

CONCEPCIONES, DISPOSICIONES Y PRÁCTICAS HACIA EL CAPITAL ESCOLAR EN UN POBLADO LINIERO DEL CARIBE COSTARRICENSE

Omar Hernández Cruz

Presentación

Este escrito constituye un producto del proyecto de investigación "Sistema educativo y reelaboración cultural en el Caribe costarricense". La investigación se realizó durante los años 1991-1994 por medio de procedimientos cualitativos en una comunidad y en una escuela de un poblado liniero del litoral caribeño costarricense. El acercamiento sistemático y la permanencia prolongada con familias afrocaribeñas, indígenas y mestizas, permitió la recolección de historias de vida familiares-educativas. Por su parte la observación de la dinámica cotidiana en el poblado, permitió hacer una aproximación de la diversidad cultural del poblado y de las dinámicas familiares. Además, se desarrollaron experiencias de investigación etnográfica en la escuela, por medio de observación, del desarrollo de entrevistas en profundidad y de la recolección de historias de vida de maestros y maestras de diferentes grupos étnicos. También se entrevistó al personal de apoyo de la escuela y se observó la dinámica cotidiana de la institución.

En el marco regional se exploraron las estructuras del sistema educativo en la provincia de Limón por medio de entrevistas a asesores supervisores, al personal técnico y a las altas jefaturas de la Dirección Regional de Enseñanza de Limón. En esta instancia

Resumen: *En este artículo se interpretan las concepciones, disposiciones y prácticas que los diversos sectores socioculturales de un poblado liniero del Caribe costarricense han venido construyendo al calor de su experiencia histórica y cotidiana con respecto a la escuela. Las diferencias en las condiciones de vida, de trabajo, de historia, de pertenencia étnica, de proyecto de vida, etc. inciden sobre la simbolización que se elabora en torno al capital escolar. Por ello se describen los proyectos familiares de diversos grupos y se interpretan las diferencias con respecto al acceso, la permanencia o la exclusión de las generaciones jóvenes en los servicios educativos que ofrece el Estado en la comunidad y en la región.*

también se exploraron los registros sobre la escuela, información que se complementó en los archivos y documentos del Ministerio de Educación Pública, en sus oficinas centrales. Del amplio conjunto de información obtenida se describe e interpreta en este artículo la diversidad étnico-familiar presente en el poblado, así como el conjunto de conocimientos, disposiciones y prácticas relativas al sistema educativo oficial que se elabora desde familias de los diversos grupos étnicos que habitan el poblado. En estos referentes y siguiendo la propuesta teórica de (Pierre Bourdieu, 1983, 1990, 1991, 1993, 1996), se estudian las relaciones entre los diversos habitus¹ étnicos y de clase que se presentan en el poblado liniero estudiado y se interpreta su interrelación con el campo educativo.

El escenario

El pueblo liniero estudiado se ubica a menos de 15 Km. de la cabecera del Cantón de Siquirres y a pocos más de 40 Km del Cantón Central de la provincia de Limón y tiene un antiguo arraigo liniero. Surgió como producto del proceso de construcción de la línea férrea que se construyó desde 1878 y hasta principios del siglo XX. Este ferrocarril servía para unir la región central del país con las llanuras del litoral Caribe y le permitía a los productores de las regiones centrales, exportar e importar en los circuitos comerciales del Atlántico. La construcción de la vía férrea y la utilización de los territorios aledaños para el cultivo del banano incentivaron fuertes procesos migratorios hacia la región. De tal forma que los fundadores del pueblo estudiado, resultan ser jamaquinos afrocaribeños que se asientan en los terrenos aledaños a la vía férrea y consolidan unidades familiares ligadas a la plantación bananera o al cultivo del cacao. Progresivamente el flujo migratorio hacia la región involucra migrantes de muy diversos orígenes étnicos nacionales, así como del vecino país Nicaragua y mestizos costarricenses procedentes de otras regiones del país, especialmente del Guanacaste.

Los migrantes acuden a la región en busca de oportunidades de trabajo en la agroindustria bananera y también en busca de tierra. La inestabilidad laboral y la sobreexplotación de que son objetos los trabajadores bananeros, aunado a la inestabilidad de los mercados internacionales, las crisis fitosanitarias que afectan las plantaciones y las movilizaciones obreras, han hecho de la región una zona de constantes conflictos obreros² y cívicos.

Por su parte, en las estribaciones montañosas del suroeste del poblado, se encuentran casas dispersas de indígenas cabécares, quienes se encuentran un tanto al margen de la constante movilidad poblacional, pues todavía es posible una reproducción familiar campesina, no obstante la fuerte corriente hacia el trabajo asalariado en labores agrícolas. También, entre los territorios indígenas y el poblado se encuentran fincas extensas utilizadas para ganadería extensiva en donde laboran asalariados mestizos y sus familias con cierto aislamiento de la vida del poblado.

Igual que los indígenas, los pobladores afrocaribeños de antiguo arraigo en el poblado, tuvieron acceso a extensiones medianas de tierra en donde se dio una reproducción campesina con escasa utilización de mano de obra asalariada, pero con vínculos estrechos con el mercado.

El traslado de la plantación bananera hacia el litoral Pacífico en los años treinta y la enfermedad de la moniliasis del cacao a inicios de la década de los años ochenta, aunados a una estructura productiva y ocupacional con escasas oportunidades, provocaron la emigración de miembros jóvenes en edad productiva del grupo afrocaribeño. Esta migración se dio hacia el centro del país en busca de mejores condiciones educativas y hacia los Estados Unidos en busca de mejores condiciones de empleo. Esta migración provocó cambios significativos en la organización familiar y en las estrategias de reproducción cultural del grupo, que se analizarán en la siguiente sección.

Como parte de la región, el poblado también ha servido de destino para trabajadores

asalariados bananeros, que excluidos de la plantación o en busca de mejores condiciones de vida, se asientan como campesinos en pequeñas y medianas propiedades. Esta población mestiza generalmente combina la reproducción familiar con estrategias de inserción obrera en las plantaciones de la zona³.

En el poblado también se encuentran comerciantes, empleados del sector servicios y medianos empresarios. Estas familias presentan las mejores condiciones de vida, y se conforman tanto por mestizos como por afrocaribeños. En su conjunto este sector representa aproximadamente un 5% del total de la población económicamente activa (PEA), en comparación con los asalariados en las fincas y empacadoras bananeras que constituyen el 75% de la PEA.

En términos de los referentes idiomáticos que se dan en el poblado, se encontraron diagnósticos hechos desde la escuela para el año 1992 en donde se indicaba que los idiomas predominantes eran: el español un 75%, el inglés un 23% y las lenguas indígenas con un 2% de la población. Este dato, aunque un poco desactualizado, sí permite corroborar las principales corrientes culturales que se dan sita en el poblado y que mantienen una reproducción en contexto familiar hasta el presente.

Con respecto a la distribución y uso del espacio en el poblado, se debe decir que la mayor parte de las casas y edificaciones públicas como la escuela⁴, delegación de la Guardia Rural y servicios de salud rural, la Iglesia de Dios y el cementerio, han sido construidos a lo largo de la línea férrea. Con la construcción de la carretera San José-Siquirres-Limón en la década de los años setenta, otras edificaciones más recientes, como la iglesia católica, el salón comunal en construcción, la mayoría de los comercios y un puñado de casas de habitación se ubican, más bien, en relación con el eje de la carretera.

¿Quiénes y por qué mandan los hijos e hijas a la escuela?⁵

Las diferentes condiciones de vida forjadas por los grupos culturalmente diferencia-

dos que se dan cita en el paisaje local, imprimen particularidades a las posibilidades y expectativas con respecto al acceso en el proceso educativo. De seguido nos referiremos a algunas de estas particularidades.

Una gran parte de los estudiantes acuden a la escuela por primera vez a los seis años y más, y ahí es donde hacen su primer contacto con el sistema formal de enseñanza.

Una maestra refiriéndose a las diferencias que presentan los niños y niñas al ingresar a primer grado, provocadas por el hecho de que algunos lleguen con preescolar, indica:

Yo sí le digo, los pocos niños que vienen de kinder a primero, deberían de formarse en grupos separados de los niños que no van al kinder, porque el niño de kinder ya trae cierto aprestamiento y en cambio, el niño que viene por primera vez a la escuela no anda bien, como una piedrita sin pulir. Entonces, el niño que ya fue al kinder se vuelve un poco hiperactivo en el aula y a él todo lo aburre, le aburre, porque lo hace más rápido, porque tiene las habilidades. Los otros apenas están desarrollando su habilidad, verdad! Es por eso que para mí, los chiquitos deberían estar como aparte, los grupos aparte. Claro el problema es que se dice que entonces ya se van a establecer ciertos grupos, que hay grupos muy rápidos, que hay grupos muy lentos, verdad!

Obviamente no es posible hacer la separación total de los grupos y entonces las diferencias en conocimientos y habilidades que presentan los niños y niñas se ven como una distinción que el maestro o la maestra debe sortear con ingenio.

En todo caso, la experiencia común es que acudir a la escuela, tener contacto con maestros o maestras, ponerse uniforme y seguir las normas y procedimientos escolares no tiene asidero en la práctica común de los educandos, ni referentes en los cuadros de socialización hasta la llegada a primer grado.

Un componente sociocultural presente en la localidad estudiada, es el grupo de los obreros bananeros mestizos procedentes de las provincias de Guanacaste, Puntarenas o de los poblados de Puriscal en San José. Estos inmigrantes proceden de regiones expulsoras de mano de obra y vienen cargando las dificultades de sus lugares de origen, entre ellas las dificultades para el acceso a la educación

de por lo menos dos generaciones, padres e hijos.

tonteras mías porque todavía un padrino de él me dice a mí, pues la pegazón uno con los güilas, verdad, el padrino de él vivía en Puntarenas, y me dice, llegó allá, por allá a pasear y me dice, "lléveme a Elías para ponerlo a la escuela en Puntarenas. Yo lo pongo junto con el güila mío y yo lo veo como hijo mío". Me quedé pensando yo, es el mayor y desprenderme de él no..., y también él me ayudaba para hacer mandados de una cosa, para ir a traer leña mientras yo estoy trabajando. Entonces no se lo di.

Es claro que las limitaciones educativas en las zonas de origen, conllevan distinciones de género y mecanismos extracurriculares para el aprendizaje. Así por ejemplo, en las narraciones de uno de estos inmigrantes, al referirse a la atención doméstica de las necesidades educativas de los hijos, se nota cómo la madre está en desventaja con respecto al padre, el cual llegó a segundo grado.

Hay, hay se las fueron jugando, más bien después yo con el más grande le fue agarrando algunas cuestiones de números y qué se yo, yo pa'mí, pa'aprender a sumar. Aprender a medio sumar y ya, porque yo como llevaron de allí al campo, yo llevé los cuadernos que tenía y mi mamá no sabía ni leer y ella me decía repase lo que el maestro le enseñó, póngase a leer...

Igualmente las dificultades para el aprendizaje formal en zonas rurales de Guanacaste, por ejemplo, hace que se recurra a fórmulas poco ortodoxas para incentivar el aprendizaje de los hijos

yo cuando llegué a grande, que me gustaba cantar, y qué se yo, salía con papá embarcado con papá a Puntarenas y si yo oía una canción en rockola, se me pegaba la música, entonces ya un día, bueno, es que por lo menos unas dos veces me llevaba mi papá a Puntarenas, porque yo era el güila de la casa. Un día me dice, sabe qué, estoy pensando que le voy a comprar un cancionero. Ud., Ud. tiene buena cabeza pa'aprender la música de las canciones. Y usted aprende. Pues entonces con ese cancionero yo me fui fuerciándome aprender a leer, hasta que yo me aumenté un poquito más de esa forma, con el cancionero

Ya como habitantes de la región caribeña y del pueblo estudiado, estos migrantes se incorporan a los constantes flujos entre centros de trabajo. Esto afecta la realización

de las expectativas familiares en torno a la escolarización de niños y niñas, pues a pesar de la voluntad expresa de las familias por llevar a sus niños y niñas a la escuela, las condiciones de inestabilidad laboral y por consecuencia económica, hacen que no se pueda concretar esta aspiración.

el año pasado vivíamos en Bananito y decían que la maestra de primero era buena, pero ¡yay! tuvimos que venirnos para acá por el trabajo y -refiéndonos a la hija en edad escolar- la vamos a meter aquí para ver cómo le va.

Otro ejemplo al respecto lo constituye el caso de tres familias mestizas obreras, las cuales debieron migrar al iniciar el ciclo lectivo al ser despedidos los padres y madres de una de las empresas agroexportadoras presentes en la comunidad. En la experiencia con el sistema educativo oficial en la zona, sucede que estas familias tenían hijos e hijas inscritos e inscritas en la escuela local, y del grupo, sólo una madre hizo los trámites para el traslado de los hijos en edad escolar a la nueva institución educativa de la comunidad hacia donde se dirigían en su peregrinaje laboral.

Igualmente para la escuela es difícil establecer el número de escolares que acudirán al primer grado. Los hijos de familias dedicadas al trabajo asalariado en compañías bananeras, padecen el régimen de selección y despido de que son objeto en las empresas y por consiguiente se ven directamente involucrados en las migraciones en busca de trabajo y de las más elementales condiciones de vida. Representantes de estas familias acuden a la escuela para realizar el trámite de matrícula, fuera del tiempo previsto o realizan los trámites a medias:

apenas llegamos, dejamos los chunches en la casilla y llegué y le dije a la que estaba en la Dirección -de la escuela- que me guardara un campito, que tenía que ir a Limón a buscar los papeles donde mi mamá. Es que como ellos nacieron por cesárea, los tuve que tener en el Hospital de Limón.

Puesto que para realizar los trámites de matrícula, las madres, padres o responsables, están obligados a presentar documentos oficiales que den fe de la edad de los niños

o niñas, requieren efectuar un registro minucioso del escaso patrimonio documental que poseen, para ubicar los documentos requeridos, o en su defecto, deben viajar hasta las oficinas del registro oficial de ciudadanos (Registro Civil) para obtener las constancias respectivas.

Analizando los documentos de matrícula de diferentes años, se corrobora que más de un 75% de los niños de familias de asalariados bananeros nacieron en la provincia de Limón, pero son hijos de inmigrantes de otras provincias del país.

La población local también se ve enriquecida por el aporte, de los indígenas cabécares que habitan las cerranías vecinas. Estos acuden al poblado para abastecerse de bienes de consumo, para vender sus productos y ocasionalmente para trabajar como peones en fincas. Los indígenas también están presentes en las narraciones de los mestizos, como habitantes de territorios que pueden ser apropiados por ellos. A los indígenas que los mestizos llaman cholos o cholitos, se les concibe como poseedores de reservas de las que pueden ser despojados.

Ah ¡qué va!, cuesta mucho conseguir un pedazo -se refiere a la búsqueda de tierra-, sólo ahí por los indios quedan reservas de los indios.

Por su parte, en las memorias de la escuela aportadas por mestizos y afrocaribeños, la participación infantil indígena apenas si es recordada. Se dice que eran muy pocos los que bajaban de las montañas y que casi nunca terminaron la escuela. Señalaba un maestro:

En la escuela no hay niños que hablen el idioma indígena pero en la comunidad sí y nosotros hicimos el diagnóstico a nivel de la comunidad, ya en determinado momento puede llegar un niño que no se le entiende y en la escuela sabemos que los padres tienen el lenguaje indígena.

La población indígena habita las zonas montañosas con un sistema de poblamiento disperso y se dedican a la producción agrícola diversificada en pequeña escala.

En el grupo de las cerranías, se encuentra una familia formada por un inmigran-

te nicargüense, peón de fincas aledañas, una mujer cabécar, una hija de 8 y dos hijos de 4 y tres años.

El padre de esta familia labora como peón en una finca mediana y la madre colabora con el cuidado de algunos cultivos para el consumo y se dedica al cuidado de hijos e hija y en general, a la prestación de los servicios domésticos. Por su parte, la hija mayor cuida de sus hermanos menores y colabora en el trabajo doméstico y agrícola femenino. Habitan una instalación de la finca que consiste en un cobertizo de zinc, sin paredes en dos de los costados y en cuyo interior se instala un mobiliario básico y rústico. Deben trasladar el agua desde una naciente próxima y no hay vecinos a una hora aproximadamente de distancia. La pareja, no ve la posibilidad de enviar a su hija en edad escolar a la escuela ya que las historias educativas de los progenitores, así como las deficitarias condiciones de vida y el aislamiento en que se desenvuelve la vida cotidiana, constituyen estímulos para la integración infantil al trabajo y para su exclusión del servicio escolar. La madre de 23 años y con primaria incompleta y el padre de 47 años y sin haber tenido acceso a la educación en Nicaragua, país del cual migró con la intención de mejorar su situación, constituyen una barrera simbólica y práctica para el acceso de los descendientes al capital escolar.

Por su parte, otro sector sociocultural relevante en el poblado, es la población de ascendencia afrocaribeña. Su antiguo arraigo en el poblado les facilita concretar viejas tradiciones dirigidas a valorar muy positivamente el acceso a la educación, inclusive en modalidades alternativas como las escuelas parroquiales de ascendencia anglófona jamaicana, y en consecuencia, a favorecer de manera clara la presencia de los niños en la escuela. No obstante esta tendencia general, la existencia en el poblado de familias a cargo de la madre, dada la condición del padre de trabajador en líneas navieras internacionales, o la existencia de familias que dependen de los abuelos para el cuidado semanal o

permanente de los niños, ya que los padres trabajan en la cabecera de provincia, en otras provincias o han migrado del país hacia Estados Unidos de América, hacen que las abuelas sean relativamente indulgentes con respecto a las condiciones y plazos de acceso de los niños y niñas a la escuela.

En algunas familias afrocaribeñas, como consecuencia de la migración laboral de los miembros en edad productiva hacia los Estados Unidos de América, se reciben remesas de dinero del exterior. Estos ingresos afectan el nivel de vida de los receptores, al permitirles consumo sensiblemente diferente del común en el poblado. Cabe destacar que entre los bienes y servicios por adquirir, la educación y el acceso al capital cultural que representa, guarda un lugar preponderante para estas familias afrocaribeñas.

En algún sentido, las remesas del exterior ya vienen comprometidas para cumplir este papel. Según lo narrado por una abuela que se encarga del cuidado de dos nietos en edad escolar, se nota cómo los ingresos externos se dirigen a sufragar gastos escolares o en su defecto, se destinan al pago de jornaleros capaces de asumir una serie de actividades productivas y servicios que, de otra manera, deberían ser realizados por los niños y por ende les impediría el acceso a la educación.

Desde la perspectiva de los educadores y las educadoras, la inestabilidad familiar genera una problemática especial en la escuela, pues esto impide identificar al responsable o los responsables de la educación de los niños y niñas. Al respecto señala un maestro

Yo le digo, aquí hay mucho hogar deshecho, porque aquí se encuentra muchísimo niño que uno le pregunta Con quién vive Ud.? Yo vivo con mi abuelita. Y dónde está su mamá? Está en Estados Unidos, sino esta en San José. Dónde está su papá? No lo conozco..., o está por allá o trabaja en una bananera, o hace mucho tiempo que no lo veo.

En lo que respecta al caso de la población mestiza con acceso a pequeñas y medianas fincas, se ve la escuela como un espacio de formación sobre conocimientos y habilidades que se requieren en la vida. Al pregun-

társele a una madre de este grupo sobre su opinión con respecto de la importancia de la escuela, respondió

Ahí sí que me puso a pensar, para mí la escuela es algo de mucha importancia, muy útil para la educación de los niños por la enseñanza que les dan a los niños, que tiene que servirles para el futuro, correcto. Por ejemplo... ¡diay!, que se prepare, ¿cómo le dijera? para un negocio. Y si no fuera por la escuela los niños se quedarían sin aprender nada...

Bajo esta condición las posibilidades de niños y niñas para acudir a la escuela, están mediadas por factores como los requerimientos domésticos de mano de obra, posibilidades económicas de la familia para sufragar los gastos (uniformes, útiles, zapatos, etc.), cercanía de la escuela y en última instancia las preferencias del niño o de la niña.

nosotros nos hemos preocupado mucho porque tanto como que vayan a la escuela, pero dejamos a decisión de ellos, todos han sacado el sexto grado, solo ésta se graduó en secundaria, pero por último se casó y ahí se quedó verdad! sin un título. Después, los demás ninguno quiso ir, ninguno quiso estudiar, entonces dice él [se refiere al esposo] bueno no se van a obligar. Ahora éste [se refiere al hijo menor que acaba de ingresar a primer grado] que salió un poquito, pues ha sido el más inteligente porque yo calculo que Cristian, ha sido y ha tenido más chispa digamos así, más inteligencia, ha sido más..., está más capacitado como para ir a un colegio...pero no, tampoco!, le dice papi que cuando termine el sexto lo vamos a poner, porque los grandes quieren apoyarlo, que vaya al colegio. Pero mire, ah no! dice, él cree que no quiere ir...

La elección infantil sobre acceder y permanecer en el sistema educativo, no necesariamente se le pueden achacar por entero a niños y niñas; más bien dependen de las condiciones de las familias. Estas van marcando y construyendo disposiciones para que niños y niñas, ingresen, permanezcan o salgan del sistema formal. Tales disposiciones se elaboran en la dinámica familiar y de manera explícita o mediatizada, se van haciendo llegar a la mentalidad infantil, que traduce e interpreta estos mensajes en consonancia con los que parecen ser los intereses familiares.

En consecuencia, por ejemplo, las posibilidades de ingreso y continuidad dentro

del sistema de enseñanza no son las mismas para los niños y niñas mayores con respecto a los menores.

En la estructura de oportunidades en la familia, salen beneficiados hijos e hijas menores, pues las familias ya cuentan con mayores fuentes de ingreso, dadas a partir de la incorporación al mercado de trabajo de los hijos e hijas mayores. Este aporte constituye un acicate que favorece la permanencia de los miembros más jóvenes en el sistema formal de enseñanza. Se encuentra el caso de que cuando los hijos jóvenes experimentan los primeros años en la escuela, hermanos y hermanas mayores inician sus primeros intentos por acceder a la educación de adultos, con la intención de subsanar sus déficits educacionales y la ausencia de títulos reconocidos. Al respecto, una madre de familia indica:

A quién no le va a gustar que un hijo se gradúe, que estudie, no digamos viendo uno que trabaja, como ésta, que ésta que tiene 16 años y trabaja en la empacadora y que se maltrata tanto.

Como principio general, hay una clara expresión de la importancia de la escuela para el desarrollo de los niños y niñas, pero no se nota igual claridad en el tipo de gestión que realizan los progenitores para que el acceso a la escuela se dé oportunamente. Por ejemplo, se nota el caso de familias mestizas que viviendo relativamente cercanas de la escuela y teniendo niños y niñas en edad para acudir a los servicios de preescolar, no los envían. Argumentan que están muy "tiernos" y que desde su perspectiva, es mejor que ingresen de una vez a primer grado.

Un ejemplo de las dificultades con que se tropiezan los padres y madres de familia para lograr el acceso de su descendencia a la educación, lo encontramos en los requisitos y plazos que supone cumplir con el proceso de prematrícula. Este trámite se debe organizar en las escuelas según lo establece la Dirección de Operaciones del MEP para su cumplimiento, se establece el siguiente calendario:

- 31 de octubre y 1 de noviembre: los padres de familia deben acudir a los centros educativos, a reco-

ger las boletas de prematrícula para aquellos niños que asistirán el año siguiente a la educación preescolar y primer grado. Los de segundo grado y años subsecuentes no tendrán prematrícula.

- 6, 7 y 8 de noviembre: los padres de familia tienen que entregar las boletas a los respectivos centros educativos.
- 3 y 4 de diciembre: se realiza la gestión de matrícula para los alumnos de educación especial, de la inicial y de primer grado de la general básica.
- 4 y 5 de diciembre: gestión de matrícula para los alumnos de séptimo año de la educación general básica. (La Nación, 31-10-1991:7A).

Incorporarse a esta dinámica y tener acceso a la información divulgada en los medios de comunicación colectiva, supone una disposición hacia el seguimiento de los procedimientos y del cumplimiento de los cronogramas institucionales para la matrícula. Tarea difícil si se está fuera de los circuitos comunicacionales normales en los espacios urbanos, tales como los periódicos, televisoras comerciales, teléfono, o fuera de las redes de comunicación vecinales típicamente urbanas.

En algunos casos, además de las limitaciones señaladas, los progenitores constituyen una barrera simbólica y práctica para las oportunidades educativas de sus descendientes, en la medida en que en sus experiencias de socialización, no se encuentran ni siquiera pequeños fragmentos de capital escolar.

Este es el caso, por ejemplo, de una familia mestiza de asalariados en fincas, en donde las deficitarias condiciones de vida y el aislamiento en que se desenvuelven cotidianamente, constituyen acicates para la integración infantil al trabajo y para su exclusión del servicio escolar. Este fenómeno sucede principalmente en las estribaciones montañosas que caracterizan el paisaje local en el suroeste del poblado.

La situación anterior se corrobora en la historia familiar de un grupo de inmigrantes del sur del país, asalariados en una zona alejada del centro poblacional, cuyos hijos y nieto no tuvieron posibilidad de acudir a la escuela y debieron acceder informalmente a los conocimientos básicos de la lecto-escritura y rudimentos de matemáticas, gracias a la cooperación de una vecina. En la condición

actual en que los hijos e hijas mayores han establecido familias nucleares con residencias aledañas a la casa de origen, las generaciones descendientes en edad escolar tampoco encuentran alternativa para acudir a los servicios escolares. Al respecto la madre afirma:

ahora estamos pensando con éste -se refiere a su hijo en edad escolar- por que este ya estaría en la escuela y le queda un poco largo. El problema no es que sea tanto por lo largo, sino que es muy sólido ese camino para ellos, es peligroso. Hay que ver como se hace, es que muchos dicen "¿para qué van a ir a la escuela?, si a la escuela lo que van a aprender son mañas y malacrianzas y no se que, que para eso se les enseña en la casa", pero es que no es lo mismo. Uno les puede enseñar un poco, pero uno no sabe todo lo que sabe un maestro.

En las ambiciones de padres y madres está, una vez más, el que hijos e hijas acudan a la escuela, pero también son conscientes de que las condiciones no han cambiado y estos niños no podrán acudir a la escuela si las condiciones se mantienen iguales. A pesar de la lejanía del poblado con la escuela, la baja demografía de la zona impide que puedan albergar expectativas sobre un posible centro educativo más cercano a su residencia. No obstante esto, en la finca en donde laboran como asalariados, y cerca de terrenos de su propiedad, han conseguido un lote para edificar una escuela y mantienen colocado en él un desvencijado rótulo en donde se indica

Aquí se construirá la escuela.

Curiosamente, demostrada la fuerza de las limitaciones para acudir a los servicios escolares formales, este grupo familiar ampliado no construye o elabora otras opciones próximas al aprendizaje formal. Por ejemplo, no acuden a la escuela más cercana en búsqueda de apoyo que, aunque informal, pueda permitir un cierto nivel de aprendizaje estandarizado para adultos y niños analfabetos. Igualmente la escuela no cuenta con servicios educativos de extensión para atender casos como los señalados, pues únicamente se imparte el programa presencial de educación de adultos, el cual no permitiría sortear los obstáculos señalados. Esta familia está directa-

mente interesada en los servicios educativos, inclusive para niños y niñas en edades escolares, pero ven truncadas sus expectativas por la lejanía de la escuela, o bien por la incapacidad del grupo familiar para financiar, transportar o acompañar diariamente al niño desde la casa hasta la escuela y viceversa.

Para este grupo, estar al tanto de los calendarios y dinámica escolar y obligaciones formales para los procesos de matrícula de primer ingreso (constancias, reuniones, etc.), así como acudir a los eventos escolares que requieren de la participación familiar, se ve obstaculizado por la lejanía de los centros educativos y por la ineficacia de los canales de comunicación escuela-hogar.

En la práctica cotidiana de esta familia está muy polarizada la disyuntiva entre ir o no ir a la escuela. Para todas las generaciones descendientes de estos inmigrantes del Sur del cantón de Quepos, la escuela está vedada. Tal es caso del nieto en edad escolar, el cual tampoco puede acudir a la escuela. Puesto que para ir, el niño debería caminar por parajes solitarios por más de tres horas diariamente hasta la escuela y de regreso a la casa, el adulto que le acompañare perdería prácticamente la posibilidad de trabajar. Lo que queda es que no asista a la escuela; ésta es la opción vencedora. Para enfrentar la situación, la madre hace ingentes esfuerzos por transmitir sus escasos conocimientos de letras y números a su hijo de 8 años y para ello le ha comprado al niño un cuaderno en donde le incita a dibujar y escribir algunos trazos y operaciones matemáticas elementales. Por su parte, el padre y el abuelo, aunque dicen estar convencidos de la importancia de la escolarización, atraen la atención del niño hacia el trabajo agrícola, el ganado, la pesca y la cacería. Ellos destacan con evidente orgullo que el niño ya sabe conducir los terneros, ordeñar y llevar los almuerzos a los lugares de trabajo. Al respecto de la posición del abuelo del niño en edad escolar, la madre afirma:

Mi papá no fue a la escuela, el aprendió lo que le enseñó el papá, lo que mi abuelito le enseñó y el aprendió en la casa. El cree que no tienen que ir a la escuela, él

se basa en que él no fue a la escuela y él sabe, porque como él no fue, aprendió en la casa, cree que se puede aprender aquí. Mi mamá esa si no sabe, pero nada, nada, nada.

En su condición de excluido del proceso educativo, este sector poblacional hace un esfuerzo tendiente hacia la salida institucional de sus expectativas, es decir, siguen pensando en la escuela como la alternativa para mejorar sus condiciones de vida. No obstante, en su acción social de búsqueda del servicio educativo no logran permear la lógica cerrada de la escuela; tampoco sus búsquedas van más allá de lo legitimado como válido por el sistema formal de enseñanza. Igualmente la escuela, en tanto sistema de enseñanza no identifica ni atiende estas demandas. Tampoco se reestructura elaborando y proponiendo alternativas informales para facilitar el aprendizaje de conocimientos tácticos para niños y adultos no alfabetizados. En este sentido, la escuela y sus ritos de iniciación constituyen instancias de legitimación y de institucionalización de alternativas educativas para los que quedan dentro, y no así para este sector, que permanece fuera del servicio.

En contraste con el grupo excluido, el sector de mestizos con mejores condiciones de vida, propietarios de fincas medianas, los técnicos medios trabajadores de servicios públicos y los comerciantes, como tendencia, envían sus niños y niñas a las escuelas de la cabecera del cantón. Esto significa costos de transporte y jornadas más extensas para los estudiantes y las estudiantes que deben sujetarse a un irregular servicio de transporte público, o al transporte familiar. La ventaja de esta opción se resume en que son escuelas grandes; existe, a su juicio, mejor personal; la infraestructura y equipo para atender las demandas educativas es mejor. Igualmente, para este grupo el acceso a la información sobre los procesos de matrícula y sobre los requisitos para el ingreso de los estudiantes a la escuela no representa mayor problema, pues los trámites requeridos se incluyen en la agenda de viajes a las cabeceras del cantón o de la provincia, hacia donde regularmente se viaja por motivos del trabajo.

El acceso diferencial a las oportunidades educativas en el contexto regional, se suma como parte del capital cultural de que hacen gala los padres y madres de familia al elegir la escuela a la que van los hijos y las hijas. En el sector social en mención, el horizonte de los servicios escolares no se restringe a la escuela local, más bien se valoran las opiniones y juicios que comunamente se comparten sobre la calidad de la educación y valorando estas informaciones se gestiona y negocia, inclusive a contrapelo de las regulaciones del Ministerio de Educación Pública, para conseguir matrícula en escuelas que a juicio popular, son más prestigiosas.

La matrícula en las escuelas de la cabecera, en efecto, pone a los niños y niñas en un contexto escolar substancialmente diferente con respecto al que se encuentra a nivel comunal, en las pequeñas comunidades linieras o en las escuelas de fincas bananeras, pues en aquellas instituciones más urbanas el volumen de matrícula, de servicios educativos y servicios complementarios, así como la calificación y cantidad del personal es mayor.

En este sentido, contrasta el caso de dos primas de igual edad, residentes ambas en la localidad estudiada, quienes cursan el primer grado en condiciones diferentes. Una es hija de un técnico electricista empleado de la compañía estatal de energía y la otra es hija de la hermana de aquel, quien junto con su compañero pasaron recientemente de jornaleros de una empresa agroexportadora a precaristas en una finca local. Como evidencias de lo excesivamente estratificado del sistema educativo en la región Caribe costarricense, se constata que una de las niñas, la que acude a la escuela situada en la cabecera del cantón desde la enseñanza preescolar, recibe además de las clases regulares otras materias especiales como educación física y educación musical; además viaja ocasionalmente a giras deportivas por el cantón o instructivas a San José, acude a un laboratorio de microcomputadoras y tiene acceso a una biblioteca escolar que, aunque pobremente provista, cuenta con textos básicos y complementarios. En

contraste, la segunda niña que asiste a la escuela local, recibe únicamente las lecciones básicas y religión, ni ella, ni su maestra tienen acceso a microcomputadoras, la escuela sólo cuenta con un patrimonio bibliográfico de 25 libros en mal estado de la Serie Hacia la Luz y debe viajar 40 minutos a pie diariamente para llegar a la escuela.

En otro sentido, también la escuela estudiada constituye un foco de atracción de algunos habitantes de poblados vecinos que cuentan con escuelas del tipo D1 o de maestra o maestro único e hijas éstos hacen gestiones y cubren los gastos del traslado de sus hijos e hijas hacia esta escuela, con la expectativa de obtener una mejor formación, por ser un centro educativo más grande, con más personal y equipo.

Reflexión final

En la comunidad estudiada, las diferentes condiciones de vida forjadas por los grupos culturalmente diferenciados que se dan cita en el paisaje local, imprimen particularidades a las disposiciones y expectativas de los agentes con respecto al acceso al capital escolar.

Tal es el caso, en primer término, de los obreros bananeros mestizos de origen costarricense, que se encuentran presentes dentro del panorama sociocultural de la localidad. Este grupo se distingue, en diferentes momentos de la historia local y regional, por su condición de desposeídos de tierra y por ser activos partícipes en el mercado de la fuerza de trabajo. Forman parte de flujos migratorios de asalariados que se mueven al tenor de los intereses transnacionales agroexportadores, aunque sus movimientos por la región les permite explorar también posibilidades de asentamiento y de consecución de tierras. De ahí que los mestizos, con sus entradas y salidas, representen uno de los papeles más dinámicos en la interacción cultural cotidiana a nivel comunal, contribuyendo con sus acervos en la dinámica simbólica a

nivel de la familia, el trabajo, la escuela y las diversas esferas públicas del poblado. Hijos e hijas de inmigrantes mestizos, constituyen generaciones de limonenses que sistemáticamente participan de diversos campos de disputa por su reproducción material y simbólica.

En relación con los servicios educativos, el grupo de obreros bananeros mestizos mantiene una abierta disposición para acceder a la escuela. Pero las condiciones de inestabilidad laboral y económica, hacen que se encuentren constantes obstáculos para concretar esta aspiración. La movilidad laboral de padres y madres se acompaña con la movilidad escolar de sus hijos e hijas, quienes experimentan múltiples déficits en sus condiciones de acceso y permanencia en la escuela. Además, las oportunidades educativas ofrecidas por escuelas de poblados bananeros, suelen magnificar las deficiencias de un sistema educativo regional estratificado para producir la pobreza.

Internamente dentro de la familia de los trabajadores y trabajadoras asalariados en la agroindustria del banano, se da una pirámide de oportunidades educativas. En esta pirámide la base la constituyen los hijos e hijas mayores para los cuales el acceso y permanencia en la escuela es todo un reto, mientras que para los hijos e hijas más jóvenes -en la cúspide- hay más posibilidades educativas. De cierta manera, estas mayores oportunidades están respaldadas por el aporte al ingreso familiar que hacen los hijos y las hijas mayores al integrarse al mercado laboral. Tal forma de solidaridad intrafamiliar es viable mientras las hijas y los hijos mayores no constituyan sus propias familias.

Las familias de los trabajadores bananeros se encuentran constantemente experimentando procesos de constitución y disolución por la entrada y salida de los miembros adultos, tanto hombres como mujeres. Esto hace que la crianza y socialización del niño y niña suela depositarse en varias manos, afectando así su desarrollo integral, socialización y posibilidades de acceso y permanencia en el contexto escolar. Por esta condición, en el contexto escolar los niños y niñas partícipes de dicho

flujo y reflujo migratorio, experimentan asimismo constantes procesos de integración y exclusión del servicio educativo.

El sistema educativo y la estructura escolar en particular sólo cuentan con algunas disposiciones formales para atender los requerimientos administrativos que implica el traslado de esta población de una escuela a otra, pero internamente en la práctica directa de la enseñanza –relación docente-alumno–, no hay propuestas concretas para atender estos casos. Se asume la parte formal del traslado, pero no se contempla que el servicio escolar no funciona por igual en toda la región. Igualmente, aunque en el plano de la política educativa en el nivel meso o regional se sabe de la estratificación del servicio y de las implicaciones en la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes y las estudiantes, tampoco se toman medidas institucionales que permita atender estas desventajas.

Entre los mestizos asalariados y los propietarios de parcelas de subsistencia, se encontró que desde la familia se van marcando y construyendo disposiciones para que niños y niñas, ingresen, permanezcan o salgan del sistema formal. Tales disposiciones se construyen en la cotidianidad familiar y de manera explícita o mediatizada, se van haciendo llegar a la mentalidad infantil que traduce e interpreta estos mensajes en consonancia con los que parecen ser los intereses familiares. Así, la crisis en el presupuesto familiar, las limitaciones para atender las demandas financieras de la escolarización de los hijos, las crisis ocupacionales de hermanos o hermanas mayores en la empacadora o en la plantación, van permeando la elección infantil sobre acceder y permanecer en el sistema educativo. Estos procesos le dan fundamento al argumento, bastante común, esgrimido por las madres de que el nivel esperado por los hijos y las hijas es “si acaso, sacar el VI grado”. En su conjunto para este sector, se puede concluir que se maneja la idea del acceso a la escuela como un medio para que los hijos y las hijas mejoren las condiciones de vida de las familias de origen. Es un intento de

mejoramiento que se concibe como un logro de los padres, al alcanzar para sus hijos e hijas, mejores condiciones educativas que las que ellos mismos pudieron tener en sus familias de origen.

También en la comunidad estudiada, la población indígena se encuentra representada, aunque mínimamente con respecto a los otros sectores culturales. Por la lejanía de los territorios que habitan y por las deficitarias condiciones de vida que experimentan en su condición de peones o de productores campesinos, el acceso a los servicios educativos se encuentra muy limitado. Se expuso la situación de una familia constituida por una indígena cabécar en la figura de la madre y la tradición nicaragüense por parte del padre, un inmigrante. Desde el hogar, la comunidad y desde la estructura de oportunidades locales y regionales, surgen barreras simbólicas y prácticas para el acceso y reproducción de los niños y niñas dentro de los servicios educativos estatales.

Los mestizos conocen de las disparidades en las oportunidades educativas en el contexto regional, pero sólo un sector de estos puede sacar ventaja de este capital cultural al elegir la escuela a la que van los hijos y las hijas. Para este sector de mestizos, con mejores condiciones socioeconómicas, los límites de la comunidad no son equivalentes al territorio adscrito a la escuela y por ello se gestiona y negocia, inclusive en contra de las regulaciones del Ministerio de Educación Pública, para obtener acceso a escuelas localizadas en la cabecera del cantón, que a criterio general son más prestigiosas.

En el marco de las posibilidades socioeconómicas de ciertas familias, se establece una emigración estudiantil hacia centros educativos fuera de sus localidades de residencia. Así, en las corrientes de niños y niñas que se incorporan al paisaje comunal provenientes de las vecindades, tanto como en los que salen a la escuela de la cabecera del cantón, se constata un flujo de aspiraciones educativas familiares que no en todos los casos pueden ser satisfechas.

En las familias se plantean juicios y disposiciones hacia la calidad de la enseñanza,

y estas sirven de marco para definir el tipo de servicio al que se aspira: un servicio que se conoce como estratificado y diferenciado, en función de un esquema restringido de potencialidades y limitaciones. Por ende hay un juicio sobre la calidad de la enseñanza, pero la posibilidad de intervenir para plantear un ajuste entre expectativas y calidad del servicio, sólo encuentra salida en la reubicación de los estudiantes y las estudiantes en otras instituciones no comunales en donde se considere que se llenarán de mejor forma las expectativas, aunque esto signifique una mayor inversión familiar en educación. Así, las capacidades de intervenir en el mejoramiento de la calidad de la educación que se considera como deficiente, está negada, silenciada o pospuesta.

En síntesis, la calidad de los servicios educativos no constituye un terreno para la disputa, sino más bien algo dado, que se asume resignadamente y que se “resuelve” según las posibilidades individuales de cada familia.

De lo anterior se desprende que la estratificación del servicio educativo y las diferentes oportunidades que ofrece en distintos poblados y ciudades, forma parte del haber que madres y padres utilizan para la elección de la escuela en que se educarán sus descendientes. Ahora bien, tales elecciones sólo son posibles con el sustento económico necesario para cubrir los gastos requeridos y es por eso que su práctica se limita a aquellos pobladores con mejores condiciones de vida y de trabajo.

En términos generales, las demandas comunales por el servicio educativo se dirigen hacia la aspiración por la escuela, pero no por un tipo particular de escuela, es decir, se requiere el servicio educativo, pero no unas cualidades particulares para éste. Se lucha por la escuela y por las condiciones básicas de su operación, pero no por el sentido ni el estilo de la formación que provoca.

Otro sector sociocultural relevante en la comunidad estudiada, es la población de ascendencia afrocaribeña. Con base en su antiguo arraigo en el poblado, las escuelas alternativas de ascendencia anglófona jamaicana y su condición de medianos y grandes pro-

pietarios organizados en familias ampliadas, este grupo tiene claras disposiciones y prácticas para favorecer la presencia de los niños y las niñas en la escuela.

A pesar de la anterior tendencia, las migraciones laborales de madres y padres hacia el extranjero, ha obligado a una reconfiguración de las familias para la atención de niños y niñas así como para mantener las heredades, que dificulta el seguimiento familiar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje experimentado por los niños y las niñas.

También, para algunas familias afrocaribeñas las remesas, así como los bienes enviados desde los Estados Unidos, representan un factor de ingreso que afecta el standard de vida de los receptores, al permitirles, en algunos casos, un nivel de consumo sensiblemente superior al común en el poblado. Como se ha observado, el ingreso proveniente de los familiares en el exterior constituye un recurso que permite adquirir, entre otros bienes y servicios, la educación. Consecuentemente, se valora el capital cultural que representa y por ello la inversión en educación guarda un lugar preponderante para estas familias afrocaribeñas.

También, los bienes que se adquieren con estos recursos o que se envían desde el exterior, inciden en el campo de la relaciones de poder a nivel escolar, al constituirse en signos de distinción visibles en las relaciones de poder que se establecen entre los estudiantes.

Para este sector, la figura de la madre como jefa de hogar o de la abuela como “abeja reina” a cargo de toda la parentela de las hijas, constituye una estrategia de organización del parentesco para sortear la prestación de los servicios domésticos y la incorporación de las mujeres adultas en el mercado laboral. De aquí que desde la perspectiva del sistema escolar haya una explicación de los problemas de conducta y de rendimiento de algunos estudiantes y provenientes de familias inestables económica y afectivamente.

También dentro de los trabajadores asalariados mestizos, igual que para algunas familias indígenas, se encuentra un sector

que –aunque pequeño en número–, no tiene acceso a los servicios educativos. En franco desafío de la legislación nacional, este sector poblacional representa un grupo que por más de dos generaciones ha carecido de acceso a los servicios educativos. Como se ha visto, a pesar de seguir acuñando esperanzas para lograr una salida institucional a sus expectativas de educación, esta familia no logra permear la lógica cerrada de la escuela; tampoco sus búsquedas van más allá de lo legitimado como válido por el sistema formal de enseñanza. Desde la escuela esta población analfabeta no es contabilizada, no está registrada, no existe, ni institucionalmente se atienden sus demandas. Tampoco la escuela se reestructura elaborando y proponiendo alternativas para facilitar el aprendizaje de conocimientos tácticos para niñas y niños o adultos y adultas no alfabetizadas.

Por otra parte, se evidencia también que la escuela local constituye una entidad que se limita a recibir y tramitar las demandas de matrícula que se le planteen, sin prever acciones de diagnóstico sobre la oferta de los servicios educativos que ofrece. En efecto, durante los años de este estudio, la dirección escolar no realiza acciones de detección y promoción para el ingreso de la población estudiantil a la escuela, a pesar de que en el país la educación primaria es obligatoria por ley. No obstante esta obligación, la iniciativa para el ingreso queda totalmente en el terreno doméstico y se ampara en las constricciones y prácticas familiares.

Notas

- 1 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”.
- 2 Un tratamiento detallado de estas luchas obreras con matices étnicos pueden encontrarse en Carmen Murillo, 1995.

- 3 Un tratamiento mas detallado de la historia y cotidianidad del poblado, así como sobre 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.
- 4 Un estudio detallado de la escuela de este poblado puede consultarse en Omar Hernández 1998B.
- 5 Para esta sección se usa como referente la propuesta de Safa, P., 1992.

Referencias bibliográficas

- . . *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.
- Hernández, Omar. “Un poblado liniero del Caribe Costarricense: historia y cotidianidad”. En: Revista de Ciencias Sociales 82:7-30, dic. 1998A.
- . . “La escuela hacia afuera: una escuela costarricense en la interacción con la comunidad y la familia”. En: Revista de Educación, vol. 22, No. 2, 1998.

Mercado, Ruth. "La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva". En: Revista *Nueva Antropología*. Vol. XII, Num. 42, 1992:73.

Murillo, Carmen. *Identidades de hierro y humo. La construcción del ferrocarril al*

Atlántico. 1870-1890. San José:Editorial Porvenir, 1995.

Safa, Patricia. *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*. México: Ed. Grijalbo, 1992.