bien sean estos educandos o docentes. La oposición entre la cultura de todos los días de los diversos actores culturales y las actividades derivadas del pensamiento académico, eje principal del sistema oficial de enseñanza, constituyen un ejemplo de estas contradicciones sin síntesis. También los materiales utilizados en el aprestamiento hacen una escisión entre el desarrollo psico-motor y psico-social de los y las estudiantes, al enfatizar en las habilidades, descuidando las subjetividades. A diferencia de estas separación, se debería pretender un ensamblaje entre estas facetas de la personalidad en desarrollo, tal y como sucede tendencialmente en el aprendizaje cotidiano en donde sentimientos y habilidades psico-motoras y psicosociales se encuentran íntimamente relacionadas.

Por ende, el aprestamiento y su existencia como parte de la actividad educativa, es una evidencia más de la ruptura y distanciamiento que propicia la escuela con respecto a las realidades e historias de origen. Desde la concepción del maestro, es un medio para inducir habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes, como si el niño llegara a la escuela con vacíos totales en cada una de estas facetas de su individualidad. Es claro que esta inducción tiende a orientarse hacia los contenidos y técnicas escolarmente establecidos y definidos en los planes de estudio, dejando poco terreno a la adecuación con fundamento en las identidades de los usuarios.

La imaginación globalizada, a la que se accede por los circuitos de mensajes culturales presentes en los medios de comunicación colectiva y en los productos de las industrias editoriales, también cierra las posibilidades a la reproducción de la imaginación con arraigo en las tradiciones orales de los pueblos afrocaribeños, indígenas o mestizos. Estos recursos simbólicos no se reconocen en sus potencialidades para los procesos de aprestamiento, ni para ulteriores momentos de enseñanza-aprendizaje. Así entonces, en los ingredientes del ritual de iniciación en las primeras letras que se efectúa en una escuela rural relativamente aislada y alejada de los principales núcleos urbanos del país, se evidencia el impacto de las industrias culturales. Estas, aunque con productos relativamente desactualizados, de todas maneras estas producciones editoriales se encuentran en el hábitus escolar, para asentarse como recursos esenciales de la enseñanza.

Además, desde la iniciación se va elaborando una cierta concepción de la incapacidad de los familiares para intervenir en el aprendizaje. Explícitamente se les ha dicho a los familiares que se abstengan de enseñar a su manera, pues debe prevalecer el estilo escolar. Desde la escuela, no se le plantea a madres y padres una propuesta de lo que podrían hacer para colaborar en la educación de sus hijos e hijas, pero sí se les advierte que deben mantenerse al margen. Esta contención de la participación familiar en el proceso de la lecto-escritura sienta las bases para un cierto tabú en torno a la intervención de madres y padres en el proceso. Este es un terreno exclusivo de las "especialistas" y los "especialistas" del ritual de la enseñanza.

Referencias Bibliográficas

- Ansion, Juan. *La escuela en la comunidad campesina*. Perú: Editado por Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, Cooperación Técnica del Gobierno de Suiza y FAO, s.f.
- Apple, Michael. *Educación y poder*. Barcelona: Ed. Paidós, 1987.
- Ball, Stephen. *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: PAIDOS, 1989.
- _____ (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Ediciones Morata, S.L. y Fundación PAIDEIA, 1993.
- Bourdieu, Pierre. *A economía das trocas simbólicas*. Sao Pablo: Editora Perspectiva, 1974.
- _____. *Campo del poder y campo intelectual*. Argentina: Ediciones Tucuman, 1983.
- _____. *Sociología de la cultura*. México: Grijalbo, 1990.
- _____. *El sentido práctico*. México: Grijalbo, 1991.
- _____. *Cosas dichas*. México: Gedisa, 1993.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron "La autoridad pedagógica" En: Alain Gras (Comp.) *Textos fundamentales sociología de la educación*. Madrid: Ed. Narcea, S.A., 1985.
- _____. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara, S. A., 1996.
- Calvo, Beatriz. "Etnografía de la educación". En: Revista *Nueva Antropología*. Vol. XII, Núm. 42, p. 9.
- Devalle, Susana (ed). *La diversidad prohibida*. México: Ed. Colegio de México, 1989.
- Espeleta, Justa. "El trabajo docente y sus condiciones invisibles". En: Revista *Nueva Antropología*. Vol. XII, Núm. 42, p. 27.
- García, Néstor. *Las culturas populares en el capitalismo*. La Habana: Ed. Casa de las Américas, 1982.

- _____. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Editorial Grijalbo, 1990.
- _____. "Cultura y nación. Para qué nos sirve ya Gramsci" En: Rev. *Nueva Sociedad*. No. 115, p.99, 1991.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. México: GEDISA, 1987.
- Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" En: *Cuadernos Políticos*, México, No. 44, julio-diciembre 1985.
- Gluckman, Max. "Datos etnográficos en la antropología social inglesa". En: LLOBERA, José R. *La antropología como ciencia*. Barcelona: Ed. Anagrama, 1975.
- Hernández, Omar. "Historias de vida e identidades étnicas, la visión de los maestros del atlántico costarricense". En: Revista de Ciencias Sociales 58:75-83, Dic. 1992.
- _____. "Política educativa e identidad cultural en el Atlántico costarricense". En: I.I.M.E.C. *La investigación cualitativa en la educación Latinoamericana*. San José: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1992.
- _____. "Culturas y educación: rupturas y encuentros en la reelaboración cultural". En: Revista de Ciencias Sociales, San José: Universidad de Costa Rica, 69:7-19, set. 1995.
- _____. Sistema educativo y reproducción cultural en el Caribe costarricense. San José: Universidad de Costa Rica, tesis para optar al grado de Magíster Scientiae en Educación, 1997.
- _____. "Un poblado liniero del caribe costarricense: historia y cotidianidad". En prensa: Revista de Ciencias Sociales, 82: 7-30, 1998.
- Mercado, Ruth. "La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva". En: Revista *Nueva Antropología*. Vol. XII, Núm. 42, p. 73.
- MURILLO, Carmen y Omar Hernández. El fenómeno de la reproducción de la fuerza de trabajo: un análisis comparativo entre pequeños productores y asalariados vinculados a la producción del cacao en la Vertiente Atlántica de Costa Rica. San José: Tesis Licenciatura en Antropología, Universidad de Costa Rica, 1981.
- _____. "La relación etnia-clase entre los indígenas Cabécares de Chirripó". En: Revista *América Indígena*. Vol. XLIII, No. 1, enero-marzo, 1983.
- OEA. *Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente diferenciados*. México: CREFAL, 1989.
- Safa, Patricia. *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*. México: Ed. Grijalbo, 1992.
- _____. "El concepto de habitus de Bourdieu en el análisis del consumo cultural. Un estudio de vida cotidiana en tijuana". En: Krotz, Esteban. *La cultura adjetivada*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.
- Turner, Víctor. *La selva de los símbolos*. Madrid: Ed. Siglo XXI, 1980.
- Valencia, Silvia. "Las representaciones sociales y los rituales seculares: el caso de la participación de los intelectuales en la

producción de representaciones sociales nuevas y el conflicto que esos cambios producen sobre los rituales seculares en México" En: Revista *Estudios del Hombre*. Universidad de Guadalajara, No. 2, 1995.

Vander Gucht, Daniel "La ritualité dans le cadre de la socialization primaire. Eléments pour une socio-anthropologie de la prime enfance" En: *Cahier internationaux de Sociologie*, Vol XCII, p. 31, 1992.