

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

Internados rurales: alternativas
educativas en el medio rural

Paula Florit
Tutor: Tabaré Fernández

2008

Índice

Cap I. El problema de investigación	1
Cap I. Las preguntas problema y las hipótesis de partida	2
Cap I. Antecedentes	3
Cap I. Marco teórico	6
Cap II. Metodología de la investigación	11
Cap III. Las instituciones	21
Cap IV. Códigos lingüísticos	35
Cap V. Conclusiones	46
Cap VI. Bibliografía	49
Cap VII. Anexo metodológico	51



033808

I. El Problema de Investigación.

La siguiente investigación se abocó al estudio de las escuelas públicas "Internados Rurales". Los mismos son excepciones educativas ya que albergan de lunes a viernes –en condición de internos– niños pertenecientes a zonas de ruralidad dispersa a fin de hacer viable su instrucción.

Las dificultades para acceder a los servicios básicos que sufren porciones de la sociedad uruguaya justificó la puesta en práctica de 6 instituciones de educación primaria que actuaran entre semana de "escuelas –hogares" velando por el derecho a la Educación de todos los niños.

En estas instituciones los niños que asisten se exponen desde temprana edad a la influencia en su crianza por pares y maestros, siendo durante el año lectivo mucho mayor el tiempo en la institución que junto a los padres. Ello hace de estas instituciones la expresión extrema de la política que aboga por mayor exposición de los niños al tiempo escolar formal.

La asistencia a un internado supone la conclusión de su socialización primaria en la intersección de la formación familiar en el predio rural y de la formación entre otros niños rurales, a cargo de maestras venidas de la ciudad. Cabe indagar ante esta propuesta pedagógica desconocida **¿Cómo son los internados rurales?**

Esta política educativa supone entonces la transición de los niños entre dos espacios de socialización radicalmente diferentes. Desde la familia que constituye un medio con menor diversidad de interlocutores, menor número de pares, con roles más especificados y fijos, los niños pasan a un internado donde han de re acomodarse, asumir y re construir discursos, detentar otros roles y poderes. Este cambio en el sistema de roles que los comprende habría de alterar sus códigos lingüísticos al cambiar la forma de socialización en que los mismos se producen. Nociones Bernsttenianas que llevan a preguntarse **¿Cómo influye la socialización en Internados Rurales en la construcción – desarrollo de los códigos lingüísticos de los niños?**

Pero... ¿cuál es la vigencia del tema? La educación rural está jaqueada desde que es cuestionada en su viabilidad, empero la Constitución vela por el derecho a la educación la irracionalidad económica subyacente obliga a repensar las posibilidades. La rural es en Uruguay una población poco atendida, por minoritaria, que por características vinculadas a su atípica distribución espacial –y salvaguardada por construcciones casi folclóricas del imaginario nacional–, requiere políticas estatales particularizadas. Esto pone de manifiesto la importancia de aportar materiales a la discusión de la agenda educativa. En particular los internados rurales son una alternativa, poco conocida, escasamente evaluada y con nula investigación sociológica.

En suma el objetivo general de esta investigación es verter elementos para que se conozcan en mayor medida los internados rurales a fin de tributar a las políticas educativas del medio rural, indagando específicamente sobre los modos de socialización que se dan en dichas instituciones y analizando el influjo de los mismos sobre los componentes lingüísticos de su alumnado.

I.a. Las preguntas problema y las Hipótesis de partida.

Las siguientes constituyen las preguntas que guiaron todo el trabajo investigativo y las respuestas que, asida a la teoría Bernsteniana, supuse al inicio del proceso.

¿Cómo son los internados rurales?

En los internados rurales los alumnos tienen oportunidad de socializar con otros pares lo cual no sucede en sus hogares ya que viven en su mayoría en establecimientos rurales donde no hay casi niños. Los pares actúan como socializadores enseñando a sus congéneres el internado y acompañándose en su estadía en el mismo. Ello hace que la distribución de roles sea flexible constituyen un sistema de roles menos tipificado que la familia.

En los internados los niños son socializados a su vez por adultos con mayor capital cultural que en los hogares. Los internados rurales son oportunidades educativas para familias cuyos niños podrían sólo asistir a la escuela con enormes dificultades o fragmentando la residencia de los padres¹.

¿Cómo influye esta socialización en la construcción – desarrollo de los códigos lingüísticos de los niños?

Siguiendo la teoría desarrollada por B. Bernstein cabe decir que la forma que adquiere la socialización determina los códigos lingüísticos de los sujetos, de modo que un sistema de roles abierto favorece el desarrollo de un código elaborado, mientras un sistema de roles cerrado favorece un código restringido. De acercamientos exploratorios y haciendo hincapié en el hecho de que la situación socializadora es atípica se hipotetiza que la lógica educativa del internado implica a los niños en una re definición de sus roles dentro de la institución. En el internado se da un dialogo por parte de los alumnos con sus roles y sus pares, constituyéndose un sistema de roles más abierto que el núcleo familiar, logrando promover la transformación de un código restringido a uno elaborado.

¹ Habida cuenta de que la aspiración de la pregunta es llegar a una descripción de los internados que permita explicar el proceso pedagógico que dentro de ellos se da, las hipótesis poco exhaustivas surgieron de entrevistas y visitas exploratorias.

Ib. Antecedentes

El fenómeno a estudiar (el internado) y la forma específica de socialización que implica sólo puede entenderse en el contexto del medio rural, con las formas particulares que toma en nuestro país. Es por ello que poder situarlo obliga a dar cuenta de la “sociología rural” como antecedente.

Ruralidad

Cualquier estudio que se centre en el medio rural invita, por próspero, a recuperar el pasado. A la tentación de recoger la suiza de América se oponen los estudios que en la actualidad construyen el concepto de “ruralidad” asidos de una necesaria problematización del mismo, en ellos se integran los cambios demográficos, culturales y laborales que ha sufrido el sector. La escuela de la Nueva Ruralidad referencial en Latinoamérica, con cimiento también en Uruguay, pone de manifiesto que los sectores agropecuarios, las regiones, los pobladores han cambiado y ello deviene en modificaciones de los medios en los que los niños son socializados, de las ofertas educativas para esos niños y en ellos mismos respecto a las generaciones precedentes.

Dos antecedentes en la problematización teórica. Investigación y aplicación en la educación.

El antecedente directo en la utilización de las categorías de capital cultural de Bourdieu y de códigos lingüísticos de Bernstein en la escuela es la tesis de doctorado de T. Fernández (Fernández, 2004). El estudio comprende estas y otras categorías en un análisis comparativo entre cuatro países latinoamericanos, incluyendo Uruguay, que no tiene precedentes. Los resultados –pertinentes para este proyecto de investigación– pueden resumirse en:

- El capital familiar es el mayor determinante de los aprendizajes.
- Las desigualdades de clase y aprendizajes de que parten los alumnos pueden ser acrecentadas o reducidas por la escuela.
- Existe una correlación entre la socialización primaria en un sistema de roles posicional con un desarrollo de un código lingüístico restringido, y el menor desarrollo cognitivo (menores aprendizajes).
- A una mayor integración socio cultural de alumnos y maestros corresponden mayores aprendizajes.

En cuanto al efecto de la ruralidad de la escuela:

- La variable multigrado, que causa la denominación de escuela incompleta, no tiene efecto estadístico significativo.
- *“las escuelas ubicadas en el medio rural tenían efectos significativos y positivos sobre los aprendizajes...”*

La tesis de grado de Lorena Cousillas “Educación inicial, códigos y clases sociales” aparece como el antecedente más cercano. En la misma se aborda la escuela uruguaya, en particular el pre escolar, desde la perspectiva de Bernstein del código y el dispositivo escolar. En el análisis de los códigos lingüísticos, la

misma verifica que el impacto de la escuela se diluye en la elaboración de C.L. cuando se hace un control por clases sociales. Empero ello, su investigación brinda argumentos a la presente cuando sostiene:

“... los hallazgos de Mara (1999) muestran que a los cuatro años de edad ya se perciben diferencias en el desarrollo lingüístico de los niños, lo que hace suponer que, de ser el tiempo de exposición una variable que realmente marque algún tipo de diferencia, ese tiempo debería ser superior al propuesto por la Reforma.” (Cousillas, 2000; p46).

La escuela rural uruguaya

Si bien existe una honda preocupación por la educación rural entre los maestros, y el movimiento ruralista² sigue bien conceptuado, no abundan las investigaciones en este campo.

Una primera explicación de esta ausencia se vincula al hecho de que siendo central para la escuela rural las condiciones de su medio, este difiere mucho del mundo rural en el resto del continente, haciendo que las investigaciones educativas extranjeras para el medio rural sean poco pertinentes para nuestro país.

Un segundo elemento se relaciona con la forma de organizar la educación rural en el territorio. El Uruguay tiene una tradición escolarizante, esto es, una matrícula escolar de casi el 100% de la población. Para ello se sirve de una amplísima red de escuelas que incluye 1092 de tipo “rural” para 20.351 alumnos³. Muchos centros y pocos niños ha llevado a que sea más económico o cómodo extrapolar y desatender, por ende, la particularidad de la experiencia rural.

Súmese a ello la vocación ensayista del magisterio que ha traducido las experiencias ante todo en proposiciones pedagógicas.

Entrevistas y visitas exploratorias llevan a decir que la escuela rural uruguaya enfrenta el desafío de formar con equidad, para la sociedad toda, sin cercenar los derechos educativos de los niños ante una demografía nacional que atenta contra la racional distribución de los recursos. , y los desencuentros lo hacen contra una socialización entre pares para los niños “rurales”.

Es ante esta problemática que se sitúa la investigación en el estudio de la socialización de los niños llevada adelante en el internado rural. Socialización que se ubica, se entiende, enfrenta como tensión asumir el derecho educativo de los niños y el derecho de las familias de mantenerse unidas. Entre la reproducción cultural y el cambio; entre la identificación con el medio y la resignificación del mismo.

² “el período comprendido entre las décadas de 1940 y 1960, donde en ROU se registró un proceso de diagnóstico, propuestas y ejecución de acciones, cuyos elementos centrales fueron el Programa de 1949, las Misiones Sociopedagógicas, las Escuelas granjas....” (Santos, 2004)

³ Datos suministrados por el departamento de educación para el medio rural (DER) del C.E.P.

Internados

Escasean experiencias en este sistema como propuestas educativas. Lo existente es o bien una propuesta de élite o bien una alternativa extrema para la educación de indígenas (quechuas y aymarás en Bolivia); o la atención de niños de poblaciones que han sufrido violencia extrema (en Colombia). En lo referente a estudios e investigaciones se abocan a internados por enfermedades graves, o por delincuencia o marginación, y no parecen tener validez como antecedente.

En Uruguay los internados son 6, con 143 alumnos en total. Son una opción para los niños pertenecientes a una ruralidad dispersa⁴ y que no están, por lo tanto, en condiciones de viajar tanta distancia a diario. Son monoclasistas en el sentido de que el origen familiar de los niños es prácticamente de hijos de trabajadores rurales sitos en campaña (asalariados rurales) y con poco capital cultural. Para esos niños es una opción de socialización ya que en sus hogares difícilmente convivan con otros niños y en él culminan su socialización primaria. Los niños modifican costumbres y elementos de su cultura. (*"Cuando llegaron no sabían hablar, no distinguían las formas"*). Mantienen sin embargo la referencia permanente al medio desde prácticas escolares pero sobretudo por los intereses que traen desde la casa - que refuerzan cada fin de semana- en el contacto con la flia, y en la interacción con los pares.

⁴ Población de nucleamientos menores a 2000 personas.

I.c.- Marco Teórico

I.c.a. Tradiciones teóricas

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está destinado.” (Durkheim, 1975).

Teoría Clásica de Socialización.

La socialización es el proceso por el cual el sujeto aprende a vivir en y acorde a una sociedad dada y por el que adquiere, un rol progresivamente distintivo. Se hará eco de Berger y Luckmann quienes escinden el proceso definiendo una socialización primaria en la cual el sujeto se vuelve miembro de la sociedad y una secundaria en que aprehende sectores parciales del mundo objetivo, submundos.

La internalización, proceso de aprehensión del mundo objetivo, está subsumida a la identificación. El individuo se identifica con los significantes que lo rodean, sus acciones y roles y en esa identificación se identifica a sí mismo. En tanto “entidad reflejada” el yo llega a ser lo que los otros lo consideran pero no como una aprehensión pasiva, sino en dialogo entre lo objetivamente atribuido y lo subjetivamente asumido. Así *“la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo... un lugar específico en el mundo.”* (Berger, 1968:168)

La socialización primaria se apoya característicamente en dos pilares, por una parte cuando el niño no tiene alternativa en materia de significantes, se identifica automáticamente con los mismos y aprehende el mundo de estos como “El mundo”; por otra parte la identificación está apoyada en una fuerte vinculación emocional. El camino de la socialización primaria es el camino hacia la identificación de sí como miembro de una sociedad pudiendo adquirir la perspectiva universal. El sujeto abstrae acciones y roles de significantes concretos identificándose con una generalidad no concreta “el otro generalizado” que es su sociedad. Así da continuidad a su “sí mismo” surgiendo una identidad en coherencia con el cuerpo social.

Para esta investigación se parte de que los niños que ingresan al internado no han finalizado su socialización primaria, esto es, no han adquirido la noción del “otro generalizado”, y han de culminarla en él.

Los significantes.

En la socialización primaria los significantes mediatizan la realidad para su presentación. Los niños por tanto no solamente viven en un espacio estructural diferente sino que lo viven de forma diferente, desde la perspectiva del filtro socializador. Los significantes *“Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas.”* (Berger, 1968:166), son con quienes el niño interacciona e identifica *“Ellos son el mundo social del niño”* (Berger, 1976:67).

En este proceso se establece una simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva, y el lenguaje es el principal medio para *"la traducción en ambas direcciones..."* (Berger, 1968:170). Los niños al compartir con sus pares son agentes socializadores de ellos, ya que se parte, de que los agentes socializadores lo son aunque no hayan aprehendido el orden social en tanto tal y no puedan dar cuenta de él a la perfección. Estos niños, que socializan cuando aún no han terminado su socialización primaria, y que comparten la mayor parte de su realidad cotidiana *"... no solo comprenden[mos] mutuas definiciones de las situaciones compartidas: también las definen[imos] recíprocamente... existe ahora una continua identificación mutua..."* (Berger, 1968:165) En suma, el contexto socializador de estos niños se basa en la familia, los maestros y los pares del internado.

I.cb.- Conceptos.

Hábitus y Capital cultural.

Aunque los usos sociológicos acompañen poco la conjunción entre Bourdieu y Bernstein se hará de ambos un continuo teórico para lograr de una explicación macro de la reproducción con Pierre Bourdieu, y un ajuste para organizaciones educativas, con Basil Bernstein.

Bourdieu, desde la teoría de la reproducción, rescata el papel de las estructuras y las relaciones de producción (las clases sociales específicamente) en la generación del individuo. A través del concepto de habitus incorpora al análisis tanto las estructuras en que el individuo es producido como el enmarcamiento de su acción y las libertades que este mantiene.

Adicionar a Bourdieu en este marco permite incorporar la estructura. Reconocer sí que los sujetos internalizan el mundo y adquieren nociones del otro generalizado –otro comunitario– y sí que el mundo es construido nuevamente en las interacciones entre los individuos, pero reconocer también que estos individuos no se incorporan al mundo en iguales condiciones y no están, de ante mano, en situaciones idénticas para su socialización. El habitus es *"un sistema de disposiciones durables y transferibles que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir"* (Bourdieu, 1972: 178). En suma, el niño al terminar su socialización primaria en el internado configura un cierto habitus al que aporta la institución.

El capital es lo que diferencia las oportunidades sociales de distribuciones azarosas, el ascenso social, las posibilidades de trabajo y el resto de los componentes que determinan la ubicación del individuo en el espacio social se ven afectados por el capital del que el sujeto dispone o no. La posesión de capital permite al poseedor mayores opciones, repercute como poder. El capital cultural, no se limita al "inyectado" en la escuela sino que depende en gran medida del ofrecido por la familia al niño previo a la escuela y durante el transcurso del niño por la misma. El capital cultural incorporado presupone un proceso de interiorización, proceso de enseñanza y aprendizaje que consume tiempo. *"El capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en habitus."* (Bourdieu, 2000: 140). Por su parte cuando está objetivado *"... el capital cultural es materialmente transferible a través de su soporte físico."* (Bourdieu, 2000: 144) El capital cultural del niño al arribar al internado es reducido, ya que el capital internalizado de los padres es esperable sea menor al de los maestros. También el capital objetivado en la casa es menor al del internado. En el internado mayor tiempo en contacto con más capital cultural aumenta la posibilidad de internalizarlo.

Códigos Lingüísticos

Cabe incorporar la teoría desarrollada por B. Bernstein quien mediante los códigos lingüísticos, en un exhaustivo análisis de los mismos, realiza una reconstrucción de la estructura social subyacente.

El autor apunta que el medio gestará una forma particular de comunicación que configurará la orientación intelectual, social y afectiva de los niños socializados en él. La forma de la relación social actúa selectivamente sobre qué, cuándo y cómo se dice; regula sintaxis y léxico. Ergo, a diferentes relaciones sociales corresponderían distintos sistemas de lenguaje (C.L.), distintos principios que regulen la selección y organización de los acontecimientos lingüísticos. *"los distintos C.L. crean para sus hablantes distintos ordenes de relevancia y relación. (...) De este modo la estructura social se convierte en el substrato de la experiencia del niño... cada vez que habla o escucha, la estructura social es reforzada en él y su identidad social configurada."* (Bernstein, 1989:150).

El autor construye una dicotomía que se empuñará: como herramental central para abordar a los niños del internado en su comportamiento lingüístico. Enuncia como Código Elaborado aquel en el que existe una selección sintáctica, una diferenciación de léxicos y una relación flexible entre las alternativas. En el cual se enfatiza el yo sobre el nosotros, ya que centra la experiencia ajena como diferente de la propia y alienta una distinción entre "yo" y "otros" como frontera. No supone la intención del otro, los sujetos deben elaborar y explicitar los significados.

Bajo la denominación de Código Restringido Bernstein engloba una forma de expresión lingüística que se caracteriza por una menor dificultad para ser predecida en sus las alternativas sintácticas, con una gama más restringida y una organización sintáctica más rígida. Es más extra verbal que verbal, esto hace que sea más difícil cambiar de orientación social (de rol). En este tipo de código lo que se dice también se supone del otro ya que se basa en la experiencia común. *"lo interpersonal y lo intrapersonal, aunque claramente percibidos y sentidos, están menos diferenciados verbalmente"* (Bernstein, 1989:158). Se orienta como código al status y marca la frontera entre quienes lo comparten y quienes no.

Aunque evidencia la heterogeneidad lingüística a la interna de las clases sociales, el autor hace evidente así como Bourdieu señalara la relación con el habitus, que el código se relaciona estrechamente con las clases sociales. Su expectativa ubica entre los hogares compuestos por trabajadores manuales el mayor desarrollo de los códigos lingüísticos restringidos. Esta distinción se basa en el modelo de familia y las maneras de establecer límites entre roles en las mismas.

Existe una relación definida entre los sistemas de roles, los códigos lingüísticos y la expresión de disímiles órdenes de significado y relevancia. Bernstein construye también una clasificación entre sistemas de roles cerrados y abiertos. *"Un sistema de roles puede estar abierto o cerrado con respecto a las alternativas que permite para la expresión verbal de significados objetuales o personales."* (Bernstein, 1989: 155). Tal que en el abierto hay exploración de nuevos significados mientras en el cerrado están preasignados. *"Cuando un sistema de roles es abierto el individuo o el niño aprende a enfrentarse a la ambigüedad y al aislamiento en la creación de significados verbales; cuando el sistema de roles es cerrado el individuo o niño carece de tal aprendizaje."* (Bernstein, 1989:156).

Los significados, las selecciones sintácticas generadas en un sistema de roles cerrado son de orden común, buscar individualizarlos en un pasaje hacia un sistema de roles abiertos genera tensiones. Esta clasificación coadyuva con la de sistemas de roles posicionales, donde el primero se sirve de límites entre

status fuertes, distinguiendo a los sujetos por su lugar como miembros, edad, sexo; el segundo sin desatender lo anterior acomoda sus límites asimilando los intereses y atributos de sus miembros.

La expectativa educativa es lograr que los niños avancen en la complejización de los códigos lingüísticos en aras de poder hacer una cabal comprensión de las situaciones y no subsumir su vida personal a un espacio reducido y tipificado de interacción. Los códigos restringidos orientan hacia significados particularistas y locales mientras que los elaborados lo hacen hacia significados universalistas e independientes del contexto. En tal sentido, la teoría explicita que todo sujeto tiene acceso a los códigos restringidos, sin embargo el acceso es limitado al código elaborado. Siendo el manejo de este último una potencialidad de comprensión y no una exclusión frente a un entorno con código restringido. Forma parte de la elaboración lingüística el uso diferencial del lenguaje según el contexto, de modo que los niños que tienen un CL elaborado podrán hacer uso de un modo de lenguaje entre sus pares y un modo de lenguaje hacia los adultos y maestros, en aras de hacerse comprender en ambos escenarios.

El código lingüístico elaborado, como orden simbólico particular, es lo que la escuela demanda de su alumnado. Este supone una necesidad de ajustar los significados y recursos lingüísticos según el contexto, forzando la necesidad de una producción analítica de significados. El código restringido en cambio remite a una respuesta tipificada, en que se supone que el "otro" comparte plenamente el universo de significados y los mismos pueden mantenerse de manera no explícita, se presenta frecuentemente en modelos de habla concretos y descriptivos.

Frecuentemente el niño que no tiene elaborado su código lingüístico vivencia la inserción en la escuela como un cambio de su identidad social. *"...el diferente énfasis en la experiencia del código restringido crea un problema mayor de educabilidad sólo donde la escuela produce discontinuidades entre sus órdenes simbólicos y los del niño."* (Bernstein, 1989: 188). No obstante el internado en tanto escuela demanda e induce a la elaboración de los códigos, su integración a una modalidad educativa que comporta una vivencia cotidiana con pares que también forman parte de la institución y tienen (probablemente) un origen lingüístico semejante, abona se hipotetiza a una reducción de la violencia simbólica de esta demanda educativa. Siendo el par – socializador – traductor parte del sistema pedagógico e inductor así mismo.

La adquisición del código lingüístico restringido se realiza de forma rápida y casi inmediata, sin embargo la adquisición del código lingüístico elaborado supone una inversión temporal mayor e incremental según la gama de posibilidades y complejidad del mismo. El tiempo extra que supone el internado rural es una inversión extra en el sentido de la posibilidad de gestar elaboración de códigos lingüísticos entre el alumnado.

En suma, lo subyacente al CL es la estructura social, en términos de control y poder. *"B.B. utiliza el concepto de clasificación para referirse al principio que regula la división social del trabajo y el concepto de enmarcación para referirse al principio que regula sus relaciones sociales."* (Díaz, 1985). Acorde a ello es dable suponer que los niños vivencian un cambio de sistemas de roles de uno cerrado, posicional en la familia a uno abierto, personal en el internado. Lo cual se traduce en una tendencia a un cambio de código lingüístico, de uno restringido a uno elaborado.

Dispositivo Pedagógico

En marco de las estructuras en que se generan los diferentes ordenes de significado, que los códigos lingüísticos habilitaran a la interpretación Basil Bernstein desarrollo la categoría de dispositivo pedagógico. El autor señala la existencia de un dispositivo pedagógico que actúa sobre el adquirente como selección en los significados y mediador en el mundo simbólico. En tal sentido la forma que adquiere este dispositivo pedagógico actúa sobre las construcciones de significado de los alumnos (para el caso del aula) y mediatiza la construcción y remoción de su identidad. *"El objetivo del dispositivo pedagógico consiste en proporcionar una regla simbólica general para la conciencia."* (Bernstein, 1998: 58). Este dispositivo pedagógico esta estructurado a partir de un conjunto de reglas, a saber:

a- Reglas de distribución: que regulan las relaciones entre el poder, los grupos sociales, la conciencia y la práctica. *"...marcan y distribuyen quién puede transmitir, lo que se puede transmitir, a quién y en qué condiciones..."* (Bernstein, 1998: 61).

b- Reglas de recontextualización: estructuran la relación entre el discurso de instrucción –que corresponde al discurso de la destreza específica– con el discurso regulador *"...discurso moral que crea orden, relaciones e identidad."* (Bernstein, 1998: 62). Estructura la inclusión del primero en el segundo, en consecuencia ninguna especificidad pedagógica es independiente de la identidad social –moral dominante– de su medio.

c- Reglas de Evaluación: son las intrínsecas a cualquier práctica pedagógica, las que pautan la transmisión de un criterio.

Entre dichas reglas se configura un dispositivo particular, en el cual se cumplen clasificaciones y enmarcamientos nacidos de una determinada forma de distribución del poder. La estructura de estos dispositivos pedagógicos diferencia y configura las relaciones incluidas en él. En el marco de una socialización fuertemente apoyada en pares, como se hipotetiza es el internado rural, el manejo de las reglas por parte de los niños da una configuración particular al dispositivo. Siendo los códigos lingüísticos no únicamente una modificación sintáctica, sino un filtro en la forma de transmisión de cultura y en el forjamiento de la identidad, las formas en que se estructura el espacio pedagógico y las distribución de roles de aprendizaje y de adquisición de discursos se vincula estrechamente a la situación de los códigos lingüísticos. *"Los cambios en tales códigos implican cambios en los medios por los que se generan el orden y la relevancia. Los cambios en los códigos suponen cambios en las relaciones de roles y en los procedimientos de control social."* (Bernstein, 1989; 172)

II- Metodología de la Investigación

"... no es sólo interrogarse sobre la eficacia y el rigor formal de las teorías y de los métodos, es examinar a las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen..." (Bourdieu, 1986: 25)

II.a.-Criterios de Diseño

El diseño metodológico específicamente seleccionado para abordar este problema de investigación se basa en el diseño de cuatro grupos de Solomon. Según este se ha de trabajar con dos grupos experimentales y dos grupos control de modo de ampliar las posibilidades de generalización a través de la replicación y controlar el efecto de la administración del test u observación sobre la siguiente.

Cuadro 1. Esquema del diseño de 4 grupos de Solomon.

TIEMPO 1	TIEMPO DE EFECTO	TIEMPO 2
Observación Pre test	In put presente Grupo Experimental A	Observación Pos test
Observación Pre test	In put ausente Grupo Control B	Observación Pos test
	In put presente Grupo Experimental C	Observación Pos test
	In put ausente Grupo Control D	Observación Pos test

Como ilustra el cuadro el modelo supone la realización de una observación previa al efecto que se busca estudiar –pre test– a uno de los grupos experimentales y a uno de los grupos controles, y una observación posterior a los cuatro grupos. El diseño de Solomon supone la aleatorización de los componentes de los grupos control y experimentales de modo que cualquier unidad tenga las mismas probabilidades de integrar uno de los cuatro grupos a fin de que cualquier variable no controlada quede naturalmente aleatorizada.

Con asidero en dicho modelo, el diseño propuesto para esta investigación tiene distancias sustanciales que se vinculan a la incapacidad de realizar una plena experimentación. Habida cuenta de la imposibilidad para las ciencias sociales de hacer de las personas y organizaciones que estudia un objeto de plena manipulación, esta investigación se ubica en la lógica de los llamados cuasiexperimentos. Los mismos suponen la incapacidad por parte del investigador de controlar la totalidad de las variables que inciden en la situación experimental. Ante ello, los diseños cuasiexperimentales programan procedimientos para emular un experimento, buscando detectar los elementos no controlables de modo de poder analíticamente despejar dichos influjos. El elemento

sustancial que distancia esta investigación con el modelo de Solomon radica en la imposibilidad de alegorizar las unidades que componen los grupos, siendo estos clases naturales pre existentes a la investigación. De los niños estudiados no todos tienen igual probabilidad de estar bajo el efecto internado, los grupos ya están formados y las variables no controladas no se aleatorizan distribuyéndose homogéneamente sino que responden a variables de distribución que a priori se desconocen.

Según ello se trabajó a partir de cuatro grupos naturales, clases de primaria de escuela rural, dos con internado (grupos “experimentales”) y las otras sin él (grupos control). Ante la ausencia de equivalencia de los grupos por muestreo se propuso seleccionarlos con la máxima similitud posible en las variables que se evaluarán pertinentes. De tal modo que los cuatro grupos se asemejaran los más posible, diferenciándose en las características de los internados que los hace un in put particular. De todos modos esa semejanza entre variables que teóricamente se hipotetizaron decisivas no eximió de la necesidad de realizar un pre test a un internado y una escuela común rural, de manera de dar cuenta de similitudes y disimilitudes entre ellos, un primer conocimiento del estado de las variables a explicar antes de las acciones de las instituciones. Ya que “Cuanto más similares sean en su reclutamiento el grupo experimental y el de control y más se confirme esa similitud por los puntajes del pre test, más eficaz resulta ese control.” (Stanley y Campbell, 1982: 94). Se conoció a su vez el estado de variables confusotas referidas a los niños y las familias que no estuvieran suficientemente controladas de los cuatro grupos importantes a la hora del análisis.

Cuadro 2. Aplicación del diseño Solomon.

Marzo de 2006	Primeros meses de clases	Julio de 2006
Pre test Códigos Lingüísticos	Internado Rural A	Post test códigos lingüísticos
Pre test Códigos Lingüísticos	Escuela Rural B	Post test códigos lingüísticos
	Internado Rural C	Post test códigos lingüísticos
	Escuela Rural D	Post test códigos lingüísticos

Acorde al modelo de Solomon luego del período estipulado, marzo a julio de 2006, en que se consideró que el factor explicativo internado habría actuado, se realizó a los 4 grupos un pos test sobre el concepto a explicar: códigos lingüísticos. Finalmente a partir de ambas mediciones, y sin perder de vista las diferencias iniciales entre grupos, se buscó entender las distinciones o semejanzas en dicho concepto.

II.b.- Universo

La investigación se dirigió al nivel primario de educación, específicamente a la experiencia de educación rural en régimen de internado. Los niños de los internados constituyeron las unidades de análisis. Relevándose las interacciones entre niños, y niños y maestros; tomando como unidad de registro las verbalizaciones de y entre niños, y de estos con los maestros. Fueron por tanto, alumnos y maestros del nivel primario de educación, en un régimen particular de internado rural.

El acotado universo se redujo de la totalidad de internados que hay en el país (seis) a cinco ya que se consideró que el internado del departamento de Maldonado no responde a los mismos objetivos educativos, constituyendo una política diferente⁵. De manera que el universo se compone por las restantes 5 escuelas internado: una en Artigas, una en Flores, dos en Paysandú y una en Río Negro.

II.c.- Selección de Casos

Este proyecto se ubicó en un esquema de selección no aleatoria habida cuenta de que el universo al que se pretende generalizar es muy reducido y por tanto *"la selección aleatoria puede no resolver el problema del sesgo de selección y puede ser incluso aun peor que otros métodos."* (King, Keohane y Verba, 2000:136).

Se seleccionaron internados bajo el supuesto de que, en términos de los progresos lingüísticos de los niños, la selección voluntaria dentro del universo no afectaría, ya que *"Seleccionar... mediante las categorías de la variable principal no produce problemas inferenciales porque nuestro procedimiento de selección no predetermina el resultado... la variación posible de la variable dependiente."* (King, Keohane y Verba, 2000:147)

Las variables explicativas de las hipótesis que se sostuvo hacían la diferencia sustancial del internado⁶ fueron:

- mayor cantidad de horas expuestas a un mayor capital cultural (objetivado y no);
- socialización y estadía casi total del niño en un sistema de roles más abierto que el familiar;
- un rol más activo de los pares en la socialización de los niños lo que deviene en una necesidad de re acomodarse a las distintas circunstancias y también mayor ambigüedad de los sujetos con los que se interactúa.

Concretamente la selección de Paysandú como departamento en el cual se efectuó la investigación se debe al hecho de que en este departamento es en el único en el cual existen dos internados. Como método de selección pareció relevante tratar de mantener de manera constante entre los casos el marco educativo ~ institucional de la política, en este sentido pareció oportuno que ambos casos contasen con la misma inspección departamental.

El supuesto de seleccionar los internados a partir de la variable independiente implica que aquellas variables (del internado) que se hipotetizan explicativas han de tener un valor diferente –estar ausentes– en los grupos control. Por lo tanto los grupos control fueron seleccionados a fin de que fueran

⁵ El internado rural de Maldonado tiene particularidades en su composición que luego de cierta meditación me ha llevado a sacarlo del universo, deponiendo toda pretensión de hacer extrapolable a él cualquier producto de esta investigación. Las particularidades del mismo que me han llevado a dicha decisión son: (a) El internado rural de Maldonado esta compuesto por 12 niñas del medio urbano, cuyas familias detentan un nivel socio cultural y económico muy bajo, definidas claramente como población en riesgo; (b) El internado se ubica en el medio rural, a 100 Km. de sus hogares al que son trasladadas las niñas, donde hubiera antes una escuela rural "común" a la que ya no asisten niños de la zona; (c) Las niñas gracias a ciertos convenios con otras organizaciones son movilizadas cada tarde a un pueblo menor a su urbe natal, en el que realizan diversas actividades complementarias en su educación.

⁶ Respecto a las alternativas educativas para la población rural dispersa, estas son, escuelas con poquísimos niños, educación en las familias con posterior prueba de suficiencia, etc.

equiparables en términos de variables que podrían afectar como ser: el origen de clase de los niños, el tipo de núcleo familiar del que provienen y el tipo de inspección departamental. Diferenciándolos a su vez en las variables explicativas, específicamente en la preeminencia del sistema de roles en que el niño se socializa y la ponderación de los agentes socializadores.

Atendiendo a ello, la selección se orientó –mediante el uso del “Monitor Educativo 2004”– a escuelas rurales normales, en que los niños retornan al hogar, con menos horas de exposición al mayor capital cultural, interacción con pares y sistema de roles abierto.

Se trabajó con dos tipos de grupos control, a fin de complejizar el análisis y tornarlo más apropiado para los fines del estudio:

1. Una escuela de Paysandú, pequeña en cantidad de alumnos, como indicador de pertenencia a ruralidad dispersa, con pocas interacciones con pares para despejar el papel definitorio de los mismos en la socialización antes de la escolarización (Inicialmente escuela “D”).

2. Una escuela de Paysandú con una cantidad de alumnos semejantes a los internados, siguiendo el principio de igualdad numérica en la población a estudiar (Inicialmente escuela “B”, luego llamada “La gran Zanja”).

La selección de estas escuelas frente a otras que cumplieran con los requisitos de alumnado y la pertenencia a Paysandú por una decisión voluntaria vinculada a la cercanía geográfica de las escuelas respecto a los internados. Esta cercanía se traduce en que las escuelas pertenecieron durante muchos años a la misma inspección zonal.

Cabe mencionar que una vez establecido el “contrato” de investigación con una escuela “D inicial” se contó con la información de que la misma tenía únicamente un caso entre la población objetivo (niños de inicial a tercer año), razón por la cual, dicha escuela fue sustituida por una tercera escuela –sin dejar de realizar las actividades de campo previstas en la escuela “D inicial” a fin de no “dañar” el relacionamiento con la inspección–.

Al seleccionar la tercera escuela se procuró una aproximada igualdad numérica de la población objetivo, así como mantener la característica de ser escuela unidocente, indicador de un tamaño reducido típico de ruralidad dispersa, por ende teóricamente semejante a los internados. Cumpliendo con ello se seleccionó la escuela unidocente “D” (luego llamada “La trova”), que contaba con un total de 9 niños entre inicial y 3° año, y era de las posibles candidatas la más cercana a los internados.

II.d.- Operacionalización del concepto de códigos lingüísticos.

Los códigos lingüísticos fueron comprendidos desde el desarrollo teórico de B. Bernstein, empuñando la clasificación del autor en códigos elaborados y restringidos. Los indicadores para realizar las categorizaciones en códigos lingüísticos se seleccionaron tomando algunas de las características teóricamente definidas de códigos lingüísticos como indicadores en sí mismos. A ello se adicionaron indicadores que han sido tomados de investigaciones de evaluación de aprendizaje que son representativos de características descritas por Bernstein. Específicamente son referenciales los trabajos “Estudio de las competencias lingüísticas y matemáticas” (ANEP, 2002), “Evaluación de aprendizajes en tercer año de educación primaria” (UMRE, 1998) y la “Evaluación de aprendizajes en el primer nivel de escolaridad. Documento base para la discusión.” (UMRE, 2000).

Los indicadores en que se operacionalizó el concepto de Códigos Lingüísticos fueron:

Cuadro 3. Operacionalización de Códigos Lingüísticos.

Dimensiones	Definiciones
Adecuación a la consigna	En un marco de autoridad y de expectativas de obediencia, el niño comprende las instrucciones que se le dan y las lleva a la práctica acorde a lo solicitado.
Posibilidad de construir clasificaciones y re clasificaciones argumentadas	El niño distingue y se apropia argumentalmente de características entre elementos que los hacen separables y re piensa las mismas mostrando versatilidad y capacidad de abstracción.
Es capaz de participar de un dialogo o conversación Sub dimensiones: Respetando turnos. Intercambiando argumentos.	El niño dialoga realizando un intercambio argumentos y respetando tiempos. Desarrolla formas lingüísticas acordes a un marco que tiene expectativas de intercambio.
Posibilidad de realizar generalizaciones.	El niño es capaz de comprender los elementos en sus factores comunes y de vencer el inmediatez del objeto para establecer una generalización. Refiere a la capacidad de abstracción del niño.
Uso de referentes contextualizadores.	El niño advierte la necesidad de situar los elementos sobre los que conversa ya que no pre figura la unicidad del mundo, advierte que el mundo de lo conocido no se limita a sus propias referencias.
Capacidad de contextualizar el lenguaje acorde a la situación.	El niño desarrolla capacidades de advertir que no todas las situaciones están cargadas de iguales expectativas y varía su modo de reraionamiento lingüístico de manera de adecuarse al contexto.
Comprensión la estructura narrativa Sub dimensiones: Es capaz de reconstruir una historia compartida. Realiza asignaciones pertinentes a los referentes.	El niño comprende una narración aún cuando no refiere a su contexto específico y es capacidad de establecer relaciones correctas de roles y características.
Posibilidad de expresar subjetividad.	El niño percibe el mundo como diferente de sí mismo y es capaz de expresar hacia el contexto su subjetividad.

Dada la capacidad de representar el concepto en estudio -sopesada a partir de los antecedentes arriba mencionados- cada uno de estos indicadores recibió un valor numérico, pudiendo los niños obtener diferentes valores en cada indicador y en cada uno de los instrumentos utilizados en el relevamiento de códigos lingüísticos. Como se pondrá de manifiesto más adelante, cada uno de estos

instrumentos se construyeron a partir de esta operacionalización y valoración de los indicadores de modo que existía un rango estipulado de variación de puntajes que un niño podía obtener en cada prueba.

La expectativa al operacionalizar los indicadores fue que los mismos co variaran de tal forma que un niño con código lingüístico elaborado presentara la mayoría de estos indicadores con un valor positivo. Los resultados obtenidos en cada prueba se utilizaron para construir a posteriori un índice sumatorio simple que sirviese para clasificar a cada niño en función de sus códigos lingüísticos⁷.

II.e.- Técnicas e Instrumentos

Para dar cuenta de manera fiable de la situación lingüística de cada niño se realizó una triangulación de técnicas. Las principales técnicas utilizadas fueron un test de códigos lingüísticos y una observación de check en aula y en espacio de juego. La información generada a partir de ambos instrumentos se puso en dialogo para generar un índice común a fin de situar en cada instancia del trabajo de campo el nivel de códigos lingüísticos de los niños.

A fin de velar por la validez de la información generada por estos dos instrumentos principales, la misma se contrastó con los resultados de la información generada a partir de: (a) aspectos de una entrevista estructurada a los mismos niños y (b) observación de elementos de sus códigos lingüísticos durante una entrevista colectiva a los niños.

II.e.a. Principales instrumentos para relevar Códigos Lingüísticos

Test de Códigos Lingüísticos: El test se diseñó como una entrevista individual al niño estructurada en dos momentos. Primero la lectura de un cuento infantil y la solicitud al niño de que lo narrara, haciéndosele a posteriori otras preguntas relativas a la historia. Segundo la entrega de imágenes al niño para su descripción y clasificación.

El test se diseñó para ser aplicado de manera idéntica en ambos tiempos (pre y post).

Observación de Check en aula y Juego: La observación de check se estructuró como una planilla para cada niño en la que aparecieran todos los indicadores de códigos lingüísticos para ser identificada la situación del niño en cada uno de los mismos. El relevamiento no apuntó sólo a las verbalizaciones sino también a elementos paratextuales, ya que los códigos lingüísticos trascienden el habla.

La técnica supuso al menos 3 días (generalmente 5) de trabajo con los niños en los recreos y en las aulas en clases antes y después del recreo, en cada instancia de campo. A modo de aumentar su validez se desechó lo observado el primer día de observación en el campo inicial y en el final. La pauta y las condiciones buscadas de aplicación fueron idéntica en pre y post test.

II.e.b. Restantes instrumentos planificados:

⁷ El proceso de selección de indicadores para la construcción definitiva del índice, así como la construcción del mismo son exhaustivamente presentados en el capítulo IV. Códigos Lingüísticos.

Entrevista estructurada a los niños: Esta entrevista se previó para dar cuentas de dimensiones sobre la vida de los niños y sus familias en su medio y en el internado. Para indagar opiniones de los niños en componentes idiosincrásicos de la vida rural como opiniones de género, concepciones de trabajo y la tensión ruralidad – urbanidad. Se entiende que esta entrevista además de dar espacio a controlar los instrumentos destinados a los códigos lingüísticos nutre de elementos descriptivos de la población en estudio y del medio en que la política educativa internado se inserta. La misma fue de tipo estructurado ya que la población objetivo eran niños pequeños, que cursan el primer ciclo del multigrado y por tanto era esperable que se sintieran cohibidos y que tendieran a contestar acotados por las preguntas. Así mismo se diseñó para realizarse en la misma instancia del test de códigos lingüísticos, estructurada por módulos para poder cortar y re tomar si hiciera falta.

Cuestionario a los padres o tutores para controlar variables rivales, incorporables a posteriori en el análisis, como ser capital cultural, posibilidades de información, capital económico y conformación del hogar y los socializadores en el mismo, n° de pares y expectativa educativas.

Entrevista a los maestros – directores esta técnica tuvo el doble objeto de controlar la historia interna de la institución en los meses en que la misma fue parte del estudio y así mismo en la de indagar en la institución en general, conformación e historia, como también de los actores dentro de ella, de modo de poder valorar lo que se produjo en la institución en el marco socio histórico de su emergencia. Con una pauta semi estructurada, las entrevistas se realizaron al total de actores responsables, de conjunto, siendo una entrevista individualizada en las escuelas unidocentes y una entrevista a ambos responsables en el caso de las escuelas multi docentes. Cabe destacar que en todos los casos en que se entrevistó a ambos maestros fue la directora quien tuvo el protagonismo esencialmente.

Observaciones permanentes siguiendo el principio de serendipity se realizaron observaciones de manera permanente buscando su registro y reflexión a fin de hacer la investigación permeable a elementos emergentes.

III.-Elementos emergentes.

El punto de partida de esta investigación fue la búsqueda de una relación entre variables, en la que los elementos como capital cultural y forma de socialización se hipotetizaron aportes causales en la comprensión de las modificaciones de los Códigos Lingüísticos.

Con asidero en este esquema, el campo de la investigación se diseñó como una triangulación de técnicas que permitiera aumentar la validez y confiabilidad de la información producida. No obstante la existencia de una matriz teórica específica que supone una estructura dada de relaciones entre variables explicativas y variables dependientes, al investigar no basta confirmar o rechazar el pronóstico teórico. Al buscar establecer causalidades, el abordaje empírico del objeto siempre hace parecer parcial el enfoque teórico seleccionado, surgiendo muchos componentes relacionados al objeto que podrían actuar como hipótesis rivales y que no pueden ser controladas por lo fusionados que el objeto y su contexto son.

En consecuencia todo el diseño metodológico ha de estar al servicio de probar que las variables definidas teóricamente forman parte del componente que introduce diferencias. No obstante, es

imperioso tratar de relevar qué otros elementos pueden estar formando parte de esta madeja transformadora –si cabe–. En tal sentido la investigación no tiene por fin último abocarse a constatar las propuestas teóricas sino que ha de ser lo suficientemente autocrítica como para aceptar las insuficiencias del marco teórico e ir al campo a relevar cualquier otro componente que pueda ser parte de esa “caja negra” de variables explicativas. Más aún habida cuenta que la lógica del estudio social impone la contemplación de los elementos particulares de cada evento, que potencialmente causales o no, tienen un capital de influencia sobre las variables a explicar cuyo poder ha de ser sopesado a la luz de cada investigación. De todo lo cual se deduce que el efecto sobre las variables dependientes puede tener una ecuación general parte de la cual se pretende revelar por el marco teórico gestado y parte de la cual necesariamente ha quedado fuera de él y ha de ser puesta de manifiesto en la mayor medida posible.

En suma se aceptó que evitar lo particular, olvidar la interrelación entre el objeto y un contexto e historia coyunturales dados, no fortalece las teorizaciones que preceden el campo, y se consideró importante retomar la definición aportada por Yin (1994) del estudio de caso y especular con recoger algunas de sus proposiciones metodológicas para incorporarlas aquí⁸. De modo que al trabajo de campo se agregaron instrumentos ausentes en el diseño a saber: entrevista grupal, esquema organizacional, entrevista a vecinos, consulta de archivos y documentos de la escuela, fotografías, esquema de planteos didácticos. De igual forma se complejizaron algunos instrumentos diseñados desde los comienzos.

En torno a los emergentes cabe recalcar que:

La técnica Entrevista grupal emergió en el campo, desde el comienzo del mismo, como una forma más de sumar discursos de los niños al análisis, bajo el cuestionamiento de la suficiencia de la información ofrecida por las otras técnicas para el total de los niños a considerar. La razón última fue ofrecer un espacio diferente, sobre todo pensando en los niños más callados en las entrevistas, de enunciación. Añadiendo interrogantes específicas y emergentes en torno a la vida de los niños fuera y dentro del internado y opiniones sobre esas dimensiones no consideradas en el momento de la operacionalización. Se guiaron mediante una pauta semi-estructurada, acompañando los emergentes, derivando en productos disímiles.

Las Otras acciones como revisión de documentos y libro de la escuela, conversaciones informales con vecinos, con auxiliares, etc fueron todas llevadas a cabo en todas las escuelas, exceptuando la formalización de la tarea de entrevista a un vecino en el internado⁸¹ por impedimentos logísticos.

II.g.-Cuestiones en torno a la validez.

Todo diseño de investigación está orientado a controlar de la mejor manera posible los elementos que podrían cuestionar la validez de la información que se produce y de las conclusiones a que se arriba. El diseño que se construyó para esta investigación se seleccionó bajo la creencia de que era el más sólido en aras de alcanzar un producto confiable. Empero el mismo salva de manera óptima algunos factores de

⁸ Ver sección “Cercanías con el estudio de caso” del Anexo Metodológico.

invalidez⁹, existen otros que desde la instancia de diseño hasta la culminación del informe final constituyeron fuentes de preocupación.

La primera preocupación en el abordaje de los Códigos Lingüísticos estuvo orientada a validez interna que refiere al hecho de si la variable explicativa es efectivamente la causante de las modificaciones (de haberlas). Para esta investigación es la validez que refiere a si el internado es efectivamente el causante de las diferencias entre códigos lingüísticos entre los niños considerados. En la instancia de diseño aún cuando se contó con grupo de control y con replicación, igualmente cabía cuestionarse sobre un posible factor de invalidez: confundir la maduración de los niños con las modificaciones de sus Códigos Lingüísticos en términos del pasaje restringido – elaborado. Este efecto demandó la mayor atención siendo abordado en la etapa de análisis a través de un tratamiento estadístico destinado a controlarlo.

Es de anotar además la potencial interacción con variables que explican la decisión de selección del internado por los núcleos familiares. Es decir una interacción de la selección con las variables a explicar. Efecto de no poder aleatorizar cual fue el grupo experimental. Este aspecto se abordó a través de la incorporación al análisis de otros datos vinculados a los niños y sus familias recabados a través del cuestionario a los padres.

La validez externa, que supone la interna, “plantea el interrogante de la posibilidad de generalización” (Campbell, 1982: 16). En torno a ella las condiciones particulares de los internados con cantidades diferentes de niños en los diversos grados, así como carecer de pre test en ambos actuaban como elementos cuestionadores. En particular existe una falencia a partir de la selección de cuál grupo habría de ser el pre testado y cuál no. Fue por ello que resultó imperioso atender a características de las instituciones que pudiesen actuar como explicaciones de posibles diferencias entre los propios internados. Pudiendo ser este elemento una fuerte limitante en la investigación.

II.h.-Aplicación de los instrumentos

La totalidad de los instrumentos establecidos fueron efectivamente llevados a la práctica, siendo la aplicación de los mismos disímiles en cuanto a su resultado, confiabilidad y alcance. Estas diferencias fueron evaluadas acorde a la función que dichos instrumentos debieran cumplir, en diálogo con los objetivos e hipótesis de investigación, siendo necesarios en ciertos casos el uso de instrumentos y acciones complementarias¹⁰.

El incremento del bagaje y la ampliación de instrumentos tuvo por fin último llegar a aprovechar la instancia de visita, a fin de conseguir la información en todos los niños para las variables relevantes. En este sentido, la ampliación y modificación de los instrumentos es considerado por lo general parte del proceso de aprendizaje, permeabilidad a los eventos del campo, y no una falencia del diseño original.

⁹ En el apartado “Factores de invalidez” del Anexo Metodológico se detalla el modo en que el diseño hizo frente a los diferentes factores de invalidez que presentaran Stanley y Campbell en “Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social.” (Stanley y Campbell, 1982).

¹⁰ Ver sección “Instrumentos” del Anexo Metodológico en el cual se presentan los instrumentos utilizados y se desarrollan las modificaciones a los instrumentos y críticas emergentes de cara a la aplicación y al subsecuente análisis.

Cuadro 4. Presentación esquemática de la aplicación de técnicas en el campo.

Instrumento	N Pre test	N Post test	Valoración
Test C.L.	24	48*	Su consecución fue exitosa aunque se debió grabar las entrevistas ya que se cuestionó la validez de algunos indicadores relegando la asignación de valores in situ en aras de un retorno a la teoría por parte del investigador.
Observación C.L.	24	48*	Esta técnica se sirvió de todos los espacios posibles para su consecución y se auxilió con la transcripción de las situaciones que den contexto y sentido a la interpretación de los códigos lingüísticos.
Entrevista Grupal	4	9	Técnica emergente. Permitió nuevas interacciones de valor lingüístico por permitir observación entre pares forzosamente verbal. También suministró información sobre vida de los niños en familia e internados.
Cuestionario a Padres	77		Suministró información interesante para incorporar al análisis sobre condiciones de vida, pero falló como instrumento probado de control de clases sociales. Tuvo muy alta tasa de respuesta (95%).
Entrevista a Maestras	5 escuelas		Fueron de enorme importancia para problematizar aspectos referidos a la vida en los internados y de la situación escolar en el medio rural. Permitió recabar la historia de la institución y la historia interna.
Entrevista Estructurada	24	48*	Esta técnica destinada a suministrar información descriptiva y opiniones sobre las condiciones de vida de los niños auxilió a la captación de C.L. mediante la presentación de la población objetivo como muy acotada lingüísticamente y con poca capacidad de expresar subjetividad. Dado su objetivo de relevar discursos culturales debió ser combinada con observaciones emergentes y la entrevista grupal, ya que lo previsto no dio cabida a la expresión de todos los niños.
* En estos 48 se incluyen 23 de los pre testeados ya que hubo una "muerte" experimental.			

III.- Las Instituciones

Las instituciones investigadas, dado el problema de interés, no pueden ser comprendida aisladas de su contexto, sino que la investigación ha de oscilar entre el cuasi experimento y el abordaje como estudio de caso.

En congruencia con ello, este capítulo está destinado a presentar de manera sucinta los dos internados rurales y las dos escuelas rurales: las características particulares y comunes de las instituciones, sus modelos de organización y comunidades de aprendizaje, así como un primer acercamiento a la vida lingüística de los niños. Estas caracterizaciones servirán como indicios para comprender los resultados del estudio de las modificaciones de los códigos lingüísticos.

Las dimensiones abordadas para presentar cada institución son: historia de la institución; zona donde se ubica; plantel educativo y de alumnos; caracterización de maestros y directores; relación con la comunidad; características de las familias –tipo de núcleo–, lugar de residencia, opiniones de cara a los socializadores; dinámica curricular; administración de los tiempos escolares; roles pedagógicos; acercamiento al habla y la comunicación.

III.a. Internados Rurales.

Los internados rurales, representados aquí por “la cimarrona” y “feminilandia” son experiencias excepcionales en la educación rural uruguaya, cuya meta es hacer alcanzable la educación a la población más dispersa. La característica que signa a los internados es el hecho de que los niños viven de lunes a viernes en la escuela.

A priori pensar en términos de internados hace pensar en separación de los núcleos familiares. Sin embargo estas propuestas educativas actúan como una posibilidad para familias del medio rural de mantenerse unidas, sorteando la necesidad de separación diaria del matrimonio para permitir que los niños vayan a la escuela, típica en el medio rural disperso. En tal sentido se erigen como la posibilidad educativa que permite educar a los niños sin sacarlos de su medio, aunque sí los movilice fuera del hogar de lunes a viernes¹¹.

Como se verá a lo largo de todo el capítulo, la aspiración de aprehender la naturaleza de los internados, bajo la suposición de que todos ellos constituyen un corpus pedagógico y una propuesta educativa homogénea es lo primero que ha de abandonarse a la hora de intentar comprender los mismos. Es por ello que en este capítulo se abordan los internados desde una doble perspectiva:

(a) En una primera instancia se exponen dos elementos comunes a ambas instituciones que creo trazan en esencia el fenómeno que caracteriza el sistema “internado”.

(b) En segunda instancia se presentan cada uno en sus señas particulares asistiendo a la comprensión posterior de las diferencias que los mismos exhiben en las variables en estudio –evidentes en sucesivos capítulos–.

De modo que se aspira a descubrir el centro y la variación de esta propuesta pedagógica.

¹¹ Más adelante, cuando se describen las instituciones se hace explícita la cantidad de familias nucleares típicas, que tienen residencia en predios rurales y no han de tomar la estrategia de que la mujer viva en el pueblo para permitir la educación de los niños.

iii.a Dos características sustanciales comunes a los internados, punto de partida para comprenderlos.

iii.a.a. Los niños actúan como soporte del sistema.

La primera realidad de los internados rurales es su potencialidad de, ceñidos a la presencia cotidiana de los niños en la escuela –limitación y oportunidad–, generar espacios diversos. En congruencia con ello han de leerse también los internados en términos de estudio de caso, rescatando las particularidades de “feminilandia” y “la cimarrona” como sistemas de interacciones particulares, aún siendo ambos internados rurales.

Es común a la modalidad la necesidad de administrar tiempos y espacios de manera de gestar marcos diferenciales, enmarcamientos, de modo que el continuo “tiempo – espacio” que significa la coexistencia plena y la unidad del edificio, contemple la multiplicidad de funciones y tareas que un internado requiere. Esos sujetos, ese edificio y toda esa comunidad educativa han de generar la estrategia que permita se desarrollen los múltiples aspectos de la vida infantil, combinando la educación formal, el juego entre pares y los espacios educativos no formales, de transmisión de normas y valores extra curriculares. Espacios en que podrían escindirse las cotidianeidades de los internados, en un artilugio por dividir el continuo que los adultos intentan administrar.

En este devenir de generar límites donde no los hay, y administrar espacios, tiempos y saberes, los niños paulatinamente adquieren mayores funciones, transformándose de meros alumnos en ejemplos, educadores de sus pares. La modalidad del internado compromete al niño progresivamente con sus pares, implica a cada agente en la educación propia y ajena. Cada agente actúa en el soporte de la estructura. Como se hipotetizara la lógica educativa del internado implica a los niños en una re definición de sus roles dentro de la institución, hay un dialogo con sus roles y sus pares. En ambos internados los niños han de re encontrar su lugar en el sistema de roles. Frecuentemente además, los alumnos hacen en “la cimarrona” de referencia para sus compañeros, ya induciendo a los más pequeños en las normas, ya estableciendo criterios comunes de convivencia. Como enuncian las maestras –lógica sobre la que basan el funcionamiento del internado–, a su arribo se induce a los niños en un sistema en el que pasan a constituir un asidero emocional y educativo para sus pares. La modalidad internado está signada por el reconocimiento implícito de la mutua capacidad de enseñar.

Cuadro 5. Un sistema basado en niños.

Acá a veces me parece que la escisión en el recreo no tiene mucha validez o importancia porque en realidad es una estado de socialización permanente, es como un continuo, nunca dejan de transmitirse cosas los unos a los otros por la presencia de la maestra, a lo mejores por la naturaleza del multiarado... (Auto-Observación en “La cimarrona”. Pre tratamiento, marzo de 2006)

Habitualmente los niños mayores o de mayor antigüedad en la institución, pero aún los pares, transmiten conocimientos específicos orientados a la higiene, a las normas de convivencia, a “buenas conductas” y aún respecto a cómo jugar. Esta modalidad supera la inducción hacia los modos del grupo, para tratarse de un hábito que es sostenido como forma de construir la cotidianeidad a partir de niños que regulan, ordenan, asisten a otros niños. El sistema se sostiene sobre la base de que los niños más antiguos o los más grandes transmitan a los venideros las formas institucionalizadas del internado. Son los

propios niños quienes tornan externos y objetivos los usos del sistema que han generado a la interna de la institución.

Cabe adicionar que los niños acarrean al internado su vida fuera de éste, siendo referencia permanente en sus diálogos lo que en el hogar hacen o hicieron. Cada fin de semana en sus estancias es una referencia que se traslada como anécdota a la cotidianeidad en el internado y sistemáticamente como modalidad docente dentro del aula. Introducen al mismo tiempo elementos de análisis de dicho medio, reduciendo su identidad no únicamente a la repetición de lo que se observa en la casa sino adicionando lecturas de los eventos del propio hogar y analizando lo que es introducido al internado del hogar ajeno.

iii.a.b. “Son horas de clase de tarde, la mañana y la noche”¹² Potencial educativo y perfil de educador.

El espacio de transmisión de los hábitos de convivencia e higiene, espacio compartido con los hogares, cobra un lugar importante en la cotidianeidad del internado. Caso omiso de los diversos orígenes, la modalidad del internado exige la incorporación por parte de los niños de hábitos de conducta, modos de vestir, comer y lavar. Haciendo carne la definición de educación de Durkheim el internado se torna en forjador del “habitus”.

Cuadro 6. Internado y educación no curricular.

*Hay veces que se ve clarito, ellos pasan mejor acá en el tema de alimentación, en el tema de la higiene...porque digo, es un simple lavado de pies y a veces lo aprenden acá porque no lo tenían ese hábito. Porque es lo que yo te decía hoy, ellos ya traen cosas, que nosotros no les enseñamos acá. Entonces, ese es el tema, ¿viste? Nosotros tenemos que buscar la forma de revertir todo eso.
(Directora del internado “Feminilandia”. Junio de 2006)*

Claramente la figura del director imprime rasgos de su personalidad, costumbres y valores a la escuela, más aún cuando se trata de directores con larga data en la institución, teniendo un enorme peso sobre la conformación de los pactos normativos. Como una madre a sus hijos, los internados portan en su estructura y funcionamiento las transmisiones valorativas de la autoridad a cargo. En tal sentido buena parte del internado se soporta sobre las cualidades particulares del docente estable, combinándose en el sistema una gran autonomía en la gestión cotidiana con una fuerte dependencia de las personas concretas.

III.b. – “LA CIMARRONA” (Grupo A, con pre y post test)

Este internado fue “parido con dolor”. Antigua escuela, el mismo se tornó internado al inicio de los años 90 cuando la licencia maternal de la maestra de turno dejó sin clases dos meses y medio a los niños, ya que no había maestro que aceptase esa suplencia. Este hecho y la puja de la comunidad educativa actuaría tornando la escuela en una “casa – escuela”, transformando no únicamente los tiempos educativos sino las arquitecturas –ampliación– y el estatus formal de la misma –de escuela rural

¹² Mtra de internado “Feminilandia” en entrevista en profundidad. Junio de 2006.

a internado-. Con estas transformaciones la escuela unidocente signada por el ausentismo docente se tornó en una institución con residencia con una maestra directora y una segunda maestra.

El acceso al internado es costoso ya que se ubica a 40 Kms del pueblo más cercano y se comunica con el mismo mediante un camino entre las cuchillas, con ríos que cortan el pasaje en los días de mucha lluvia. Cito en el medio de la campaña sanducera, rodeado de estancias de gran superficie destinadas a la ganadería extensiva. Está ubicado junto a un MEVIR con 11 casas de las cuales apenas 3 están habitadas, indicio de que no basta un techo para vencer la austeridad de la zona. Actualmente el internado cuenta con una camioneta que facilita –no hace fácil– el acceso a la escuela de adultos y algunos niños que están en el camino.

“La cimarrona” es un internado rural integrado por un total de 17 alumnos –dos de ellos externos–, dos maestras, una auxiliar de servicio y un profesor de gimnasia que concurre cada 15 días. El 80% de los niños que recibe el internado ya se han mudado en su vida al menos una vez, por lo que es esperable que la movilidad de centro educativo en otro tipo de organización –escuela común– hubiese sido mayor.

La directora constituye una presencia de enorme autoridad en el internado. Una personalidad extremadamente seria impone un respeto total entre los niños, muchos de los cuales evidencian un gran afecto hacia ella. Su larga trayectoria en el internado –casi desde los inicios del mismo– ha dado a la forma de organizarse el internado una gran semejanza con su modelo de organización, signando el uso de los tiempos y espacios.

La maestra de los primeros años es una mujer joven, con una gran calidez y una relación afectiva con los niños mucho más corporal (los “mima”, los pone a upa). En el 2006 estaba en su segundo año en el internado y los niños son sumamente receptivos a ella que también aparece como una autoridad fuerte aunque más cercana, a pesar de una gran estatura que le da cierta autoridad per se. Su idiosincrasia de haberse criado en campaña, así como una risa fácil, la acerca a los niños que la integran a sus diálogos.

El 80% de las familias que recibe el internado viven en estancias, y el 93,3% de los padres viven entre semana en el lugar que los niños visitan los fines de semana. Esto evidencia que siendo trabajadores rurales, lo son con las familias instaladas en el predio lo cual sólo se da entre caseros, capataces y puesteros de estancia¹³. El 66,7% de estos niños provienen de familias nucleares típicas, con padre y madre en el hogar y el 86,7% con madre en el hogar. Esta distribución abona a la lectura del internado como una oportunidad para que las familias, y en particular las madres, puedan mantener su residencia en las estancias y no migrar para permitir la escolarización de sus hijos. Cabe subrayar también que el 86,7% de los hogares están habitados únicamente por la familia del niño y en particular únicamente por lo padres, no siendo familias extendidas. Ello parece señalar, por una parte la imposibilidad de trasladar al predio otros familiares dependientes –caso típico en familias extendidas–, y por otra signa la independencia habitacional del núcleo frente a los restantes trabajadores del predio –situación privativa en la campaña–.

La relación con la comunidad es fluida. Los padres asisten a la escuela al menos una vez a la semana a llevar o a buscar a los niños, realizándose al menos una vez al mes una reunión de padres a la que asisten no únicamente estos sino personas allegadas a las escuela como vecinos y patrones de estancia que apoyan a la misma. Como acaece siempre en las escuelas rurales, las maestras sirven de vínculo, bien llevando o trayendo materiales, surtiendo de información a ex alumnos y padres o tan sólo

¹³ También se da entre productores, pero no existe ningún padre que no sea trabajador dependiente en el internado “la cimarrona”. Esto no se preguntó en el cuestionario pero si se indagó de manera sistemática cuando se hicieron las visitas de campo.

“levantando” a vecinos, padres y ex alumnos por el arduo camino que atraviesa la cuchilla desde el pueblo a la escuela.

La **dinámica curricular** se estructura en dos aulas multigrado una que incluye los grados de preescolar a 4º año, a cargo de una maestra joven, y un aula de 5º y 6º, a cargo de la histórica directora del internado. En este internado los **tiempos escolares** presentan horarios e instancias de esparcimiento que están fuertemente tipificados, con usos de tiempo y espacio regulados por la maestra directora generalmente en dialogo con las demandas de los propios niños. Están estipulados y verbalizados los tiempos de siesta, juego, deberes controlados, baño, etc. Las maestras marcan un horario en el cual a veces algunos niños que presentan alguna dificultad, a veces todos los niños, retornan al salón a culminar su tarea domiciliaria o a hacer trabajos de clase que no hayan podido terminar. La utilización de los espacios tiende a restringir los salones al aula únicamente, siendo un cuarto de esparcimiento, dormitorios y cocina los lugares para la vida extra curricular. En este internado el tiempo extra que supone la convivencia tiene dos destinos fundamentalmente: tareas escolares extras como deberes o salidas de campo, y tareas vinculadas al cuidado personal y de la casa. De modo que mayoritariamente el tiempo extra se destina al baño, el lavado de ropa. El cuidado de huerta o de alguna cartelera o cualquier otra tarea semejante que surja. El resto del tiempo los niños lo destinan a esparcimiento, cada quien como surja, con juegos de caja, con compañeros, leer. No hay una propuesta desde el internado de cómo organizar el juego o qué hacer en esos tiempos libres, de modo que unos y otros se regulan y acompañan para usar esos tiempos extras en actividades juntos o respetando las necesidades de silencio y “privacidad” de aquellos con quienes se comparten todos los espacios, todo el día, todos los días.

El análisis de los **roles pedagógicos**, esto es de aquellas personas que imparten conocimientos legitimados o valorados como adecuados por los adquirentes, según Bernstein, “la cimarrona” presenta una situación que –como se verá más adelante– la emparenta con la escuela “la gran zanja” distanciándola del otro internado. Fuertemente emparentado con una noción de roles estandarizados, o distribución de roles posicional en términos de Bernstein los niños de “la cimarrona” (y los de “la gran zanja”) reconocen únicamente como pedagogos a las personas que se encuentran institucionalizadas como tales. Ergo no vislumbran como educador personas que no estén dotadas con el estatus de tales en el tiempo de pre tratamiento.

En tal sentido excluyen en sus verbalizaciones de la capacidad pedagógica a sus socializadores primarios (padres, adultos del hogar) restringiendo tal legitimidad, la de enseñar, a los maestros y a las restantes figuras que están en la institución (auxiliares, inspectores y a mí misma).

Cuadro 7. Sólo los maestros son concebidos como pedagogos.

Pablo sugiere trabajar de otra manera, mucho más racional en cuanto al tiempo y también más democrático, en el sentido de acceso real a realizar parte de la actividad. Alejandra le aplasta la idea con principio de autoridad “la maestra dijo”, empuñando como argumento una legitimación de su monopolio de la actividad.
(Observación de aula “La cimarrona”. Post tratamiento, junio de 2006)

El desconocimiento de padres educadores persiste en el tiempo, llegando a extenderse a figuras ajenas cuyo vinculo inicial con la escuela les resultara legitimador per se (yo). El efecto es que crece la ruptura con la adultez como institución pedagógica o el estar en la escuela sin más, como dotadores de legitimidad educadora.

De modo que la imagen de pedagogo per se de todo adulto en el predio escolar es criticada con el tiempo, adquiriéndose una imagen de pedagoga restringida a la maestra.

Cuadro 8. Revisión de los roles.

Alguien dijo algo soez mientras la maestra estaba fuera. Otro rezongó e l. dijo que no había problema, que yo no rezongaba.

(Observación de aula, 1º a 4º "La cimarrona". Pre tratamiento, marzo de 2006.)

Empero discursivamente tampoco doten a sus pares de carácter pedagógico, en la práctica, y como una tendencia que se acentúa con el tiempo, los pares son dotados en "la cimarrona" de la capacidad de instruir y corregir, tornándose referencia no únicamente de los espacios de juego y usos de la institución sino en el propio espacio del aula. En tal sentido existe una

revisión de los roles y las funciones en el interior del aula y la escuela en general, volviendo más flexibles algunas distribuciones de carácter posicional.

En referencia la **situación comunicacional** en "La cimarrona" las interacciones con los pares, admite comunicaciones ceñidas a un código lingüístico restringido o uno elaborado, pero que tiene en la palabra dicha un componente comunicativo preferencial. En tal sentido empíricamente el lenguaje es utilizado como vía de transmisión de pautas y valores entre los pares, siendo además un constructor de realidades.

Ejemplo de ello lo constituye la relatoría permanente que realizan los niños de los juegos que llevan adelante, explicitando una realidad que no estando allí se hace presente en la actuación, haciendo innecesaria la verbocreación que efectúan. El potencial atribuido en estas interacciones al lenguaje es el de generar marcos de interacción y marcos de realidad, cebando en el acto verbalizador la persistencia de realidades extra escolares en la cotidianeidad educativa.

Cuadro 9. La palabra creadora.

"Tabamos tomando mate, son las 10." Dice ordenandol de nuevo Gastón y Armando ya se para mientras dice "Vamo a agarrarlo, a ponerle una herradura aquel". Herran a Rafael y después este dejó de ser el potro y se murió "Se murió e `pingo viejo", lo carnean al caballo también.
(Observación de Juego, "La cimarrona". Pre tratamiento, marzo de 2006.)

El silencio como herramienta emerge en el marco de las interacciones con adultos, aún con los maestros con los que conviven cotidianamente. Exceptuando instancias en que relatan anécdotas los niños restringen su lenguaje haciendo uso de los silencios como una manera "formal" de socializar. La elipsis es una forma de mostrar respeto para los adultos que empuñan papeles que ellos reconocen como instituciones cargadas de estatus. Callar aflora como una demostración de reconocimiento y comunica al unísono una afirmación del rol diferencial, una admisión del límite que distingue los lugares – posiciones en el sistema, así como frecuentemente actúa como asentimiento de mandatos. El silencio opera como respuesta natural de la obediencia, sorteando la verbalización de esa sujeción, en el marco de la obvedad de la misma.

Es importante rescatar, sin embargo, que hubieron cambios en las formas en que se presenta la relación con el lenguaje entre la primer instancia de campo (pre test) y la segunda (post test). Dos son las transformaciones más impresionantes en los niños de "la cimarrona". En primer término muchos de ellos desarrollaron de manera significativa sus conversaciones con adultos (de estatus diferencial).

Recurriendo al uso del silencio de manera más restringida. En segundo término el uso diferencial del lenguaje entre pares que reconoce ya no únicamente personas para la interacción diferencial, distinguiendo pares de adultos, sino encuadres distintos. En el post test la distinción entre el uso del lenguaje diferencial entre ellos por el contexto (presencia o no de maestro en aula, espacio de aula o patio) se acentuó mucho. Rompiendo en cierta medida con la institución aula como origen del respeto para reconocer en la autoridad de la maestra la distinción entre un uso del lenguaje y otro. Ello construye distinciones basadas no en los factores externos, aula, sino en las relaciones. Es una nueva comprensión del origen de la autoridad que da cuenta de la una forma diferencial de aprehensión, mucho más cercano a una percepción analítica de las relaciones que a la mera superficialidad del evento o la institución.

III.c.- “FEMINILANDIA” (Grupo C, sólo post test)

La **historia** de este internado comienza cuando la Asociación Ruralista cede el predio en 1955 para fundar la escuela. Entre los años 1962 y 1983 la escuela es mejorada con molino, ampliaciones y se construye una garita de policía frente a la misma. Surgió como internado en el marco de una etapa referida por su directora como “de políticas educativas en la cual se promovió la existencia” de los mismos, y sujeto a las necesidades de una zona con distancias descomunales.

Feminilandia, algo más cerca de Tacuarembó que de Paysandú se encuentra sobre una ruta, dudoso beneficio visto el escaso tránsito de la misma. Caracterizada por la directora como “... una **zona** muy solitaria, las distancias son tremendas...”¹⁴ la misma está estructurada en grandes estancias ganaderas, sin pueblos, MEVIR o rancharíos cercanos, característicamente constituida por el vacío poblacional. Junto a la escuela una casa alberga un matrimonio anciano que mantiene una relación solidaria con la escuela y que está muy atado a la historia de la misma en la etapa de otorgamiento del predio. El acceso sin embargo es facilitado por la ruta que pasa frente a la escuela, con ómnibus diario que permite no únicamente la llegada de maestras y algunos niños, sino la comunicación mediante encomiendas llegado el caso.

Numéricamente el internado ha crecido en los últimos años, pasando de 13 alumnos hace 6 años a 17 internos y 2 externos en el año 2006. Una característica excepcional de este internado lo constituye el hecho, evidenciado en su “apodo” de que exceptuando dos personas, el restante componente de la escuela está compuesta por féminas. Mujeres las maestras, mujer la auxiliar, niñas llenando los salones. El **equipo educativo** esta formado igualmente por una directora, una maestra, una auxiliar de servicio, una profesora de gimnasia, a los que se añade un equipo multidisciplinario de la intendencia integrado por una psicóloga, una psicomotricista y una asistente social que trabajan mediante visitas al internado.

La **directora** es madre de una alumna que es abanderada nacional en el internado y que duerme en el cuarto de la directora junta a otra alumna muy amiga de la niña. Ello genera en el internado una situación entre las compañeras que -sin hacerlo verbalmente explícito- evidencian cierto malestar ante un escenario que perciben como de privilegio. Por la cercanía con su hija, así como por una modalidad más distante, la directora se relaciona con los niños desde una relación afectiva pero no corporal. Es una autoridad firme en la escuela y tiene entre los padres más adeptos que entre los niños. El multigrado de los niños más pequeños, a su cargo, es llevado adelante con actividades estipuladas, algunas habituales

¹⁴ Mtra de internado “Feminilandia” en entrevista en profundidad. Junio de 2006.

como la fecha y la descripción del día, en las que los niños trabajan según grado con metas relativamente claras. En él existe una brecha entre alumnos (de conocimiento y rapidez para aprender) que la cotidianeidad del internado no logra subsanar.

Por su parte, la **maestra** es más joven y tiene una personalidad silenciosa que se manifiesta sin embargo como afectuosa verbal y físicamente con los niños, siendo esto de gran recepción entre ellos. El multigrado a su cargo, tuvo en las instancias en que lo observe, actividades comunes, en que las niñas de todos los grados trabajaban juntas ayudándose las unas a las otras. Las actividades comunes a todas son manejadas con planteos y tiempos de ejecución particularmente precisos, aunque la verborragia de las niñas tiende a desdibujar lo que se pensó como una actividad definida.

Al abordar el estudio de las **familias** que recibe el internado se identifica que cómo sucede en el otro internado, el 93,3% de los niños ya han trasladado su residencia en al menos una ocasión, igualmente el 93,3% viven en estancias. Siendo de 100% el porcentaje de padres que viven entre semana en el lugar que los niños visitan los fines de semana. En este internado el porcentaje de niños que provienen de familias nucleares típicas, con padre y madre en el hogar es de 73,3%. Datos que refuerzan las hipótesis hilvanadas para las poblaciones objetivos de los internados rurales: caseros de estancias, capataces o peones con jerarquía que habilite la estadía del núcleo familiar completo en el predio. A diferencia de lo que sucede en la cimarrona sólo el 46,7% de los hogares están habitados únicamente por la familia del niño y en particular únicamente por lo padres, no siendo familias extendidas.

En cuanto a la **relación con la comunidad**, en los últimos años la escuela se ha fortalecido institucionalmente logrando generar fluidez en la comunicación, así como gran apoyo entre el grupo de padres. La dirección ha comenzando a instaurar relaciones con la Sociedad Criolla aledaña y la Junta Local. De igual manera el internado estipula la visita semanal de los padres, ya para llevar a los niños, ya para retirarlos como un modo de contacto con la institución. Añadiéndose a ello llamados entre semana que algunas familias realizan a sus niños.

De igual manera que en “La cimarrona” en la **dinámica curricular** se estructuran dos clases multigrado una que incluye los grados de preescolar y 1º año, a cargo de la directora, y un aula con los restantes grados, a cargo de la maestra más joven. Lo distingue sin embargo el modo de estructurar las clases ya que habiendo más de un salón las maestras hacen uso de uno solo, separado a medias por un mueble lo que reduce las distancias físicas y académicas entre alumnos.

Este internado está **signado** por una mayor laxidad en el tratamiento de los espacios temporales. Los espacios fuera de clase, los deberes y muchas de las actividades de clase que se hacen fuera de la misma, se manejan con una flexibilidad devenida de un diálogo permanente entre los niños y sus maestras. Después del horario de clases –a partir de las 15 horas– los niños de “feminilandia” hacen uso de un tiempo de límites imprecisos en que eligen actividades de esparcimiento (juegos, lectura, orden del cuarto) a realizar solos o en grupos sin regulación de las maestras. La reunión se da nuevamente en torno a la mesa del comedor, donde espontáneamente los niños se van nucleando cuando se empiezan a cansar o aburrir en torno a las maestras. La situación se formaliza en la merienda para retomar una organización laxa en que coexisten baño, dibujos, televisión, planificación de las maestras y deberes. Como acaece con todos los rituales alimenticios de la escuela, la cena da la pauta de organización de la noche, siendo estipulado quienes ordenan los platos y ponen la mesa, y siendo la sobre mesa un tiempo de compartir cuyos límites definen las maestras.

En la definición de una estrategia generadora de espacios la condición edilicia se introduce marcando pautas de convivencia. En “feminilandia” donde existe un espacio general para la

socialización, debidamente adecuado para todo el internado, es factible generar tardes de estudio todos juntos o largas sobremesas después de la merienda que combinen a la vez deberes, con apoyos, artesanías y un té de descanso. Espacio que entremezcla laxidad y relajamiento entre todos, emulando un hogar familiar, y que desdibuja el espacio de los deberes en el sinfín de actividades que coexisten.

En una posición que contempla al socializador como educador, rompiendo con la institucionalidad de la escuela pero manteniendo la fragmentación posicional (etaria) los niños del internado “feminilandia” (como los de la escuela “la trova”) reconocen como parte de sus pedagogos a sus padres, salvando la limitación de la institucionalidad formal que se observa en el internado “la cimarrona” y “la gran zanja”. En tal sentido en este internado los pedagogos están discursivamente escindidos, dando parte también a los socializadores en el acto pedagógico extra escolar. No obstante se reconocen legítimamente a los padres como educadores no se reconoce ni discursivamente ni de facto a los pares como mentores posibles, ni en el aula ni fuera de ella. Erigiéndose un límite claro entre el adulto y el menor, donde las pedagogías sólo pueden surgir de la mano de los primeros.

La forma en que aparecen los elementos vinculados a las comunicaciones y el habla remite a una situación particular en “feminilandia”, el silencio escasea. Esta escuela da cuenta de diálogos permanentes dirigidos a pares o a adultos sin demasiada distinción de espacios o encuadres diferenciales en las clases superiores, compuesta en su totalidad por niñas. El uso del silencio como herramienta es el producto aislado de dos núcleos familiares, que escindidos en uno y otro grupo persisten en una actitud idéntica a la descrita ya para los primeros momentos de “la cimarrona”, haciendo caso omiso del estruendoso grupo en que se hayan insertos. Los miembros de uno de estos núcleos familiares son dos niñas externas, lo cual aunque relevante no oculta la enorme importancia que los patrones de conducta verbal traída de los hogares tiene y las capacidades de persistencia en los medio más adversos (adversos para el mutismo).

Como contrapunto de las diferencias observadas en el internado “la cimarrona” la verborragia observada en “feminilandia” parece acompañar la idea de que en ambos internados el caudal verbal está desarrollado luego de un período de 4 meses de clase. Sin embargo la no distinción entre los espacios de aula y los espacios de juego, así como la referencia a los pares en igualdad de términos que a los adultos parece contrariar un uso del lenguaje y de las formas comunicativas que en “la cimarrona” y “la gran zanja” aparecen con un sentido común.

En congruencia sí con lo observado en ambas referencias “feminilandia” manifiesta patrones de aprehensión de realidades a través de la explicitación de las relaciones que subyacen, sorteando las descripciones posicionales para dar cuenta de vinculaciones analíticas. “La familia es seguir todos juntos”. Un proceso semejante al de la des-institucionalización de la arquitectura de la escuela que aparece en el internado “la cimarrona” acaece en esta escuela respecto a las maestras. Fuertemente emparentado con las modalidades de los docentes los niños, más aún las niñas, se relacionan con la maestra sin adicionar al rol componentes verbales diferentes, flexibilizando los límites entre el status rol “maestra” y la persona allegada que las acompaña todos los días.

III.d. Escuela “LAGRANZANJA” (Grupo B, pre y post test)

La escuela la “Gran Zanja” tiene ciertas particularidades que aparecen como consecuencias del medio e historia en que se ubica. Siendo la escuela “vieja” de un pueblo – estación de tren la misma está casi a la orilla de la vía “de este lado”. El crecimiento del pueblo “al otro lado” así como la construcción

de dos MEVIR y otra escuela le dieron a la escasa población en torno a la vía la autopercepción de ser dos pueblos. Gestando diferencias donde pareciera no haberlas, la idiosincrasia local ha construido rivalidades entre pueblos, entre niños, entre escuelas. La “Gran Zanja” es entonces en el imaginario colectivo la escuela donde “sí se aprende”, ubicada en el casco viejo de el/los pueblos receptora natural de los descendientes “más selectos”.

El/los pueblos que constituyen su contexto son un contingente de viviendas antiguas, comercios y MEVIR con cierto grado de urbanización, que cuenta con una distribución “alargada” contando con poco más de 4 cuadras de “ancho” y casi dos kilómetros de extensión sobre la ruta que los atraviesa rumbo a las cuchillas. Constituyen un pequeño conglomerado “de pasada” hacia las estancias ganaderos mencionadas como contexto de “la cimarrona”. En la zona existen además grandes extensiones destinadas a la forestación, producción hecha sobre antiguos establecimientos agropecuarios -ganaderos mayoritariamente- y que constituyen una fuente importante de empleo para la PEA de el/los pueblos.

La escuela cuenta con dos grupos multigrado. Uno de ellos a cargo de la directora con los niños de 1º y 2º año con 13 alumnos, y otro multigrado con 16 alumnos de 3º a 6º a cargo de un maestro que esta por primera vez en la escuela. El equipo educativo está integrado por la directora, el maestro, una auxiliar de servicio, una cocinera, un auxiliar de servicio y un profesor de gimnasia. El mismo que en “la cimarrona” pero que a esta escuela concurre semanalmente ya que las dificultades de acceso son menores. Así mismo la escuela cuenta con un programa de 7º, 8º y 9º que tienen un salón multigrado en una construcción yuxtapuesta pero independiente. Este grupo de “liceales” se integra a la escuela a través del patio y de los parentescos, pero no hace vida común (almuerzo, recreo) con el resto de la escuela. Con 7º, 8º y 9º se integran dos maestras más al trabajo en la escuela, que son maestras en la escuela “nueva” del pueblo.

La figura de la directora resulta amena en la escuela. Siendo una mujer joven para el promedio de las directoras y con casi una decena de años trabajando en la escuela, su relación con la comunidad es cordial y amplio su conocimiento de las dinámicas de la misma. Dentro de la escuela su figura, aunque cálida en el trato con los niños, es claramente la de mayor autoridad. Su ascendencia se traslada de los niños a los padres quienes recurren a ella como persona formada e informada.

El maestro nato en otro departamento hace un largo viaje para arribar a la escuela por primera vez en el año 2006. En su relación con los niños tiene mucho menor ascendiente, y en la primera visita la obediencia del grupo a su cargo era escasísima, mejorando notablemente la dinámica del aula con los meses hasta la segunda visita. Una personalidad conversadora y sociable se traduce en un gran trato con la comunidad.

En esta escuela las familias tienen un importante grupo de padres que son ex trabajadores rurales de rubros tradicionales (en particular peones ganaderos) reciclados en trabajadores forestales. Es por ello que entre estos niños, aún cuando los padres tienen una historia personal y cultura de asalariado rural, su residencia es persistentemente en el/los pueblos formando parte de una nueva ruralidad de trabajadores agropecuarios de residencia en ruralidad nucleada. Ello puede explicar que sean sólo el 55% de los niños los han trasladado su residencia en al menos una ocasión. De los 29 niños de la escuela apenas 2 viven en una estancia, mientras los restantes viven en casas del pueblo o en alguno de los MEVIR. En esta escuela el porcentaje de niños que provienen de familias nucleares típicas, con padre y madre en el hogar es de 69%.

Los tiempos escolares son en la escuela muy precisos. Los niños tienen horarios de ingreso, recreo y egreso estipulados y el retorno a la escuela fuera del horario es poco habitual entre los niños. El horario

dentro de la escuela es por lo general horario de trabajo en aulas, eventualmente más laxo y reducido los viernes por el viaje de los docentes. La relación de aprendizaje se orienta principalmente a lo estipulado por el currículo soportado por una tendencia “maternal” de indicación de modales y modelos en las instancias menos formales como el recreo o el almuerzo. Los modelos de comportamiento, así como la educación en higiene está lejos de ser el centro de los actos educativos de la escuela, quedando ellos en el marco del trabajo familiar que comienza ni bien terminado el horario escolar.

El edificio parece acompañar la **estrategia escolar**. Con dos amplios salones y un reducido espacio común en el centro como comedor, la vida escolar común (no curricular) se da en el extenso patio en torno a la escuela y las aulas se remiten a las tareas pedagógicas. El tiempo del almuerzo así como la forma en que los platos son distribuidos y luego retirados, está estipulado de modo que el espacio no está abierto a grandes s sobre mesas, sino que cierra la actividad escolar.

En la “gran zanja” existe en una primera instancia (pre test) una restricción de los **roles pedagógicos** a todos adultos en la institución (maestras, auxiliares, profesores, yo misma) pero no a los restantes adultos (padres), ni a sus pares. Acaece esto como en el internado “la cimarrona”, ocurriendo como en él una crítica y revisión de la distribución de roles en el tiempo (post test), trasladando la capacidad pedagógica de una clasificación posicional a una sujeta a quienes cumplen efectivamente con los roles dentro del espacio escolar. En “la gran zanja” se da una transformación más extrema restringiendo el carácter de pedagogo empírico y legitimado a la maestra únicamente –ni siquiera al profesor de gimnasia– sin la apertura a del internado a caminos tácitos para los pares como educadores.

En lo referido a las **formas comunicativas** en “la gran zanja” son identificables dos grupos distintos que tienen comportamientos disímiles. En el aula que comprende los niños más pequeños (1º y 2º año) el uso del lenguaje es semejante al reconocido en “la cimarrona” en una primera instancia sin alterarse en demasía entre una y otra visita. Distinguiéndose como en ella un uso diferencial entre los pares y los adultos y haciendo uso del silencio como una modalidad comunicativa con estos últimos. Sin embargo ha de adicionarse en este caso que en el espacio de aula, el lenguaje gestual es el dominante aún entre los pares, haciendo uso de silencios verbales cargados de enormes demostraciones gestuales como medio preferencial de comunicación. El silencio aparece como la modalidad adecuada de comunicarse no únicamente con los adultos sino entre ellos mismos cuando se trata del espacio de clase.

Cuadro 10. El lenguaje gestual.

Entre ellos usan mucho el lenguaje gestual. Se quitan las cosas (la goma es la vedette) se reprochan sin decirse una palabra pero con gestos y miradas que hacen evidentes para todos el malestar. (Observación de aula, clase 1º y 2º “La gran zanja”. Pre tratamiento, Abril de 2006.)

Una distinción de estos niños frente a los pertenecientes a “la cimarrona” es que ellos únicamente utilizan el salón como espacio educativo, en tal sentido el mismo es equivalente para ellos al aula, mientras que sus pares del internado asignan al salón el potencial de aula y también de habitación para múltiples usos, siendo esa habitación parte de su hogar. De tal forma que los usos de vivir en internado rompe con algunas institucionalizaciones respecto a la arquitectura, proceso que no aparece en “la gran zanja”.

Por su parte el grupo que comprende a los niños de 3º año, y estos niños particularmente, no realizan en una primera instancia un uso desglosado del lenguaje trasladando al aula un enorme caudal

verbal, con escasísimo miramiento respecto al espacio de interacción o a con quién se este interactuando. Transformando a posteriori dichas formas de comunicación por una modalidad que contemplase distintos espacios de interacción, e introduciendo el recurso silencio como posibilidad de respuesta ante el desconocimiento.

Cuadro 11. El silencio como tratamiento formal.

Yamila le susurra a Cristina permiso para ir al baño pero cuando ésta le pregunta en voz alta si es urgente o no la niña no responde y se sonroja totalmente.
(Observación de aula, clase 1ª y 2ª "La gran zanja". Pre tratamiento, Abril de 2006.)

III.e. Escuela "LA TROVA" (Grupo D, sólo post test)

"La trova" es una escuela rural unidocente, cita a unos 15 kilómetros de una ciudad y ubicada en un centro poblado menor, constituido por algunas casas y varios minifundios, almacén, comisaría y bar. En torno al conglomerado existen estancias de grandes extensiones, ganaderas principalmente, muchas de ellas de propietarios extranjeros. La escuela contó durante muchos años con una maestra directora que tuvo múltiples problemas con la comunidad¹⁵, razón por la cual la integración del joven maestro (en el año 2006) fue motivo de satisfacción por parte de la comunidad, aunque el proceso de integración fue progresivo dada la desconfianza con que era mirada la figura del director a raíz de los antecedentes.

La escuela cuenta con una única clase que integra 11 alumnos de preescolar a sexto año. Entre esos alumnos existen dos grupos de 3 hermanos y un grupo de 2 hermanos, por ende sólo 3 niños concurren a la escuela sin ningún familiar.

El equipo educativo de la escuela esta integrado por el maestro y una auxiliar que es madre de 3 de los alumnos y que realiza su tarea junto a su hijo de dos años que se integra a la clase de preescolar. La novedad del maestro, adicionada a una particular personalidad hacen de su figura una suerte de personaje atractivo para padres y vecinos. Imprime al aula – escuela todos los sesgos de su personalidad, siendo el hábito del canto y una manera poco estructurada de organizar la tarea docente algo que se traslada a todo el acto curricular. Su notoria y autoconfesa preferencia por el trabajo con los niños más grandes hace que (de forma recíproca) la relación con los más pequeños este poco afianzada y cargada de una calidez variable según el niño de que se trate.

Al abordar el estudio de las familias que recibe la escuela parece importante evidenciar las disímiles situaciones de residencia. Mientras 4 de los 11 niños viven en chacras, otros 4 los hacen en estancia y los restantes 3 viven en el pueblo. Ello evidencia la situación mixta (estancia, minifundio, pueblo) de la zona. Del total de niños apenas el 27,3% se ha mudado en alguna ocasión. El porcentaje de niños que provienen de familias nucleares típicas, con padre y madre en el hogar es de 45,5%, muy inferior a las restantes escuelas. Existe un 27,3% de los niños que viven en hogares con personas que no pertenecen a su núcleo familiar inmediato, siendo familias extendidas.

¹⁵ Mi vaguedad es consecuencia de la vaguedad de la fuente al respecto, el maestro en entrevista en profundidad.

Esta escuela tiene **tiempos escolares** más reducidos, como acaece en “la gran zanja”, los niños tienen un horario de llegada y partida claros. Sin embargo, en “la trova” los modos de organizar el tiempo que se tiene son muy diferentes. Durante el tiempo escolar el maestro organiza actividades de todo tipo, canto, cocina, gimnasia que pretenden suplir algunas falencias como la del profesor de gimnasia y música, o atienden a conocimientos que él entiende productivos. Así mismo durante el acto curricular más formal los límites entre actividades, tiempos para las mismas, ritmos y actividades planteadas son bastante imprecisos. Los niños manejan a criterio personal sus tiempos, y por momentos lo que deben hacer. Son escasas las actividades donde el planteo desde el maestro sea preciso y definido, sino que él va administrando actividades a los niños un poco a demanda de los mismos, siendo siempre los planteos más elaborados los que realiza a los alumnos de los años más grandes, con quienes tiende a trabajar más y de modo más organizado.

La escuela se **distingue** por el uso permanente de la música y las canciones para pautar las actividades y tiempos escolares. Cantando cierra el maestro las clases, cantando les autoriza a ir al comedor. Cantan como una actividad casi central de su formación, en una dinámica que es voluntad del docente y satisfacción del alumnado.

El análisis de los **roles pedagógicos** emparenta a la escuela “la trova” con el internado “feminilandia”. En esta escuela los niños reconocen como pedagogos no únicamente a quien signa la institución sino también a sus padres. Probablemente esta cisura en la imagen de maestro-institución, que abre mayores espacios a los educadores – socializadores este influido por los numerosos cambios de docentes que los niños de este internado sufrieron durante su escolaridad, y la imagen deteriorada de la anterior docente por parte de la comunidad educativa. En el caso de “la trova” las pedagogías no alcanzan a los pares en términos de socializadores que, ni legítimamente ni en la praxis, aparecen como forjadores de la educación de sus pares.

Éste elemento distintivo incide en la **situación comunicacional** en “La trova”. Ya que la escuela es dominada por la sonoridad, en cantos o en múltiples diálogos simultáneos, ésta –como en “feminilandia”– no da espacio prácticamente al recurso del silencio puesto que el mutismo entre “tanto ruido” no podría ser una forma de comunicación. Como moneda corriente de las interacciones del maestro, característica de su propia personalidad que se reproduce en el aula, los niños dialogan permanentemente entre ellos y con su mentor. Modificando sí los términos verbales empuñados, no escatiman por ello en caudal lingüístico.

III.f. Síntesis del capítulo

Como se explicitara al comienzo del capítulo, las cuatro instituciones educativas tienen características particulares. La singularidad de las escuelas trasciende la generación de idiosincrasias específicas, sino que a los efectos de esta investigación incide configurando contextos distintivos para el desarrollo de los códigos lingüísticos.

El contacto con las instituciones hizo evidente que el modo como se organizan los internados difiere, estructurando modelos de organización del tiempo, espacio y distribución de roles disímil. El internado “La Cimarrona” se caracteriza por una modalidad de uso de tiempos y espacios muy tipificados, mediados por decisiones poco consensuadas y basado en un sistema de roles posicional. En cambio el internado “Feminilandia” se caracteriza por un uso más laxo de tiempos y espacios, donde los

roles de adultos y niños se encuentran en mayor medida soportados y distribuidos en función de cualidades particulares de los sujetos.

No obstante este esquema general de distribución de roles los niños de "La Cimarrona" como no acaece en "Feminilandia" hacen una crítica a los roles pedagógicos, trasponiendo la potestad pedagógica de los adultos de la institución en un primer momento, a sólo aquellos que tienen potestad legitimada (maestras) e incorporando paulatinamente a los demás niños del multigrado.

Entre las escuelas, el esquema de distribución de tiempos y espacios parece reiterar lo que acaece en los internados. Mientras en "La gran zanja" la distribución de tiempos y espacios está fuertemente tipificado y el sistema de roles aparece como posiciones, en "La trova" no existe prácticamente esquema prefijado del uso del espacio y el tiempo.

Esta configuración general se relaciona estrechamente con la posibilidad de desarrollo de los códigos lingüísticos en las instituciones. La teoría de B. Bernstein hace manifiesta la relación entre los modos de organizar los espacios de socialización, en particular las distribución de roles, y la posibilidad de elaborar los códigos. Así mismo se hace explícito cómo la elaboración del código lingüístico requiere no únicamente una posibilidad en el espacio de interacción sino una exposición de mayor tiempo a dicha posibilidad. En tal sentido se adiciona como variable relevante el modo de organización o sistema de roles, rompiendo cualquier idea de un determinismo del tiempo de exposición en la elaboración de códigos lingüísticos.

Cuadro 12. Instituciones de cara a la elaboración de CL

		Tiempo de exposición	
		Jornada escolar	Todo el día
Sistema de Roles	Centrado en la persona	"La trova"	"Feminilandia"
	Posicional	"La gran zanja"	"La cimarrona"

Como se evidencia en el cuadro, es esperable que sea "Feminilandia" la institución que permita en mayor medida la elaboración de códigos lingüísticos.

IV- Códigos Lingüísticos

iv.a.- Introducción.

El presente capítulo está destinado al análisis de las hipotetizadas variaciones de los Códigos Lingüísticos de los niños. En él se explicita la metodología de análisis, los resultados estadísticos y el significado de los mismos a la luz de las hipótesis iniciales.

iv.b.- Tratamiento de los datos. Construcción del índice.

La metodología seleccionada implicó el uso de dos técnicas para relevar información en torno a 9 dimensiones en que se operacionalizó teóricamente el concepto códigos lingüísticos. En la instancia de diseño de los instrumentos los indicadores se incluyeron en las observaciones de check y los test de códigos lingüísticos. La pretensión de esta triangulación fue lograr combinar los resultados de la aplicación de ambos instrumentos en aras de construir un índice confiable que diera cuenta del concepto en estudio.

Habida cuenta de la selección teórica de los indicadores así como del trabajo de campo con los instrumentos, se utilizó la información generada para gestar un índice sumatorio simple que fuese confiable. La búsqueda del índice supuso la reconstrucción del camino desde las medidas parciales (múltiples indicadores relevados) hasta una medida única que permitiese dar cuenta del concepto. El trabajo de depuración del índice supuso un proceso en que se descartaron 5 indicadores estadísticamente poco correlacionados, dos de ellos eran parte de la observación de check y tres de ellos de el test. El estudio de consistencia interna se hizo a través del estadístico Alpha de Cronbach.

En consecuencia, del original conjunto de 18 indicadores se construyó un índice sumatorio simple de 13 ítems con una gran estabilidad (correlaciones estables ~valores de alpha semejantes~ en pre test y pos test). El mismo presentó un alpha de Cronbach de 0.814 en el pre tratamiento y de 0.807 en el post tratamiento¹⁶.

iv.c.- Distribuciones observadas en los códigos lingüísticos.

El índice de códigos lingüísticos oscila entre 0 y 20. Los niños fueron clasificados en niños con C.L. elaborado con puntajes de 12 a 20 y niños con C.L. restringido con puntajes de 0 a 9. Los puntajes 10 y 11 fueron considerados como puntajes intermedios, sobre los cuales pareció cauteloso no hacer una valoración del estado del código.

¹⁶ Los cuadros que resumen las correlaciones entre los ítems seleccionados pueden verse en la sección "Índice de códigos lingüísticos" en el Anexo Metodológico.

Según ello se obtuvieron los siguientes resultados para los 23 niños perteneciente a las escuelas con pre y post tratamiento:

Cuadro 13. Distribución de CL con índice recategorizado.

Escuela "La gran zanja"				
	Código Restringido	Valores intermedios	Código Elaborado	Total
Pre test	6 niños (35%)	3 niños (18%)	8 niños (47%)	17 niños (100%)
Post test	5 niños (29,4%)	0 niños (0%)	12 niños (70,6%)	17 niños (100%)
Internado "La cimarrona"				
	Código Restringido	Valores intermedios	Código Elaborado	Total
Pre test	3 niños (50%)	0 niños (0%)	3 niños (50%)	6 niños (100%)
Post test	2 niños (33,3%)	0 niños (0%)	4 niños (66,6%)	6 niños (100%)

El Cuadro 5 pone de manifiesto que internado y escuela parten de situaciones disímiles. Mientras el internado "La cimarrona" presenta 3 niños (50% de su población) con Código elaborado e igual cantidad con código restringido, la escuela "La gran zanja" presenta 6 niños (35%) con código restringido y 8 (47%) con código elaborado.

Los datos, evidencian que una y otra institución logran elaboración por parte de niños. Mientras en el internado "La cimarrona" el fenómeno se da en un niño (que infelizmente dado el N, representa el 17% de su población), la escuela "La gran zanja" obtiene 4 nuevos niños con el status de código elaborado (24%). Es por tanto mayor el número de niños que logran elaborar su código en la escuela que en el internado en el período de tiempo considerado. Lo cual pareciese señalar que frente a estas poblaciones de niños el internado no actuó promoviendo la elaboración del código lingüístico en mayor medida que la escuela. Estos primeros datos indican que la hipótesis de que el internado tiene una mayor incidencia positiva no estaría acompañada por los datos empíricos.

El estudio de los resultados de los grupos control parece indicar una situación diferente, como lo expone el Cuadro 6:

Cuadro 14. Distribución de CL con índice recategorizado en escuelas control (post test).

Código Lingüístico en instituciones que sólo tuvieron post test				
	Código Restringido	Valores intermedios	Código Elaborado	Total
Internado "Feminilandia"	0 niños (0%)	3 niños (25%)	9 niños (75%)	12 niños (100%)
Escuela "La trova"	2 niños (25%)	2 niños (25%)	4 niños (50%)	8 niños (100%)

En el post test las escuelas control evidencian que el internado "Feminilandia" presenta 9 niños (75%) con código elaborado, que supera el 67% de su par "La cimarrona". Por su parte la escuela "La trova" presenta 4 niños (50%) con códigos elaborados durante el post test, inferior en este caso al 70% de su par "La gran zanja". Esta diferencia en los comportamientos introduce entonces un aspecto

sustancial sobre el cual cuestionarse y que se desarrollara en detalle a partir de la sección iv.e: la comparabilidad de los grupos.

iv.d.- Análisis de dobles diferencias

A efectos de comparar la evolución de códigos lingüísticos en ambos tipos de instituciones se presenta en el cuadro 6 el cálculo de dobles diferencias haciendo uso de los valores en una escala continua y abandonando en consecuencia el uso de las categorías.

Cuadro 15. Cálculo de dobles diferencias.

	Promedio Pre test	Promedio Post test	Diferencia
Internados	10,17	15,17	5
Escuelas	10,71	12,88	2,17
		Doble diferencia	2,83

Este análisis revela que las instituciones internado actúan consiguiendo un mayor desarrollo de los códigos lingüísticos de los niños que a ellos concurren.

Empero los resultados obtenidos por dicha técnica acompañan las hipótesis de partida de esta investigación la misma no basta ya que está basada en que los grupos de trabajo con comparables entre sí. La propiedad de comparabilidad, punta de partida de la técnica ha sido sin embargo ya cuestionada en la sección iv.c. y es por ende necesario someter dicha cualidad a análisis.

iv.e.- Comparabilidad de los grupos

La introducción de los grupos control, según el diseño metodológico, tiene por objeto controlar la incidencia positiva que el pre test tiene sobre los resultados del post test. ¿Cómo se explica que el internado "Feminilandia" obtuviera mejores resultados en el post test que el internado "La cimarrona"? Suponiendo que el pre test incidiera pero de manera negativa (por aburrimiento ante los mismos estímulos, por ejemplo) ¿cómo se explica entonces que la escuela "La trova" obtuviera mejores resultados de post test que su par "La gran zanja"? Estas interrogantes conllevan directamente al cuestionamiento de la equiparación entre grupos, base de la extrapolación de los resultados de pre test a los grupos control. Generando una nueva incógnita ¿hubiesen sido iguales las conclusiones obtenidas si los grupos pre testeados hubiesen sido los grupos control?

Consecuentemente, la duda se extiende anulando la validez de extrapolación de las conclusiones obtenidas para el internado "La cimarrona" al internado "Feminilandia". Lo cual devendría en el naufragio de la pretensión de validez de las conclusiones para la generalidad de instituciones educativas Internado, si no se lograra controlar la incidencia de los factores que causan la diferencia entre grupos.

Habida cuenta de la problemática antes mencionada, parece pertinente introducir el estudio del análisis general de variaciones, más allá del pasaje de un porcentaje de niños al código lingüístico elaborado. Tener presente no únicamente la elaboración como categoría sino el proceso o variación que se dio en los niños, aún cuando no hayan alcanzado la categoría de código elaborado. Atender a las variaciones comporta dar espacio a un potencial factor que explique las diferencias entre grupos, esto es una preocupación metodológica señalada ya a la hora del diseño: la edad y la maduración. La presentación hasta ahora hecha supone que la influencia de la maduración es nula. Esto es, que el

crecimiento de los niños no tiene incidencia en la modificación de sus códigos lingüísticos y que los instrumentos utilizados han tenido suficiente precisión en la distinción. El análisis de la relación entre crecimiento y C.L. no ha de remitirse únicamente al acaecido en el transcurso de la investigación – idéntico tiempo para todos los niños–, sino que resulta razonable analizarla en vínculo a la edad de los niños. Siendo los grupos compuestos por niños de diferentes edades¹⁷ ¿la edad no estará incidiendo en los resultados de C.L.? ¿la incidencia del tiempo entre test incidirá de igual manera a diferentes edades? No obstante, el análisis de factores de invalidez presentado en el capítulo metodológico rescata la incidencia de la madurez. A la luz de ello, la cuestión de la edad podría ser un elemento insoslayable a considerar en el análisis.

En la misma dirección, el haber tenido que trabajar con grupos naturales embarcó el control hacia la paridad numérica en la totalidad de la población objetivo, pero no atendió a la composición por edad sino por año escolar. La consecuencia fue que la integración natural de los grupos difirió en términos de cantidad de niños por edad. Como los grupos aparecen como no comparables ha de hacerse un control del factor maduración para poder ver si forma parte de los factores que inciden causando las diferencias observadas. La aspiración es realizar una identificación de los elementos que causan la disparidad en aras de controlarlos para validar la información ofrecida.

Con objeto de atender a esa transformación se buscó medir las variaciones sujeto a sujeto continuando con el uso de la variable C.L. en su forma continua.

iv.f.- Modelo para detectar influencia de la maduración.

El análisis de dobles diferencias supone que los grupos que se están analizando son homogéneos, esto es, que aquellas variables que no están en estudio han sido controladas o se distribuyen de manera aleatoria. Como lo ilustra el cuadro 8 las instituciones en estudio, seleccionadas por semejanza en su tamaño –número total de niños– están compuestas con distribuciones etarias diferentes.

Cuadro 16 Distribución en edades de los niños.

	4 a 6 años	7 años	8 a 10 años
Internado La cimarrona	3 niños	0 niño	3 niños
Internado Feminilandia	2 niños	3 niños	7 niños
Escuela La gran zanja	5 niños	7 niños	5 niños
Escuela La trova	5 niños	0 niño	3 niños

Realizar un análisis de dobles diferencias en grupos segmentados por edad constituye una herramienta adecuada para analizar si esta variable tiene una influencia significativa en la transformación de los códigos lingüísticos. La no significatividad de la influencia de la variable edad quedaría demostrada si en ambos cálculos el valor de diferencia fuera semejante, demostrando que la variación del código lingüístico en internado y escuela está sujeto al tipo de institución, sin la influencia directa de la edad de los niños en estudio.

Como procedimiento, se segmentó la base de datos de la escuela e internados con pre y post test, en tres franjas etarias con semejante cantidad de niños, a saber, los niños menores –4 a 6 años–, un grupo

¹⁷ Como se puede ver en la siguiente sección, en el cuadro 8.

intermedio –de 7 años– y los niños mayores –de 8 a 10 años–. Se realizó el cálculo de dobles diferencias comparando sólo los niños menores del internado y la escuela. Repitiendo el procedimiento para los niños mayores.

Resultando del cálculo de dobles diferencias que:

Cuadro 17. Doble diferencia controlando edad.

	N	Internado Diferencia	Escuela Diferencia	Doble Diferencia	EE	T	Significación
4 a 6 años	8	9- 6,33= 2,67	11 - 10,40= - 0,60	2,07	1,475	0,932	0,382
8 a 10 años	8	18,33 - 14= 4,33	16,4 - 13,6= 2,8	1,53	0,865	3,903	0,006

El resultado del cuadro 17 hace evidente que la edad introduce diferencias significativas, y por ende ha de ser controlada.

iv.g.- Regresión lineal modelo para el control de la maduración.

Se tomó el modelo de regresión lineal en el afán de identificar el origen de la variación de los Códigos Lingüísticos, una vez visto que la edad puede ser un factor de variación. La regresión se utiliza en la búsqueda de responder: qué factores influyen en la variación de los códigos lingüísticos de los niños de las instituciones seleccionadas. Más específicamente responder al objetivo de la investigación resolviendo el enigma de si los internados, por su dinámica de socialización entre pares, desarrollan más los códigos lingüísticos de los niños que las escuelas rurales comunes.

Se partió de una hipótesis nula (H_0) que afirma que la institución internado no genera diferencias significativas en la transformación de los códigos lingüísticos de los niños, cuando se controlan todas las demás variables pertinentes.

Según la hipótesis de trabajo de la investigación, la hipótesis alternativa (H_1) sostiene que la diferencia en los códigos lingüísticos está dada de manera significativa por el tipo de institución a la que asisten los niños, aún controlando todas las demás variables del modelo.

A fin de especificar el modelo se incluyeron todas aquellas variables que parecieron pertinentes, a saber: la edad del niño identificada como relevante en el apartado anterior, el tipo de institución, variable explicativa hipotetizada y el código lingüístico de partida, elemento sustancial para determinar el grado de avance o elaboración del niño.

A dichas variables se adiciona el año escolar, como un potencial explicador de grados diferenciales de avance, respondiendo con su inclusión al cuestionamiento en torno a la velocidad con que el efecto internado puede actuar. Subyace la idea de que los progresivos años de escolarización tienen efectos diferenciales sobre los C.L. considerados en un período de tiempo tan breve como el que implicó esta investigación.

Cuadro 18. Modelo 1.

$$C.L. final_i = \beta_0 + \beta_1 edad_i + \beta_2 inst_i + \beta_3 grado_i + \beta_4 c.l. inicial_i + \epsilon$$

El modelo 1 se utilizó para trabajar con la escuela e internado que cuentan con pre test y pos test, a fin de comparar los grupos de niños que contasen con observaciones completas en tiempo 1 y tiempo 2, en todas las variables observadas.

El modelo presenta un R^2 ajustado = 0,607 (F = 9,5; Sig. = 0,00). Acorde a ello, logra explicar 60,7% del resultado de código lingüístico final de los 23 niños considerados. Sin embargo como lo muestra el cuadro 11 la variación que experimentan no tiene una explicación estadísticamente significativa por el tipo de institución a la que los niños asisten. Esto es que, una vez controlada la edad de los niños en estudio, el nivel de educativo de la madre, el año escolar en que se encuentran y el código lingüístico del que parten, el que los niños asistieran al internado “La cimarrona” no tiene una influencia determinante o significativa estadísticamente en el nivel de códigos lingüísticos alcanzado.

La diferencia observada entre la escuela “La gran zanja” y el internado “La cimarrona” respecto a la elaboración de los códigos lingüísticos señalada en la sección vii.c., de tratamiento de los datos en categorías, se torna irreal cuando se controlan todas las demás variables como evidencia el Cuadro 11. Esto es que ni el internado logra incidir positivamente como se hipotetizara, ni la escuela logra ser significativamente positiva como parecieran señalar los datos inicialmente presentados.

Cuadro 19. Tabla de Coeficientes del Modelo 1.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error tip.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	,223	4,873		,046	,964		
	Tipode escuela	1,578	1,600	,134	,986	,337	,963	1,038
	índice de códigos lingüísticos tiempo A	,587	,208	,534	2,826	,011	,501	1,997
	Edad	,495	,920	,128	,537	,598	,315	3,171
	Año en curso	1,557	1,699	,266	,916	,372	,213	4,705

a Variable dependiente: índice de códigos lingüísticos tiempo B

Los coeficientes señalan que la capacidad de explicar del modelo está dada por el código lingüístico inicial, siendo nula la incidencia de la edad, el año escolar y el tipo de institución en que los alumnos se encuentran.

Sin embargo el modelo presenta problemas de multicolinealidad evidentes en los valores de Tolerancia de las variables edad y año en curso. El Cuadro 11 refleja una realidad que es inclusive normalizada por el Estado, dado la primera variable se aproxima a una expresión lineal de la segunda. Para superar esta problemática se suprimió la variable año en curso resultando el modelo 2, que presenta un R^2 ajustado= 0,611 (F= 12,49; Sig_ 0,00). Este modelo logra explicar el 61,1 % de los códigos lingüísticos finales de los niños y carece de problemas de multicolinealidad.

Cuadro 20. Modelo 2

$$C.L. final_i = \beta_0 + \beta_1 edad_i + \beta_2 inst_i + \beta_4 c.l. inicial_i + \varepsilon$$

Cuadro 21 Coeficientes Modelo 2

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FTV
1	(Constante)	-2,511	3,836		-,654	,521		
	Tipo de escuela	1,449	1,587	,123	,913	,373	,971	1,030
	Índice de códigos lingüísticos tiempo A	,701	,166	,637	4,228	,000	,780	1,283
	Edad	1,140	,591	,295	1,930	,069	,760	1,316

a Variable dependiente: índice de códigos lingüísticos tiempo B

Haciendo uso de los datos suministrados por el modelo 2, para el internado “La cimarrona”, se torna necesario rechazar la hipótesis alternativa según la cual el internado en estudio genera diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de los códigos lingüísticos de los niños que a ellos asisten. Diferencia significativa que se suponía nacida del pasaje de una socialización en una estructura de roles cerrados como la familia del obrero agropecuario, a un sistema de roles más abiertos donde el grupo está constituido eminentemente por pares, como el internado.

iv.h.- Una explicación rival

A la luz de lo presentado, y dada la evidencia de que el mayor potencial explicatorio en los resultados en los códigos lingüísticos de los niños está en su código de origen se torna necesario analizar los componentes vinculados a ese primer elemento y ante todo controlar el potencial influjo de dichos componentes. Es por tanto necesario incorporar elementos más explícitos de reproducción social.

La relación más trascendente en términos de las teorías estructuralistas, puntualmente las líneas teóricas aquí seguidas (P. Bourdieu y B. Bernstein) es la que vincula los desarrollos en estudio a las clases sociales. En tal sentido la clase social condiciona la gestación y elaboración de códigos lingüísticos y así también la distribución del conocimiento. Con esa apreciación como antecedente poder despejar la influencia de la clase social como explicación rival es una deuda casi insoslayable. Empero la metodología establecida en esta investigación aspiraba a poder llevar dicha tarea adelante, el diseño del instrumento que serviría de herramienta fue inadecuado para tal función de modo que no puede hacerse un necesario control de las clases sociales de los niños en términos del equipamiento del hogar, ni sistemático en una escala Goldthorpe. Esto constituye una falencia declarada de este análisis de los códigos lingüísticos.

El elemento más efectivo a la luz del control reproductivista según las teorías en uso está vinculado al capital cultural. Siendo de los indicadores más utilizados para medir el capital cultural es el nivel educativo materno el mismo será utilizado aquí.

Profusa es la bibliografía que muestra correlaciones entre los niveles educativos de las madres y los de sus hijos, es de destacar a mayor distancia “Los Herederos” de Bourdieu, y con una enorme cercanía –teórica y metodológica– la aplicación de S. Mara en el país¹⁸. Analizar dicha correlación es

¹⁸ MARA, Susana. Relevamiento sociolingüístico de los niños de 4 años en el Uruguay. ANEP/Proyecto MECAEP. Mdeo, 1998.

primeramente esperable en la teoría Bourdiana de la herencia y adecuado para cualquier estudio en torno a educación dada la vigencia de la polémica de la educación como potencialidad para movilidad social o como estrategia reproductora del Estado.

La variable que se está incorporando no escapa a las descripciones generales que de los núcleos familiares ya se han hecho. Como se advierte del total de niños en estudio ninguno cuenta con una madre universitaria o con nivel terciaria de educación y apenas el 4,3% de los mismos tienen madres que han terminado el liceo. Así mismo el 87% de estos niños cuentan con madres que no han terminado la escuela o la han culminado, siendo la escolarización hasta 6º año el mayor nivel alcanzado¹⁹.

Cuadro 22. Nivel Educativo de la madre.

	% válido	% acumulado
Escuela incompleta	30,4	30,4
Escuela completa	56,5	87,0
Liceo incompleto y más.	13	100,0
Total	100,0	

iv.h.b.- Modelo con nivel educativo de la madre.

Para medir dicho efecto se incorporó la variable nivel educativo de la madre al modelo de regresión antes presentado para ver la significatividad de la variable y tratar de aumentar el poder explicatorio del modelo.

Cuadro 23. Modelo 3, con nivel educativo de la madre.

$$C.L. final_i = \beta_0 + \beta_1 edad_i + \beta_2 inst_i + \beta_4 c.l. inicial_i + \beta_5 educ. madre_i + \varepsilon$$

El modelo 3 presenta un valor de R^2 ajustado = 0,589 ($F = 8,894$; $Sig = 0,00$). En relación a ello el primer elemento relevante a considerar es que la incorporación al modelo de la educación materna no logra aumentar el potencial explicativo antes logrado al pasar de una capacidad de explicar el 61,1% del cambio de C.L. en el modelo 2 a una capacidad de explicación de 58,9% en el modelo 3. De modo que la variable nivel educativo no tiene potencial explicatorio de la variación de códigos lingüísticos en esta población.

Así mismo el estudio de la significatividad de la variable muestra nula incidencia ($sign = 0,88$) de dicha variable en las variaciones de códigos lingüísticos de esta población de niños. Los datos parecen señalar que para esta población el nivel educativo de la madre, indicador de nivel cultural del hogar en la matriz teórica de Bourdieu y potencial patrón de clase en una perspectiva Bernsteniana,

¹⁹ En esta sección se trabaja con porcentajes porque habiendo hermanos en la población considerada el número de madres es inferior al de hijos, sin embargo importa el porcentaje de niños que reciben determinada incidencia materna, y no el número real de madres.

parece no ser una variable explicativa rival con suficiente peso en la elucidación de las variaciones en los códigos lingüísticos de estos niños

Cuadro 24. Coeficientes Modelo 3

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
3	(Constante)	-2,065	5,020		-,411	,686		
	Tipo de escuela	1,440	1,631	,123	,883	,389	,969	1,032
	índice de códigos lingüísticos tiempo A	,704	,171	,639	4,114	,001	,773	1,293
	Edad	1,116	,628	,289	1,776	,093	,708	1,413
	Educación materna recodificada	-,165	1,150	-,020	-,143	,888	,930	1,075

a Variable dependiente: índice de códigos lingüísticos tiempo B

iv.i.- Aplicación del modelo integrando los grupos control.

La metodología seleccionada para llevar adelante esta investigación requirió el uso de cuatro grupos, siendo incluidos en las anteriores secciones únicamente los grupos con pre test y post test. Cabe incorporar aquí el análisis de los otros dos grupos en aras de analizar si, controlando las demás variables incidentes, las conclusiones obtenidas para el internado “La cimarrona” son válidas para el internado “Feminilandia”. Introduciendo mediante la replicación una metodología que permita multiplicar los controles y encaminarse hacia conclusiones que superen el caso uno, para pensar en los internados rurales.

Para incluir a estos grupos al análisis parece adecuado apelar al método pairwise de tratamiento de los valores perdidos, utilizando el Modelo 2 de regresión.

El método de pairwise está diseñado para sobre llevar la pérdida de datos en el tratamiento de una base, bajo el supuesto de que los datos han de salvaguardarse porque los casos en que se presentan datos perdidos pueden no ser aleatorios. A los efectos del diseño seleccionado aquí, la ausencia de medición de código lingüístico inicial dista de ser aleatorio, y por ende la ausencia de tratamiento de los casos sin pre test introduciría un sesgo sistemático de la información en el cual sólo quedasen representados el internado “La cimarrona” y la escuela “La gran zanja” en las conclusiones obtenidas. Introducir en el análisis los datos mediante pairwise supone la utilización de todos los casos en los cuales haya datos para alguna de las variables independientes de la regresión, ajustando la significación de cada variable en que se suministre nueva información y del resto de las variables en función de su correlación y peso relativo con las primeras (Allison, 2001).

Cuadro 25. Resumen del modelo 2 analizando por Pairwise

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. De la estimación
1	,834(a)	,695	,647	2,939

a Variables predictoras: (Constante), Edad, Tipo de escuela, índice de códigos lingüísticos tiempo A

La introducción de los restantes casos mediante el modelo de Pairwise conlleva una mejora en la capacidad explicativa del modelo, como se hace evidente en el Cuadro 17 presentando el Modelo 2 un valor de R^2 ajustado = 0,647 ($F=14,43$; $Sig=0,00$). Resultando entonces esta introducción en una mejora de una capacidad explicativa del 61,1% cuando no se incluyen todas las instituciones a una capacidad de explicar el 64,7% de los cambios de C.L. cuando se introducen todas las instituciones.

Cuadro 26. Coeficientes del Modelo 2 utilizando Pairwise

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error tip.	Beta			Tolerancia	FIV
2	(Constante)	,555	3,174		,175	,863		
	Tipo de escuela	2,436	1,285	,245	1,896	,073	,962	1,040
	índice de códigos lingüísticos	,714	,149	,692	4,781	,000	,766	1,305
	tiempo A							
	Edad	,660	,506	,190	1,304	,208	,753	1,329

a Variable dependiente: índice de códigos lingüísticos tiempo B

Como lo evidencia el cuadro 18 la modificación supone además la alteración de los coeficientes de significación de manera importante en las variables tipo de escuela y edad.

Estas modificaciones de los coeficientes devienen en al menos las siguientes observaciones:

Es de sospechar que el internado “Feminilandia” sí actúe de manera significativa en la elaboración de los códigos lingüísticos de los niños que a él concurren. No haciéndose ello totalmente evidente dada la presencia de casos que pertenecen al otro internado.

La diferencia en los coeficientes de edad y tipo de institución pone de manifiesto que los internados “La cimarrona” y “Feminilandia” actúan de manera disímil frente a la población que albergan, en tal sentido no se puede ser concluyente respecto a la incidencia de los internados, sino que se ha de referir a los dos internados relevados.

Dada la diferencia en los valores resultantes y el cuestionamiento que la sola inclusión de los casos sin pre test ha hecho sobre ellos es dable sospechar que los resultados y conclusiones hubiesen sido diferentes si ambos internados hubiesen recibido pre test o si hubiese sido el internado “Feminilandia” el que lo hubiese recibido.

iv. j. El género como explicación rival.

La cualidad que signa de manera más evidente al internado “Feminilandia” es, como se señalara en el capítulo precedente, su integración casi total por mujeres, tanto maestras como alumnas.

Habida cuenta de esta característica, el sexo pasó a ser una variable que podría sospecharse incidiera en esta mayor elaboración de los códigos lingüísticos.

Atento a ello incorporó al modelo 2 la variable sexo y se analizó a la luz de ambos internados según un proceso Pairwise como el precedente. En esa instancia el nuevo modelo con la variable género logró explicar un 68,6% de los códigos lingüísticos ($F= 13,037$; $\text{Sign}= 0,00$). Siendo la variable sexo relevante para la explicación del código lingüístico (significación variable sexo = 0,029).

El proceso se reiteró excluyendo los casos del internado "Feminilandia" bajo el supuesto de que si la variable sexo tiene relación con los códigos lingüísticos, lo tendrá también en el internado "La cimarrona" al diferenciar la situación de sus niños del de sus niñas. De no mantenerse esa significación de la variable sexo, habría de descartarse su potencial explicativo, siendo esta significación consecuencia de que el mayor porcentaje de niñas se encuentra en el internado "Feminilandia", por lo cual sería el internado el que generara la diferencia más allá del sexo de su alumnado (multicolinealidad).

La reiteración del modelo considerando el sexo de los alumnos, pero trabajando sólo con los casos con pre test y post test, permitió excluir el peso de la variable sexo como explicatorio del código lingüístico. El modelo logró explicar el 62,8% de los códigos lingüísticos finales ($F= 10,28$; $\text{Sign}= 0,00$) pero la variable sexo no obtuvo peso en dicha explicación (Significación del sexo = 0,852).

iv.k Conclusiones del Capítulo

El origen de las diferencias entre internados, así como cuestiones metodológicas que pueden ser explicativas de estos resultados se discutirán debidamente en el capítulo V. "Conclusiones" a la luz de todos los capítulos precedentes. No obstante cabe presentar aquí las ideas finales de este capítulo.

Lo primero que ha de señalarse es que el componente que en mayor medida explica los resultados finales de código lingüístico es el código lingüístico inicial, sin embargo la educación materna (como indicador del capital cultural del hogar) tiene nula incidencia en el CL final para la población en estudio.

En relación a la relación con las instituciones, si se tomara un nivel de significación habitual de 0,05 el análisis de los códigos lingüísticos no permitiría arribar a resultados concluyentes. En ese marco la hipótesis nula no puede ser falseada y los internados no aparecen incidiendo de manera significativa en los resultados de códigos lingüísticos de los niños. Sin embargo, el estudio fragmentado de los internados introduce la sospecha de un efecto particular de cada institución que, sin ser común a la política educativa internado, deja la puerta abierta a una incidencia en los códigos lingüísticos en alguno de los internados existentes.

Habida cuenta de esta sospecha y de que el presente trabajo tiene nula investigación antecedente se considera aquí importante considerar la reducción de la exigencia de la prueba en aras de evitar la aceptación de la hipótesis nula pudiendo ser esta falsa (error tipo 2). Por ende, siendo el problema de los internados rurales nuevo en el marco de la sociología y existiendo una diferencia sustancial señalada por la incorporación del segundo internado parece importante definir un nivel de exigencia de la prueba menor (0,1) en aras de no cerrar la puerta a la consideración de que sí exista incidencia de la institución internado en los códigos lingüísticos sobre la que en otro marco se debiera tal vez ser concluyentes en una negativa²⁰.

²⁰ Parece pertinente señalar que existen antecedentes académicos de este cambio de nivel de significación en trabajos de nivel académico muy reconocidos como la tesis de doctorado de T. Fernández (Fernández, 2004).

V. Conclusiones

Las conclusiones del presente trabajo se desarrollan aquí en cuatro secciones. En primera instancia se enuncian los principales hallazgos, antes mencionados a modo de cierre de los capítulos III y IV, en materia de presentación de las instituciones y de la elaboración de códigos lingüísticos. En segunda instancia se presentan las interrelaciones entre ambos “hallazgos” buscando ver qué de las instituciones puede explicar lo descubierto en materia de códigos lingüísticos, en aras de hacer evidente potenciales relaciones sustantivas entre institución y código lingüístico más allá de los supuestos iniciales. La tercer sección de estas conclusiones está destinada a poner en evidencia aspectos metodológicos que puedan haber incidido así mismo en los resultados obtenidos. En cuarto lugar se ha agregado una pequeña reflexión sobre el lugar de esta política educativa para el medio rural en el marco de sus objetivos.

a. Principales hallazgos.

a.a. Los internados Rurales

Como se adelantara en el capítulo III, las instituciones internados no constituyen una modalidad educativa uniforme sino que el modo de organizar tiempos y espacios está fuertemente vinculado a la personalidad de los adultos a cargo. El uso mayoritario que hacen del tiempo “extra” es en ambas instituciones orientado al desarrollo de una “vida doméstica” en que los niños o bien juegan con sus pares o bien realizan actividades de orden e higiene personal y de su espacio. En tal sentido aunque ambas instituciones habilitan un espacio en que “hacer los deberes”, el gran incremento de tiempo en la institución tiene una orientación a la educación extracurricular, llevada adelante entre alumnos y maestras, así como entre pares.

Esta situación que pretende una “normalización” de la vida doméstica de los niños, no siendo integralmente vida de aula, impone ampliar la unidad “institución educativa ~ proceso de educación formal”. El internado además de escuela es casa, y en consecuencia en él se han de incorporar los demás hábitos de la vida diaria de un niño.

Habida cuenta de esta necesidad, la convivencia supone transmisiones extra aula que se realizan entre los niños y entre niños y maestras, y que los hace diferir de las restantes escuelas rurales en que estas interacciones se enmarcan plenamente en el contexto familiar. En tal sentido, como se hiciera notar en el capítulo III, se verifica una situación de exposición cotidiana y socialización entre pares, así como con adultos con un mayor capital cultural. En consecuencia los niños han de ser formadores de sus pares, introduciéndolos en un sistema que excede la relación tipificada del aula, de modo que el sistema de roles es revisado debiendo ajustar los niños sus posiciones en el sistema internado.

a.b. Elaboración de Códigos Lingüísticos

El análisis de los códigos lingüísticos presentado en el capítulo IV, develó que tanto los internados como las escuelas rurales, cuando se controla la edad y el efecto maduración, logran un desarrollo de los códigos lingüísticos de sus alumnos.

Respecto a la hipótesis de una diferencia significativa aportada por los internados, estos en tanto modalidad educativa logran una elaboración mayor estadísticamente significativa (nivel de significación 0,1) cuando se considera la incorporación de ambos internados, no siendo significativa la incidencia cuando se considera únicamente el internado con pre test y post test.

Ello señala que la política educativa internado, si fuese considerada como una única y homogénea política, no tiene una relación directa de incidencia en la elaboración del código lingüístico. Sin embargo existen particularidades de cada institución que señalan la necesidad de sostener la sospecha de una relación entre alguna forma o modalidad de organización de internado y la mayor elaboración de códigos lingüísticos.

La particularidad en el modo de organizar rompe con la hipótesis de que la mera exposición a un mayor capital cultural, devenida de un tiempo mayor en la escuela, actúa generando la mayor elaboración de códigos lingüísticos. Contrario a lo hipotetizado no se distingue una elaboración mayor y sistemática en los que realizan su educación en internados rurales. *“...por aquello de que dormir no tiene nada que ver con hablar...”*²¹, sino que ha de anotarse la particularidad de cada institución para inducir dicha elaboración.

La consecuencia de esto es una nueva reflexión, llena de preguntas abiertas. Saliendo de la excepcionalidad del internado, y con la mirada puesta en las políticas educativas más extendidas... Si el internado -arquetipo de tiempo escolar extendido- no logra tener impactos significativos en el desarrollo de los códigos lingüísticos ¿qué capacidad tienen las escuelas de tiempo completo de tener impacto en ellos? Consecuentemente ¿qué margen tienen los docentes para la acción pedagógica entre los niños con una herencia lingüística restringida?, ¿cuál es la fuerza de este determinismo?

Ha de señalarse también que siendo el código lingüístico de partida el elemento que en mayor medida explica los resultados finales de código lingüístico, el indicador seleccionado de capital cultural del hogar (educación materna) tiene nula incidencia en el resultante entre los niños estudiados.

b. La particularidad de las instituciones en relación a los códigos lingüísticos.

Siendo el internado “Feminilandia” aquel que se considera como incidente en la elaboración de los códigos lingüísticos, han de pensarse cuales son las características que lo signan haciéndolo capaz del desarrollo de códigos lingüísticos por sobre el internado “La cimarrona”.

Fuertemente relacionadas a la teoría de Basil Bernstein podrían hipotetizarse como características explicatorias el modelo de organización del tiempo y el espacio, así como lo modelos de toma de decisiones en la institución.

Si como se señalara en el capítulo III el internado “Feminilandia” libra a los niños buena parte del uso de su tiempo libre, así como estructura espacios de límites imprecisos la lógica general de la institución insta al niño a la necesidad de re encontrar sus propios límites y definiciones, desdibujando la estructura de roles. Desdibujamiento que se hace evidente por la interpretación de los pedagogos y de las cualidades desde una perspectiva analítica y no posicional, en la cual la inclusión de los roles se vincula a las acciones y no al lugar estricto en un espacio institucional.

La situación contrapuesta puede encontrarse en el internado “la cimarrona” en que existiendo espacios extra curriculares en que los niños han de realizar actividades domésticas el uso del tiempo y el espacio está fuertemente tipificado, siendo menor la necesidad de revisión en ese sentido.

²¹ Educador Nicolás Ambrosi durante una discusión sobre los resultados obtenidos en el trabajo de taller, febrero 2008.

Empero la diferencia entre modelos de organización del tiempo es muy notoria entre instituciones, su vinculación no puede ser más que hipotetizada dado que los niños en el internado “la cimarrona” realizan revisiones de los roles pedagógicos que podrían haber sido también indicadores de un proceso de revisión que devendría en una elaboración de los códigos lingüísticos según la teoría.

En tal sentido se esboza aquí la idea hipotética de un peso preponderante de los modelos de toma de decisiones, así como de las definiciones en el uso del tiempo y espacio, en aras de la revisión de roles y la necesidad de elaboración de códigos lingüísticos que admitan una reubicación más allá de la situación local – familiar y delimitada, hacia nuevas situaciones con espacios de ambigüedad que demanden definiciones individuales.

c. Un cuestionamiento metodológico.

Necesario se torna explicitar un elemento metodológico que podría estar en el origen de la diferencia señalada entre internados: la situación inicial. Si el diseño seleccionado aspira al control del efecto del pre test sobre el post test, tiene por supuesto que el grupo al que se realiza la medición inicial obtendrá mejores resultados en el post test dado que ya lo conoce. Bajo este supuesto se encuadró la investigación, empero él, el resultado de las instituciones internados reveló que aquella institución que obtuvo mejores resultados en el post test fue el internado “Feminilandia”. En tal sentido es dable introducir el cuestionamiento de si esa población no contaba per se un mayor nivel de códigos lingüísticos al inicio de la investigación, y en consecuencia si de haber sido inversa la selección del grupo control el efecto del internado “Feminilandia” no se diluiría ante el control del código de origen.

d. Reflexión final: Los internados rurales como posibilidad.

En primera instancia abocarse al estudio de los internados rurales, además de una revisión sobre las teorías en educación y organizaciones escolares, supone una discusión en el plano de las políticas educativas. Como se esbozara en el inicio del trabajo, la discusión por la escuela rural comporta algunos elementos polémicos per se; a saber: la cuestión de la identidad, del derecho a una educación para todos, a la equidad; y a mi entender incluye, así mismo y de manera indirecta, la cuestión de qué proyecto de país y qué explotaciones queremos.

Colocados en el intersticio de todas estas cuestiones los desconocidos internados rurales logran combinar un acceso a la educación para los niños de la ruralidad más dispersa, permitiendo a sus familias mantenerse nucleadas en la campaña, equidad educativa y respeto a la sub cultura local.

No logran pues actuar en el proceso de socialización elaborando en mayor medida los códigos lingüísticos, sin embargo actúan como alternativa educativa en el medio de una problemática que no está saldada y en la que todas las tentativas soluciones (escuelas de menos de 5 niños, ómnibus que lleven a los niños a escuelas consolidadas) han sido desestimadas.

Son pues una modalidad diferente, que comporta ciertos elementos de desarraigo que no resultan satisfactorios para todos los niños, ni para todos los padres, sin embargo logran con éxito acercar la educación a niños “perdidos” en el medio de la campaña, que disfrutan este encuentro semanal con pares y maestros. Los internados asisten, en suma, al derecho de los núcleos familiares a vivir donde sus deseos o labores lo decidan y en paralelo al derecho universal a la educación, auxiliando en la construcción y el respeto a la ciudadanía en el medio rural y consecuentemente mejorando la calidad de nuestra democracia.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- ALLISON, P. *Missing data*. Sage University. Iowa, 2001.
- BERGER, P. y Berger, B. *Sociology. A biographical approach*. Penguin Books. Nueva York, 1976.
- BERGER, P. y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Bs As, 1968.
- BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control. vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Editorial AKAL Universitaria. Madrid, 1989
- BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad. (Clases códigos y control Tomo V)*. Ediciones Morata. Madrid, 1998.
- BROWN, G. *Qué tal si jugamos... otra vez*. LUMEN/HUMANITAS. Bs As, 1998.
- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Droz. Paris, 1972.
- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. México, D.F, 1997
- BUNGE, M. *La investigación científica*. Editorial Siglo XXI. Bs As, 2000.
- CAMPBELL, D. & Stanley, J. *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Amorrortu editores. Bs. As, 1982.
- CORTÉS, F. *Selección no aleatoria y generalización*. Documento inédito. El Colegio de México. México, D.F, 2004.
- CORTÉS, F. *Algunos aspectos de la controversia entre investigación cualitativa e investigación cuantitativa*. En Argumentos, n° 36, agosto de 2000.
- COUSILLAS, L. *Educación inicial, códigos y clases sociales*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, 2000.
- D' ARGENT, Charles. *Alfabetismo funcional en el medio rural*. El Colegio de México, Centro de Estudios Económicos y Demográficos, 1980.
- DAVIE, C. *¿Cuál reforma agraria? Reformas progresistas y regresistas*. Barreiro y Ramos. Mdeo, 1964.
- DEWEY, J. *Democracia y educación*. Losada. Bs As, 1963.
- DEMARCHI, M. y Nidia Fichero. *La educación rural en Uruguay. Construcción y vigencia de una doctrina*. Departamento de Publicaciones FHCE. Mdeo, 1999.
- DIAZ, M. *Introducción al estudio de Bernstein*. En Revista Colombiana de Educación, num. 15, de la Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, 1985.
- DURKHEIM, E. *Educación y sociología*. Península. Barcelona, 1975.
- FERNÁNDEZ, T. *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Tesis de Doctorado. El Colegio de México. México, DF, 2004.
- FERREIRO, A. *La enseñanza primaria en el medio rural*. Ediciones Banda Oriental. Mdeo, 1974.

- GOFFMAN, E. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu Editores. California, 1961.
- KING, G.; Keohane, R. & Verba, S. *El diseño de la investigación social: la inferencia en los estudios cualitativos*. Alianza Editorial. Madrid, 2000.
- KISH, L. *Representatividad, aleatorización y realismo*. En idem, *Diseño estadístico para la investigación*. Editado por el Centro de Investigación Sociológica (CIS). Madrid, 1995.
- LAZARSFELD, P. y Menzel, H. *Sobre la relación entre propiedades individuales y colectivas*. En Boudon, R. y Lazarsfeld, P. *Metodologías de las ciencias sociales. Análisis de la causalidad*. Laia. Barcelona, 1985.
- MARA, Susana. *Relevamiento sociolingüístico de los niños de 4 años en el Uruguay*. ANEP/ Proyecto MECAEP. Mdeo, 1998.
- MARTORELLI, H. *Urbanización y desruralización en el Uruguay*. FCU - CLAEH. Mdeo, 1978.
- NIEVES RICO, M. y otros. *Aproximaciones hacia un desarrollo rural territorial con enfoque de género*. CEPAL. Rio Grande do Norte, 2003.
- PIÑEIRO, D. (comp.) *30 Años de sociología rural en América Latina*. Edita ALASRU. Mdeo, 2000.
- PIÑEIRO, D. *La imprecisa frontera entre lo rural y lo urbano*. En Brecha. Suplemento detrás de los números. Mdeo, 21. 11. 2003.
- RAMA, C. *Sociología del Uruguay*. Editorial universitaria de Buenos Aires. Bs As, 1965.
- RAVELA, P. y otros. *Evaluación de aprendizajes en tercer año de educación primaria. Manual de corrección de la prueba y procesamiento del cuestionario para madres, padres o tutores*. UMRE - ANEP. Mdeo, 1998.
- RAVELA, P. *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en el Uruguay*. ANEP/ Proyecto MECAEP. Montevideo, 1999.
- RAVELA, P. y otros. *Evaluación de aprendizajes en el primer nivel de escolaridad. Documento base para la discusión*. UMRE - ANEP. Mdeo, 2000.
- RAVELA, P. y otros. *Los niveles de desempeño al inicio de la educación primaria. Estudio de las competencias lingüísticas y matemáticas*. ANEP. Mdeo, 2002.
- SANTOS, L. *Las políticas educativas del estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994 - 2004*. Asociación de universidades del grupo Montevideo. Curitiba, 2004.
- SAPPIA *Aplicación a límites de comunidad rural*. Hoy en el servicio social. Enero/ Febrero 1966. N° 5 - 6.
- SHADISH, W. y otros. *Experimental and quasi- experimental designs for generalized causal inference*. Houston Mifflin Company. Boston MA, 2002.
- SOLARI, A. *Sociología Rural Nacional*. Edición de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Montevideo. 1958.
- VANEGAS, G. *La institución educativa en el actualidad. Un análisis del papel de las tecnologías en los procesos de subjetivación*. Tesis de doctorado. Bellaterra ediciones. Barcelona, 2002.
- VITELLI, R. *La situación de las mujeres rurales en Uruguay*. FAO/RLC. Mdeo, 2003.