

MICROPOLÍTICA ESCOLAR HACIA AFUERA: LECTURAS DE UNA ESCUELA CARIBEÑA COSTARRICENSE EN LA INTERACCIÓN CON LA COMUNIDAD Y LA FAMILIA

Omar Hernández Cruz

Presentación

La comprensión de la cultura escolar es el foco de un acercamiento etnográfico a una escuela situada en un poblado liniero del litoral Caribe costarricense.

El poblado se fue consolidando en el paisaje de las llanuras de la vertiente caribeña costarricense al calor de los procesos de la construcción del ferrocarril y de la posterior expansión del cultivo del banana, procesos que caracterizan la historia regional desde finales del siglo XIX y principio del XX.

La comunidad se caracteriza por una presencia histórica y contemporánea de agentes culturales diversos: afrocaribeños, mestizos provenientes del resto del país, indígenas, inmigrantes nicaragüenses, etc.

La compleja historia y la rica dinámica cultural del poblado, así como la fiel representación en escala local de los principales procesos que caracterizan la región, hacen del poblado un terreno ideal para situar la mirada etnográfica. En este contexto, interesa explorar e interpretar la compleja gama de significaciones y prácticas que se tejen en la operación cotidiana del servicio escolar en interacción con las familias y la comunidad. Por ello es importante identificar los agentes culturales y las condiciones de su reproducción material y simbólica (Bourdieu P., 1977).

En el marco de la complejidad que ofrece el referente comunal estudiado, aparece la escuela como un campo en donde se

Resumen: *En este artículo se presentan los resultados de una investigación etnográfica desarrollada en una escuela de un poblado liniero del litoral Caribe de Costa Rica. Se interpreta la cultura escolar en su interacción con las familias y la comunidad. Se abonda en la comprensión de la micropolítica escolar caracterizando sus matices a partir de referentes socioeconómicos, de género y étnicos.*

confrontan, reproducen, asimilan y reelaboran los referentes culturales de origen de los agentes que concurren a la escuela, en relación con los discursos y prácticas escolares (Bourdieu P., 1977; 1985; 1983; 1990). Interesa aquí describir e interpretar estos flujos y reflujos de significación tal y como se dan en la experiencia cotidiana de la escuela.

En el estudio de la relación escuela-familia-comunidad se ha profundizado en la comprensión de la relación agente cultural-escuela-identidades. Por ello se ha puesto particular interés en la identificación de las pertenencias culturales de las maestras y maestros y la significación de estos referentes en la micropolítica escolar (Ball E., 1989).

Los datos que se analizan e interpretan en este escrito provienen de prolongada y profunda experiencia de investigación etnográfica que se desarrolló entre los años de 1990 y 1994 en el Caribe costarricense.

El proceso general de búsqueda de información y de inserción en la dinámica educativa de la región, de la comunidad y de la escuela se puede esquematizar de la siguiente manera: un primer nivel de compilación y análisis de datos se desarrollo por medio de la exploración de fuentes documentales en diversos planos, tales como Ministerio de Educación Pública, direcciones regionales de enseñanza en la vertiente Caribe, circuitos y archivos de algunas escuelas en la región. Además se explora en fuentes secundarias y en el terreno los principales procesos que caracterizan la dinámica cultural de la región estudiada (Hernández O., 1998).

A partir del análisis e interpretación de los datos de nivel macro y meso, se reconstruyen las principales tendencias de la política educativa en la región y sus variantes, así como se proponen algunas zonas de interés en donde se podría situar el estudio en profundidad. Igualmente se propone una caracterización de la configuración multicultural de la región y se proponen subregiones culturales. En razón de estas informaciones y de la exploración de comunidades y escuelas en las subregiones de Talamanca, Central y norte

del litoral Caribe. Esto se va relacionando con los resultados de la discusión con autoridades educativas regionales sobre las potencialidades que ofrecían ciertas comunidades y escuelas. Con las informaciones de fuentes secundarias y de campo se elige una comunidad y en consecuencia una escuela.

El estudio a nivel comunal y escolar se realiza por medio de una permanencia prolongada en el contexto y de visitas sistemáticas a diversas familias y a la institución escolar.

Para la comprensión de las culturas a nivel escolar y familiar se utilizan principalmente la observación, las historias de vida, las entrevistas en profundidad, las entrevistas grupales o los grupos focales, así como el análisis de la documentación escolar. Esta información se complementa con entrevistas a asesores supervisores que atienden el circuito en donde se ubica la escuela y a personal que por razones de la singularidad de sus experiencias y del reconocimiento que obtienen en el circuito merecen un acercamiento específico, aún y cuando su práctica no se desarrolle directamente en la escuela estudiada. Igualmente con el fin de tener una perspectiva amplia de la comunidad se abordan por medio de entrevistas abiertas diversos agentes comunales y sus agendas para el desarrollo de la comunidad.

Del amplio y complejo volumen de información que se genera de un abordaje comprensivo como el descrito, se desprenden muy distintos tipos de datos e interpretaciones que han sido expuestos en diversas publicaciones (Hernández O., 1992a; 1992b; 1995; 1997; 1998). Del conjunto de la información disponible sobre micropolítica, se ha hecho una selección y se plantean en este artículo aquellos datos que nos permitan la comprensión de la cultura escolar en su interacción con las familias y la comunidad. Queda para otras publicaciones un tratamiento interpretativo de la micropolítica hacia dentro, que próximamente se dará a conocer.

Este escrito se organiza de la siguiente manera: en la primera se interpretan los espacios de comunicación escuela-familia. En la

segunda sección se analizan las especificidades del discurso y de las prácticas que diversas familias plantean hacia la escuela. En la tercera sección se abordan las distinciones étnicas y de género en su significación escolar y comunal, y por último se explora una generación de estudiantes en sus condiciones étnicas y escolares. Estas secciones se han hecho con fines puramente expositivos, pues se parte de que las construcciones, disposiciones y prácticas que se elaboran y ejercitan en la comunidad y en la escuela sobre el fenómeno educativo, están íntimamente interrelacionadas, pues son el producto de esa compleja maraña de interacciones que se dan en la historia comunal y en la historia del aparataje educativo en el país, en la región y en la localidad. Esta intención integradora se recupera en la reflexión final.

1. **La relación escuela-familia: interpretaciones de los y las docentes**

Uno de los vínculos fundamentales de la acción educativa se puede situar en la relación entre el personal escolar y las familias de las y los estudiantes. El campo de interacción familia-escuela puede situarse con especial significación en las reuniones. Estas son principalmente actividades convocadas desde la escuela y se entienden desde la cultura escolar como "reuniones de padres" -calificativo que se analizará luego.

En un esfuerzo de categorización de los puntos de encuentro entre el personal escolar y las familias se pueden mencionar, según la visión de los y las docentes, los siguientes tipos de actividad:

-Las reuniones para la entrega periódica de los resultados de evaluación. En general estos espacios de interacción escuela-familia tienden a estructurarse en torno al calendario oficial-nacional para la entrega de los resultados de la evaluación escolar. Es principalmente éste el campo de relación, que por su lógica, restringe de manera significativa el sentido de la participación de madres y padres dentro del proceso educativo.

-Las relativas a problemas en el rendimiento escolar. Son momentos de encuentro convocados generalmente por los y las docentes con miras a ventilar problemas sensibles de rendimiento diagnosticados en el grupo.

-Las convocadas por el comité de padres de familia para intentar resolver los problemas de la infraestructura escolar.

En la micropolítica escolar, se encuentra que dos gestiones de dirección le dan un valor significativamente diferente a las reuniones. En razón de los cambios en las jefaturas escolares que se provocan a partir de la influencia político partidaria en las estructuras de poder dentro del sistema educativo, se pudo constatar que al cambiar la administración del Estado de un partido político a otro y concomitantemente provocarse un verdadero ajedrez en las posiciones de poder dentro del sistema educativo nacional y regional. Esto permitió observar dos estilos de administración diferentes durante el trabajo de campo. Bajo la gestión del primer director que se observó, las reuniones no tenían ningún referente que las regularizara. El segundo director incluyó las reuniones dentro del plan de trabajo de los y las docentes y se organizó la dinámica de las mismas dentro de un plan de acción institucional. Al respecto un maestro dice

Este año nosotros, las de nosotros -se refiere a la reuniones-, si están reglamentadas, en años anteriores no. Hasta este año nos pusimos como que debemos cumplir con ese requisito aunque no hay un control exhaustivo al respecto...

No obstante esta diferencia entre el significado y práctica de estos puntos de encuentro entre el personal, en el ámbito de la micropolítica hacia fuera, las reuniones con madres y padres de familia revelan una suerte de intervención desde la Dirección escolar hacia el o la maestra, con el fin de que en las agendas se incluyan aspectos relativos al buen mantenimiento de las finanzas escolares y que se incentiven las colaboraciones de las familias al Patronato Escolar

el director generalmente le pide que toque los aspectos que generalmente le interesan a él. Relativos al comedor,

relativo a eso que le compete a la colaboración de las familias al Patronato Escolar, relativo por ejemplo al trabajo de la Junta, se hace un comentario para ayudar en ese aspecto.

Con respecto a los tópicos sobre los que se convoca a reuniones y sobre el contenido de las mismas, un maestro afirma:

Si hay en una sección un grupo, por ejemplo que tengo a cargo, debe de llegar 30 ó 35 padres de familia, yo he tenido 5 ó 7 y siempre los mismos, yo me hago por ejemplo una agenda de los temas donde toco problemas escolares, por ejemplo lo que es la colaboración con el Patronato Escolar que la escuela necesita de esa contribución, que necesita de la contribución de los padres de familia, que disculpen tanta rifa y todo lo demás y después aspectos meramente de trabajo de aula. Les explico qué metodología estamos utilizando, les explico la ponderación de cómo están ganándose la nota sus hijos, muchas veces los padres no entienden esas cosas, sin embargo, uno trata de hacerlo...

Aunque hay diversas versiones sobre la calidad e intensidad de la participación familiar en el proceso educativo, lo que sí está claro es que cuando ésta se da, proviene principalmente de las madres o, en su ausencia, del sector femenino adulto de las familias de convivencia de los y las estudiantes.

aquí generalmente llega sólo la madre, los padres no. Los padres vienen 1, 2 ó 3, todas las mamás sí, como que las mamás se preocupan más o son las que están en la casa y los padres trabajan y a la hora que yo las pongo, no me puedo quedar aquí a las 5:30 de la tarde para quedarme a esperar a los padres a que vengan papá y mamá, si de todas maneras sólo va a venir la mamá.

Este texto parece excusar a los padres de su ausencia en las reuniones escolares por razones del horario en que la maestra organiza las reuniones y por las responsabilidades laborales de los mismos. Pero es claro, como lo sabe por experiencia ella misma, que independiente del horario en que se fijen la reuniones, llegarán principalmente las madres. Son las mujeres por abrumadora mayoría quienes acompañan -como veremos después, aconsejan, supervisan y controlan la mayor parte de la enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas.

Son las madres las que llegan, llega de vez en cuando llega una vez perdida un padre de familia y me da la impresión de que para ellos es muy tedioso las reuniones, o sea no hay interés tampoco, no se demuestra, son muy contados realmente los padres.

En todo caso, las relaciones formales escuela-familia representadas en las reuniones, es algo que la cultura escolar ha venido enfrentado con cierta resistencia

la costumbre en las escuelas es no hacer muchas reuniones con padres de familia, generalmente cuando se tienen temas que tratar y muchas veces es para hacer una bendita fiesta. Yo no acostumbro esto, me salgo un poco de esto, eso es lo que yo creo, al menos cuando me convocan a mi los maestros, cuando yo soy padre de familia y cuando voy a reuniones, todo eso de qué va a dar usted, si arroz, o va a dar el pollo o bueno porque ya viene el Día del Niño, entonces no tenemos plata, vamos a hacer la reunión, otras veces que la fiesta de final de año o que de medio período. Sin embargo, yo no creo que esas deben de ser las reuniones, yo convoco con la pizarra para que el niño lleve la nota en el cuaderno, a una hora que no me convenga a mí, sino a la mayoría: 3:00 ó 3:30 de la tarde. Ese día yo sé que puedo venir de noche a mi casa, si algún padre de familia después de salida quiere quedarse conversando conmigo se hace: a veces algunos, se quedan 5, sin embargo, quieren temas como de cómo va mi hijo? y si uno dice mal, bien entonces se va, por lo cual en comportamiento le digo regular, mal o bueno simplemente se va, o sea no quiere profundizar

En el texto notamos que el maestro al ponerse en condición de padre y referirse al tipo de reuniones que lo convocan en la escuela de sus hijos e hijas enfrenta principalmente una agenda orientada a la consecución de recursos. Además, el narrador en su experiencia como docente en las reuniones con las familias, encuentra que las disposiciones de madres y padres no son muy consistentes al recibir la opinión docente sobre el rendimiento y el comportamiento estudiantil. En vez de un interés en profundizar sobre causas y soluciones, más bien parece que se pregunta con la expectativa de que las respuestas sean siempre positivas y cuando no lo son, no hay mucho interés por conocer o intervenir en la búsqueda de soluciones al problema que enfrenten los y las estudiantes.

También se nota que las convocatorias a "reunión de padres" se hacen desde la escuela, principalmente, recurriendo a medios escritos en los cuadernos. Estas comunicaciones escritas, como ya se había mencionado, curiosamente van dirigidos en general hacia los padres de familia y no a las madres. Al respecto, una maestra que impartía el II grado indicaba:

Cuando yo convoco a una reunión, generalmente, la mando por escrito, la pongo en la pizarra o mando unos papelillo ahí y tengo un sello ahí especialmente y ahí completan en los espacios.

El sello contiene el siguiente mensaje:

Señores padres de familia
Convoco a reunión el día a las
Para
Firma

En la simplicidad del mensaje, el lenguaje escolar traduce una enraizada cultura patriarcal, que desconoce formalmente la participación principal de las madres y dirige intencionalmente la comunicación hacia los supuestos responsables del hogar. Además, estos mensajes están profundamente desarraigados de un contexto en donde la presencia de la mujer como jefe de familia, es la tendencia en muchos hogares de la comunidad y de la región.

En estos procesos de exclusión simbólica de lo femenino, que ocurre aquí como en otros contextos, la cultura escolar sigue externando una visión androcentrista de las responsabilidades familiares, al convocar principalmente a padres de familia. Y por tradición al convocar a padres, las madres se sienten comprometidas a responder al llamado escolar que las excluye.

Curiosamente, como resultado de una revisión de los cuadernos en donde se había enviado uno de estos mensajes de convocatoria, se obtiene que el 99% de las firmas corresponden a mujeres.

Esta visión se ve bien representada en la siguiente narración de una madre:

Este, yo le voy a decir, nosotros tenemos 24 años de casados y siempre en mi casa ha reinado tanto el amor de él para los güilas. Nosotros preferimos si los niños van a comer, entonces él no. Primero ellos y después nosotros. lo mismo si se va a comprar algo y no alcanza, entonces primero los niños y después nosotros. ve.

Pero en lo de la escuela es simplemente a mí, yo soy la que me entiendo de la responsabilidad de todos ellos. Esa responsabilidad es sólo mía, o sea él se responsabiliza de que si yo le pido, que el lápiz, que los cuadernos, él me lo da... pero yo soy la que está al tanto, que vaya a la reunión. yo. "que mami, que mire; que mami, que me dijeron: mami. que mire que la camisa", vamos a ver cómo van. a ver cómo van asiaditos, cómo hacen las tareas. Sobre la participación del padre se dice:

Bueno. mi esposo es un hombre muy humilde, muy callado. ellos llegan y cualquier queja, mami. Me imagino que lo que él ha correspondido, que si es muy cumplido, él ha sido un hombre muy responsable, desde la mayor hasta éste que es el menor. Él me da a tiempo sus cuadernos. su todo. Ah bueno, las cuotas que hay que dar, "que papi, déme tanto que en la escuela pidieron". Pero como que ellos se arrimen y le digan "papi mire que tengo problemas en la escuela, papi que se me...", no.

Sobre la participación de las madres en lo sustantivo de las tareas de aprendizaje se encuentra una cierta polaridad en la interpretación que se hace desde la cultura escolar. Por una parte, un maestro de VI grado, opina que la participación principal de las y los jefes de hogar se da en los casos de los estudiantes con buen rendimiento y que éste es justamente el resultado del nivel de preocupación de aquellas(os). Al respecto decía:

Generalmente tenemos esto, el padre que tiene interés. es el padre del niño que está bien. El que está mal es porque el padre es un tanto irresponsable, y eso no lo vemos solamente en sexto sino lo vemos en otros grados. El padre que acude más a ver como está su hijo, cómo se comporta su hijo, es el hijo o es el alumno que está bien, pero aquel que no vino ni a una reunión, ese es el alumno que está mal.

Como un relato de excepción se puede clasificar el siguiente, en donde un padre narra la forma en que le tocó asumir los

primeros años escolares de sus hijos, ya que según su interpretación la madre no estaba en capacidad de aportar nada

Al principio, lo que era en I grado, lo poquito que yo sabía de eso me encargaba yo, ya después les digo yo, yo ahorita les puedo decir a ustedes algo, enseguida cuando ustedes brinquen a II grado, olvidense porque yo ya no estudié más. Y entonces ¡yay! ellos solitos, lo que el maestro les decía y nada más porque mi señora no sabe nada.

Por otra parte, la interpretación sobre el nivel de participación de las jefes de familia, se complementa con la consideración de otros factores que intervienen en el rendimiento escolar de los y las niñas. Desde su experiencia afirma:

Yo creo también que los que tienen mejor rendimiento, tienen el apoyo de sus padres primero. Además que son los mismos padres que siempre vienen a la escuela y preguntan *¿y cómo está esto? ¿y cómo está el otro?*, siempre están preocupados ¡verdad!. Pero aquí también tengo una niña que tiene dificultades, la mamá siempre viene y pregunta y la mamá trata de ver como le ayuda, ella busca la vecina, esto y que el otro para que le de apoyo a la chiquita, ella siempre viene a las reuniones y pregunta. Porque también hay padres que saben que la situación de sus hijos es por enfermedad, otro por desnutrición, las malas condiciones en las casa de que no tienen nada, entonces los padres vienen y le dicen a uno que mire qué en la casa pasa que tal y que tal cosa.

Desde la perspectiva individual de las y los maestros, el tema principal sobre el que se convoca a las y los jefes de familia a reuniones es el rendimiento académico. Como se nota en la siguiente narración, las reuniones consideran los problemas en el aprendizaje estudiantil desde una perspectiva principalmente curativa y no preventiva:

Yo convoco por rendimiento académico, porque a veces a mediados de curso hay chiquillos que venían bien y de un pronto a otro como que los padres no le están siguiendo la línea, entonces uno tiene que llamarlos para socar la línea, no aflojen de seguirles ayudando a los chiquillos. Ahí yo hablo en general no hay ningún niño superior a ninguno, para mí todos los niños son iguales...

Las madres desde el hogar, interpretan las reuniones como puntos de encuentro

forzados en los cuales se puede saber poco sobre el rendimiento y comportamiento de sus hijos e hijas. Según una madre:

Si en veces ella manda pedacitos de papel, necesito tanto, al principio me estuvo diciendo: me trae el paño, necesito papel higiénico, que necesito una pasta, yo le mandaba. Yo no voy mucho a la escuela, no, no. Yo a la escuela, no voy mucho de no ser que aiga reunión. Como ahora ella me mandó a decir en un papelito, necesitamos 500 pesos para los juguetes de fin de año y no se los he mandado porque me lo acaba de traer, y así. No tienen ninguna queja, porque me imagino que si tuviera alguna queja, ella me hubiera llamado. Ninguno me manda a llamar, pero es que cuando he pasado por ahí, porque yo soy cristiana y voy mucho a la iglesia, y entonces paso por la escuela de vez en cuando y le pregunto, y me dice que no que está bien...

Otra informante indica al respecto de su interpretación sobre las reuniones a las que asistió:

Lo que más interesaba era lo de la plata. Hablaban eso cuando faltaba algo para limpiar la escuela, el interior, lo tomaban en cuenta para comprar lo que faltaba. Les daban a los padres de los güilas mal portados, pero a mí no. ¡Yay! gracias a Dios, sería que ellos se portaban bien.

Como se indica en estos casos, puede ser más efectivo desde la perspectiva de las madres, aprovechar otras salidas y pasar a preguntar en la escuela, que depender de la instancia reunión para conocer sobre el desenvolvimiento escolar de sus hijos e hijas.

En suma, la cultura escolar ha estructurado respuestas sobre los diferentes niveles de participación familiar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y como tendencia principal se establece una relación directa entre el nivel de participación familiar y el rendimiento escolar de los y las estudiantes. No obstante esta tendencia, también se entiende que hay un conjunto de factores personales del y la estudiante, así como del grupo familiar que, independiente del nivel de participación de las jefas de hogar en el proceso educativo, intervienen en el rendimiento estudiantil.

En donde se encuentra un cierto alejamiento de la tendencia en este tipo de reuniones es en VI grado, en donde la escuela suele

demandar más de la participación familiar al proponer el cumplimiento de ciertas estrategias de estudio compartidas escuela-familia.

Sobre las dinámicas de las reuniones con madres y padres, se obtiene como tendencia que los maestros y maestras interpretan estos eventos como puntos de encuentro con los encargados a nivel familiar de los estudiantes en sus grados.

En las reuniones no hay inquietudes, o sea el padre de familia no consulta, no pregunta al respecto, así digamos propiamente del programa o del sistema, nada, él lo que dice por ejemplo es, cómo va, cómo se porta mi hijo. Ellos con que el hijo se porte bien es suficiente, o cómo está saliendo. No hay preguntas sobre los contenidos, o sobre la importancia de ciertos contenidos con respecto a otros. Esto puede darse en escuelas centrales donde asiste, qué se yo, otro maestro, un profesor, un odontólogo, un licenciado, una cosa así, pueden darse preguntas de ese tipo.

Se dice que las reuniones son actividades dinámicas en donde participan todos los asistentes y el o la docente encargada. No obstante, esta interpretación general, lo cierto es que en las reuniones los actores principales de las mismas son los y las educadoras. Por ejemplo, una de las docentes encargada del II grado, indicaba al referirse a las interacciones entre ellas y los familiares a cargo de sus estudiantes:

En las reuniones hablamos todos un rato, hablan ellos, a veces un rato hablo yo, porque a veces tengo que echarles una buena regañada y entonces ahí hablo yo y después ellas hablan y ahí entre todos hablamos. Porque ellos tienen que acordarse que ellos son los responsables de sus hijos y que ellos no tienen que dejar la responsabilidad solamente en los educadores, porque nosotros aquí somos un apoyo de ellos. En la casa los chiquitos tienen que recibir las bases de la buena educación y aquí nosotros sólo somos un apoyo. Porque ellos son los formadores de sus hijos, nosotros sólo les ayudamos un poquito más, entonces eso es lo que hay que hacerles comprender.

Como se desprende de lo anterior, la figura de autoridad en las reuniones la personifica el o la docente, pues como se puede leer, concentra el poder suficiente como para asumir una postura sentenciosa ante las madres y padres que acuden a las reuniones.

Obviamente también, lo principal de la argumentación va dirigido a sentar las responsabilidades de la educación de los y las estudiantes principalmente en la familia y no en la escuela. Se puede interpretar en la visión de la educadora un juicio crítico sobre la supuesta disposición de madres y padres, que delegan en manos de la escuela lo principal de la educación de sus hijos e hijas. También resulta evidente, por parte de las familias, una concentración de expectativas educativas en la escuela, lo cual pasa por reconocer las limitaciones que el contexto doméstico tiene para enfrentar algunos de los requerimientos escolares. Es en última instancia un juego de fuerzas en donde suelen prevalecer las interpretaciones del docente, mientras que la interpretación familiar se diluye.

Al referirse a la participación de las madres y padres de familia en las reuniones y principalmente al comentar sobre los temas en torno a los cuales participan, una maestra indica:

hay algunas que preguntan sobre el rendimiento de sus hijos, sobre la capacidad que tienen, otras de salud, otras que se preocupan por los libros de texto que se usan a ver si pueden comprarlos para ayudarles más a sus hijos, es variable.

La participación y la capacidad de propuestas de las madres y padres a los problemas que experimenten los y las estudiantes, presenta perfiles muy particulares. Como tendencia, las salidas van dirigidas hacia la búsqueda de materiales, compra de libros, etc. y no así a otras tareas substantivas del apoyo al crecimiento académico estudiantil.

Ellas -se refiere a las madres- proponen cosas, ellas proponen buenas soluciones, a veces uno ni piensa que ellas van a salir con eso y bueno uno sólo lanza la idea y ahí ellas ven cómo solucionan el problema. Anteriormente estábamos escasos, como era primero y segundo, estábamos escasos de material didáctico, de libros y todo eso y entonces entre ellas mismas, como es primer grado digo yo y segundo se preocupan más, porque a veces cuando es ya cuarto, quinto y sexto, olvídase, no se preocupan por nada. Entonces, se organizaron bien, porque compraron sténsiles, compraron resmas de hojas, compraron libros, de todo compraron. Yo les dije que no

teníamos con que enseñar a los niños y ve. se pusieron de acuerdo y hicieron una rifa para comprar papeles y stenciles...

En consideración de las posibles causas de una importante cuota de ausentismo en las reuniones, una maestra hecha mano a las condiciones de inseguridad ciudadana y a los constantes robos que han experimentado ciertas familias en la comunidad

Porque ahora también hay mucho robo, antes si venía más gente, hay que ser honesto, antes venía más gente a las reuniones pero qué pasa desde el año pasado para acá ha habido más robos en las casas, la mamá se queda en la casa, los chiquitos vienen a la escuela entonces no hay quién dejar en la casa para que ella se venga de una vez a la reunión. Y los que presentan esa situación al otro día viene el niño: de qué hablaron en la reunión y ahí va... espérense un momentito para que los pueda atender...

En el caso de que la temática haya sido el rendimiento escolar, como es la tendencia, con poner al estudiante en condición de intermediario en la comunicación hogar-escuela no necesariamente se avanza en la solución de los problemas de aprendizaje diagnosticados por el o la educadora. Igualmente, tal y como se analizó antes, la ausencia de la participación masculina bien sea como directamente activo en el proceso o como apoyo para la integración más plena de la mujer en las tareas del aprendizaje de hijos e hijas, se vuelve un aspecto que merece todo un replanteamiento a nivel familiar y comunal.

2. Receptividad y competencia de la familia en el aprendizaje formal

Al respecto de las posibilidades y capacidades de los familiares mayores para intervenir en los procesos de aprendizaje de hijos e hijas, los y las docentes consideran que interviene el hecho de que una parte de la población adulta a nivel comunal son analfabetos. Estos tendrían cierto límite en las posibilidades

de acompañar el proceso de estudio de sus descendientes.

Se supone que ante situaciones como éstas el sistema escolar ha estructurado una respuesta de atención para esta población, por medio de un sistema de atención de adultos que se ejecuta año a año y que se funda en un sondeo realizado al inicio del año en donde se identifican y convocan los familiares adultos que requieran enseñanza formal. Al respecto en la escuela se dice:

al principio del año siempre hemos dicho que aquí se abre el curso de alfabetización, entonces ellos bien pueden asistir y ahí vienen por lo menos a lo inicial y pueden ir aprendiendo algo para ir ayudando a sus hijos.

Además, en el juicio de las posibilidades familiares para contribuir en los procesos de aprendizaje de niños y niñas, los y las docentes suman las condiciones de inestabilidad familiar que se presenta en algunos grupos de convivencia a nivel comunal.

Cuando el déficit en la participación estudiantil se debe a problemas hogareños que repercuten en estabilidad emocional de los y las estudiantes, se estructuran respuestas afectivas, por ejemplo:

yo trato, digamos, de darles cariño, les aconsejo, mire que haga tal y tal cosa, que no piensen, que se distraigan. Porque a veces llegan así y ponerles matemáticas jamás, ellos no van a hacer nada, eso jamás, entonces uno les pone a hacer otra cosita que ellos quieran. Ahí unos los pone a que hagan dibujitos aparte o se quedan ahí conversando. Y ahí yo los dejo porque son humanos y tienen derechos, uno no los puede tener así tan... Digamos los que presentan ese problema, vea qué caso curioso, en el grupo que yo tengo las que presentan eso vieras que son chiquillas, que digamos tienen el problema y después cuando ya pasa eso entonces como que ellas, seguro como yo las motivo, ¿qué les hago yo? no sé qué. Inmediatamente se incorporan a toda la actividad a todo el sistema a todo lo que hemos estado viendo, entonces ya como que no las trunca demasiado.

En el espacio doméstico y la dinámica intra-familiar se marca singularmente el nivel de participación estudiantil, bien sea restringiéndolo o incentivándolo. De esta forma, las relaciones familiares se convierten en un

substrato insoslayable en la identificación de las diferencias entre los y las estudiantes. Según un maestro:

En algunos hogares el niño recibe apoyo y verdaderamente responde, porque ya está acostumbrado a esa manera, no tiene temores; pero en otros no, digamos el niño no. Como se ha comentado muchas veces de que el niño viene a recibir cariño a la escuela, porque en su hogar es diferente, me han contado atrocidades, la gente que conoce aquí más, que vive más cerca me cuentan como se desenvuelve el niño en ese hogar, a gritos, a palos, el niño tiene que calentarse la comida o tiene que cuidar un hermanito cuando sale de aquí corriendo. Tenía el caso del niño que sale de aquí a las 11 y a las 12 tiene que estar en la finca trabajando con su papá o con su padrasto, niños que trabajan ya como hombres. Yo recibí hace como 6 meses una madre, si lo ponen a llorar a uno, la verdad es que viendo a una madre llorar frente a uno hablándole de eso que el chiquito por ejemplo a las 12 está trabajando, sin almorzar porque no le permitía ni eso el padre de familia, porque tiene que trabajar, porque tiene que ganarse la comida. Y una aquí cometiendo la injusticia de estarle exigiendo la tarea y que esto y que el otro, un niño que en esas condiciones es muy difícil que cumpla, porque es un niño, si fuera un hombre podría llegar y ponerse a hacer sus obligaciones, ocurren digamos muchas injusticias.

Al interpretar estas situaciones con sus efectos negativos sobre el rendimiento en sus causas, una maestra indica:

la mayoría de los que dan esos problemas, son hijos de madres solteras, son de hogares que a cada rato hay problemas y no hay que olvidar que a veces en estas comunidades también hay, que son comunidades flotantes, que los guilas van por allá, van por acá, que un mes están aquí y vienen y dicen: "que niña me lo voy a llevar para Monterrey", cuando veo otra vez la vuelven a traer y están en esa situación. También están los chiquillos que me dicen "ah no yo no hago eso porque tengo pereza" y le digo yo ¿qué pasó ahora? "tengo hambre" -ellos me dicen seguro por la confianza que tienen conmigo- y yo yo sé que con hambre ni yo quiero hacer nada.

Desde la perspectiva escolar esta situación está relativamente atendida por medio del comedor escolar, en el cual los niños y niñas reciben alimentación. Pero independiente de este servicio estandarizado que opera regularmente, cuando llegan estudiantes sin desayunar por las condiciones de pobreza de sus familias, en la cultura escolar

hay muestras de interés y solidaridad, tales como las narradas en el siguiente texto:

Si doña Juana -se refiere a la cocinera- ya terminó de cocinar o quedó alguna comida, entonces aquí lo traemos al comedor y le damos algo de comer o si no hay nada de comer, vemos ahí entre todos qué le mandamos a comprar en la pulpería y ya se contenta un rato o les invito a lo que yo traigo ahí de comer también.

Ante la problemática estudiantil la capacidad de respuesta institucional es limitada:

Cuando se detectan uno cambia la actitud con el estudiante, es más suave, más comprensión, generalmente uno lo llama y se le dice que la verdad, la vida es dura, que todos pasamos por eso y se le trata con mayor comprensión; si el niño no trajo una tarea se le da la oportunidad de que en recreo la presente o mañana o que cuando me la podés traer. Se tiene más cercano al niño, se busca no sé, cierto paternalismo con él: cuando no, se trata al igual que a todos los demás.

Dentro de los factores que intervienen en las posibilidades estudiantiles para dar buen rendimiento escolar están las situaciones de acoso que afectan la estabilidad emocional de los y las estudiantes. Al respecto otro maestro opina:

aquí uno de los mayores problemas que tenemos es el hijo fuera del hogar o el hijo con padrasto. Hogares que cambian cada 6 meses de padrasto y yo supongo que esos niños en un gran grado son acosados sexualmente; esos niños arrastran graves problemas en otros campos que no tienen que ver con la educación de ellos.

Dentro de los límites de la capacidad docente para intervenir en los problemas hogareños que afectan las vidas estudiantiles, se encuentra que se ha estructurado una especie de barrera formal que excusa al maestro a profundizar e intervenir con soluciones:

No es prudente, excepto que la madre quisiera venir a conversar con uno, ahora digamos no estamos en aquel tiempo de la colonia, que el maestro tenía una posición social de mucho respeto, si yo voy a una casa a tocar un tema de éstos podría decirme el padre o la madre en determinado momento, decir que me estoy metiendo en un campo que no me corresponde y más bien saldría mal parado. Puede ser que lo reciban a uno con cierta apertura, pero lo normal sería que no quieran comentar eso,

excepto que vengan a hablar con uno, a mi gustaría conversar con una madre al respecto si la madre se arrima es porque desea comentarlo y si no, no lo tocaríamos por ese riesgo.

Se da la imagen una especie de asepsia que obviamente afecta las posibilidades de atención y defensa de los derechos del niño y la niña. Estas concepciones afectan la intervención y las posibilidades de por los menos referir el caso a otras instancias especializadas que puedan intervenir desde sus fueros en la defensa de los derechos infantiles.

Las capacidades del niño o de la niña para sortear los problemas del contexto doméstico, generalmente no se cumplen y se piensa mecánicamente que hogares desestructurados implican una problemática estudiantil. Un educador nos refiere así su interpretación al respecto de una excepción a la regla:

no se puede despreciar la capacidad innata del niño, porque puede ser el caso del niño que no tenga el apoyo del padre de familia y puede ser el mejor alumno de la sección, esa es la cualidad del niño. En todo hay excepciones. Tengo un caso, la niña no vive con sus padres, vive en una parte alejada y no creo que la estén supervisando, sin embargo, ya me deseara ya tener 40 niños de esos. Cumple sus estudios plenamente. Además de su aprendizaje, debe trabajar en clase; una niña que si saca una calificación un poco baja sufre y lucha, revisa el examen. En su manera de hacer los trabajos, su preocupación, es el tipo de niña perfeccionista. Ella vive con la abuela y mucho tiempo la abuela pasa fuera de la casa, entonces yo supongo que no debe de haber mucho apoyo por cuanto la señora trabaja; y cuando uno trabaja y llega a la casa llega cansado, eso de quién cuida los niños cuando los padres salen es problemático.

También en la cultura escolar se consideran, aunque con cierta timidez y superficialidad, algunos problemas físicos de los y las estudiantes que puedan acarrear efectos negativos sobre el aprendizaje. Por ejemplo, en el sistema de operación por grados, los problemas en la vista se intentan diagnosticar por medio de pruebas, así por ejemplo:

hay algunos que les molesta la vista, que les hizo el test de la vista y sí, padecen de la vista. Yo los pongo al frente para que ellos tengan prioridad, los ponemos al frente para que ellos puedan distinguir bien.

Lo anterior se complementa con una referencia sobre "diagnóstico" a la familia, con el fin de que acudan a especialistas. Por medio de estas referencias la mayoría de los estudiantes son atendidos en el sistema estatal de salud. En pocos casos, cuando la familia no puede atender oportunamente estas consultas, desde la escuela se insiste para que se busque una solución. En la escuela no se recuerda el caso, como los narrados por maestros de otras escuelas de la región, en donde ante la no respuesta del hogar los y las educadoras asumieron por su cuenta los costos y el tratamiento profesional de los problemas visuales estudiantiles. Queda por explorar con mayor profundidad estas barreras simbólicas y prácticas que cooptan la intervención docente y parecen dirigirla principalmente a la atención de factores físicos, diagnosticables sensorialmente y no aquellos factores posiblemente más profundos que provienen de las dinámicas familiares.

También se considera que a pesar de que se haga un esfuerzo institucional y personal de determinados docentes por sacar adelante a ciertos niños, lo cierto es que esto no se da por igual en todo el equipo docente de la escuela y mucho menos en las escuelas de la región. Así por ejemplo se narra el caso de una pareja de estudiantes hermanos que ingresaron a la escuela por traslado de una escuela ubicada en una retirada plantación bananera. Ingresaron a IV grado, el niño con 13 años y la niña con 12 años. Ambos, según el maestro sobresalen en talla y condiciones de desarrollo con respecto al resto del estudiantado en ese nivel. Se distinguen por que sus niveles de aprendizaje son muy limitados, además porque el niño con su bozo de preadolescente y sin saber leer ni escribir, debe integrarse a las actividades regulares con otros niños y niñas menores que leen y escriben desde años atrás. Por su parte la niña, si bien sabe leer y escribir tiene problemas, según el maestro a su cargo, para entender la lógica de la escuela, tanto para el trabajo en clase como para el estudio independiente.

Para enfrentar una situación como ésta el maestro, dado que la institución no está en condiciones de atender específicamente a estudiantes con una problemática como la señalada, ni la actividad de clase convencional lo permite, debe dedicar parte de su tiempo libre para intentar nivelarlos, en alguna medida, al promedio del resto del grupo. En tanto institucionalmente no hay una salida, o un sistema de atención y de integración de estudiantes como éstos a la dinámica de grupos con otras condiciones promedio, las posibilidades de sobrevivencia o exclusión de los mismos quedan en manos de la buena o mala disposición del o la docente a cargo.

3. Las distinciones étnicas y de género

En cuanto a la condición de género, durante el trabajo de campo, las dos gestiones de dirección que conocimos fueron asumidas por hombres, aunque en la historia escolar se recuerda que en una oportunidad la dirección estuvo en manos de una mujer.

Por su parte dentro del personal, durante todo el período del estudio, había tres educadores hombres y tres profesionales mujeres. También el personal de servicio, cocinera y miscelánea era femenino.

En sus ascendencias étnicas podemos agrupar el personal docente según sus propios términos en los siguientes grupos: dos mestizos de origen guanacasteco, una mestiza de origen limonense, dos afrocaribeños y una afrocaribeña. En el caso del puesto de director que varió durante el trabajo de campo, siempre fue asumido por un afrocaribeño. En el personal de servicio, la conserje es mestiza de origen limonense y la cocinera afrocaribeña. Por estas características, el personal escolar muestra con bastante fidelidad la condición multicultural del poblado.

Tres profesionales viven en la comunidad. dos viven en la cabecera del cantón a cuarenta minutos de la escuela en transporte público y la maestra de preescolar vive en la cabecera del cantón vecino, a una hora en

transporte público. La miscelánea viaja desde el centro de Limón diariamente y la cocinera habita en la comunidad a escasos metros de la escuela. El primer director que conocimos era habitante de un poblado vecino a la comunidad y el segundo habitaba en otro poblado liniero, ubicado a 90 minutos en transporte público. Los que requieren viajar en transporte público deben someterse al horario del mismo y a sus constantes retrasos y por ello tienen poca flexibilidad de horario extraclases. Del conjunto, el que mostró mayor apertura para permanecer en la institución en tiempos extra horario, fue el segundo director, pues se quedaba hasta las 6 y 7 p.m. trabajando en sus tareas.

Por otra parte, al abordar las relaciones entre las filiaciones y el trabajo, encontramos que la pertenencia familiar, étnica y generacional, se unen para consolidar relaciones duraderas en lo cotidiano, que posteriormente tendrán incidencia sobre la constitución futura de relaciones de afinidad y de relaciones en el trabajo. Al respecto, tres docentes afrocostarricenses, con antiguo arraigo en el poblado, comentan cómo las relaciones de la familia extendida e interfamiliares a nivel comunal, permitían la organización de grupos de niños y jóvenes con estrechos lazos de amistad y de solidaridad. Estos lazos se mantienen aún hoy en razón de que comparten un mismo espacio de trabajo: la escuela, y una misma ubicación en el espacio comunal: la vecindad. Este grupo de amistad, aunque bajo condiciones de trabajo diferentes, pues un hombre y una mujer son maestros y otra es cocinera del comedor escolar, alimentan recíprocamente sus lazos de unión por medio del juego en el campo de las relaciones de poder que se suscitan en la escuela, al destinar la atención de los hijos de uno al otro y al aprovechar un verdadero régimen de privilegios en el acceso a los servicios complementarios escolares, como alimentos, materiales escolares, etc.

El régimen de privilegios también tiene un papel en lo académico o en aspectos disciplinarios, pues los padres de familia

regularmente no escogen a los maestros, ni los maestros permiten por igual a todos los niños y niñas el rompimiento de la rutina. Únicamente los investidos por el poder, dado a partir de las relaciones de afinidad y de la amistad de sus familiares, pueden saber y elegir el o la maestra a principio de año, trasladarse de una clase a otra en tiempo lectivo, buscar comida directamente en la empobrecida alacena escolar, comer junto con los demás niños en el comedor escolar, pero sentados al lado de la madre-maestra o buscar la participación de la madre o del amigo de la familia en su condición de maestro para la resolución, favorable a sus intereses, de conflictos con compañeros o compañeras. Todas estas relaciones constituyen estrategias de legitimación de condiciones desiguales de los y las estudiantes. En este caso los eventos cotidianos de la escuela cubiertos por la tendencia a la homogeneización de deberes y derechos, se ve permeado por una obvia desigualdad; construida al calor del poder que se le atribuye a los maestros y a sus parentelas dentro del contexto escolar.

4. Aspectos de la micropolítica en una generación estudiantil (1987-1993)

Con el fin de detallar más las distinciones en torno al grupo de estudiantes que acuden a esta escuela, se efectuó el seguimiento de una generación de estudiantes que iniciaron preescolar en 1987 y concluyeron el VI grado en 1993. Como una forma de tener un cierto relato de pertenencias étnicas, se hizo un listado general de los individuos y se clasificaron según los apellidos. Sabemos que este recurso sería una aproximación a las ascendencias étnicas, pues esencialmente resulta de las filiaciones dentro de ciertos grupos familiares. En todo caso lo hemos usado aquí como un referente de las pertenencias étnico-familiares y agrupar así la población estudiantil en tres grupos, a saber: pertenencia afrocaribeña con apellidos

en inglés; pertenencia afrocaribeña-hispana con apellidos ingleses e hispanos y los mestizos con apellidos únicamente hispanos. Queda claro que esta es una aproximación muy preliminar a las identidades de los niños y niñas y se utiliza como recurso de aproximación a los complejos referentes de las identidades. Este tratamiento descuida la consideración de aquellos niños y niñas que, con padres afrocaribeños que no reconocen su paternidad, sólo ostenten el apellido hispano de sus madres o aquella población de ascendencia indígena, para los cuales el apellido hispano es lo característico.

Al analizar los apellidos de los y las estudiantes de la generación 87-93, se encuentra que el grupo de apellidos latinos, es el que prevalece en la totalidad de los niveles, de tal forma que constituye en preescolar un 66%, en primero un 82% y en IV y V un 66% y un 64% respectivamente hasta llegar a un 48% en VI. Si bien es el grupo de mayor representación en cada uno de los niveles, lo anterior va acompañado de una clara variabilidad en los cinco años estudiados, llegando hasta reducir su representación en un 20%.

Para el grupo de apellidos de la ascendencia afrocaribeña la tendencia es de mayor estabilidad en su representación durante los cinco años y llega a constituir desde un 14% en preescolar hasta un máximo de un 26% en VI grado.

Los niños y las niñas con apellidos anglofonos y latinos representan una proporción que fluctúa entre un 14% en preescolar y un 19% en VI. Dentro del rango temporal estudiado, se nota que este grupo pierde representación en III grado en donde llega a constituirse en un 4,62%. Igualmente para el año de 1992 el grupo pasa de ser un 14% en IV a menos de la mitad de este porcentaje en V grado.

Por su parte, el grupo de los mestizos con apellidos hispanos, como es la tendencia en la comunidad, son el grupo más numeroso dentro del conjunto y llegan a constituirse en el 66% en preescolar, el 82% en I grado, el 61% en II grado y el 81% en III grado.

Tendencialmente se contrae su participación para el IV grado en donde suman el 66%, se reduce más su participación para el IV y V grado llegan al 64% y al 48%.

En general dentro de la generación estudiantil estudiada se nota que individuos de origen mestizo hispano son los que más permanencia muestran en la generación. Así dentro de los estudiantes que permanecen desde preescolar hasta VI grado, éstos constituyen un 57%, los afrocaribeños suman un 30% y los mestizos afro-hispanos resultan un 13%.

Al analizar la composición de la matrícula de esta generación de estudiantes, desde preescolar hasta VI grado, se nota que sólo la mitad de los estudiantes de I grado lograron acudir a la enseñanza preescolar. Así, la matrícula entre 1987-88, creció en un 123,8%. Para II grado la matrícula aumentó en un 36,17%. Curiosamente para III grado en 1990 hay un descenso de la matrícula de -32,81%; en IV grado en 1991 hay un descenso de -2,32% y en V grado la situación repunta hasta un 21,14% para volver a caer en 1993 en VI grado con un -47%.

Como podemos observar, los límites de los ciclos dentro de la Enseñanza General Básica (EGB), se constituyen en cuellos de botella para un conjunto de estudiantes que no logran sobrepasar estos niveles. Esto se explica también por la emigración intrarregional, así como por la deserción en aquellos niveles críticos del sistema formal de enseñanza como los son el III y el VI grado.

Según los datos aportados por los Registros de Actividad del período en estudio, se determina que la edad promedio de los estudiantes por nivel escolar manifiesta el siguiente comportamiento:

Como se puede constatar a partir de estos datos, los grupos que experimentan mayores aumentos en su edad están en III y VI grados en donde las edades incrementan 1,56 y 1,62 años respectivamente. Esto significa que los estudiantes en III y VI grados suelen ser mayores que la edad promedio respectiva para el nivel. Condición, según la cual se corrobora que la permanencia de

niños de mayor edad en los dos niveles es mayor que en el resto de los grados.

Cuadro 1

Edad promedio de los niños por año según grado
Generación 1988-1993.

Año	Grado	Edad promedio	Crecimiento de edad promedio
1993	VI	13,15	1,62
1992	V	11,53	0,92
1991	IV	10,61	1,12
1990	III	9,49	1,56
1989	II	7,93	
1988	I	6,85	1,08

Fuente: Registros escolares.

Al explorar el rendimiento escolar de niñas y niños en el grupo desde preescolar hasta VI grado, según consta en los registros escolares, se constata que no parece haber diferencias entre niños de ascendencia anglófona e hispana. Por ejemplo, en la materia de español el rendimiento más alto lo obtienen estudiantes de ascendencias latinas y anglófonas con un 88.00 y un 81.66 en esta materia respectivamente; esto dentro de un promedio general de notas de 88.00 para la estudiante de ascendencia latina y de un 82.49 para el estudiante de ascendencia anglófona.

Donde si parece haber diferencias en cuanto a rendimiento, es con respecto al nivel formativo de la familia de origen de los y las estudiantes. Así, se constata que hijos e hijas de profesionales o técnicos medios obtienen mejores rendimientos que niños o niñas hijos de jornaleros o agricultores. En todo caso los padres profesionales o técnicos medios constituyen una proporción insignificante con respecto a la totalidad de las ocupaciones de padres cuya inserción laboral es principalmente rural, agrícola y asalariada.

5. Reflexión final

En los datos que se han propuesto en este escrito aparece como un elemento relevante de la micropolítica escolar las prácticas y concepciones que se generan desde la escuela hacia la familia. En este plano un espacio concreto de esta articulación suelen ser las reuniones que el personal escolar programa con madres y padres de familia. En estos eventos, la cultura escolar muestra una suerte de intervención desde la Dirección escolar hacia él o la docente, para que se incentiven las colaboraciones de las familias al Patronato Escolar. Por ser este un evento ritual en donde se revelan las estructuras subyacentes de la práctica educativa, se encuentra con especial significación, que la principal atribución que la escuela le asigna a la familia en el "proyecto escolar", es su participación en el soporte financiero. Así, el tema de las mejoras en las finanzas escolares, es casi la figura central del contenido de tales reuniones. Como se ha mostrado desde la línea de mando ejercida por la dirección escolar se canaliza hacia la reunión docentes-familias puntos de agenda y esta orientación del contenido de la reunión es principalmente el de elevar el grado de participación económica de las familias en las raquílicas arcas escolares. Esta disposición escolar hacia la familia implica un perfil bajo de gestión y mediación en el otro conjunto de tareas substantivas de la enseñanza-aprendizaje, tales como los contenidos, las estrategias y técnicas de enseñanza, la evaluación, etc.

Está claro que el espacio de la reunión de madres y padres de familia con el personal escolar tiene baja estima de parte de maestras(os). Como se indicó, la participación principal en estas reuniones suele recaer en las madres de los y las "buenas" estudiantes, mientras que las familias de los y las estudiantes que obtienen bajo rendimiento, se caracterizan por su tendencia a no tomar parte en las reuniones, así como por la inestabilidad en el contacto con la institución escolar. En todo caso, cuando se da la participación familiar en

el proceso educativo, resulta contundente el papel protagónico de las madres o, en su ausencia, del sector femenino adulto de las familias de convivencia de los y las estudiantes. En esto no hay distingos étnicos, de clase o de condición socioeconómica que valgan.

En torno a esta activa participación femenina en los procesos de la educación formal de los y las hijas se encuentra que es también la mujer quien asume las principales actuaciones de la socialización y crianza de los(as) hijos(as) en el contexto doméstico.

La mujer es la principal actora de los procesos de reproducción cultural en la interacción cotidiana con sus descendientes. Al abrirse la familia a la escuela, la mujer debe reestructurar su rol en la socialización y la crianza, la cual se ve ahora compartida con otras(os) adultos especialistas. Las madres, ante estos nuevos procesos de enseñanza sistemática y formal, entran en un terreno de juego y disputa entre los referentes de sus tradiciones y los nuevos símbolos en los procesos de socialización. Pero este juego no es polar entre madres y educadoras(es), sino más bien un juego de múltiples interacciones en donde también participan, como ya se ha analizado entre otros, los(as) cogeneracionales y las(os) otros agentes culturales con los que se interactúa en la vida pública a nivel comunal y regional, así como las agencias de las industrias culturales. De estos contactos con el capital cultural que se pone en juego en las diversas y más o menos sistemáticas interacciones a nivel individual y familiar, las familias y en especial la mujer, van haciendo decisiones.

A partir de su experiencia, los y las docente ya saben, sin la menor duda, que son las mujeres por abrumadora mayoría quienes acompañan, aconsejan, supervisan y controlan la mayor parte de la enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. Sin embargo, de manera curiosa, al dirigirse a las familias, el lenguaje escolar reproduce una enraizada cultura patriarcal, que desconoce formalmente el papel protagónico de las madres, puesto que dirige intencionalmente la comunicación hacia los supuestos responsables del hogar: los

padres. Ya se sabe que con excusa o sin ella, la figura paterna no acudirá al llamado escolar. Menos aun en el caso, profundamente arraigado en el contexto estudiado, en donde la mujer ejerce como jefa de familia en buena parte de los hogares.

Ahora bien, el hecho de que las madres presenten mayores disposiciones hacia el mensaje escolar, esto no quiere decir que acepten de buena gana las convocatorias escolares. Así, las madres acarreando desde el hogar la carga de la prestación de los servicios domésticos y del trabajo asalariado, interpretan las reuniones como puntos de encuentro forzados a los cuales hay que asistir obligadas por la coerción ejercida desde la estructura escolar, pero saben que a pesar de la participación en ellas se puede saber poco sobre sus temas de interés principal: el rendimiento y comportamiento de sus hijos e hijas. No obstante, esta interpretación general y el hecho de que por lo menos una docente indica que las reuniones son actividades dinámicas en donde participan todos los asistentes, lo cierto es que en las reuniones la actuación principal la tienen los y las educadoras. También se encontró que en ocasiones éstos (as), si bien asumen el protagonismo en las reuniones, no hacen otra cosa que transmitir los mensajes y demandas de colaboración hechas por la dirección al personal escolar.

Como tendencia es él o la docente quien asume la figura de autoridad en la reuniones e investido por este poder hasta asume una postura sentenciosa ante las madres y padres que acuden a las reuniones. Lo principal de la argumentación va dirigido a sentar las responsabilidades sobre los problemas estudiantiles -conducta y rendimiento- principalmente en la familia y no en la escuela. Como respuesta a estas relaciones de poder y como línea contraria a los intereses que dominan el discurso escolar, por parte de las familias se presenta una concentración de las expectativas educativas en la escuela -recuérdese que así fue propuesto desde el ritual de iniciación-. Esto desde la perspectiva familiar pasa por reconocer las limitaciones que el

contexto doméstico tiene para enfrentar algunos de los requerimientos escolares. En este juego de fuerzas suele prevalecer la interpretación del docente, mientras que la interpretación familiar se diluye, pues no encuentra interlocución ni derivaciones positivas en el contexto escolar.

Por su parte los y las docentes, aún cuando detecten condiciones de inestabilidad familiar que interfieren en los procesos de aprendizaje de algunos niños y niñas, han fijado límites para intervenir en los problemas hogareños que afectan las vidas estudiantiles. Es una especie de barrera formal que, a manera de medida profiláctica, excusa al maestro para mantener una asepsia artificial y no profundizar ni intervenir con soluciones. Aunque en ocasiones se adoptan medidas paliativas y asistenciales desde el comedor escolar o la dirección con el fin de atender las necesidades de ciertos estudiantes, lo cierto del caso es que la perspectiva docente no es capaz de articular una visión integral de la problemática estudiantil y mucho menos de plantear soluciones que trasciendan al ámbito doméstico.

La micropolítica escolar también se ve cruzada por las filiaciones étnicas y familiares. Así, la pertenencia familiar, étnica y generacional, se unen para consolidar relaciones duraderas en lo cotidiano, bien sea en el plano comunal o laboral. Estas relaciones posteriormente tendrán incidencia sobre la constitución de relaciones de afinidad y laborales y estarán visibles en las decisiones y disposiciones que ahí se dan. Se ha corroborado la presencia de grupos de niños y jóvenes afrocaribeños que desde su infancia hasta la vida adulta fomentan estrechos lazos de amistad y de solidaridad. La permanencia de estos lazos hasta el presente se da gracias a que comparten un mismo espacio de trabajo: la escuela, y una misma ubicación en el espacio comunal: la vecindad. En la escuela este sector del personal mantiene un grupo de amistad, alimentando recíprocamente sus lazos de unión por medio del juego en el campo de las relaciones de poder que se suscitan en la escuela.

Como producto de estas redes de relaciones y de la reproducción de un cierto régimen de privilegios, se legitiman condiciones desiguales para los y las estudiantes. Esta es una contracorriente ante las tendencias a la homogeneización de deberes y derechos que irrumpe en el escenario cotidiano escolar poniendo en evidencia una obvia desigualdad, construida al calor de la cuota de poder que se le atribuye a los maestros y a sus parentelas dentro del contexto escolar.

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(as), 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 contrapuntean 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 escolar.

6. Referencias bibliográficas

- Arizpe, Lourdes, (et al) "De filiaciones arbitrarias a lealtades razonadas: La nación y las fronteras culturales en México". En: *Cuadernos de la Casa Chata*. México: CIESAS, n. 174. 1990:11-24.
- Ball, Stephen. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.
- Bourdieu, Pierre. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia, 1977.
- _____. *Cosas dichas*. México: Gedisa, 1993.
- _____. *Sociología de la cultura*. México: Grijalbo, 1990.
- _____. *El sentido práctico*. México: Grijalbo, 1991.
- _____. *Campo del poder y campo intelectual*. Argentina: Ediciones Tucuman, 1983.
- 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.
- García, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Editorial Grijalbo, 1990.
- Hernández, Omar. "Historias de vida e identidades étnicas, la visión de los maestros del Atlántico costarricense" En: *Revista de Ciencias Sociales*. San José: Universidad de Costa Rica, 58:75-83, Dic. 1992a.
- _____. "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, 1992b.
- . “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 Magister Scientiae en Educación, 1997.
- . “Un poblado liniero del caribe costarricense: historia y cotidianidad”. En prensa: *Revista de Ciencias Sociales*, 1998.
- Mora, Minor. *Análisis de la problemática social de la Región Huetar Atlántica*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, 1990.
- Municipalidad de Limón *Luchas y esperanzas. 100 años de historia doble e inconclusa del Cantón de Limón*. Limón: Municipalidad de Limón, 1992.
- Murillo, C. y D. Smith “Desarrollo de la costa Atlántica costarricense: Estado, Capitalismo y Movilización social”. En: Carvajal, Guillermo (Ed. y comp.). *Estado de la investigación científica y la acción social sobre la Región Atlántica de Costa Rica*. San José: Oficina de Publicaciones. Universidad de Costa Rica, 1989.
- 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: Universidad de Costa Rica, Tesis para optar a la Licenciatura en Antropología, 1981.
- . “La relación etnia-clase entre los indígenas Cabécares de Chirripó”. En: *Revista América Indígena*. México: Instituto Interamericano Indigenista, Vol. XLIII, No. 1, enero-marzo, 1983.
- Purcell, Trevor W. “Modern Maroons: Economy and Cultural Survival in a ‘Jamaican’ Peasant Village in Costa Rica”. En: Carnage, Charles (Ed.) *Afro-Caribbean Villages in Historical Perspective*. Kingston: African-Caribbean Institute of Jamaica, 1987.
- . *Banana Fallout. Class, Color and Culture among West Indians in Costa Rica*. California: Center for Afro-American Studies Publications University of California, 1993.
- Palmer, Paula *Wa’apin man*. San José: Instituto del Libro, 1986.