

CULTURA ESCOLAR EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PRIMER CICLO DEL CARIBE COSTARRICENSE

M.Sc. Omar Hernández Cruz

RESUMEN

Este texto aborda comprensivamente una escuela rural en sus condiciones de operación; para ello se pone especial énfasis en el estudio de la cultura escolar y en el juego de posiciones de poder que la caracterizan. Los datos provienen de una investigación etnográfica en un poblado liniero de la provincia de Limón, Costa Rica.

Presentación

Este trabajo forma parte de un estudio sobre la dinámica cultural en el Caribe costarricense, en su interlocución con la gestión educativa del Estado. Dentro de esas intenciones generales de investigación¹, se realizó una aproximación general de la dinámica cultural y de las principales transformaciones estructurales de la región caribeña, una caracterización de las políticas educativas a nivel macro y meso de la región caribeña del país y un estudio focalizado de estas acciones en una comunidad pluricultural (Hernández, O. 1992a, 1992b, 1995, 1997, 1998).

Interesa para este escrito analizar en profundidad la cultura escolar, en el marco de un referente comunal específico, aportado por un poblado liniero², en el que históricamente concurren agentes de muy diversas identidades culturales.

La escuela se entiende como un campo en donde se confrontan, reproducen,

asimilan y reelaboran los referentes culturales de origen de los agentes que concurren en ella, según sus diferencias en los discursos y prácticas escolares (Bourdieu, P.; Passeron, J.C. 1996). Interesa describir e interpretar estos flujos y reflujos de significación tal y como se dan en la experiencia cotidiana de la escuela. De esta forma, se puede visualizar la política educativa en su expresión concreta a partir del estudio de la gestión educativa, en una institución determinada y desde este referente concreto, se puede interpretar la incidencia de los procesos educativos en un nivel más general de la región (Safa, P. 1992).

Una lectura profunda de los agentes en el escenario educativo, de los referentes culturales de origen de los agentes, de sus distinciones y de sus formas de apropiación de la política educativa, implica entender la escuela como un campo de lucha en donde se ponen en juego diversos intereses y capitales culturales, simbólicos, académicos y técnicos (Bourdieu, 1993; Bourdieu, P.; Wacquant, L. 1995).

El juego de poder y la concomitante confrontación, asimilación, reproducción de identidades y de posiciones es la cultura escolar (Ball, E. 1989), y para abordarla se requiere hacer una lectura sistemática y cotidiana de los procesos escolares. Con esta intención, se hace énfasis en los aspectos que más caracterizan, según la visión del personal escolar, las lógicas particulares de su operación, a saber: el juego de posiciones de poder que se dan en torno a la dirección escolar. Queda para otros trabajos hacer una lectura más amplia de las concepciones y prácticas que se dan en la relación escuela-comunidad y profundizar otros aspectos de la micropolítica escolar.

De las concepciones y prácticas que se desarrollan en el ejercicio cotidiano de la escuela, se describen e interpretan el espacio escolar y su significación, el personal y sus diferencias. Se analiza la mediación político partidaria y sus efectos sobre la gestión educativa local y por último se hace una reflexión final en donde se plantean las principales interpretaciones.

II. El espacio escolar y su significación

Desde finales de siglo XIX y principios del XX el Caribe costarricense se caracteriza por el desarrollo de infraestructura del transporte ferrocarrilera que conecta el litoral con el centro del país. Al tenor de los procesos de construcción del ferrocarril y de la posterior expansión de la plantación bananera y muellera surgen los pueblos más antiguos de la región.

El poblado en donde se ubica la escuela que aquí se trabaja se encuentra ubicado entre la cabecera del cantón de Siquirres y el cantón Central de Limón, los tres han estado articulados en su origen y desarrollo al ferrocarril. Posteriormente, con la expansión bananera y con la construcción de la carretera a Limón la estructura del poblado cambia y se ar-

ticula a nuevos polos de desarrollo comercial y del mercado de la fuerza de trabajo. A finales del siglo XX en el poblado hay pequeños y medianos propietarios, articulados a las demandas de mano de obra de la plantación bananera. Entre éstos se puede encontrar población afrocaribeña y mestiza procedente de la región central del país y de las provincias de Guanacaste y Puntarenas. También se puede caracterizar un grupo poblacional de mestizos y afrocaribeños dedicados a los servicios y al comercio y que sale cotidianamente al centro del cantón o de la provincia. Además, un grupo de obreros agrícolas inmigrantes de otras regiones del país y de Nicaragua que laboran principalmente de la plantación bananera o en menor medida como peones en la fincas de pequeños y medianos propietarios locales.

La dinámica del poblado está muy mediatizada por las lógicas de las empresas transnacionales y nacionales que se asientan en territorios vecinos y que hacen que lleguen nuevos habitantes atraídos por las fuentes de trabajo o que en sus crisis y contracciones salgan en busca de mejores oportunidades. De esta dinámica poblacional no está exenta la institución escolar del poblado.

La escuela que nos ocupa fue fundada en 1945 en terrenos situados en lo que se consideraba en ese entonces como el centro de la comunidad. Los terrenos fueron donados por un fundador afrocaribeño de la comunidad.

La propiedad escolar colinda al sur con terrenos públicos en donde se edificó la iglesia católica y al norte con la línea férrea. Al frente, cruzando esta vía, se encuentra el cementerio. Según un adulto mayor mestizo, el centro del poblado lo constituye la escuela, pero ésta tiene limitaciones de espacio

"Yo antes decía que el centro era la escuela, pero que quedara en donde está la iglesia, para que le quede campo a los güilas para que jueguen, en la escuela no pueden ni jugar, no hay campo, pero me dijeron que el dueño de la finca había regalado el terreno para la iglesia. Antes la iglesia quedaba por donde está el Puesto de Salud,

una iglesita de madera, pero como ya el pueblo creció, ya el hombre dio esa parte ahí (Informante 1:1991).

Al oeste del poblado se encuentra el Puesto de Salud Rural y al este, propiedades particulares con tres casas de habitación. El espacio con que cuenta la escuela es relativamente restringido para una instalación escolar, pues el área construida apenas deja espacio para pequeñas zonas de jardín.

La escuela tiene un cercado perimetral de hilos de alambre de púas y su salida principal está dirigida hacia la línea férrea al norte, como reflejo de la importancia histórica de este medio de transporte en los momentos de la fundación de la escuela. Con el paso del tiempo y dados los cambios en las vías de transporte que ya se han reseñado, de manera más reciente se ha abierto también un portillo de acceso en el cercado, para comunicarse con los terrenos públicos de la iglesia católica y del salón comunal, los cuales dan hacia la carretera Limón-Siquirres-San José. Por ahí ingresa ahora la mayor parte del estudiantado.

En el terreno escolar, al sur, como un elemento aislado del resto de las construcciones, se encuentran paredes en ruinas de lo que fue la "casa del maestro", edificación que sirvió en una época para que los educadores —principalmente hombres laboraron en esos tiempos—, procedentes de otras regiones del país, vivieran en la comunidad en su tiempo de servicio.

Con el paso de los años algunos docentes inmigrantes se establecen en el lugar y la edificación pierde la función original. Si bien pudo servir para otros menesteres —biblioteca, bodega, oficina, etc—, lo cierto es que fue totalmente descuidada hasta caer en el abandono.

La desidia comunal e institucional al respecto del estado de la edificación, quizás se explica en razón de que a maestros que

habitaron aquel lugar, se les atribuyó acoso sexual hacia niñas escolares, eventos que todavía se guardan en la memoria comunal como una imagen negativa de la escuela.

*Ese fue el motivo de la cual nosotros tuvimos que abandonar la escuela también. Porque cuando eso ya uno, bueno al menos yo ya tenía trece años y mi hermana tenía quince y nosotras íbamos a la escuela pero eran muy atrevidos con las chiquillas de la escuela y entonces por medio de él, yo a él le agradezco haber perdido la escuela, porque ¡yay! por medio de él yo ya no pude ir más, porque yo estaba empezando el V grado cuando mamá nos sacó, en ese año salimos un montón por culpa de él, porque él vivía así a la par de la escuela donde hay un pedazo ahí caído, ahí vivía él, ahí él tenía un cuarto donde él vivía y entonces ahí él se llevaba las chiquillas más grandes para que le limpiaran la casa y para que estuvieran ahí, entonces no dejaba que ningún chiquito menor fuera con ellas para acompañarlas y en ese entonces había una muchachilla que era mayor que yo y entonces él le quiso faltar al respeto... Eso él lo venía haciendo muchos años atrás, al menos yo era una mujer sí..., yo no tenía experiencia, nada..., nosotros nos criamos así inocentes de la vida, verdad y en ese entonces había otras que eran igual que yo, ¡yay! entonces por medio de eso él quiso abusar de ellas...(Madre 10:1993)

En todo caso, la construcción pasó al olvido y simbólicamente ha sido usada como depósito de basura por mucho tiempo. No es hasta fecha reciente, que como producto de la discusión de temas ambientales, un docente decide emprender una campaña para hacer un foso en donde enterrar la basura acumulada en aquella edificación en ruinas. Todo esto, se da en razón de que en la comunidad no existe un sistema de recolección de desechos y en la institución nunca hubo ni preocupación ni acción al respecto del destino de la basura allí generada.

En todo el entorno de los pabellones de aulas, muy especialmente en el área frontal que se dirige hacia la línea, se pueden observar múltiples plantas de la flora local e inclusive árboles.

Al tiempo en que se realiza la presente investigación, la escuela presenta las siguientes condiciones:

- Tiene comedor escolar
- Opera con horario alterno
- No tiene servicios a nivel de maternal, prekinder y kinder
- No posee biblioteca
- Imparte educación preescolar en la modalidad de preparatoria
- No tiene aula integrada
- No tiene aula recurso
- Además de las materias básicas, sólo se imparte religión católica.

Otra condición que presenta la escuela es la presencia de un funcionario dedicado exclusivamente a labores de dirección, ordenamiento y planificación escolar, lo que hace suponer una elevación de la efectividad de la práctica educativa.

III. El personal: sentidos desde la cultura escolar

La estructura escolar la constituyen tres estamentos separados por sus funciones, a saber: dirección, maestros(as), personal de apoyo (conseje y la persona encargada del comedor escolar). El personal se distribuye así:

- 1 Director de Enseñanza General Básica 2
- 6 Profesores de Enseñanza General Básica 1
- 1 Trabajadora Miscelánea 1
- 1 Cocinera encargada del Comedor Escolar

De los seis profesionales, cinco se encuentran en propiedad y se ubican en el grupo profesional denominado como PT5 (Bachilleres en ciencias de la educación, con especialidad en primaria) y tienen más de 10 años de laborar en esta escuela. Por su parte, la maestra encargada de educación preescolar se encuentra como aspirante no graduada.

En once años de historia escolar se constata que sólo en 1987 y 1988 se contó con docentes de educación especial y no es hasta fechas recientes en que se incorpora una educadora de Educación Religiosa. La

ausencia del resto de las materias especiales significa carecer de la enseñanza de educación agrícola, educación musical, educación física, educación para el hogar, artes industriales y artes plásticas. Todas estas asignaturas forman parte del repertorio de la enseñanza en el nivel nacional. No obstante, en las escuelas rurales estas materias constituyen un déficit común.

Durante el tiempo de la investigación, la escuela operó en horario de mañana y tarde con 10 secciones distribuidas así: dos secciones de I grado; 2 secciones de II grado; 2 secciones de III grado; 1 de IV grado; 2 de V grado y 1 de VI.

Durante la investigación, por razones de carácter político partidario, que se explicarán después -ver siguiente sección-, en la escuela estudiada se le pudo conocer dos diferentes directores. Esto permite darle seguimiento a los estilos de cada uno y conocer las implicaciones que tiene la forma de ejercer la dirección sobre la organización del trabajo.

Durante la administración del primer director que se conoció, ya se habían establecido un conjunto de disposiciones y reglas que por la vía de costumbre constituían elementos de la cultura escolar. Por ejemplo, en esta gestión, se suele asignar a un o una docente el seguimiento de una generación de estudiantes desde I hasta VI grado. Esto hace que, según la opinión crítica de un miembro del equipo, se reproduzcan en el estudiantado las debilidades o fortalezas de una sola persona; en sus propias palabras el maestro indicaba:

"prevalece el criterio de que un grupo no herede el cargo bajo un mismo maestro un período muy largo, como la escuela está calificada por ciclos, el docente que toma un primer grado lo lleva hasta tercero, o sea le da todo un ciclo, 3 años, eso es lo conveniente. Se piensa que es conveniente un cambio porque, pues uno como humano tiene un montón de errores, también le gusta más un determinado campo. Hay maestros por ejemplo que les gusta más lingüística o español, hay otros que se van a la parte de matemáticas y otros ciencias, entonces le va a dar más prioridad a esa área y los niños pueden quedar

flojos en una área que el maestro, sin querer, descuida. En el subconsciente va dejando, no quiere tocarlo, va dejando mucho hueco en el niño y es necesario que otro docente lo detecte y llene, vaya llenando. Entonces qué se yo, yo considero que 2 ó 3 maestros es lo conveniente en el desarrollo escolar del niño (Maestro 2:1991).

No obstante estas razonables objeciones, la práctica opaca la razón. Así, un docente que asumía el VI grado indicaba con respecto a sus alumnos y alumnas:

“la mayoría de ellos han estado conmigo, estuvieron conmigo desde primer grado, solamente en cuarto grado no les di por razones de salud, entonces la mayoría yo los conozco muy bien, la forma de trabajar (Maestro 1:1992).

Como se ve, a pesar de que por razones de salud un maestro permaneció incapacitado durante un año lectivo, mientras los estudiantes estaban en IV grado, el año siguiente cuando retorna al trabajo asume el V grado y concluye el VI con esta generación.

En este caso el maestro propone la existencia de “situaciones” que han hecho que se mantenga impartiendo el V grado a la misma generación. Entre estas razones está la indisposición de otros compañeros y compañeros para dejar los grupos que imparten.

En el caso del segundo director que se conoció, se asumió de cierta forma la alternabilidad en la asignación de los recursos en los diferentes ciclos. Una educadora había interiorizado esta opción a tal grado que la expresa como una suerte de decisión personal. Al respecto expone:

Bueno esta era la política que teníamos de que había darle término a un grupo, pero ahora, en este momento yo acabo de soltar mis gúilas que traía desde primer grado: primero, segundo y tercero, entonces cuarto grado ya no, yo le dije al maestro: no quiero ese cuarto, no lo quiero, porque ellos, yo sé que ellos han copiado en tres años muchas cosas mías y si yo soy demasiado exigente, yo quiero que también tengan otros maestros y cuando lleguen al colegio que sepan relacionarse con otras personas. Entonces hasta tercero les doy, pienso que es bueno tenerlos hasta tercer grado; ya en tercer grado, pues a soltarlos (Maestra 3:1993).

Con esta variante de la modalidad que prevaleció en la gestión anterior, la asignación se hace por ciclos. Así un o una docente lleva a una generación desde el I al III grado y otro u otra profesora asume la enseñanza desde IV hasta VI grado.

En la forma y por el tipo de gestión con que se asume la tareas escolares por parte de los y las docentes, se nota como tendencia una relativa autonomía sobre la forma en que se conducen las actividades de enseñanza-aprendizaje. Cada uno le da su toque personal, dentro del rango que permite la supervisión, al tratamiento de los contenidos y su intensidad; determina el nivel de profundidad de la evaluación; el grado y tipo de vínculo con las familias; la forma en que organiza el espacio para la tareas cotidianas, etc. Así las cosas, no parece haber puntos de encuentro lo suficientemente fuertes como para marcar la pauta o establecer en torno a ellos un consenso. La diversidad de metas, muy marcadas por los intereses personales, provocan visibles niveles de resistencia. Un educador adulto mayor, próximo a obtener su jubilación, hace gala constantemente de su actitud de rechazo hacia las orientaciones de la política curricular (1990-94) y expresa constantemente su indisposición hacia las propuestas de contenidos y procesos evaluativos propios de aquella. Este es un proceso de resistencia explícito que los directores que conocimos manejaron de la siguiente forma:

- El primer director no intervino ni cuestionó las tareas de enseñanza que explícitamente eran contrarias a la política curricular vigente.
- El segundo director apoyó a este maestro en la consecución de la jubilación y como el período se extendió más de lo previsto, promovió un traslado de este funcionario hacia otra escuela de menor categoría en una bananera, en donde pudiese esperar, sin mayor contratiempo, el momento del retiro.

En otro polo se encuentra otro maestro muy calificado, con gran entusiasmo, actitud crítica y abierta a la innovación, que acoge y descarta con juicio propio elementos de la política educativa vigente.

Ante un funcionario como éste los directores asumen las siguientes posturas:

- El primer director lo propone como subdirector y recarga en este colaborador lo principal de las tareas directivas en su ausencia y la elaboración de lo fundamental del rumbo de la dirección en términos de metas. Por ejemplo debe proponer al equipo los elementos básicos de un plan anual de trabajo.
- El segundo director lo ve al inicio con cierta resistencia pues fue su competidor inmediato en el proceso de elección que lo llevó al puesto. Una vez superado este celo inicial, intenta aproximarle a las tareas de la dirección, ante lo cual se obtienen logros parciales, ya que el pretendido ha concertado responsabilidades adicionales en el sistema de educación de adultos; en tareas de supervisión y esto le resta tiempo para colaborar más activamente.

El juego en las relaciones de poder a partir de los intereses personales se convierte en la tónica de la práctica organizativa en la escuela.

Según Ball (1989:34):

"Los intereses están en juego, de manera crucial, en la toma de decisiones organizativas y, como veremos, para algunos profesores, la participación o los intereses de influir en la toma de decisiones están determinados y circunscritos por su importancia para sus intereses individuales".

Según este autor (Ibid: 33), tal y como lo hemos documentado, los intereses creados (preocupaciones materiales de los profesores relacionados con las condiciones

de trabajo: las remuneraciones por su trabajo, su carrera y su promoción), son la tónica de una gestión.

Por su parte, los intereses ideológicos (cuestiones valorativas y de adhesión filosófica: ideas sobre la práctica y la organización preferidas o expuestas en debates o discusiones) le dan contenido a la gestión del segundo director, pues hacen que su manera de ver la acción educativa se convierta en el medio para el logro de sus intereses personales.

Con el fin de contextualizar la experiencia formativa y profesional de los dos maestros anteriormente aludidos, se retoman en primer término elementos de la historia de vida del maestro próximo la pensión y posteriormente se hace lo propio con lo concerniente al maestro innovador.

En el relato del primer caso se nota que la actitud de este maestro ante el aprendizaje y posteriormente hacia la enseñanza, están de cierta manera configuradas desde su infancia. Proviene de una familia relativamente reducida, tres hermanas que no estudian y dos hermanos –incluido él– que estudian educación. Procede de la zona de Tilarán en la provincia de Guanacaste y tiene un origen campesino, ligado a la producción agropecuaria. Al referirse a su infancia en el espacio doméstico describe así su actuación:

"vayan a sembrar frijoles, de repente vayan a chapar, de repente vayan échenle comida a los cerdos, vaya a traer las vacas, vaya ordeñe las vacas, todas esas carajadas (Maestro 4:1994).

En este contexto familiar de origen, las aspiraciones educativas se concentran en los designios de un padre autoritario que espera para los hijos condiciones de vida diferentes a las propias. Por su parte la madre, a contrapelo de la tendencia y quizás en función de su bajo nivel educativo, se mantenía principalmente como facilitadora, al asumir la prestación de los servicios requeridos para sus hijos estudiantes:

En mi caso es que papá llegó hasta quinto grado en ese entonces y mamá no pasó de primero; papá tenía un deseo que sus hijos estudiaran y a mamá no le preocupaba. Por otro lado, lo que mamá podía enseñarme era casi nada y la verdad es que papá tampoco, pero papá por lo menos él sí tenía deseos de que sus hijos estudiaran. Él decía "no quiero de mi hijos se queden igual que yo, yo quiero que ellos estudien para que tengan un mejor conocimiento de la vida", así es que piense de que por ahí es por donde él se preocupaba por lo menos a ofrecernos chilillo para el que no estudiaba, cosa que se ve muy rara pero que surte efecto (Maestro 4:1994).

Por ejemplo, este maestro recuerda que acudió a la escuela y estudió la secundaria siempre bajo la presión del padre. Igualmente gracias a la presión de un tío, estando en V año de secundaria y sin haber concluido el bachillerato, obtiene el primer trabajo como maestro:

Primeramente yo llegué a una escuela que sólo tenía hasta segundo grado. Pero cuando ya llegué a segundo grado entonces me trasladaron a Tilarán. Como 2 años mamá se trasladó con nosotros para hacernos la comida, y por ahí de cuarto grado todos ellos se fueron para la finca y mi hermana y yo solos entre la gente nos asistíamos e íbamos a la escuela. Es que vea, los niños toda la vida son niños, y como tales no tienen preocupación de nada, yo llegué hasta tercer año del colegio sin preocuparme del estudio, estudiaba porque me mandaban a estudiar. En tercer año de no ser porque papá me ofreció meterme una solemne leñatada, yo me hubiera quedado, pero por el miedo que le tenía a él me preocupé y gané el año y por ahí ya de cuarto año en adelante es que ya comencé a pensar a valorar, a preocuparme: todo el tiempo atrás estudié por la presión que él ejercía sobre mí, si no, no lo hubiera hecho (Maestro 4:1994).

Al comentar sobre su historia de vida laboral, el maestro mayor de 50 años narra así el proceso:

Primero me fui a Liberia, ahí conseguí un trabajo en cualquier cosa donde un chino, y resulta que por ahí llegó después un tío político y me ayudó para que me metiera a trabajar de maestro; ya fue y habló con el Director Provincial y todo eso.

Había perdido el V año y había perdido el bachillerato en dos asignaturas. Me dio plaza por allá por Fortuna de Bagaces. Desde luego no tenía ninguna madurez para ese trabajo. Sin embargo, el personal de esa escuela era personal de experiencia y tuvieron mucha paciencia conmigo y ellos me ayudaron demasiado en un montón de cosas, planeamiento. Primero me dieron a primera entrada un primero, pero ahí no más vieron que era imposible que yo

no podía llevar un primero. En ese entonces me asustó pero ahora veo las razones, entonces me dieron después un tercero y con ese empecé a trabajar más o menos. Por allá volé cuero como un cabrón. Se terminó ahí el permiso, me dan otro permiso en otro lado y terminé el año, cuando terminé el año me hice de una vieja, me hice de una mujer y se le ocurrió a la muñeca llevarme a Ciudad Quesada de San Carlos, gasté toda la harina y no me dio la gana irme ya para la casa sin plata, no quise ir. Y entonces hasta estuve volando machete allá en San Carlos, seis meses pasé volando machete ahí y a los seis meses conocí un supervisor, y hablando me di cuenta que era supervisor. Le dije que yo había estado trabajando un tiempillo por allá y entonces ya me consiguió trabajo él por ahí también. Trabajé varios meses por la zona ahí de San Carlos y después consideré que era necesario que yo sacara el bachiller y que siguiera estudiando. Por lo tanto me fui otra vez donde mi papá, le solicité la ayuda y él estuvo presto a brindármela, dentro de sus conocimientos porque digamos; porque él podía más o menos mantenerme tranquilo, pero siempre lo tenía a uno que uno no tenía plata ni para tomarse un fresco y todas esas cosas, sin embargo, fue muy valiosa la ayuda que él me brindó porque logré sacar el bachiller. En Tilarán me preparé, fui a presentar mis exámenes en Santa Cruz y después me fui a estudiar a la Escuela Normal de Liberia, dos años en la escuela normal, ya ahí saqué el PT3 y ya me vine a empezar a trabajar aquí. Ya en el 73 —se refiere a año 1973— comencé a trabajar aquí en el pueblo que sigue ahí por la línea y después me pasó para esta escuela (Maestro 4:1994).

Las circunstancias en que este maestro se vincula con el gremio docente, dependen de ofertas hechas por allegados y no corresponden mucho a su propia gestión, de ahí que su articulación a la enseñanza es totalmente accidentada y marginal. Posteriormente este maestro se aclara el rol que podía tener la educación en sus propias estrategias de inserción laboral, pues debe elegir entre peón o educador. De esta disyuntiva es que formaliza su expectativa de ser educador y decide terminar sus estudios en secundaria y estudiar para maestro en la Escuela Normal, entidad oficial para-universitaria, encargada de la enseñanza de la docencia.

Al terminar sus estudios de maestro consigue un puesto en Limón en donde ya trabajaba el hermano mayor. Este le sirve de red de apoyo y le facilita el ingreso a la región caribeña y a la comunidad en donde todavía trabaja. Este es un contexto comunal con unos referentes culturales que conoce

por primera vez al abordar el tren en que se debía transportar desde San José:

Yo no tenía relación con ningún negro; allá en Tilarán un negro llegaba y todo el mundo se acercaba a conocer un negro, porque ahí nadie conoce un negro. Nadie conocía, porque ahora han llegado uno que otro por ahí y no es tan alarmante, imagínese el tren llenísimo de negros desde que salí de allá en San José. Entonces cuando llegué, sencillamente yo me presenté, busqué al presidente de la Junta de Educación, le dije que yo estaba nombrado. Pero el asunto mío ya estaba un poquillo allanado porque mi hermano ya tenía cinco años de trabajar aquí, entonces él me orientó bastante (Maestro 4:1994).

Al llegar a la comunidad el panorama de la distinción y de los prejuicios se consolidó en vez de cambiar. Este maestro atribuye a los habitantes peculiaridades en la organización de la familia y en la relación con los hijos en contraste con los referentes de su familia imaginada, pues en su familia real los serios problemas de comunicación con el padre y la omnisciente participación de la madre, parecen coincidir de cierta forma con las características negativas que le atribuye a las familias en Limón:

Aquí los chiquillos tienen más libertad para actuar de la manera que ellos quieren. Allá digamos que son más obedientes, tratan de hacer lo que el maestro quiere que hagan, ellos tratan de hacerlo. Aquí no, estos condenados son totalmente... no prestan atención, peliones, fogosos, eso todos los niños son, pero aquí yo lo considero exagerado, principalmente en esos días. Eso podía provenir yo analizaba el asunto y creo que eso provenía, es que en esta zona hay una serie de cosas que allá no había. Allá no es común que fulanito no conoce al papá, que el hogar aquel se divorció, que el hogar aquel se pelió, se dejaron porque el papá es un alcohólico, por que son alcohólicos o mariguanos, etc. La verdad es que eso allá casi no; en cambio aquí la cosa es muy diferente. En esa época habían esos problemas y han seguido toda la vida, niños sin padre toda la vida, la maricucha —se refiere a la *cannabis sativa*, planta alucinógena conocida popularmente como mariguana— ya estaba aquí. En esta zona los padres no tienen conciencia de la responsabilidad que ellos tienen para con los hijos, no son padre que reúnan con la familia para dialogar con ellos, para jugar con ellos, para preguntar cosas. Yo cuando llego a la casa los chiquillos quieren jugar cualquier cosa, ellos tienen confianza, en cambio aquí no, la gente... Ellos quieren mucho a los chiquitos pero les parece que el deber de ellos es sólo darles comida y ropa (Maestro 4:1994).

La libertad de actuación que este maestro atribuye a los niños limonenses con res-

pecto a los tilaranenses, contrasta con una práctica educativa rígidamente estructurada que no da mucho margen a la autonomía ni a la espontaneidad. Estos son valores negativos que se explican, de acuerdo a la visión del maestro, en razón de las crisis, que a su criterio, experimenta la figura de la familia tradicional en el contexto.

En contraste con la experiencia de este educador, encontramos el caso del maestro de mayor prestigio en la escuela, en términos de la visión de los compañeros, compañeras y de los dos directores que conocimos en esta escuela. Proviene del Guanacaste, en donde creció en una familia extensa que inmigró al Caribe, ahí cursó la educación primaria en una escuela de su lugar de origen, la secundaria en la cabecera de la provincia y la educación universitaria en San José en donde siguió la carrera de agronomía. Con sus estudios universitarios inconclusos obtuvo una plaza en el colegio técnico profesional de la zona, del cual se trasladó a la escuela para ejercer como maestro con éxito reconocido por sus compañeros y compañeras.

Su padre era maestro y complementaba los ingresos familiares con trabajo agrícola en fincas ganaderas:

me crié en una finca de Santa Cruz, Guanacaste. Finca de campo alejada unos 25 kilómetros del centro de Santa Cruz, le estoy hablando de 35 a 40 años atrás y con las dificultades que existían en ese tiempo: sin carreteras, caminos de caballos... Mi papá era maestro, nos criamos en una finca muy grande con ganado, la gente era excesivamente humilde con relaciones primarias, o sea, te hacen favores sin esperar nada a cambio donde existe la honestidad, la sinceridad y todo lo demás... Yo pienso que eso ha enmarcado mi vida y desde pequeño que vi el trato en el hogar, la relación. Somos 11 hermanos, 8 mujeres y 3 hombres (Maestro 2:1991).

Esta persona crece en el grupo familiar con un elevado número de hermanos(as) y con ciertas posibilidades de estudio:

"Nosotros dentro de las limitaciones económicas que se dieron, pues porque mi papá perdió la finca, una finca inmensa de 580 hectáreas y llegar a tener, qué se yo, 150 ó 200 cabezas de ganado, no lo recuerdo exactamente

porque estaba muy pequeño. Pero, por juegos de la vida él perdió eso, sin embargo, lo que quedó con el salario y a todos nos dio la escuela, nos dio colegio a todos. Yo tengo muchos hermanos profesionales, tengo de ese grupo, hay 1,2,3,4,5,6 somos seis, siete hermanos que tenemos profesión ya a nivel universitario y los cuatro que quedan por lo menos son bachilleres. O sea quiere decir que ninguno se quedó sin por lo menos estudios de las primeras letras (Maestro 2:1991).

Con unas aspiraciones familiares construidas en torno al acceso a la educación, los recuerdos sobre sus primeras experiencias escolares son muy positivos y están cargados de afectos:

"Recuerdo mis maestros, las maestras, todavía cuando me las encuentro, digamos, un abrazo, las alegrías, el respeto hacia ellos, lo que más recuerdo es el respeto con que se trataba, digamos, quien era el maestro y en aquel tiempo, verdad. Tanto para el padre, el mismo maestro sabía quien era él, sabía que lo tenía que respetar y hacía que lo respetaran. Tenían un status elevado, esa es mi creencia (Maestro 2:1991).

En estas imágenes sobresale la de un magisterio con gran reconocimiento a nivel de las familias que acudían a la escuela y probablemente por derivación, un estructurado sistema disciplinario basado en el respeto a la figura del o la docente.

La educación secundaria (III y IV ciclo) los hace en un colegio académico de varones en Santa Cruz y de ahí se moviliza hasta la capital del país a estudiar la educación superior. Su ambición era estudiar medicina pero las siguientes circunstancias se interponen para el logro de sus metas:

"Como pude fui dando palos de ciego, terminé en dos años y resto, la premédica; pedí la solicitud, me dijeron que eran 360 estudiantes que pedían ingresar y que sólo iban a aceptar a 60; quedé fuera con un sentimiento de frustración, pensando, pues, que había favoritismo, lo pensé, no puedo corroborarlo(....) Yo quise estudiar una carrera análoga, que era Farmacia, después me arrepentí, quise estudiar Derecho, totalmente diferente, mi familia mi papá se opuso, dijo que no. Papá dijo que no, que terminaba uno corrompiéndose y me lo justificó y hablamos y dijimos: bueno, está bien, pues no. Y terminé estudiando Agronomía y no llegué a ejercer (Maestro 2:1991).

No ejerce la agronomía porque al terminar sus estudios universitarios surge la posibilidad de trabajar como docente en el colegio técnico agropecuario de Siquirres:

yo llegué al colegio nada más con conocimientos y los chiquillos se sentían apantallados porque uno sabía bastante. Yo llegué a tener una preparación, yo daba mis lecciones dictadas de memoria. Que tema vamos a ver ahora niños, vamos tomen esto, esto, esto, los exámenes no había nada metodológico al respecto (Maestro 2:1991).

Al referirse al significado que tuvo para él llegar a Limón y particularmente a Siquirres en busca de trabajo como educador y sin ninguna experiencia en la región, indica lo siguiente:

Aquí era totalmente diferente. Tenía que vivir acá. Yo no sé, yo pienso también que no me fue difícil adaptarme. Primero, bueno, bastante joven, soltero, el deseo simplemente de graduarme y de buscar un trabajo diferente. Se dieron condiciones que no permitieron todo eso por las cuales estoy aquí, pero yo me considero una persona bastante amigable, abierta, poco a poco fui haciendo amistades (...). Entonces ese apoyo de todos, de entrar a hablar abiertamente con él, con la secretaria y con muchos compañeros me permitió sentirme muy bien acá; yo le agradezco muchísimo a Siquirres haberme abierto los brazos, tanto que yo cuando me pensione yo deseo retribuirle tanto, trabajando en alguna parte de desarrollo comunal (Maestro 2:1991).

En la historia profesional se nota un sostenido esfuerzo por aumentar la calificación académica en la docencia y para ello recurre a la Universidad Estatal a Distancia. Con esta base en docencia, posteriormente decide incursionar en el campo de la educación en primaria y consigue un puesto como maestro en la escuela estudiada:

"yo vine en el 89 y fui muy claro con los padres de familia, es más, a la directora que había sido compañera mía de colegio le solicité que me diera sexto grado, que me diera quinto y sexto, estudiantes con los cuales yo estuviera un poco más familiarizado. Sin embargo, ella se empeñó en que yo diera primero sin mayor experiencia. La universidad muchas veces lo prepara a uno académicamente pero en la práctica no, porque no es lo mismo el aula, el aula universitaria, a la realidad del aula en que se enseña (Maestro 2:1991).

Como comentario final en este caso, cabe señalar que la trayectoria académica y profesional de este maestro, le permite desarrollar una actitud más positiva hacia su práctica docente, hacia sus alumnos y hacia la región.

IV. Micropolítica y política partidaria

En el ámbito nacional desde los años cuarentas, dos partidos políticos participan en las contiendas electorales y ganan las elecciones con cierta alternabilidad: la tendencia socialcristiana representada por el Partido Liberación Nacional y la tendencia social demócrata representada por el Partido Unidad Socialcristiana.

Estos cambios en la dirección del Estado, tienen incidencia sobre la política educativa a nivel nacional y regional pues cambia el modelo educativo que se quiere promover.

En la perspectiva regional, los cambios más significativos suelen darse en materia curricular y en la distribución de la prebendas partidarias a los adeptos del partido de turno en el poder.

Desde las esferas centrales hasta la Dirección Regional de Enseñanza (D.R.E.), se sienten los movimientos de personal. Al iniciarse la Administración Calderón Fournier (1990-94) por ejemplo, entre los cambios administrativos más importantes se encuentra la decisión de agregar en la estructura administrativa de las D.R.E., tradicionalmente a cargo de personal principalmente liberacionista, una figura de poder paralela a la dirección regional. Complementariamente se nota una cadena de movimientos de personal en el sentido de que los cargos de mayor capacidad de decisión política sean sustituidos por miembros del partido vencedor.

En la perspectiva local, estos movimientos partidistas en el ajedrez de las rela-

ciones de poder dentro de la gestión educativa, generan que el Director de turno afiliado a la tendencia socialdemócrata perdedora deba dejar el puesto. Se veía obligado a volver a su antiguo puesto como Director en una escuela de menor categoría -D1- y a dejar la plaza vacante. Todo esto debido a que había llegado al cargo de manera interina a partir de que el titular se encontraba ocupando circunstancialmente un puesto en la Dirección Regional como supervisor. Este movimiento también se debe al cambio de posiciones que se da en el sistema educativo, después de que uno de los dos partidos mayoritarios gana una elección.

De manera patente, las filiaciones partidarias le habían permitido obtener -aunque interinamente- un puesto de director en la escuela de la comunidad en donde radica. Esta posición le ofrece una serie de ventajas en condiciones salariales dado que la escuela es D2. En este puesto se había acomodado sin mayores esfuerzos, pues toda la gestión fue en su beneficio y sin hacer expresión de acciones hacia el desarrollo de la institución a su cargo. Este director ejercía una activa gestión en torno a la posibilidad de obtener la propiedad sobre ese puesto, ascenso que lo beneficiaba en términos salariales y, al ser habitante de la comunidad, se evita el costo en tiempo y dinero de viajar hasta la escuela en donde tenía la propiedad del puesto de director. También, en consonancia con sus intereses y por tener una calificación académica baja y no tener línea de ascenso para un puesto semejante, optó por matricularse en dos universidades, una a distancia -pública- y otra privada, con miras a mejorar la calificación académica para un eventual concurso por el puesto de su interés. Además, en su condición de estudiante universitario, este director utilizaba tiempo de trabajo para atender sus obligaciones como estudiante universitario.

En tanto se da el proceso electoral y consecuentemente se provocan los cambios referidos y el director no ha logrado terminar

sus estudios universitarios, se abren así ciertas posibilidades de ascenso para el resto del personal de la escuela, pero es a otro funcionario de tendencia socialcristiana, proveniente de otra escuela del cantón y con mayor calificación académica, pero con menos años de experiencia a quien se le asigna el puesto. Esto hace que la dinámica escolar se vea afectada por los cambios y se dé un cierto nivel de resistencia y rechazo hacia el nuevo director. Esto se comenta en pasillos y muy especialmente durante la hora del almuerzo, en el receso de mediodía, cuando la mayoría del personal antiguo se reúne en el comedor escolar. En tanto el nuevo miembro del personal se abstiene de participar de estas reuniones y recurre a comer solitariamente en su oficina o en la pulpería cercana, su ausencia es utilizada para comparar *currículum*, años de experiencia, tipo de puestos que han desempeñado, filiaciones partidarias, etc., en un verdadero pulso de credenciales con el recién llegado quien, además de todo, es más joven que el resto del personal escolar.

Los nuevos bríos en la Dirección, se hacen visibles pronto en los siguientes campos:

- Reuniones de personal
- Definición de un plan de trabajo.
- Definición de comisiones de trabajo con objetivos, metas y tiempo precisos.
- Reuniones de seguimiento sobre el trabajo de comisiones.
- Reorganización del espacio de la Dirección escolar, sacando y quemando mobiliario y materiales afectados por plagas de insectos o por las goteras del techo y renovando la imagen de la dirección con cronogramas, horarios, planes de trabajo y material didáctico.
- Reuniones con padres de familia para la renovación del comité y el patronato escolar.
- Exploración activa de diversos campos de producción académica y de fuentes como recursos dentro y fuera del Mi-

nisterio de Educación, con miras a la consecución de aportes para la escuela y para las tareas como lo son la enseñanza aprendizaje.

- Reorganización de las responsabilidades y funciones del personal de apoyo, principalmente asignándole a la conserje las tareas de mensajería hacia las oficinas de la supervisión escolar en la cabecera del Cantón. Todos reconocen que el traslado de la papelería que enlaza la escuela con la supervisión, requiere de grandes cantidades de tiempo, en razón de ser efectuada por intermedio del transporte público, que implica invertir largos tiempos de espera.

A criterio del asesor-supervisor, el nuevo director tiene varios años por delante en esta escuela y por esa razón su tarea estaría más sujeta a la verificación de logros. Pero independientemente de este criterio, tiene un juicio positivo sobre la trayectoria de este profesional:

"El ve que va a tener que estacionarse ahí dos o tres años de su carrera y cuando la gente ve que se le puede pedir cuentas en educación sucede ese fenómeno; se preocupan. ¡Y no! el carajo trae buenos antecedentes. Yo no lo conocía, pero me he enterado de que es un carajo que ha sido responsable en su labor. No, el carajo trae buenas referencias, que es un carajo que se preocupa, trae buenas ideas y es muy innovador, un carajo que le gusta que las cosas caminen en orden, muy responsable (Asesor supervisor 3:1994).

En la interpretación del nuevo director, las particularidades de su acción educativa, tiene origen en dos tipos de factores. Por una parte, considera que desde sus procesos de socialización temprana y muy especialmente desde la acción de la madre, se le enseñó que había que enfrentar las responsabilidades de la vida con absoluta entereza. Así dice haberlo hecho en sus estudios de primaria y de educación media, en donde siempre fue muy buen estudiante.

Como segundo factor narra que al finalizar sus estudios del III y IV ciclo en un colegio técnico de la zona, le informan de la

posibilidad de involucrase en un plan de preparación de maestros ejecutado por el Ministerio de Educación Pública en coordinación con la Universidad Nacional. Al incorporarse al plan, construyó otra visión de la educación –espacio que no vislumbraba como posible ámbito de trabajo– y le hizo ver éste como un terreno para su realización personal. Esta decisión fue muy importante en su vida y la tomó considerando sus capacidades para la docencia –sujetas a prueba– y que la especialidad que obtendría en el colegio técnico, en el cual estudiaba, no le garantizaba oportunidades de inserción laboral en la zona. A diferencia de aquella, el plan ofrecía capacitación y trabajo seguro al terminar. Por estas razones, al concluir sus estudios técnicos, concursó y es aceptado para participar en un plan de capacitación para aspirantes a maestros, que consistía en tres meses de estudio. Luego de este período el participante se comprometía a trabajar durante 4 años en una escuela rural remota y continuar sus estudios. Terminado este período podía obtener la propiedad y aspirar al traslado.

En su condición de estudiante y de aspirante activo, debe dedicar la mayor parte de su tiempo libre para cumplir las obligaciones de la planeación y las del estudio, todo esto en el marco de una experiencia nueva para la que no tenía mayor capacitación ni experiencia. Por la inestabilidad que padece el personal aspirante en la región, se debe mover de un poblado a otro insistentemente durante el proceso de entrenamiento y esto de cierta manera limita las posibilidades de evaluar su experiencia como educador.

Si bien, el segundo estilo de dirección, también puede estar marcado por el interés del nuevo director de legitimarse, lo cierto es que sus acciones se vuelcan hacia el desarrollo institucional. Así, la orientación de las tareas se vuelve más académica y afín con las funciones inherentes al cargo. Ahora bien, tampoco en este caso, se tiene claro un proyecto institucional colectivo tendiente hacia

el logro de un interés prioritario para todos. En todo caso, lo cierto es que los logros de coordinación inciden, más o menos visiblemente, en las tareas docentes.

Por ejemplo, en la nueva imagen de la oficina de Dirección escolar, se nota un evidente esfuerzo por marcar el terreno con signos concernientes a las tareas del colectivo escolar. Orden, intervención y propuesta parecen ser la tónica de los planes, horarios y cronogramas.

Nuevas disposiciones de control parecen ser el mensaje visible para el resto del personal que se había acostumbrado a los estantes viejos, cargados de papel amarillentos que no se habían movido ni un centímetro durante dos administraciones atrás.

En los nuevos cartelones que se exhiben en las paredes de la dirección, están los planes de trabajo de la comisiones, así como los responsables y los plazos. En éstos se expone al colectivo diariamente las tareas pendientes, el personal a cargo y el tiempo para cumplir con los propósitos. Además, ahora el personal debe firmar un libro de asistencia ubicado en una esquina del escritorio del Director y eventualmente excusar las tardanzas al llegar o los adelantos al salir.

El acto de renovación del espacio y la tareas de limpieza se hacen como un esfuerzo personal y solitario, sin la ayuda de la conserjería. En esto se encuentra el mensaje de que era una tarea pendiente de realizar desde tiempo atrás y que sólo el nuevo espíritu de trabajo, en su empeño de renovación, lo logró hacer. También el intento se dirige a rescatar la parte recuperable del patrimonio documental de la institución y por otra parte, a dar el mensaje de que se inicia una gestión que removerá los cimientos de un equipo de trabajo muy amparado en la tradición y en el inmovilismo.

El hecho de que ante las gestiones del nuevo director se obtengan materiales donados por la Universidad del Trópico Húmedo

(EARTH), una instancia académica internacional de nivel superior asentada en la región, hace que se tengan, por primera vez, textos, láminas y cassettes sobre el tema ambiental y se den los primeros pasos en torno a una futura biblioteca escolar. Dependiendo de los intereses de los y las docentes, esta instancia posiblemente podrá contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje. Igualmente, asignarle a la conserje las tareas de mensajería, elimina la excusa del mandado para ausentarse de la institución, tal y como sucedía en la gestión anterior. Además, es un medio para demostrar control sobre una funcionaria que ejercía un cierto nivel de resistencia a los cambios generados por la nueva administración, en tanto se afectaba su ritmo de trabajo y se ampliaban sus responsabilidades.

V. Reflexión final

Una escuela que es interpretada por los pobladores como uno de los hitos más importantes en el centro del poblado y que ha marcado la historia comunal con experiencias buenas y malas para múltiples generaciones de estudiantes, también ha sido un campo de lucha entre diversos tipos de intereses.

La gestión educativa en las instancias locales y regionales se ve eclipsada por la intermediación de los intereses político partidarios. Este juego de posiciones de poder y de filiaciones partidarias, afecta la calidad del servicio educativo en la comunidad estudiada. Las estructuras partidarias hacen sus propios nichos de legitimación y proselitismo y con estos movimientos se afecta sensiblemente la operación a nivel regional y local. Como se puede inferir de los datos, los cambios en las posiciones no necesariamente se derivan de las capacidades y fortalezas del personal que asciende hasta las posiciones de decisión, sino más bien, al clientelismo político de que haga gala cada funcionario o funcionaria.

El análisis comparado de la gestión de cada uno de los directores de la escuela, permite evidenciar la contraposición de intereses creados. En la primera gestión prevalecen acciones mediadas por intereses personales, tendientes al mantenimiento de un régimen de trabajo fundado en el escaso esfuerzo así como en la utilización de su cargo en beneficio propio. En la segunda gestión, se plantean metas de reorganización de las tareas docentes que, aunque también pueden estar marcadas por el interés del director por legitimar su posición de autoridad, lo cierto es que revierten favorablemente hacia el desarrollo y mejoramiento institucional.

Entre las particularidades de la micropolítica que caracteriza al primer director, la información más sensible sobre plazas, recargos, etc. es manejada por la dirección para crear un clima de incertidumbre, que el jerarca maneja a su antojo. Se crean así expectativas, frustraciones, dependencias y oportunidades desiguales entre los diversos miembros del grupo. En estas acciones el control se ejerce en torno al beneficio personal, más que en función de una tarea conjunta en pro de la enseñanza y de la institución escolar.

El segundo director, como se ha indicado anteriormente, también se ampara en el poder inherente a su posición, sólo que aquí éste se usa como un medio para proponer líneas de trabajo en función del beneficio colectivo, para equilibrar las responsabilidades y para elevar la calidad educativa por la vía de la rendición de cuentas. En este caso el liderazgo asumido influye en los miembros del grupo para hacer más viable la tarea individual y colectiva de los y las docentes, así como del personal administrativo de apoyo. El liderazgo del individuo sobre el grupo se hace para influir en el logro de tareas conjuntas que benefician la operación del servicio escolar. Claro que estos procedimientos no son interpretados por igual entre el personal y esto provoca al inicio de su gestión, un clima de cierto antagonismo, recelo, indisposición y resistencia al cambio.

Sin embargo, en ninguno de los dos casos se logra definir un proyecto institucional colectivo tendiente hacia el logro de un interés prioritario para todas(os). Ese nivel de consenso y de claridad sobre la tarea a desplegar desde la escuela, estaba apenas latente y se concentró principalmente en la intención de allegar recursos para la futura biblioteca escolar. No obstante lo significativo de una tarea como ésta, el proyecto de la biblioteca escolar era impulsado desde la dirección, con poca receptividad en el resto del personal. Aparece entonces como una debilidad de la estructura operativa de la escuela, la ausencia de canales de comunicación para definir un proyecto colectivo y llevarlo adelante a partir del trabajo conjunto entre el personal escolar y la población estudiantil.

Por último, en relación con el desempeño de los maestros(as), se nota como tendencia una relativa autonomía sobre la manera en que se conducen las actividades de enseñanza-aprendizaje. Se observó que cada maestro y maestra le da un toque personal a su forma de ejercer la docencia, dentro del espacio de maniobra permitido por los lineamientos curriculares, así como por la dirección y el control que ésta pueda ejercer. Tal parece que las diferentes experiencias individuales y la fuerza de procesos familiares, personales y profesionales, matizan con tonos particulares el desempeño de cada docente.

Es la fuerza retroactiva de una experiencia personal y profesional la que constantemente sale a la luz en la interacción educativa entre maestros(as), y directores, y de ambos con los niños, las niñas y sus familias. Esta fuerza marcan la diferencia entre los estilos de gestión de maestros(as) y director. Entre un buen y un mal maestro(a) o un buen y un mal director.

Notas

1. Durante los años 1991-1994 se realizó investigación de campo en un poblado liniero del Caribe

de Costa Rica y en su escuela. Por medio de visitas constantes y permanencias prolongadas en el poblado, se realizaron observaciones, entrevistas en profundidad y otras técnicas cualitativas en la institución educativa y en la comunidad. Se recogieron historia de vida y genealogías del personal escolar y miembros de los diversos grupos étnicos que concurren en la comunidad, además se ha convivido con familias de la comunidad. En el plano regional se realizaron entrevistas en profundidad a funcionarios del sistema de enseñanza regional, especialmente aquellas y aquellos directamente relacionados con la institución abordada. También se exploraron los abundantes documentos sobre política educativa a nivel nacional, los registros disponibles en la escuela y en las oficinas del circuito escolar.

2. Desde finales de siglo XIX y principios del XX el Caribe costarricense se caracteriza por el desarrollo de infraestructura del transporte ferroviaria que conecta el litoral con el centro del país. Al tenor de los procesos de construcción del ferrocarril y de la posterior expansión de la plantación bananera y muellera, surgen los pueblos más antiguos de la región. El poblado en donde se ubica la escuela estudiada, se encuentra ubicado entre la cabecera del cantón de Siquirres y el cantón Central de Limón y está articulado en su origen y desarrollo al ferrocarril. Posteriormente, con la construcción de la carretera a Limón la estructura del poblado cambia. Para revisar más información sobre el ferrocarril puede consultarse Murillo, C. 1994; para una descripción de un poblado liniero puede consultarse Hernández, O. 1998.

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, Sthephen. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia, 1977.

- . *Cosas dichas*. México: Gedisa, 1993.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J.D. *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, 1995.
- 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.
- Murillo, Carmen. *Identidades de hierro y bumo*. La construcción del Ferrocarril al Atlántico 1870-1890. San José: Editorial Porvenir, 1995.
- Murillo, Carmen y Omar Hernández. El fenómeno de la reproducción de la fuerza de trabajo: una 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.
- Safa, Patricia. *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*. México: Ed. Grijalbo, 1992.