



Interpretación de las potestades de la Convención de Personas con Discapacidad en la educación de personas sordas: un análisis de las leyes educativas en la Provincia de Buenos Aires bajo la ley 26.378

Tesis presentada para la obtención del posgrado de Magíster en Educación

Autor:

Prof. Lic. Carlos Omar ÁVALOS

Dirección:

Mg. César BARLETTA

AÑO 2024

Sólo quienes son capaces de cruzar el río conocen las dos orillas.

NORBERTO RIZZI, *Una gota en el cauce*.

–Pero “gloria” no significa “una bonita argumentación definitiva” –objetó Alicia.

–Cuando yo uso una palabra –dijo Humpty Dumpty con cierto menosprecio— significa justamente lo que yo quiero que signifique, nada más ni nada menos.

–La cuestión es –dijo Alicia— si usted puede hacer que las palabras signifiquen cosas distintas.

–La cuestión es –dijo Humpty Dumpty— quién es el que manda; eso es todo.

LEWIS CARROLL, *Alicia a través del espejo*

Agradezco por contribuir, de diversas maneras, con esta investigación ...

A Analía.

A César y a Pilar.

A Ariel y a Sonia.

Y a los que aprendieron conmigo y junto a mí.

Resumen

Este proyecto de investigación examina la interpretación de los derechos de las personas sordas en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, destacando la perspectiva de la educación como un derecho fundamental en la investigación de políticas educativas. Se establece un procedimiento para interpretar estas interpretaciones y explorar la entidad de dichos derechos. La elección de la Provincia de Buenos Aires como escenario de investigación se basa en la relevancia de comprender cómo esta jurisdicción específica incorpora y aplica la Convención en su sistema educativo.

La pregunta de investigación orienta un análisis exhaustivo de las leyes educativas locales, con un enfoque en su integración y aplicación en consonancia con la Ley 26.378. Para ello, se utilizan herramientas teóricas conceptuales, principalmente de la semiótica, la antropología cultural, la teoría de la argumentación y la ciencia del derecho, que constituyen la semántica particular con la que se busca contribuir al enriquecimiento teórico del campo educativo.

Esta investigación, dentro del enfoque interpretativo y utilizando métodos cualitativos de investigación documental, observa instrumentos jurídicos para determinar cómo en ellos se significan algunas potestades identificadas. Se realiza una observación de segundo orden donde se aplica una fórmula interpretativa a un escenario semiótico específico. Como resultado, se obtienen las coordinadas interpretativas requeridas, proporcionando insumos para futuras investigaciones.

Los resultados de esta investigación no solo contribuirán a la comprensión académica de cómo se interpretan las potestades de la Convención en el ámbito educativo provincial, sino que también informarán el diseño de políticas educativas más inclusivas y la promoción de un ambiente educativo equitativo para las personas sordas.

Palabras claves: interpretación; leyes educativas; sistema educativo; personas sordas; derechos educativos; ley 26.378; Convención de las Personas con Discapacidad; Provincia de Buenos Aires; jerarquía constitucional; educación inclusiva.

Abstract:

This research project examines the interpretation of the rights of deaf people in the educational system of the Province of Buenos Aires, highlighting the perspective of education as a fundamental right in educational policy research. A procedure is established to interpret these interpretations and explore the entity of said rights. The choice of the Province of Buenos Aires as a research setting is based on the relevance

of understanding how this specific jurisdiction incorporates and applies the Convention in its educational system.

The research question guides a comprehensive analysis of local educational laws, with a focus on their integration and application in line with Law 26,378. To do this, conceptual theoretical tools are used, mainly from semiotics, cultural anthropology, the theory of argumentation and the science of law, which constitute the particular semantics with which we seek to contribute to the theoretical enrichment of the educational field.

This research, within the interpretive approach and using qualitative methods of documentary research, observes legal instruments to determine how some identified powers are meant in them. A second-order observation is carried out where an interpretive formula is applied to a specific semiotic scenario. As a result, the required interpretive coordinates are obtained, providing input for future research.

The results of this research will not only contribute to academic understanding of how the powers of the Convention are interpreted in the provincial educational setting, but will also inform the design of more inclusive educational policies and the promotion of an equitable educational environment for deaf people.

Keywords: interpretation; educational laws; education system; deaf people; educational rights; law 26,378; Convention of Persons with Disabilities; Buenos Aires province; constitutional hierarchy; inclusive education.

Contenido

Presentación.....	5
Introducción	10
La indagación teórica	13
Problemática, finalidad, preguntas y objetivos	17
Capítulo I	21
Consideraciones para el estudio de las políticas educativas.....	21
Los derechos dependen de las interpretaciones	28
El principio de los eslabones aplicados a la investigación sobre políticas educativas	29
Capítulo II	32
Antecedentes.....	32
Inmediatos.....	32
Sobre normativa con respecto a la CDPD	33

Sobre la doctrina	36
Sobre el movimiento social sordo	37
Capítulo III	40
Instrumental teórico-conceptual.	40
Explicación del contenido	40
Los instrumentos analíticos para la observación de segundo orden	43
Resumen	43
1. Escenario semiótico.....	44
2. Perspectivas etic y emic	45
Derecho a la educación.....	50
Resumen	50
1. Punto cero de la discusión.....	50
2. Claves de discusión.....	52
3. La Doctrina	71
Semántica argumentativa.....	73
Resumen	73
1. Aclaraciones previas.....	74
2. Buscando la argumentación apropiada.....	77
¿De qué argumentación estamos hablando?.....	78
3. ¿Qué significa significar?.....	78
4. Comprensión e interpretación.....	94
Los mundos que significan.....	95
La investigación de las intenciones semánticas	95
Resumen	95
Las entidades actuantes.....	96
1. Teoría de los movimientos sociales (TMS)	97
Movimiento Social Sordo [MSS]	103
1. Los problemas de las perspectivas etic en el campo de los Estudios Sordos 104	
2. El estudio de los movimientos sociales.....	108
Movimiento Social de las Personas con Discapacidad [MSPD].....	115
1. Comprender la discapacidad	117
2. Sordos e hipoacúsicos.....	123

3. La interpretación judicial como un acontecimiento político	127
Perspectiva desde la Gestión de la Educación	129
1. El dispositivo para la educación del sordo en la Provincia de Buenos Aires	133
Capítulo 4	138
Metodología	138
Características y decisiones	138
1. Los efectos de la ley 26.378/2008 en la normativa del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires	139
2. Coordenadas de interpretación	143
3. Criterios	145
4. Decisiones	146
5. Instrumentos jurídicos considerados	147
6. Sobre el dispositivo	150
Análisis e interpretación	150
1. Análisis conceptual de la Ley 26.378 (CDPD)	152
2. Algunas consideraciones particulares con respecto a los derechos de las personas sordas	157
3. Conceptos que se pueden codificar como “derecho” en las leyes del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires	161
4. El dispositivo destinado a la educación del sordo de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires	176
Capítulo V	187
Conclusiones y aportes	187
1. Aserciones consecuentes con lo investigado	187
2. Líneas de investigación	189
Bibliografía	190
ANEXO	206
El valor instrumental de las perspectivas etic y emic para el ámbito específico de la educación del sordo	207
Problemas con la argumentación en el ámbito educativo	212
La confusión entre la teoría y la tipología	212
Del no-argumento al sin-argumento	220
Los derechos subjetivos de las personas sordas	224

Derechos subjetivos de la persona con discapacidad y derechos subjetivos de la persona perteneciente a una minoría lingüística	224
[Desarrollo de los puntos 5 y 6]	240
5-Marco Legal para la regulación de propuestas interculturales	240
6-Justificación jurídica de la figura del Intérprete de Lengua de Señas Argentina	250

Presentación

Nos interesa el derecho a la educación de las personas sordas. Observamos en ocasión de esta tesis, qué sucede con él en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

En la República Argentina, en el año 2008, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad [en adelante CDPD] ingresa hecha ley (26.378) al sistema jurídico. Luego, en 2014, la ley 27.044 le otorga jerarquía constitucional a esta convención.

La CDPD y por la tanto, la ley que la constituye como parte del derecho objetivo del país, entiende al derecho a la educación de las personas sordas de cierta manera. El Estado se auto obliga, a partir de los instrumentos jurídicos mencionados, a considerar “esa manera” como la forma de entender al derecho a la educación de las personas sordas en la República Argentina.

Esto significa que todo elenco de gestión del sistema educativo, cuando piense en una política educativa para aplicar a las personas sordas, sólo puede o debe atenerse a “esa manera” de considerar al derecho a la educación de las personas sordas. Esto implica que si, por alguna razón, la política pensada para aplicar no se ajustara a “esa manera”, el elenco que pensara y/o aplicase esa política, estaría contradiciendo lo que dice un instrumento jurídico que tiene jerarquía constitucional.

Además, hay que pensar que antes de 2008, los sistemas educativos no estaban obligados a coincidir con “esta manera” de entender al derecho a la educación de las personas sordas. Por lo tanto, se esperarí que los elencos de gestión estuvieran empeñados, a partir de ese año, a adecuar todo el andamiaje jurídico-administrativo de sus respectivas jurisdicciones a lo que la Convención impone.

Considerando esto, entonces, se estaría ante la opción de realizar una investigación de tipo evaluativa que observara qué hizo o hace la administración de la educación (ya sea

a nivel nacional, provincial o municipal) y concluir en su informe final: “en esto se cumplió con la ley...”; “en esto no...”.

Pero esta tarea no resultaría tan sencilla, y para atender la complejidad que esta *situación problemática* implica, dedicamos la investigación que estamos presentando. A partir de ella se puede sostener que:

- Se necesita una serie de investigaciones de diferentes características para saber con qué derechos –que solidariamente pueden considerarse como ‘derecho a la educación’–, cuenta la persona sorda en la Provincia de Buenos Aires en relación a la CDPD.
- En la primera de ellas (precisamente ésta, la que presentamos; es lo que hacemos centralmente en ella) se debe indagar si el sistema educativo a través de la creación de la normativa correspondiente, considera de “alguna manera” el contenido de la CDPD. Y luego, si es así (y en la medida que lo haga) cómo interpreta ese contenido.
- Luego, para interpretar, se necesita establecer lugares de enunciación, porque para captar el recorte ontológico de esos derechos (su entidad), se debe identificar el discurso del derecho que le da significado. Y hay discursos del derecho que son enunciados en el contexto de producción de la CDPD y existen otros discursos del derecho, distintos, que son enunciados en el contexto de producción de leyes de la administración de la educación.
- Pero estos diversos discursos conviven, se influyen mutuamente o se anulan en el escenario semiótico establecido por esta investigación para elucidar su dinámica y desarrollar un sistema explicativo para dar cuenta de estas interacciones.

La cuestión es que no es razón suficiente para pensar que las personas sordas tienen (gozan de) los derechos a la educación consagrados (y esto es una forma retórica de decirlo) por la CDPD el solo hecho que una ley diga que tienen tales derechos. Y esto seguiría siendo así, aunque los diversos elencos de administradores en la Provincia se hayan preocupado por transcribir tal cual, la letra de los artículos correspondientes de la misma, en las leyes del sistema educativo de la jurisdicción.

Para avanzar en la comprensión de esta afirmación, pensemos en estas preguntas que surgen inmediatamente al reflexionar sobre la situación problemática apuntada: ¿qué significa cumplir? ¿qué implica cumplir? (¿qué evidencia el cumplimiento?) y ¿cómo se sabe cuál es el contenido de eso que se debe cumplir?

Entonces, se pone en evidencia dos problemas interrelacionados. Uno, que puede denominarse ‘efectos’ y otro, del que se ocupa esta investigación: ‘la interpretación’. Estamos hablando que el derecho sería un *efecto* del cumplimiento de la norma prescripta. Pero el contenido de ese derecho depende de la *interpretación* de esa norma. Y aquí aparece nuevamente la noción de “cierta manera” que incluye la pregunta central de esta investigación: ¿de qué manera interpretan las leyes del sistema educativo de la

Provincia de Buenos Aires esas potestades que menciona la CDPD de las personas sordas? Avanzada esta tesis, la noción de “cierta manera” lo vamos a conectar con el constructo *coordinadas de interpretación*.

Se trata, entonces, de observar un objeto complejo, que para aprehenderlo hay que atender primero a una constelación de preguntas concomitantes: ¿de qué depende que los efectos sean los deseados? (precisamente, para cumplir) Y ¿cómo sabemos cuál es la interpretación es la correcta? (para no realizar un esfuerzo por cumplir algo que se interpretó incorrectamente).

Son muchas las preguntas y éstas representan varias investigaciones de distinto tipo para intentar resolverlas ¿Cuál de ellas realizamos? Pues la respuesta es que debemos dedicarnos a la primera en orden lógico: la interpretación. Además, como veremos, las otras posibles investigaciones requieren de ésta para poder iniciarse.

Pero, ¿qué se interpreta? Un instrumento jurídico como la ley 26.378 consiste en una serie de enunciados normativos dentro de cierta organización textual que indican el curso de acción de un único sujeto normativo que es el Estado argentino. Entonces se podría evaluar si esas normas se interpretan de la misma manera en la normativa educativa del y por el mismo Estado argentino.

Entonces ¿Qué hay que saber? Pues, en primer lugar, *interpretar*, y para eso necesitamos una teoría de la mente que se vincule de alguna manera con una semántica. También hay que contar con alguna teoría que hable sobre normas. Y por supuesto, también tenemos que saber derecho. Porque si no (por ejemplo) ¿cómo hacemos para ver derechos dónde sólo se enuncian obligaciones?

Pero la complejidad de la que hablamos no termina ahí. Dijimos que nos interesa el derecho a la educación de las personas sordas. La pregunta que primero hay que efectuar es ¿por qué hablamos de derecho a la educación? ¿qué nos habilita a pensar que hay un derecho allí donde se habla de educación? Pero inmediatamente, para contestar esto, tendremos que indagar sobre qué es un derecho.

Los derechos se conectan con las personas, y hablamos de personas sordas, pero... ¿qué entendemos por “persona sorda”? ¿Se trata de personas que por faltarle un sentido deben tener una educación “diferente” (o no) y en esto se fundamenta sus derechos educativos? O ¿se trata de personas que por faltarle un sentido se comunican con un código especial (lengua de señas) que implica otro tipo de derechos? Si es así, entonces debemos conjugar derechos con derechos: derechos a la educación con derechos lingüísticos.

En todo caso, tenemos que trabajar, para investigar esta complejidad, con entidades no-discretas (Thagard, 2005; Cuenca y Hilferty, 2007) que también se conciben como un

conjunto de estructuras seriadas: cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas (Bronfenbrenner, 1971 en Pérez, 2004).

Es lo que verán desplegarse en esta investigación. Es lo que la situación problemática nos obliga a realizar.

Entonces observará el lector, que uno de los objetos investigados –el primero de la serie de muñecas rusas–, es el concepto que puede ser codificado con la palabra “derecho”. El concepto focalizado es aquel que, como tal, forma parte de una norma que incide, de alguna manera, en la satisfacción, constitución o afectación (junto con otros conceptos similares, en normas análogas y/o complementarias), de lo que puede entenderse como derecho a la educación de las personas sordas.

El objeto en cuestión carece de existencia empírica;¹ no sólo por ser un *bien inmaterial*, como lo definiría un manual de derecho (Londra y Borrón, 1999), sino porque es un efecto posible (Correas, 2003, 2015). Esto quiere decir que cobra entidad sólo cuando el efecto es tal.

En la investigación que presentamos, se trabaja con *significados* a partir de las *significaciones* y con los *sentidos* que manifiestan los hacedores de leyes al convertirlos en *significados* en el eslabón inferior de la cadena de instrumentos jurídicos (o sea, al ocupar éstos el lugar del emisor). Los autores que referenciamos permiten reconocer estas tres dimensiones distintas del hecho semántico dentro de la secuencia comunicativa: los *significados* en el lugar del emisor, los *sentidos* en el lugar del receptor y las *significaciones* como la materia que contiene el potencial de notas semánticas a utilizar (configurar) en ambos lugares (Wilson y Sperber, 2004; de la Fuente, 2006).

Además –siguiendo la secuencia–, hay que identificar este tipo de concepto dentro de normas que también son inmateriales (Alexy, 1993). Y para esto trabajamos una técnica aportada por teóricos del derecho (Alexy, 1993; Parcero, 2007; Arriagada, 2015; Orunesu y Rodríguez, 2018) que implica en sí, un procedimiento de análisis. Entonces tenemos aquí otro tipo de objeto a ser investigado (segundo de la serie).

Pero estas potestades contenidas en normas se recortan ontológicamente no por sus *significaciones*, sino por sus *significados* (de la Fuente, 2006) y estos significados dependen de las interpretaciones presentes en el escenario semiótico considerado (Lotman, 1996; Hall, 1997; López, 2015). Y como hablamos de efectos [posibles] (en el primer elemento), entonces a n interpretaciones, n efectos (Kennedy, 2010; Atienza, 2013; Alexy, 2014). Las interpretaciones resultan así, otro tipo de elemento a ser

¹ Estamos acotando la explicación en este lugar por cuestiones comunicativas, porque esta afirmación habilita una discusión (lógicamente) previa sobre la ontología del ‘puede ser’, donde es probable que se derive a cuestiones implicadas por temas como ‘potencia y acto’ y la *dialéctica* [este último tema que consideramos en esta tesis cuando hablamos del *realismo ético* donde necesariamente tenemos que indagar sobre la ontología del ‘puede ser’].

investigado (tercero de la secuencia). De hecho, es sobre lo que debimos indagar para satisfacer el objetivo principal de esta investigación que es la interpretación de las normas de un sistema educativo.

Al situarse en el tercer lugar de la serie, la investigación debió convertirse en una observación de segundo orden (Luhmann, 1998; Arnold-Cathalifaudi, 2004): debimos construir modelos explicativos para observar modelos que interpretan derechos dentro de normas (esto es: modelos que miran modelos).

Los discursos en uno u otro modelo se distinguen con herramientas aportadas por la antropología: las perspectivas *etic* y *emic* (Díaz, 2010; Gunther Dietz, 2011).

Los conceptos codificados con la palabra “derecho” (dentro de normas codificadas como enunciados) se buscaron en los instrumentos jurídicos constitutivos del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Pero sólo fueron examinados aquellos instrumentos que se consideran a sí mismos, como consecuentes (o sea, efectos), de la ley 26.378.

En definitiva, para saber con qué posibles potestades –de entre todas las que emanan de la CDPD–, cuentan las personas sordas en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, se debe indagar qué potestades son incluidas en las leyes de ese sistema. Pero esto no es suficiente, además se debe indagar cómo interpretan esas leyes, esas potestades incluidas. Y esas leyes interpretan según las determinaciones de sus propios hacedores. Aquí estamos considerando cómo funciona el derecho según las corrientes críticas de derecho (Wolkmer, 2003; Melgarito, 2015): la ontología de una potestad depende de la interpretación que se haga de ella.²

Cuando hablamos de potestades estamos hablando de derechos subjetivos (Parcero, 1998b). Y si se trata de un proceso interpretativo, a lo que se está convocando es a una actividad semántica. Es por eso que como se pretende estudiar, analizar e interpretar ciertos elementos dentro de un sistema organizado de leyes, lo que necesitamos observar, como objeto de estudio, en definitiva, es al discurso del derecho, que es quien le da una orientación argumentativa a este sistema. Y esto se justifica por un principio teórico: el derecho es, existe, por el efecto performativo del lenguaje y para la finalidad que prescriben las normas que son enunciadas por sus instrumentos jurídicos; que son los medios utilizados para modificar o moldear el mundo según un modelo perfeñado por aquel o aquellos que puedan influenciar, de alguna manera, a los hacedores de leyes (Kelsen, 1991; Nino, 2003; Correas 2003, 2007, 2015).

² Ver, además, lo especialmente desarrollado en el apartado “La interpretación como un acontecimiento político”, a partir del trabajo de M. Zezza (p. 109).

Esta tesis se encuadra dentro del campo que estudia las políticas educativas. Específicamente nos enfocamos en las políticas educativas aplicadas a las personas sordas. Por eso, una de las finalidades de esta investigación es aportar una mirada diferente a cómo se debe estudiar las políticas educativas. En principio porque lo hacemos desde la perspectiva de la educación como derecho fundamental que representa un giro copernicano al asunto; pero luego, porque alertamos de la necesidad de incorporar una serie de disciplinas que permitirían estudiar los fenómenos implicados por los objetos de estudio del campo, de modo más eficiente y pertinente.

Introducción

Esta investigación indaga cómo interpretan las leyes del sistema escolar de la Provincia de Buenos Aires las potestades otorgadas por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378/2008) a las personas sordas. Estas potestades pueden entenderse —de manera solidaria—, como “derecho a la educación de las personas sordas”.

Algunos estudiosos del derecho a la educación afirman que no sería posible reparar el daño infligido a la persona en el curso de su vida por la falta de educación; por carecer de ella en su infancia y juventud quedaría, como consecuencia de esto, comprometida su calidad de ciudadano y su proyecto de buena vida (Latapí, 2009; Scioscioli, 2015).

Se podría pensar, entonces, en los peligros a los que se enfrenta la persona sorda con respecto a la existencia de un sistema educativo que la excluya; ya sea por su condición de *persona con discapacidad*, ya sea por su situación de pertenecer a una *minoría lingüística*.

En relación a lo expuesto, esta investigación se enmarca en un proyecto que estudia la problemática de la educación de las personas sordas desde la perspectiva de la educación como derecho fundamental (Rivas, 2007; Latapí, 2009; Gentili, 2009; Scioscioli, 2015).

Nos enfocamos en la educación de los jóvenes sordos dentro del sistema institucional escolar. Por lo tanto, nos interesó indagar cómo entiende el Estado —y, por lo tanto, pretende atender— su obligación de darle a la persona sorda la educación que, en principio —como supuesto a justificar—, le corresponde como derecho. Para esto, debemos conectar derechos (como aspiraciones) con el derecho positivo del Estado. Esto es: el derecho a la educación (en este caso, de la persona sorda) como derecho fundamental y la estructura política-jurídica-institucional que lo atiende (y pretende hacer efectivo). Y utilizamos, como condición evidente, un marco explicativo que nos permita hacer esta conexión.

Esta investigación es interpretativa,³ por eso requirió primero cartografiar (Tello, 2009) todos los *significados* presentes en los escenarios semióticos del universo observado. Luego, establecida la distancia reflexiva, se procedió a interpretar.

Ahora, para la teoría general del derecho (TGD), los efectos se identifican como acciones (crear leyes, por ejemplo) o conductas (los sujetos normativos realizan regularmente el contenido de la norma) (Correas, 2011).

Para la sociología jurídica, como rama de la teoría política, los efectos se identifican, además, con los *sentidos*. Por eso trabaja interdisciplinariamente con la semántica (Correas, 2015).

Todo acto de gestión representa un acto político, ya que cada acto, acción y actividad procura moldear, modificar el mundo y orientar las acciones de los individuos hacia ciertas metas. Para poder concretar esto se crean textos –dinamizados por discursos–, que *describen* normas. Entonces, es sobre los *sentidos* (la semántica), en primer lugar, que opera el derecho. Y es por esta razón que se puede afirmar que toda política educativa implica crear textos –dinamizados por discursos–, que *contienen* normas que buscan un efecto de *sentido* en los sujetos implicados (Kelsen, 1991; Nino, 2003; Correas 2003, 2007, 2015).

Para evaluar los efectos de una política educativa, se necesita evaluar la efectividad y eficacia de las normas generadas para el ámbito que se procura incidir. Esto, para la sociología jurídica, se estudia desarrollando el concepto de *efectividad del derecho* (Correas, 2003).

La *efectividad* trata de la distancia entre lo que se pretende realizar políticamente y lo que se concreta. Y para eso se evalúa la eficacia y efectividad de las normas con las cuáles se pretende hacer lo que se quiere hacer. Por eso, en este tipo de actividad intelectual, se indaga sobre los *significados* para luego verificar en los *sentidos* la distancia existente. Todo lo que está comprometido es una ingeniería de gestión: se trata de investigar los modos de disminuir a cero (0) esa distancia, y esto se logra (si sólo nos paramos en y desde la explicación de la sociología jurídica) mejorando la eficiencia y eficacia de las normas (o del sistema normativo).

Desde el otro lado, desde el sujeto, la *efectividad* implica otra cosa. El sujeto que reclama como suya una potestad e interpreta que cierto instrumento legal la contiene (donde él es el sujeto activo), evalúa la distancia entre su interpretación y lo que la gestión produce como normas, exigiendo a esa gestión, que la distancia se reduzca a cero (0). Y es esta postura la que defiende la *perspectiva de la educación como derecho fundamental* que representa un *giro (o inversión) copernicano* (Carpio, 1980) al estudio

³ En la segunda parte, en el apartado **intención semántica**, aclaramos qué entendemos por *interpretar*.

de las políticas educativas en particular y la educación en general, ya que afirma que es el sujeto el que determina el contenido del derecho (en este caso hablamos de educación) porque representa una potestad del sujeto y es el Estado el sujeto obligado (Latapí, 2009; Gentili, 2009; Scioscioli, 2015). Esto implica, en definitiva, que es el derecho a la educación quien determina cualquier política educativa. Para entender por qué representa la inversión de lo que se discute en el campo de estudio de las políticas educativas, pensemos, por ejemplo, que en un libro colaborativo que intenta realizar una caracterización del campo teórico de la política educativa, J. Mainardes (2015) afirma que de modo general, los estudios de políticas educativas abordan ciertos ejes temáticos y da una lista donde las cuestiones relacionadas a las demandas educativas, oferta, acceso, calidad, derecho a la educación, movimientos de lucha por la garantía del derecho a la educación figura en último lugar (de una lista de ocho ítems). Lo que la perspectiva elegida sostiene es que primero hay que observar, discutir y analizar qué implica el derecho a la educación y recién entonces, se puede pasar a discutir otros asuntos que en definitiva representarían colofones o derivaciones de esta problematización primaria.

Y como para hablar del derecho a la educación hay que saber precisamente derecho, vamos a desarrollar de manera exhaustiva, una explicación utilizando la conceptualización propia del derecho (Correas 2003, 2007) en la segunda parte de esta tesis. Esta explicación permite justificar el principio elemental de que lo primero que hay que tener claro es en qué consiste el derecho a la educación y recién plantearse cualquier proyecto o programa de política educativa. Además, representa el parámetro para evaluar cualquier iniciativa al respecto.

Decidimos que la lógica o racionalidad o heurística que define en qué consiste investigar y que constituye y consagra como tal a la investigación que aquí presentamos, es la aportada por la filosofía pragmatista (Esteban, 2004, 2006; López, 2015); la ecología interactiva del razonamiento (Fonseca, 2019); la cognición situada (Esteban, 2004); los estudios transdisciplinarios (multidisciplinarios) de la cognición (Hernández et al, 2016). La decisión no es arbitraria. Consideramos que, en un proceso de investigación educativa, investigar debe ser congruente con lo que el investigador —que a la vez es un educador—, realiza y promueve hacer en sus propias clases. La investigación comienza antes de ser propuesta y formalizada. Forma parte de la biografía del investigador, por lo tanto, ya se inició en el momento que el investigador comenzó a pensar en los temas que atiende una determinada investigación. La evaluación de la misma no puede prescindir de la experiencia del sujeto que investiga, ya que el mejor lugar para investigar —si hablamos particularmente de investigar en educación—, es ejerciendo la profesión de docente. Estas afirmaciones son consecuentes con el

pragmatismo, especialmente con lo expresado por Dewey en *Experiencia y educación* (2010 [1938]).⁴

Luego, los argumentos de los referentes teóricos que tomará en cuenta esta tesis (Valles, 1999), serán aquellos compatibles con esta lógica o serán evaluados y reconfigurados con respecto a esta lógica, en todo caso.

Esta lógica nos exige:

1. Describir la situación problemática que nuestros *sentimientos epistémicos* (González, 2016) evidencian como *duda*⁵ o *situación indeterminada*⁶
2. Establecer y comunicar los *indicios* de esta situación problemática
3. Establecer los puntos de partida⁷ –entendidos como *asepciones*–, dados por la experiencia en la investigación (o conocimiento experiencial del tema)
4. Plantear las preguntas como *secuencia* con valor recursivo⁸
5. Establecer la *teleología* de la investigación: objetivos y finalidad

Proponemos, a la vez, como perspectivas para establecer los criterios de integración semiótico-epistémica, el giro semiótico (Linares, 2018) y los enfoques de la complejidad (Luengo, 2018). Aportes considerados en la medida que coincidan –o por lo menos sean compatibles–, con nuestro propio concepto de investigación.

La indagación teórica

La observación del fenómeno y su recorte ontológico piden la conceptualización. Como dice Óscar Correas “la empiria, por sí misma, no puede decir nada: es muda” (1993, p. 34). Pero una vez que se la empieza a interrogar desde los modelos explicativos,⁹ nos trasladamos de los planteos tentativos iniciales a unos nuevos. Los fenómenos dialogan con nosotros a través de fuentes de información que pueden ser halladas y/o generadas por el investigador quien se repliega y busca nuevas armas conceptuales para volver a interrogar a “aquello que está ahí afuera” (Reynoso, 1995). Por lo tanto, las primeras

⁴ Al respecto, nos preguntamos por qué siendo John Dewey una prominente figura para la historia de la educación, su concepción de qué es investigar no es la predominante en los docentes que se dedican a investigar.

⁵ “La duda es un estado de inquietud e insatisfacción del que luchamos por liberarnos y pasar a un estado de creencia (...) La duda nos estimula a investigar hasta destruirla...” (Peirce en Esteban, 2004, p. 32)

⁶ “La investigación es la transformación controlada o dirigida de una situación indeterminada en otra tal que las distinciones y relaciones que la integran resultan lo bastante determinadas como para convertir los elementos de la situación original en un todo unificado” (López, 2015, p. 154).

⁷ Cussins (1992) plantea que el contenido de la experiencia debe referirse a las habilidades o conocimiento práctico que desarrolla un agente a lo largo de su vida. De alguna manera, este autor al plantear una herramienta teórica para entender la emergencia del mundo objetivo conceptual a partir del mundo experimentado, está defendiendo un mundo mental que primeramente se estructura de manera no conceptual. En términos de las posibilidades que el agente tiene para actuar de formas particulares dependiendo de lo que ofrece el ambiente (en González, 2016, p. 327).

⁸ Ver el apartado “El bucle recursivo entre el pensamiento y la realidad” en Rodríguez Zoya (2017, p. 4)

⁹ En la próxima sección hablaremos profusamente de *modelos*.

preguntas van a quedar atrás como la escalera de Wittgenstein¹⁰ y la sección segunda debe entenderse como producto de esta dinámica.

Entonces, la propuesta, plan o proyecto de esta tesis planteó en su momento, objetivos y preguntas plausibles que —necesariamente—, se fueron trocando en el transcurso de la investigación.

El objetivo del proyecto inicial:

Analizar las trayectorias educativas en escuelas secundarias de alumnos sordos usuarios de LSA (ULSA) en el marco del proceso de ampliación de derechos en la Provincia de Buenos Aires.

Y los objetivos específicos eran:

- Identificar y analizar las posibles tensiones presentes entre los sujetos jurídicos (entendidos como figuras jurídicas) de las leyes actuales que regulan la ampliación de potestades establecidas por el derecho positivo en relación a la educación y los sujetos sociolingüísticos ULSA, estudiantes de escuelas secundarias, en la Provincia de Buenos Aires
- Analizar las formas en que las instituciones educativas resuelven operativamente la relación ampliación de potestades-sujetos (ULSA) implicados en la Provincia de Buenos Aires
- Analizar la relación entre la ampliación de derechos en la normativa y las trayectorias de personas sordas en escuelas secundarias desde la perspectiva de los sujetos.

El proceso de la investigación puso en evidencia la necesidad de tomar algunas decisiones y optar por unos caminos y desechar otros.

En primer lugar “*el marco del proceso de ampliación de derechos*”, resultó ser un concepto que por su extensión aplica a demasiados objetos disímiles. Estos objetos que realizan el contenido de la expresión son instrumentos jurídicos. Si bien la expresión *ampliación de potestades* hubiese sido – conceptualmente–, más apropiada que *ampliación de derechos*, la variedad de fuentes de estas potestades y sus distintas características, obligan a mejorar la pregunta en cuanto a qué fuente se refiere; porque cada tipo de fuente puede ser causa de distintos efectos y por lo tanto de una investigación diferente para cada fuente. Entonces decidimos optar por la de mayor entidad: la CDPD. Quedando la posibilidad de hacer una investigación similar a ésta, a partir de cada instrumento dejado de lado en esta ocasión.

En segundo lugar, la idea de *relación* pensada en un principio (en la justificación del proyecto), fue reemplazada por la noción de *efecto*. Y también, el concepto de *implicancia* fue reemplazado por el de *resultado*. Esto se debe a que cuando pensamos estas preguntas, no teníamos conocimiento suficiente de la conceptualización jurídica

¹⁰ “Mis proposiciones sirven como elucidaciones en el siguiente sentido: cualquiera que me entienda, eventualmente las reconocerá como un sinsentido, cuando las ha usado –como escalones– para subir más allá de ellas. (Él debe, por así decirlo, tirar la escalera después de que la ha escalado.) Debe trascender esas proposiciones, y entonces verá el mundo de manera adecuada.” (Wittgenstein: Tractatus, aforismo 6.54)

específica, aplicada al tema. Como resultado de la investigación teórico-conceptual descubrimos que esa relación se llama, utilizando el lenguaje de la ciencia del derecho, *efecto*: las normas –y por lo tanto el derecho–, producen *efectos sociales* (von Wright, 1970; Nino, 2003; Correas, 2015). También nos enteramos que la **teoría de la acción** (von Wright) distingue las *consecuencias* de los *resultados* (González Langier, 1995): las *implicancias*, en lenguaje más próximo al natural, podría englobar ambos conceptos y, por ende, ser más impreciso.

En tercer lugar, tomamos nota de la utilidad de ciertos instrumentos analíticos de la Antropología. Se trata de las perspectivas *etic* y *emic*. Éstas, en el plan original, eran consideradas herramientas complementarias; pero avanzada la investigación, observamos su utilidad y productividad. Además, las pudimos compatibilizar con el concepto *intención semántica* de la Argumentación. Entonces, en toda la investigación —desde el inicio— se trató de distinguir, definir y trabajar los planos ontológicos determinados por cada perspectiva.

Como consecuencia de esta operación, recortamos ontológicamente –y los convocamos– a otros “mundos” que dan sentido —modificando unos y agregando otros con respecto al plan original. Son los que vamos a mirar aplicando nuestro entramado *etic*:¹¹

- El Movimiento Social de las Personas con Discapacidad
- El Movimiento Social Sordo (desde la perspectiva *emic*: “Comunidad Sorda”)
- La Perspectiva de la Gestión de la Educación (PGE)

En cuarto lugar (y como consecuencia, en parte, de lo anterior), el término *trayectoria(s) educativa(s)* deja de ser una unidad léxica conceptual *etic* (del observador) para pasar a ser una categoría perteneciente a la perspectiva *emic* (del observado), que, como tal, puede tener su particular codificación equivalente en todos los textos que la empiria produce. Y esto obedece a que rápidamente evidenciamos que era un requisito para la interpretación de los discursos (con sus *sentidos* y *significaciones*) que teníamos que observar y analizar, ya que ciertos sistemas explicativos (que marcan las *intenciones semánticas*) presentes en los documentos, tenían estos lexemas como constitutivos.

En quinto lugar, al indagar sobre la lógica de investigación y decidirse por la explicitada al principio de esta primera parte, el diseño, por supuesto, resultó notablemente diferente a lo que pudo ser proyectado en el plan inicial. Esto está claro en el caso de las preguntas de investigación, que pasaron de ser estáticas y desplegables en planos intercambiables, a ser dinámicas y secuenciales.

¹¹ El entramado *etic* constituirá, analogando de manera bastante laxa, a lo que la metodología estándar entiende como “Marco” o “Territorio Teórico”.

Por último, nos percatamos de que un sistema educativo representa, en definitiva, una cadena de toma de decisiones. Y que lo que pase en un extremo no puede evaluarse como antecedente necesario de lo que ocurra en el otro extremo: se debe, primero, considerar lo que acontece en cada eslabón de esa cadena, porque cada eslabón puede ser afectado por factores distintos a lo que impacta en su inicio. Es más, puede suceder que ese influjo inicial se haya agotado en el primer eslabón y lo que se evidencie al final obedezca a acontecimientos ocurridos en algunos de los eslabones inferiores. Por lo tanto, ese *input* inicial va a carecer de importancia; va a interesar —como causa—, lo ocurrido en esos eslabones inferiores. Es así que tendríamos dos investigaciones posibles, donde una será consecuente de la otra: 1- sobre la continuidad, interrupción o modificación de ese *input* inicial; 2- sobre las consecuencias de ese paso por los eslabones para el extremo de la cadena.

Aplicando esta regla, entonces, resulta imposible —como planteamos en un principio—, investigar los efectos de la CDPD —que acontece en un extremo—, en las trayectorias de los alumnos sordos, —que ocurren al final de la cadena. Por eso, decidimos restringir esta investigación, a ver qué sucedía en cada uno de esos eslabones; dejando la consecuente (2) para otra ocasión.

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, la estructura de la investigación quedó definida por los siguientes elementos:

Instrumentos y fuentes

- La CDPD
- Del Sistema Educativo. Constituido por instrumentos nacionales; provinciales (específicamente, Provincia de Buenos Aires); del área —o modalidad— (específicamente, Educación Especial) y dentro de esta última, educación de personas sordas.

Interpretaciones (perspectivas *emics*)

- Sobre la CDPD: la realizada por el Movimiento Social de las Personas con Discapacidad y la realizada por el Movimiento Social Sordo.
- Sobre los instrumentos del Sistema Educativo: la realizada por la PGE.
- Sobre los instrumentos y fuentes del dispositivo de Educación Especial: la realizada por el el Movimiento Social Sordo y la realizada por PGE.

Perspectiva *etic*

- Teoría de los Movimientos Sociales. Para determinar y explicar las acciones de las entidades colectivas implicadas.
- Teoría de la Argumentación. Para indagar sobre los sentidos. Es la que pide determinar “mundos” que otorguen sentido (significados) y da herramientas de análisis para esto.
- Sociología del Derecho. Es la que justifica el buscar los “sentidos” en las interpretaciones de las normas, por los efectos performativos del lenguaje.
- Perspectiva de la Educación como Derecho Fundamental.

La indagación teórica no sólo obedece a la lógica de esta investigación, sino que es su consecuente. En ella se articulan dos movimientos de caracteres cognitivos distintos:

La investigación teórico-conceptual: la observación del fenómeno y su recorte ontológico piden la conceptualización. Entonces se empieza a investigar. Sólo se puede resolver cada interrogante y avanzar en la investigación si se apropia de las herramientas conceptuales correspondientes, que empoderan y mejoran la pesquisa.

Y en esta dinámica, en este movimiento, se amplía, se cambia la orientación, se modifica la calidad de la pregunta, que lleva a otra, y esta —a su vez—, a otra.

Pero las fuentes también son fenómenos, ya recortados ontológicamente, ya dados o generados por el investigador, pero requieren de recursos conceptuales para atenderlos; inclusive para darles entidad.

Cuando entendemos —y en esto coincidimos al parecer con el sentido común—, que La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad claramente sustenta la figura jurídica *persona sorda como persona con discapacidad* y descubrimos, sin embargo, que para el Movimiento Social Sordo, representa el instrumento que apuntala jurídicamente los derechos de la *persona sorda como persona perteneciente a una minoría lingüística*, nos damos cuenta que necesitamos volver a la teoría y mejorarla para comprender y explicar esta circunstancia, en principio inconsistente. Aquí los *sentimientos epistémicos* nos hacen buscar la consistencia

La investigación de las intenciones semánticas: donde establecemos las culturas o *mundos* que otorgan significados. Como ocurre en toda operación semántica, necesitamos comprender estos mundos primero, para luego poder interpretar sus maneras de significar. Y con esto construimos las coordenadas que proponemos como insumo, tal producto de esta investigación.

Problemática, finalidad, preguntas y objetivos

Las preguntas de investigación se caracterizan por contener “todas aquellas cuestiones relacionadas con razones y motivos de los desequilibrios, rupturas, contradicciones, insatisfacciones y conflictos en que se involucra el sujeto cognoscente” (Becerra, 1994, p. 19) que puede definir a una situación como problemática. Siguiendo a Dewey “lo que se designa con la palabra 'situación' no es un objeto o acontecimiento singular, ni un conjunto de objetos o acontecimientos. Pues nunca experimentamos objetos y acontecimientos aislados, ni formamos juicios sobre ellos, sino en conexión con un contexto total. Es este último el que recibe el nombre de 'situación'” (Dewey en Esteban, 2004, p. 34).

Esta situación problemática la hallamos en un trabajo que representa el antecedente inmediato de esta investigación. Se trata del artículo *La “educación intercultural” según*

la Comunidad Sorda Argentina (Ávalos, 2017). Para su confección, analizamos dos documentos originados dentro del contexto del Ministerio de Educación de CABA:

1. *Trayectorias educativas integrales y configuraciones de apoyo para niños, jóvenes y adultos sordos, hipoacúsicos y para niños oyentes con trastornos del lenguaje* (Agrelo, et al., 2011)
2. *Haciendo Foco (sordera, bilingüismo e inclusión educativa). Una mirada exploratoria sobre el proyecto Bilingüe para niños sordos e hipoacúsicos de las escuelas Ayrolo y Magnasco.* (Ferraro, 2013)

Estos dos documentos evidencian dificultades y cuestiones a resolver que también están presentes (según nuestra investigación inicial) en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires:

La no-comunicación. El documento (1) afirma que el mismo se elaboró conjuntamente con la CAS (Confederación Argentina de Sordos); sin embargo, en el anexo se incorpora una comunicación de la CAS donde claramente enuncian su definición de educación que dista significativamente con la declamada (como concordante) en el documento. Esto, en nuestra investigación previa, lo resolvemos a partir de la implementación de nuestro instrumental teórico conceptual proponiendo una perspectiva de la Gestión de la Educación que significa por un lado y una perspectiva que, por el otro, significa de otra manera: la del Movimiento Social Sordo (MSS).

Con esto también se atiende el hecho de que los redactores del documento reproducen perfectamente la narrativa del MSS sin que ello implique decir lo mismo. Esta cuestión la desarrollamos ampliamente –y la explicamos–, en varios lugares de esta tesis aplicando el arsenal teórico-conceptual propio de la teoría de la argumentación que es la disciplina que puede dar cuenta de este fenómeno.

El colectivo sordo. En el documento (2) queda evidenciada la cuestión del todo y las partes. En el testimonio de los docentes consultados nos enteramos de la existencia del niño “sordo puro” que, al parecer, son los únicos beneficiados por la propuesta. Esto lo refiere el informe: “la población de sordos ‘puros’ (entendiéndose por ello aquellos niños que sólo presentan sordera) es muy pequeña, dado que la gran mayoría presenta patologías asociadas. Asimismo, prácticamente la totalidad de los alumnos provienen de familias oyentes” (Ferraro, 2013, p. 8). En definitiva, el problema es que el MSS, como todo movimiento social (Melucci 1994, 1999, en Ávalos, 2017), habla por el todo. Pero el sistema educativo tiene que considerar las partes. Y dentro del colectivo sordo, como veremos, están aquellos que pueden ser considerados como parte de una *minoría lingüística* y aquellos que forman parte de lo que podría considerarse como *personas con discapacidad*. Estas partes se solapan en algunos puntos, pero algunos son cuantitativamente más que los otros. Para hablar de éstos que representan mayor

número, nosotros incorporamos a nuestra investigación los significados aportados por el Movimiento Social de las Personas con Discapacidad (MSPD).

En definitiva, concluimos en este artículo, que por influencia del discurso militante del MSS, se está implementando una determinada propuesta educativa que no atiende a la totalidad del colectivo sordo. Además, los representantes de ese MSS a su vez, quieren, en realidad, otra cosa. Desarrollaremos varias explicaciones para este fenómeno en esta investigación, enmarcadas dentro de ciertas coordenadas.

El dispositivo. Los documentos analizados dan cuenta de la presencia de un dispositivo (Vega, 2017), cuya etiología podemos rastrear a partir de los efectos discursivos del MSS (que en esta investigación nos proponemos analizar en profundidad). Las características de su entidad son muy similares a las que observamos en de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, más precisamente en la educación de los sordos (que justifica hablar también de la existencia de un dispositivo). Esta etiología pone de manifiesto y justifica el hecho que la influencia de la CDPD carezca de relevancia en ambos dispositivos. Resulta ser el producto de un proceso iniciado más tempranamente.

El hecho que la influencia de la CDPD sea mínima (o tan indirecta que carezca de importancia) en los dispositivos identificados, es el nudo del asunto, evidencia una situación problemática y justifica una investigación.

Ahora, recordemos que la heurística de esta investigación nos impone comunicar la secuencia de preguntas que hemos desarrollado y modificado en la medida que la íbamos concretando. Pero esta secuencia no implica otra cosa que plantearse *un itinerario para ver* mientras llegamos a nuestro destino: la finalidad de esta investigación. La finalidad es contribuir a un diagnóstico correcto, eficaz (en términos del pragmatismo filosófico¹²) de la problemática de la política aplicada a la educación del sordo. Y esto es sólo un estudio. Se necesitan muchos estudios para concluir un diagnóstico (que sería provisional, siempre podría ser revisado y corregido). Y luego, con ese diagnóstico empezar a proponer y debatir sobre posibles soluciones o “tratamientos”. Pero hay que tener en cuenta que, como toda investigación, ésta intenta transformar la situación problemática identificada, en otra. Esto quiere decir en palabras de Dewey que “...cuando se resuelven problemas especiales, tienden a surgir problemas nuevos. No hay nada parecido a una solución final” (Dewey en Esteban, 2004, p. 32).

Entonces, apenas comenzada la investigación, se observó que se debía reformular las preguntas iniciales. Cada reformulación se justifica como resultado de la investigación teórico-conceptual que ya explicamos. Por lo tanto, hablamos de una secuencia de

¹² Y según los autores ya citados.

preguntas que se inicia con el primer bosquejo de pregunta que lo asumimos como **problema-eje** (Zemelman, 1987) en el proyecto inicial.

El proceso continuo de indagación y reflexión teórica nos permite justificar ciertas aseveraciones:

- El efecto inmediato (como conexión causal) en la gestión de la educación de la Provincia de Buenos Aires es la sanción de ciertas leyes cuyos *sujetos normativos* son agentes del sistema educativo.
- Como consideramos (a partir de la investigación teórica) que la creación de leyes es un proceso semiótico que implica la producción de texto y discurso, lo que cabe investigar (preguntar) es sobre los *sentidos* y *significados* implicados.
- Porque (a partir de la investigación teórica) afirmamos que los efectos sociales de las leyes dependen de los *efectos performativos del lenguaje*.

Entonces, como el legislador del sistema educativo media semánticamente, son los *significados* presentes en esas leyes locales los que pueden orientar la producción de efectos y no ya directamente los *sentidos* y *significados* presentes en la CDPD (también vamos a preguntarnos sobre los efectos indirectos, pero no dentro de esta secuencia de preguntas de investigación).

Información que puede obtenerse resolviendo esta pregunta:

¿Qué *sentidos* (expresados como *significados*) se le da en las leyes locales (en la Provincia de Buenos Aires) a los derechos correlativos o reflejos expresados (como obligaciones) en la CDPD que atienden a la educación de las personas con discapacidad, y en especial, a las personas sordas?

Como consideramos (a partir de la investigación teórica) que el efecto performativo del discurso del derecho es el de habilitar a ciertas personas a producir normas que a su vez habilita a otras personas a producir normas y en este proceso los sujetos que intervienen son *mediadores de sentido*, la resolución de la pregunta anterior es necesaria pero insuficiente.

A partir de la investigación empírica y teórica se llegó a establecer la existencia de un dispositivo particular (ya anticipado en estudios previos) en un nivel intralocal (en el nivel de gestión de la Educación Especial), aplicado a la educación de los jóvenes sordos.

Aquí se origina las siguientes preguntas:

¿Qué sentido se le da en este dispositivo (que ya es un efecto del proceso establecido en la secuencia) al derecho a la educación (como derecho subjetivo) de las personas sordas?

¿Qué relación puede establecerse entre esos derechos (los que solidariamente conforman el derecho a la educación) con las potestades emanadas de la CDPD?

Entonces, queda claro —después de desplegada la secuencia de preguntas—, que debimos abocarnos a la investigación que tiene como objetivo indagar sobre cómo la normativa del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires interpreta las

potestades entendidas como derecho a la educación de las personas sordas, emanadas de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378/2008). A esto le pusimos un lapso de tiempo: desde el ingreso de la convención al derecho positivo argentino hasta el año 2020 (año de la pandemia).

Para interpretar, debimos establecer coordenadas de interpretación. Es decir, establecer primero, qué mundos están significando en ese escenario semiótico.

Luego, establecer las herramientas analíticas y aquellas que puedan recortar ontológicamente lo objetos que íbamos a observar. Con ellas pudimos analizar e identificar —a partir de las significaciones, realizando la inversión de las obligaciones correspondientes—, las potestades que emanan de la ley 26.378 (2008) que constituyan (en sí o de manera solidaria) derecho a la educación, cuyos titulares sean las personas sordas.

Para concretar efectivamente la interpretación, debimos identificar, en la normativa, las marcas semánticas que orientan los discursos del derecho en relación a los lugares de enunciación identificados de manera *etic* (es decir, aquí intervienen los mundos que significan).

Finalmente, ponderamos (es decir, aplicamos el criterio de interpretación establecido) los modos en que los derechos son significados por la normativa observada.

Concretando así la observación de segundo orden: interpretamos una determinada interpretación.

Capítulo I

Consideraciones para el estudio de las políticas educativas

Empecemos hablando de la política educativa pensada para las personas sordas en nuestro país.

En el Congreso Pedagógico realizado en Buenos Aires en 1882 el Dr. Antonio Terry— figura política perteneciente a la elite de entonces—, presentó un trabajo para incidir sobre los integrantes de ese congreso sobre “qué hacer con los sordos”. El congreso ya había decidido qué hacer con el resto de las personas y le restaba decidir sobre los “anormales, deficientes y locos”. En su exposición, primero convence de la urgencia de tener un plan educativo para los sordos, entre otras razones, porque son muchos —en una proporción mayor que en otros países— y, además, son peligrosos (cuando no se los instruye). Aunque se puede especular que este político y jurista estaba exagerando en sus advertencias —ya que tenía tres hijos sordos—, era evidente que pensaba que,

para su eventual auditorio, la apelación a la cantidad y peligrosidad sería un recurso convincente. En todo caso este recurso funcionó, ya que los persuadió de que no se debería perder tiempo en reflexionar sobre metodologías o estrategias al respecto. De acuerdo con su opinión, el gobierno y los educadores argentinos no debía inventar nada: las experiencias en Europa podrían servirles como modelo. Entonces propone como tal, específicamente, al Real Instituto de Milán; primero, porque es considerado uno de los mejores de Europa; segundo, porque de los de Italia era el que más había practicado el método oral; y, tercero, por razones de idioma (sería interesante saber la justificación de esta última razón). Además, este diputado propone contratar a un educador de este instituto quien, conjuntamente con un médico argentino, él considera que bastarían para dirigir la escuela (Skliar, 1996; Veinberg, 1996). Entonces, aquí tenemos cómo se resolvió la política educativa con respecto a las personas sordas en ese momento en la Argentina: un individuo propuso algo y esto que propuso fue lo que finalmente el sistema educativo llevó a cabo.

Ahora, en una primera lectura, en un primer análisis, podría verse en esta política aplicada el típico esquema “vertical” de decisión (Sayer, 1984; Dale, 2010): los gestores de la educación deciden qué y de qué manera educar a ciertos sujetos. Pero en realidad sucede otra cosa: se trata de la acción de una persona *comprometida* con esos sujetos que incide en la decisión de esos gestores. En este caso, no hay actuación de las personas *implicadas* (es decir, los sordos).

Entonces tenemos dos entidades¹³ que hay que prestarle atención (y lo haremos a lo largo de esta tesis utilizando el arsenal teórico-conceptual con que contamos): las entidades (que pueden ser personas, grupos o instituciones) que están *comprometidas* con el derecho a la educación de ciertos sujetos (en este caso las personas sordas) y las otras entidades que están *implicadas* (es decir, las mismas personas sordas). Estas dos entidades serán observadas y analizadas en su actuación y despliegue en forma separada y en su mutua relación ya sea en tensión, diálogo o conflicto.

Pero volviendo al tema de este apartado, tenemos una pregunta que resolver ¿Qué se debe estudiar para estudiar las políticas educativas? Y en esto, en este tipo de interrogante, estamos siendo consecuente con la lógica o racionalidad o heurística ya explicitada más arriba. Porque son los componentes de la situación problemática los que hay que estudiar. Y la situación problemática alude –y se restringe–, a la educación

¹³ Estas entidades no son tales, sino lugares de enunciación. Por razones comunicativas, evitamos explicar algo que desarrollaremos profusamente más adelante. Pensemos que hay personas implicadas que pueden no ser comprometidas o serlo en un momento y no serlo después. El elemento que falta ingresar a este sistema explicativo es el *discurso*, que sitúa por ello a estas entidades, ontológicamente hablando, dentro de la actuación. Es decir, no “son” sino “hacen”, y según ese hacer se los nominaliza.

de la persona sorda en la República Argentina. Y tenemos un elemento que tiene una especial incidencia.

Este elemento es la existencia de una ley cuya entidad (fuerza de ley) es insuperable. Como tal, le indica a la gestión del sistema educativo qué tiene que hacer. Se trata de la ley 26.378 del año 2008 que hace ingresar la CDPD al sistema jurídico argentino. Su entidad se refuerza con la ley Nacional 27.044 que otorga jerarquía constitucional a la CDPD.

Pero esto contradice lo que sucede habitualmente, ya que suele ser el elenco de gestión el que piensa una determinada forma de entender la educación y eso lo plasma en un programa que lleva adelante mediante la utilización de una serie de mecanismos burocráticos. Así lo entiende, por ejemplo, J. Mainardes (2015) para quien el objeto de estudio del campo es el análisis de la política educativa formulada por el aparato del Estado, en sus diversos niveles y esferas (federal, estadual y municipal).

Pero en este caso, una ley —que implica una forma de entender la educación que no necesariamente debe coincidir con la del elenco de gestión—, le dice a la gestión “se tiene que hacer esto...”. Por lo tanto, aquí hay un problema.

Una investigación de tipo evaluativa observaría qué hace la gestión y concluiría en un informe final: “en esto cumplió con la ley...”; “en esto no...”. Pero esto no resulta tan sencillo, ya que surgen algunas preguntas inmediatamente: ¿qué significa cumplir? ¿qué implica cumplir? (¿qué evidencia el cumplimiento?) y ¿cómo se sabe cuál es el contenido de eso que se debe cumplir?

Entonces se manifiestan dos problemas interrelacionados: los efectos y la interpretación. Entonces tenemos nuevas preguntas: ¿de qué depende que los efectos sean los deseados? (precisamente, para cumplir) Y ¿cómo sabemos cuál es la interpretación es la correcta? (para no realizar un esfuerzo por cumplir algo que se interpretó incorrectamente).

Son demasiadas preguntas y éstas implican varias investigaciones de distinto tipo para atenderlas (no necesariamente resolverlas). Pero nosotros requerimos una sola investigación para acreditar nuestra maestría ¿Por cuál nos volcamos? Pues la respuesta es que debemos dedicarnos a la primera en orden lógico: la interpretación. Además, como veremos, las otras posibles investigaciones requieren de ésta para poder iniciarse.

Pero, ¿qué se interpreta? Un instrumento jurídico como la ley 26.378 consiste en una serie de enunciados normativos dentro de cierta organización textual que indican el curso de acción de un único sujeto normativo que es el Estado Argentino. Entonces se podría evaluar si esas normas se interpretan de la misma manera en la normativa educativa del y por el mismo Estado Argentino.

Entonces ¿Qué hay que saber? Pues, en primer lugar, *interpretar*, y para eso necesitamos una teoría de la mente que se vincule de alguna manera con una semántica. También hay que estudiar alguna teoría que hable sobre normas ¿estamos todavía dentro del campo de estudio de las políticas educativas?

Asumiendo en términos de Tenti Fanfani (2007) que, en el campo de lo social, toda clasificación y división disciplinar es, en buena parte, una construcción arbitraria y no supone necesariamente un origen ligado a la “naturaleza de las cosas” (p. 224), puede aceptarse que el fortalecimiento epistemológico del campo teórico de la política educativa se constituye en la medida que asume su multidisciplinariedad y complejidad interdisciplinaria (Tello, 2015b).

Claro está que la política educativa se concibe prioritariamente, como lo hace C. Tello (2015a), desde la propia ciencia política como un campo social en tanto cognición política, prácticas políticas y discursos políticos. Es así que para articular todos estos aspectos, el investigador nombrado, toma en cuenta la conceptualización de campo político esgrimida por P. Bourdieu (1997), entendiéndolo como un escenario social cruzado y constituido por relaciones de poder y fuerzas entre sujetos que apuntan a dominarlo y a imponer sus perspectivas, intereses, opciones y concepciones. Para Tello, las políticas educativas sólo pueden ser estudiada como parte de las políticas públicas. Este investigador define a la política educativa (en singular) como campo teórico y las políticas educativas (en plural) como la realidad socio-política a ser analizada, indagada, investigada. Es decir, las políticas educativas son el objeto de estudio de la política educativa (Tello, 2015b). Este objeto, según su punto de vista, son traducciones de conceptos, ideas, prácticas, que se articulan en propuestas, formulaciones y acciones del Estado y que resultan de consensos y alianzas en el marco de gestores de políticas y actores del aparato público (Tello, 2015a).

Pero hay que tener en cuenta que las investigaciones contemplan diferentes dimensiones de su objeto: análisis del proceso de formulación de políticas; el contenido propiamente dicho de la política o del programa (discurso de la política); o procesos de implementación, traducción o interpretación de la política o programa en el contexto de práctica (escuelas, salón de clases, etc.); la evaluación de las políticas, que puede abarcar análisis de resultados y consecuencias (Mainardes, 2015). Nosotros a estas dimensiones las entendemos de alguna manera, como eslabones (veremos más adelante de qué manera). En todo caso, hay que tenerlas en cuenta cuando en esta tesis hablemos de las distintas tesis que se deben hacer para investigar el fenómeno completo. De hecho, el proceso de “implementación” depende de la eficiencia y la eficacia de las normas. Y esto lo estudia la sociología jurídica (Correas, 2003, 2015). En cambio, lo que varios autores llaman “traducción” (Herbert-Cheshire, 2003; Lendvai y

Stubbs, 2007; Ball, *et. al.*, 2012 en Mainardes, 2015) tiene que ver con la *interpretación*. Esta tesis, precisamente, se dedica a ello, pero introduciendo un elemento que falta: la norma. Porque el concepto de “traducción” no deja de ser figurativo. La gente para realizar cualquier acción necesita de las normas (Nino, 2003), ya sea *autónomas* (propias, como las normas que se generan a partir de juicios morales) o *heterónomas*, las creadas por otros (autoridad normativa, que puede ser autorizadas por una ley o ser anónimas como el caso de las costumbres). De entre todas ellas, sólo hablaremos de las jurídicas (es decir, las que se originan por un proceso habilitado por el mismo sistema jurídico del Estado): del sistema jurídico propiamente dicho y del sistema educativo (que no dejan de ser jurídicas si tomamos en cuenta la definición). Pero existen otras normas que no son jurídicas (que pueden ser versiones de ellas) pero que funcionan de hecho —y por eso Kelsen (1967) también las considera positivas (es decir, forman parte del derecho objetivo)—, que son las consuetudinarias (culturales, para algunos antropólogos). Pero a éstas sólo se las puede observar dentro del campo de actuación de los sujetos, y no es lo que hicimos en esta investigación, pero es algo que se puede realizar una vez que sepamos, gracias a la investigación presente, cómo interpreta la normativa “legislada” por el sistema educativo, las potestades otorgadas por la CDPD a las personas sordas.

Este análisis del campo disciplinar que estudia la política educativa del que venimos hablando, claramente, —y en esto acuerdan la mayoría de los autores consultados—, privilegia la observación de la política educativa formulada en o desde el aparato del Estado. Sin embargo, se reconoce que los estudios de política educativa incluyen también cuestiones relacionadas a las demandas educativas y su atención (o no), que incluye el derecho a la educación, la presencia de movimientos de lucha por la garantía del derecho a la educación y se focaliza en la modificación de la legislación educativa (Mainardes, 2015).

Esto instala nuestra investigación en el campo del estudio de la política educativa, y por ello, definitivamente, la habilita para acreditar una maestría en educación.

En este sentido, algunos autores advierten sobre la dificultad de comprender y analizar las políticas educativas sólo de un modo “verticalista” y llegan a afirmar que el Estado solo debe comprenderse como un componente más de la compleja trama de las políticas educativas (Bowe *et. al.*, 1992; Raab, 1994 en Tello, 2015b).

Otros sostienen que la unidad de análisis no puede limitarse a la estructura gubernamental, sino a un “subsistema de política”. Este subsistema, como parte del sistema político, está compuesto por una variedad de actores, públicos y privados, que están activamente implicados o interesados en un problema de política o en una controversia (Deubel, 2008 en Tello, 2015b).

Se piensa, a partir de estos cuestionamientos de la “verticalidad”, en las políticas educativas como movimiento horizontal, en un continuo de decisiones, que se van transformando a cada paso, de forma progresiva, desde las autoridades de un gobierno estatal hasta un maestro. Es decir, la toma de decisiones, despliega transformaciones y más transformaciones en un desarrollo poco controlado de la acción política. Unas decisiones implican y transforman a las otras de un modo rizomático, esto determina la existencia de múltiples ángulos de ingreso para la investigación (Tello, 2015b).

Stephen Ball (1994), por su parte, ha definido las políticas educativas como texto y como discursos, al referirse a las políticas educativas como texto explica que es el producto del trayecto sinuoso e imprevisto, que se genera en las distintas arenas políticas de cada contexto, mediante luchas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública que luego serán decodificadas por los actores que aportarán diversos sentidos, elaborando ajustes secundarios al propio contexto de modo complejo. Pero este autor utiliza el concepto de “texto” también de manera figurativa para explicar, mediante una metáfora, la complejidad del escenario semiótico que observa.

En un trabajo colaborativo posterior, este autor vuelve a hablar de “traducción” (Ball et. al., 2012), así se refiere a procesos complejos de préstamos, apropiación y adaptación que son hechos por medio de redes de actores/participantes, dentro y fuera de la escuela, comprometidos en la colaboración/negociación en diferentes circunstancias (equipos, historias institucionales) y con diferentes formas y volúmenes de recursos (Mainardes, 2015).

Finalmente, para la corriente que se denomina “institucionalismo discursivo”, las ideas y la interacción de los discursos son variables centrales para explicar tanto el cambio como la continuidad en las políticas públicas. El discurso es admitido como un recurso empleado por los actores para producir y legitimar sus ideas. Pero, además, para esta corriente, es una condición necesaria para desarrollar acción colectiva dentro del Estado, diseminando ciertas asunciones compartidas al punto de cuestionar paradigmas asentados y prohijar el surgimiento de otros nuevos (Schmidt, 2006 en Bentancur, 2015).

Entonces tenemos hasta acá ideas, textos y discursos. Pero necesitamos introducirlos al campo junto a teorías explicativas pertinentes. Para hablar de textos y discursos utilizamos las conceptualizaciones de la *escuela de Tartu* (Lotman, 1996), esto es, dentro de la semiótica, semiótica de la cultura y, además, aprovechamos los aportes de los *estudios culturales* (Hall, 1997), esto es, dentro de la antropología, la antropología cultural. Ambas teorías explicativas incluyen unas semánticas bastante compatibles

entre sí que a la vez resultan compatibles con la *semántica argumentativa* que es la que oficia de eje teórico-conceptual de esta tesis.¹⁴

En cuanto a las ideas, lo que sostiene, por ejemplo, el “institucionalismo discursivo” con respecto al “discurso” es que representa una condición necesaria para desarrollar acción colectiva dentro del Estado, diseminando ciertas asunciones compartidas, esto es, ciertas ideas. A esto, en la *semántica argumentativa* se le va a llamar *intenciones semánticas*, que es traducido así desde el cognitivismo (Thagard, 2005), que entiende (aproximadamente, por supuesto: los recortes ontológicos no pueden ser idénticos) este fenómeno como “modelos conceptuales” (Moreira, 1999; Arnatte, 2002; Zoya, 2017). Ahora, para referirse precisamente a la carga de significado de las normas, vamos a utilizar el constructo *doctrina*. El mismo deriva de la categoría “doctrina” que existe en el campo jurídico (Nino, 2003; Latorre, 2012) y resulta ser “la influencia que algunos juristas de prestigio ejercen sobre las decisiones judiciales, gozando sus opiniones de un peso casi comparable al de los tribunales de alzada, por lo cual los abogados recurren ansiosamente a ellas para fundamentar sus alegatos (...) En suma, en los países de nuestra tradición jurídica resulta engañoso considerar a un código o a una ley como parte del derecho en forma aislada de las construcciones teóricas que se han desarrollado alrededor de ellos...” (Nino, 2003, pp. 338-339).

Así como los juristas reputados constituyen las diferentes doctrinas en lo jurídico (Latorre, 2012), para algunos estudiosos de las políticas educativas, los académicos pueden incidir en las políticas públicas generando “climas de opinión” y “sentido común” en la lectura de ciertas problemáticas (Stone, et. al. 2001 en Bentancur, 2015).

Todos estos posibles significados dados a fenómenos similares observados por las tradiciones de las disciplinas implicadas son recolectados por el constructo *doctrina* en esta tesis, por supuesto, configurado dentro de un modelo explicativo (conceptual) consistente, según los criterios de rigurosidad autoimpuestas.

Dentro del campo de los estudios de las políticas educativas, las ideas pueden ser consideradas por algunos autores, como parte de la retórica de la política. Se nominaliza así a enunciados amplios de metas educativas que a menudo pueden ser encontrados en discursos nacionales de líderes políticos. Para estas perspectivas, las políticas consagradas legalmente, lo son por los decretos o leyes que definen estándares explícitos y orientaciones para el sector educación. En cambio, definen a las políticas efectivamente implementadas como aquellas legalmente impulsadas, modificadas o sin modificar, que se traducen en acciones concretas a través de cambios sistemáticos y programados (Adams, Kee y Lin, 2001 en Espinoza, 2015). Es decir, estos

¹⁴ Razón por la cual cuenta con un extenso apartado dedicado a explicarla en la sección segunda.

investigadores observan la diferencia que existe entre lo retórico y lo efectivo (Correas, 2015), que se atenderá con el arsenal teórico-conceptual que aporta esta tesis.

Al respecto, O. Espinoza (2015) afirma que tanto los defensores de la teoría crítica como de la teoría funcionalista (Heck, 2004; Ozga, 2000; Ranson, 1995; Taylor, et. al., 1997; Wise, 1984) coinciden en que, por definición, una política educativa podría ser creada por organizaciones internacionales, organizaciones privadas y organizaciones no gubernamentales, pero además una política educativa podría ser originada por gobiernos locales o nacionales mediante un cuerpo legal (ley, decreto, decreto con fuerza de ley), decreto ejecutivo y pronunciamiento judicial.

Lo anterior se problematiza al ponerse en cuestionamiento el carácter “vertical” de las políticas educativas, pero también se tensiona —de modo crítico—, cuando se considera analíticamente, a la educación como un derecho.

Los derechos dependen de las interpretaciones

Al observar el instrumento jurídico que tomamos como pieza clave —que, como adelantamos, es la CDPD—, se hizo ostensible que su constitución como parte del derecho positivo implicó, en su momento, el establecimiento del punto inicial de una secuencia de promulgación de normas (textos normativos), ya que, a partir de este instrumento, se construyeron otros. Y al observar detenidamente esta operación, inferimos que necesariamente implica un encadenamiento de cambios de sentido (significados): los efectos jurídicos —como crear normas que otorgan a su vez, distintos derechos subjetivos a diversos sujetos— guardan relación con las interpretaciones que se hagan del instrumento jurídico en cuestión. Esto es: a n interpretaciones, n efectos (Kennedy, 2010; Atienza, 2013; Alexy, 2014).

Bueno, nos preguntamos, a partir de ciertas claves de interpretación —que identificamos como coordenadas—, cuáles son los productos (entendidos como significados) de estos otorgamientos de sentido.

De esto se infiere —como se justifica oportunamente en este informe— que no es el análisis directo, en abstracto, del CDPD (y, en definitiva, de cualquier instrumento jurídico), el que va a determinar con qué derechos cuenta una persona (sorda en este caso) en el derecho positivo (del sistema escolar en este caso). Los supuestos otorgamientos de derechos (que son efectos) dependen de cómo interpretan al instrumento en cuestión (a su contenido) los agentes que crean normas en el sistema. Entonces, hablamos de normas que habilitan a ciertas personas a crear normas que crean normas que a su vez habilitan a ciertas personas a crear normas. Y así sucesivamente.

Como se trata de una secuencia de actualización de interpretaciones, esta investigación indaga, en principio –y fundamentalmente–, sobre cuestiones semánticas. Los objetos a observar están dentro de discursos. Y el requisito principal para realizar esta observación es la determinación de ciertos lugares de enunciación que denominamos como *coordenadas*.

Luego, nuestra empresa consistió en construir un mundo para mirar un particular escenario semiótico que, como tal, constituye un ámbito donde circulan discursos. Estamos hablando de una observación de segundo orden (Luhmann, 1998; Arnold-Cathalifaudi; 2004). Este cosmos construido para ver, pretende tener la capacidad de determinar y luego interpretar esos mundos desde donde se enuncia y significa. La tarea de construirlo, se justifica, entre varias razones, porque uno de los discursos a observar es el discurso del derecho, que, por el efecto performativo del lenguaje, modifica los comportamientos y cambia la situación (jurídica, precisamente) de las personas. Pero, estos efectos dependen, en última instancia, de los significados en juego.

Es importante subrayar, que este trabajo se instala en una determinada concepción de la lengua, compuesta básicamente por la lingüística cognitiva (Cuenca y Hilferty, 2007) y algunas corrientes sociolingüísticas (Reynoso, 2007) y, –por ende, de una determinada y consecuente concepción de la semántica–, que permite pensar y realizar la tarea propuesta en estos términos.

También, obviamente, se realiza desde una determinada forma de entender la ciencia jurídica [dentro de lo que se denomina “derecho crítico” (Correas, 1993, 2007, 2015; Melgarito, 2015)]. Disciplina que ya posee, además, su semántica particular, a partir de un lenguaje a la vez específico y riguroso.

El escenario semiótico observado por esta investigación es el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires y dentro de él, lo que corresponde a Educación Especial y dentro de él, lo que corresponde a Educación del Sordo.

El principio de los eslabones aplicados a la investigación sobre políticas educativas

Se debe tomar en cuenta que un sistema educativo representa, desde cierto punto de vista, una cadena de toma de decisiones. Pero el principio en cuestión, pone en relieve la imposibilidad de que lo que pase en un extremo pueda evaluarse –sin atender otras variables–, como antecedente necesario de lo que ocurra en el otro extremo.

Este principio, *prima facie*, resulta (para el sentido común) contraintuitivo: se suele suponer, por ejemplo, que, con la aprobación de una ley, el cambio en el mundo que ésta prescribe ya es un hecho. En general, se obvia la existencia –en la realidad

normativa—, de eslabones de una cadena y que, por su presencia, se torna necesario, primero, considerar lo que acontece en cada eslabón de esa cadena, porque cada eslabón puede ser afectado por factores distintos a lo que impacta en su inicio. Es más, puede suceder que ese influjo inicial se haya agotado en el primer eslabón y lo que se evidencie al final obedezca a acontecimientos ocurridos en algunos de los eslabones inferiores (o posteriores). Por lo tanto, ese *input* inicial va a perder importancia; va a interesar —como causa—, lo ocurrido en esos eslabones.

Entonces, no resulta suficiente pensar y elaborar, por ejemplo, un instrumento jurídico —que bien puede ser una ley, una disposición o una reglamentación—, para que un diseño educativo efectivamente sea; para que se pueda decir “estamos aplicando esta determinada política educativa”.

Para elucidar esto, pensemos (insistimos en ello), que todo acto de gestión —y aquí hablamos de gestión educativa—, representa un acto político, ya que cada acto, acción y actividad procura moldear, modificar, el mundo y orientar las acciones de los individuos hacia ciertas metas (Kelsen, 1991; Nino, 2003; Correas 2003, 2007, 2015). Para poder concretar esto se crean textos —dinamizados por discursos—, que describen normas (Alexy, 1993; Langier, 1995). Entonces, es sobre los sentidos (la semántica), en primer lugar, que opera el derecho; y cuando hablamos de gestión educativa tenemos que hablar de derecho. Y es por esta razón, que se puede afirmar que toda política educativa implica crear textos —dinamizados por discursos—, que contienen normas que buscan un efecto de sentido en los sujetos implicados (Correas, 2015; Melgarito, 2015).

La gestión, entonces, piensa una política educativa para aplicar a un sistema. Ésta funciona por el efecto performativo del discurso normativo sobre determinados agentes. Para eso están las normas. No existe manera de que alguien realice una acción pensada por otro, sin la intervención de una norma (Alexy, 1993; Langier, 1995). Por lo tanto, todo lo que le pasa a esa norma es pertinente a la gestión, resulta su principal objeto de interés. Porque... ¿Para qué pensar en toda una ingeniería social (Granados, 2010) si no se considera cómo se puede pasar de la enunciación a la ejecución?

Pero hablar desde la perspectiva de la gestión en educación es insuficiente, ya que está en juego un derecho fundamental donde la gestión representa, precisamente, el sujeto obligado (Rivas, 2007; Cotino, 2012). El derecho a la educación se inscribe, en este sentido, dentro de los derechos sociales. Esta cuestión requiere de la distinción entre los diferentes conceptos codificados con la palabra “derecho”:

- Un individuo tiene un derecho *subjetivo* en sentido estricto cuando, en virtud de una norma jurídica regulativa, otro u otros se encuentran a su respecto obligados a comportarse de cierta manera (Arriagada, 2015).

- Las normas *regulativas* o *prescriptivas* son aquellas que, en un sistema jurídico, ordenan o permiten la realización o abstención de determinadas acciones o la consecución o no consecución de determinados fines (Arriagada, 2015).
- Un derecho social (como el de educación), resulta el *correlativo* o el *reflejo* de una obligación impuesta por una norma prescriptiva. No es un derecho activo a hacer algo sino un derecho pasivo a que se respete una situación o a recibir algo por parte de otro (Parcero, 2007).
- Los conceptos *correlativos* son nociones equivalentes cuando se invierte el orden de los sujetos: decir que X tiene un derecho respecto de Y con relación a cierta acción es equivalente a sostener que Y tiene un deber (obligación) respecto de X con relación a esa acción (Orunesu y Rodríguez, 2018).

El derecho a la educación, para los autores que trabajamos en nuestra investigación (Parcero, 2000; Nino, 2000, 2003; Arriagada, 2016), es un derecho social y subjetivo. Como derecho social, puede configurarse, como reglas (de acción o de fin) y/o principios (en sentido estricto o directrices) (Parcero, 2000).

Lo más característico de los derechos sociales –como el de educación–, es el tipo de obligación que generan: mientras que los derechos civiles y políticos originan deberes jurídicos básicamente de abstención –impuestos por reglas primarias o de comportamiento (regulativas o prescriptivas) –, los derechos sociales generan normas secundarias o de organización (normas de competencia o sobre la producción jurídica) que median entre los derechos y las obligaciones (Parcero, 2000; Arriagada, 2016).

El derecho a la educación requiere así, un entramado de normas de organización (que son las que organizan al sistema educativo), que a su vez generan obligaciones en distintos sujetos (desde funcionarios hasta docentes), cuyo cumplimiento es necesario para satisfacer este derecho.

Ahora, para investigar (y, si se quiere, evaluar) sobre qué se está haciendo en educación en un sistema determinado –y tomando en cuenta lo expresado hasta ahora–, se tiene que transitar –por lo menos–, tres tipos de investigaciones.¹⁵ Se debe tomar en cuenta que el hecho que un instrumento jurídico afirme que determinados agentes tengan determinadas obligaciones (y/o derechos) no implica que esos sujetos realmente tengan esas obligaciones (y/o derechos).

Primero porque depende de las *interpretaciones* que se hagan de los mismos (investigación 1).

¹⁵ Estas distintas investigaciones que requiere la investigación de las políticas educativas fueron mencionadas en el capítulo II.

Luego, porque hay que determinar si esas obligaciones son *retóricas* o si realmente los sujetos están *obligados* (Correas, 2015). Es decir, si esa obligación depende de la buena voluntad o si realmente existe en el mismo instrumento (o sistema), indicaciones para el reclamo del titular del derecho y sancionar al agente obligado (investigación 2. Esto puede complementarse con la que explicamos a continuación).

Pero, finalmente, –y esto requiere una investigación con distintas características a las anteriores–, todo esto depende, a su vez, de la *efectividad* y *eficiencia* de esa normativa (Correas, 2003) y del sistema institucional que la dinamiza (investigación 3, que puede completar a la anterior).

Y habrá que dilucidar sobre obligaciones (aplica también a los derechos), y de las posibilidades de que esas obligaciones se concreten. Pero para hablar de todo esto hay que saber (como sostuvimos más arriba), derecho (ciencia del derecho): cómo funciona el mismo y dentro de él, cómo funcionan las normas. El lenguaje específico traduce ciertos recortes ontológicos que para otros lenguajes son inteligibles; sin él, lo empírico balbucea (Correa, 1993, 2007).

Capítulo II

Antecedentes

Inmediatos

El antecedente inmediato de esta investigación, es nuestro trabajo *La “educación intercultural” según la Comunidad Sorda Argentina* (Ávalos, 2017). Esto fue comentado en el inicio.¹⁶

También consideramos las siguientes investigaciones de Pilar Cobeñas:

- *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría (2015).
- *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa* (2016).

Ambos trabajos relacionan los derechos expresados por la CDPD con la realidad de las personas con discapacidad en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Aquí la no-comunicación viene acompañada por evidencias de interpretaciones disímiles entre la gestión (la legislación de la gestión) y el MSPD con respecto a la letra y al espíritu de la CDPD.

¹⁶ Ver pp. 17-21.

Los otros trabajos que consideramos antecedentes de nuestra investigación, a continuación, los dividimos temáticamente según atiendan a cuestiones específicas que nosotros abordamos de alguna manera. En cada caso comentamos las semejanzas y explicitamos qué diferentes perspectivas aportamos en nuestros abordajes al respecto.

Sobre normativa con respecto a la CDPD

➤ *La resolución 311/16 en la Argentina Análisis y guía para su mejor implementación.* UNICEF (2020)

Se trata del informe final de la investigación *La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación* realizada en el marco de la cooperación entre UNICEF y la Coordinación Nacional de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación realizada entre marzo y noviembre de 2019. Sus autoras son R. Cartoceti; V. Martorello y S. Schiavi.

El objetivo general del estudio es presentar un estado de situación sobre la implementación de la resolución 311/16 y de la normativa local elaborada para su aplicación —en los casos en los que hubiera tal normativa— en 20 escuelas de educación común de gestión estatal con estudiantes integrados. Para tal fin, se diseñó lo que el documento mismo denomina *un estudio de tipo descriptivo transversal*. Según lo que se informa, la muestra estuvo constituida por 420 actores del sistema educativo entre supervisores (18), directivos (23), docentes (67), profesores (53), agentes del proyecto pedagógico individual (PPI) (75), familias de alumnos con discapacidad (96) y alumnos con discapacidad (88). También se consigna que se trabajó con 5 equipos jurisdiccionales y 6 organizaciones de las comunidades locales. El trabajo de campo se realizó entre el 26 de mayo y el 19 de julio de 2019 en 5 provincias:

Misiones, de la región NEA del país; Jujuy, del NOA; Buenos Aires, de la región Centro; San Juan, de Cuyo; La Pampa, de la región patagónica.

Según esta comunicación, se relevaron 4 escuelas por cada una de las jurisdicciones: 2 de nivel primario y 2 de nivel secundario de educación común y gestión pública. A su vez, 2 de estas escuelas estuvieron ubicadas en la ciudad capital y 2, en ciudades distantes de la capital.

La sanción de la Resolución 311 aprobada por el Consejo Federal de Educación en el año 2016 es la que interpreta —para todo el sistema educativo nacional—, los principios del CPCD. Representa, según lo investigado, el primer nivel legislativo donde encontrar y analizar significados. Nos interesa particularmente, porque es su impronta la que se refleja en los otros instrumentos analizados en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires.

Lo consideramos antecedente porque investiga efectos jurídicos que implican a personas con discapacidad. En principio, guardaría cierta semejanza a lo que nos propusimos realizar en el proyecto inicial de esta investigación: ver cómo un instrumento jurídico afecta al recorrido por el sistema educativo a ciertos sujetos que son titulares de derechos que este instrumento otorga. Y esto pretendíamos verificarlo, observando a algunos de estos sujetos; específicamente, alumnos sordos. Pero este documento es el resultado de una investigación que evalúa la implementación de una resolución; ella es en sí, un monitoreo del sistema con finalidades prescriptivas. En cambio, nuestra investigación es interpretativa. Además, llegamos a la versión final de la misma, descartando la idea de considerar ambos extremos de la cadena de efectos de un instrumento jurídico, sin observar qué pasa primero, en cada eslabón de la misma.

La dificultad representada en no considerar los niveles normativos –es decir, los eslabones–, se evidencia en el mismo informe. Se afirma en la sección *Resultados de la investigación, análisis y recomendaciones* que “no todas las jurisdicciones elaboraron normativas de implementación local de la resolución, y en las que sí existen varía el nivel de desagregación, desarrollo y complejidad de estas” (p. 30). Con este nivel de desagregación, se refiere –de manera algo laxa–, a las normas constitutivas y las resolutivas,¹⁷ que en algunas jurisdicciones están ausentes. El informe vuelve sobre este problema en otros lugares del documento. Se conceptúa como “normativa devenida de la 311”.

- *El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española* de M. Alonso Parreño y I. Araoz Sánchez-Dopico (2011). Editada por CERMI (Comité español de representantes de personas con discapacidad), con apoyo del Ministerio de Educación del Gobierno de España.

Este trabajo, sostiene que la legislación educativa española precisa de una reforma urgente para que el Estado Español cumpla con sus obligaciones de acuerdo con el artículo 24 de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y que dicha reforma debe ir acompañada de un Plan de Transición a la Convención. Además, aporta argumentos para sustentar esas propuestas de ajuste necesario, desde un enfoque netamente jurídico.

La organización de los temas que trata es la siguiente:

Primero habla de la educación de las personas con discapacidad y precisa cuáles son los principales modelos en la historia reciente. Analiza entonces, los diferentes modelos

¹⁷ Ver la explicación sobre la necesidad de un entramado reglamentario para la eficiencia y eficacia del derecho en nuestro Marco Teórico (de la página 43 en adelante).

considerando la variable temporal, es decir, como etapas. Éstas estarían identificadas como la segregación; la integración y la inclusión.

Luego, el trabajo indaga sobre la educación inclusiva. La define y busca evidenciar cómo se define en la CDPD. Analiza la finalidad de la misma y sus efectos en las legislaciones y en los sistemas educativos nacionales.

En capítulos posteriores, se analiza el sistema educativo vigente en España y se determina sus implicaciones para las personas con discapacidad. La orientación argumentativa de este informe, lleva a concluir que existe una fractura entre el plano jurídico y el plano práctico. Esta idea se refuerza cuando el trabajo se propone examinar la correspondencia entre el modelo de la Convención y la legislación y el sistema educativo español. Desarrolla entonces, una exposición de las fricciones (más notables) existentes.

En las conclusiones, se realizan propuestas de mejora para el ajuste que las autoras consideran necesario. Finalmente hablan de los aportes para un nuevo modelo del movimiento social de la discapacidad.

Este trabajo antecedente, como el anteriormente analizado en este apartado, es evaluativo y prescriptivo. El enunciado como enfoque *netamente jurídico* se refiere a que considera las fuentes correspondientes. El examen de las mismas está más centrado en la literalidad, con la intención de reconstruir el significado original que a la vez se intenta también identificar. Es decir, lo *jurídico* no alcanza a lo conceptual y al lenguaje específico.

- *Del dicho al hecho hay mucho trecho: logros y retos en la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Colombia* de L. Correa Montoya, M. Castro Martínez y J. Rúa Serna (2017). Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos; Vol 1 (2).

Se trata de un artículo que presenta un panorama general sobre el cumplimiento de la CPCD y sobre los principales retos que persisten para el Estado y la sociedad colombianos. Los autores –todos abogados especializados en DDHH–, desarrollan algunas recomendaciones para avanzar en la plena garantía de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

En el apartado que trata el derecho a la educación (p. 23) se afirma que Colombia ha avanzado de manera decidida en la garantía del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, pero la administración debe enfrentarse a una problemática particularmente compleja, tomando en cuenta los bajos niveles de acceso a la educación que presenta la población con discapacidad en el país. El artículo aporta al respecto, amplia información cuantitativa. Las dificultades se agudizan para la población femenina.

Los autores diferencian a la educación segregadora de la inclusiva, pero, afirman, la información disponible no permite conocer el número de personas con discapacidad que asisten a la educación especial o segregada y la que asiste a la educación inclusiva. Sin embargo, sostienen, puede concluirse que aquellos que asisten a la educación pública lo hacen en su mayoría en modalidades inclusivas o integradas, mientras que para el restante es muy posible que dicha información encubra el acceso de personas con discapacidad a instituciones que ofrecen educación especial o segregada que no se reportan en el SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula), o simplemente están reclusos en sus casas.

Además, agregan los investigadores, en la mayoría de los casos, las personas con discapacidad no acceden al sistema educativo por razones económicas y, entonces concluyen, que los apoyos de financiación juegan un papel significativo en el logro de la educación inclusiva.

Sobre la doctrina

- *Incidencia de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el acceso a la educación superior en Cartagena de Indias*; T. Díaz Ricardo (investigadora principal) (2014), Grupo de investigación justicia constitucional y administrativa. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Cartagena (Colombia).

Esta ponencia es también –como sucede con los trabajos citados en el título anterior–, un estudio que apunta a evaluar los efectos (incidencia) de la CDPD en un sistema educativo. Pero lo que nos interesa en particular, es que se hace mención al concepto de “doctrina”; y este concepto es fundamental para nuestra investigación.

El grupo de investigación responsable de este texto, afirma que, en Colombia, existe un compendio normativo importante sobre discapacidad. La primera parte de la ponencia se refiere a ello. Sin embargo, se sostiene, no hay una doctrina jurídica consolidada frente al tema.

Según sus autores, la falta de consenso conceptual en el tema propicia un escenario de interpretaciones dispersas sobre la normatividad existente. Por ello, el fundamento teórico acogido por el grupo para el desarrollo de la investigación referenciada, se elaboró a partir de la tesis de la jurista internacional Agustina Palacios y de la jurisprudencia de la Corte Constitucional Colombiana, quien ha desarrollado la teoría de las *Acciones afirmativas*, que se ha considerado la más acertada de las posturas expuestas por la Corte frente al tema.

Como fundamento teórico, el grupo justifica considerar el libro *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, de A. Palacios (2008)¹⁸ porque sugiere (tal como se deja ver del título del texto), con fuertes argumentos y con un análisis exhaustivo de la elaboración de la Convención, que en ésta se plasmó el modelo social de discapacidad.

Sobre el movimiento social sordo

- *Apuntes para una sociología de la comunidad sorda* de X. Liñares Barbeito (2003) en “Bibliotecas Públicas y Comunidad Sorda”, dossier coordinado por E. Pernas Lázaro y C. Ameijeiras Sáiz. Revista Educación y Biblioteca; Año nº 15, Número 138. Gredos; Universidad de Salamanca.

El autor de este artículo es un sociólogo gallego (*A Coruña*) del que —entre otras referencias posibles—, se puede mencionar su trabajo colaborativo con el proyecto Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo (2003), propuesta curricular base para el diseño y el desarrollo del currículo de la LSE realizada por la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE); organización no gubernamental que representa a las personas Sordas del Estado español a través de sus Federaciones y Asociaciones.

En este trabajo antecedente que nos interesa, cuando X. Liñares habla de “comunidad sorda”, lo hace para referirse a la comunidad lingüística de lengua de señas. En cambio, como entidad sociológica, utiliza el concepto de *asociacionismo sordo*. Las características que le da a este constructo son, en parte, constructivistas: interviene la voluntad del colectivo y le agrega el factor temporal que nuestra bibliografía identifica como *tiempo mundial* (Giménez, 2003; Chihu y López, 2007). Por lo tanto, el autor establece etapas en la evolución del asociacionismo sordo: “...una primera etapa de carácter pre-político, que abarca desde 1880 hasta 1960, una segunda etapa de transformación de las asociaciones de sordos en un Movimiento Social propiamente dicho a partir de los 60...” (p. 53). Pero, a la vez, opera con él, asignándole cierta ontología, ya que, desde esa entidad, se puede enunciar distintos discursos.

Entonces afirma que el movimiento asociativo de las personas sordas ha estado integrado en la Organización Mundial de Personas con Discapacidad y, generalmente, en todos los países del mundo ha planteado una parte de sus reivindicaciones y de su discurso en el marco del modelo social de la discapacidad y en sintonía con las otras organizaciones de personas con discapacidad. Sin embargo,

¹⁸ Obra que también forma parte de nuestra bibliografía.

(...) paralelamente, también ha mantenido un discurso que se ha expresado en términos completamente diferentes a los anteriores, en clave culturalista, integrándose en la corriente discursiva de las lenguas minoritarias, reivindicando el reconocimiento de sus derechos como minoría sociolingüística, el reconocimiento oficial de la lengua de signos de cada país y la educación bilingüe. En este sentido, existe una manifiesta ambigüedad en el discurso de las organizaciones de personas sordas, participando simultáneamente de ambos discursos, el de la discapacidad y el culturalista. (p. 55)

Esta ambigüedad, explica el autor, se da por el hecho de que las consecuencias políticas de uno y otro discurso son totalmente diferentes, e incluso antagónicas y mutuamente excluyentes entre sí. Sin embargo, sostiene Liñares "...el movimiento asociativo ha sabido conjugarlas con gran habilidad política, manteniendo la estrategia de una calculada complementariedad entre ambas perspectivas" (p. 55).¹⁹

La clave culturalista se traduciría, para nuestra investigación, como una clave *emic*: la tradición latinoamericana de los estudios sordos que se conoce como perspectiva antropológica-social, imbricada con el discurso de la militancia sorda de carácter comunitarista.

La diferenciación entre ambos discursos que hace el autor –según las consecuencias–, es la siguiente:

- El discurso de la discapacidad significa el reconocimiento de los derechos sociales de las personas sordas y la articulación de respuestas a través de la política social y de los servicios sociales.
- El discurso culturalista exige el reconocimiento de derechos políticos, y demanda una respuesta de mayor profundidad y calado político por parte del Estado, implicando el reconocimiento de una nueva lengua oficial, en igualdad de condiciones con otras lenguas minoritarias.

Aunque el autor citado no habla precisamente de comunitarismo, identifica al movimiento asociativo sordo con los nacionalismos periféricos: ambos "...son la reacción a procesos históricos de marginación lingüística y cultural, y surgen de la necesidad de recobrar la autoestima en el plano individual y colectivo, y afirmar el grupo de pertenencia también como grupo de referencia" (p. 56). Lo que este sociólogo español establece como las tres "ideas-fuerza" coincidentes en ambos movimientos, son –como vimos en varios lugares de este informe–, el nudo de las reivindicaciones comunitaristas. Lo constituyen la lengua, la cultura y la identidad. Según Liñares, lengua de signos,

¹⁹ Esta afirmación apunta hacia el mismo fenómeno que identificamos más arriba, en el apartado "Los derechos subjetivos de las personas sordas". Pero allí donde nosotros vemos un juicio latente a resolver, Liñares afirma (ver p. 114).

cultura sorda e identidad sorda, constituyen el nodo central en torno al cual se articulan todas las reivindicaciones de las personas sordas en su lucha por alcanzar soberanía existencial y emancipación colectiva.

A pesar de lo anterior, el autor afirma que, desde el punto de vista epistemológico, los dos discursos implican, respectivamente, mundos conceptuales diferentes, y es esto lo que motiva, en su opinión, los arduos debates entre adeptos y detractores de uno y otro bando; y lo cierto es que muchos sectores sociales y profesionales no están preparados para asimilar un discurso culturalista sobre la sordera. Sería prueba de ello, afirma, la manifiesta animadversión que algunas organizaciones relacionadas con la discapacidad auditiva le profesan a la lengua de signos, manteniendo posturas de radical oposición a un modelo de educación bilingüe.

En este artículo, X. Liñares no sólo identifica al colectivo sordo como un movimiento social, sino que lo ubica más específicamente como parte de los que denomina “nuevos movimientos sociales”. Entonces, a este asociacionismo lo compara con el feminismo y el ecologismo ya que como los nombrados, la organización de las personas sordas ha tenido un papel importantísimo en la transformación de nuestras formas de pensar las relaciones de género y el medio ambiente, los sordos, día a día, están transformando las representaciones sociales dominantes acerca de la sordera y las formas de conocimiento social.

Una característica común, señala Liñares, ha sido una cierta orientación anti-modernista: no comparten la concepción lineal de la historia, la creencia en el progreso como desarrollo material y moral, y se critica la regresión que ha supuesto el siglo XX para la educación de los sordos. La ciencia y la tecnología se perciben como oportunidad, pero también como una fuente de riesgo, sobre todo en relación a las “soluciones tecnológicas” para la sordera, tal y como se plantean la ingeniería genética y los implantes cocleares.

Como ocurre con otros movimientos sociales, su labor impacta en ciertos lugares del ámbito público como en el educativo, donde se verifica más intensamente su lucha por el derecho de la persona sorda a recibir una educación bilingüe.

- *Los invisibles deben ser escuchados: la construcción de la representación política de la comunidad sorda mexicana* de R. Gómez Tovar (2014). CIECAL/Revista Vectores de Investigación. Journal of Comparative Studies Latin America Vol. 9 No. 9.

Se trata de la presentación de un proyecto que plantea generar un estudio sociológico de análisis que permita la comprensión de la comunidad sorda y los elementos que estipulan la aparición del movimiento social que ésta constituye. Se va a preguntar cómo

este movimiento se desarrolla, se contextualiza y es reconocido tanto por la sociedad como por el Estado.

Se plantea, según la autora de este documento, una investigación en la cual se considere el paso de individuos con deficiencia auditiva, generalmente excluidos, a grupos de sordos relacionados entre sí formando una comunidad, a partir de la cual han sido capaces de crear organizaciones que buscan reivindicar sus derechos, así como confrontarse como un grupo de interés hasta convertirse en un movimiento social.

En líneas generales, afirma esta investigadora en educación, la idea es considerar el marco normativo internacional y nacional, donde la inclusión social para las personas sordas es una propuesta que impulsa una transformación de las prácticas tradicionales y posibilita nuevas formas de pensar, ver y de actuar de la población mexicana y del Estado mexicano con respecto a la población con discapacidad. Entonces, el proyecto propone estudiar las articulaciones de este contexto con la historia particular mexicana y observar y analizar de qué manera, considerando las dinámicas subyacentes, se ha fortalecido las prácticas de la población sorda como nuevo movimiento social.

Capítulo III

Instrumental teórico-conceptual.

Explicación del contenido

En este capítulo hablaremos de cuestiones que habitualmente se agrupan bajo el título 'marco teórico'. Es decir, el "corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad" (Sautu *et al*, 2005, p. 34). Algunos autores distinguen dentro de este marco, el paradigma o los supuestos paradigmáticos, las teorías generales y las teorías sustantivas (Sautu, 2000). M. Valles (1999), por ejemplo, distingue a los paradigmas de las perspectivas. Tanto I. Vasilachis de Gialdino (2006) como U. Flick (2002), para mencionar otros trabajos, introducen la noción de "enfoque" entre el paradigma y las teorías. Otros autores, realizan otras organizaciones donde los términos 'enfoques'; 'paradigmas'; 'perspectivas'; 'escuelas', etc. pueden ser definidos de manera algo diferente.

No pretendimos atenemos a alguna de ellas en particular para realizar esta investigación, aunque, obviamente, los consideramos de alguna manera. Este tipo de manuales constituyen parte de nuestras lecturas previas para pensar en qué consiste investigar y emprender la tarea de realizar una tesis.

Pero, en muchas de estas obras y propuestas encontramos inconsistencias que contradicen en algún sentido, nuestra formación en epistemología general y en

epistemología de las ciencias sociales.²⁰ Por lo tanto, tuvimos que constituir con aportes de diferentes autores (todos referenciados oportunamente), el entramado epistemológico de esta investigación.

Por ejemplo, entendemos que el primer acto cognitivo, allí donde H. Zemelman (2005) habla de momento epistémico, debe consagrarse a la reflexión filosófica. Es así que es el tesista quien define la ontología, la gnoseología y axiología que va a considerar. Y tienen que ser parte de su propia reflexión. Se supone que un investigador en educación tiene una amplia trayectoria –en actividades donde se pregunta sobre el conocimiento del mundo–, durante la cual ha tomado ya postura sobre algunas cosas: qué se puede conocer, en qué consiste la realidad, qué relación existe entre las palabras y el mundo, etc. Estos asuntos son cosas que ya deberían estar mínimamente resueltas o direccionadas como producto de sus propias reflexiones filosóficas al comenzar un posgrado.

Por otra parte, la expresión ‘marco teórico’ al entender de C. Borsotti (2007), presenta algunos problemas ya que parece aludir a un elemento estático en el cual habría que encuadrar el objeto de investigación. El conocimiento disponible, según este autor, debe tener carácter instrumental, de herramienta conceptual. Se debe entender como un proceso en construcción y no un marco rígido donde insertar la situación problemática. Las situaciones problemáticas, siempre según C. Borsotti (2007), por su propia naturaleza, remiten a varias disciplinas, pero el sistema académico vigente exige una tesis individual, “esto no debería eximir al maestrando o al doctorando de su tarea de buscar el conocimiento disponible considerado científico, en todas las disciplinas involucradas”, afirma (p. 50). En este sentido, elegimos hablar de instrumental teórico-conceptual, porque representa todas las herramientas para operar en la empiria, que la teoría nos aporta. Este instrumental de origen interdisciplinario se constituye a partir de la teoría que sustenta esta investigación. Pero se debe prestar atención a qué decimos con ‘teoría’.

Proponer una definición del término ‘teoría’ conduce a una paradoja ya que resulta que una teoría sólo es definible en el marco de una teoría. Si bien toda definición depende del contexto de su elaboración, el problema en este caso particular es la coincidencia entre el concepto a definir y el contexto definitorio. Esto supone que adherir a una definición implica, necesariamente, adherir a una teoría previa (Archenti, 2007). Por lo tanto, sólo considerando lo que desarrollamos en esta sección se puede entender, no

²⁰ Cursos de PROCENCIA (CONICET): *Epistemología General*, 1998; *Epistemología Aplicada a las Ciencias Sociales* 1999.

sólo los conceptos codificados como ‘teoría’ o ‘instrumental teórico-conceptual’, sino que significa cada palabra del lenguaje específico que utilizamos en esta tesis.

En esta sección se despliegan teorías explicativas que no se conciben ancladas o circunscriptas a una disciplina determinada. Debe captarse su funcionamiento como un todo; su característica principal es la *organicidad*. Cada una de ellas da el insumo de herramientas necesarias para dar cuenta de los fenómenos observados. Entonces, más allá de la separación por títulos, las herramientas teóricas-conceptuales deben considerarse y comprenderse, de manera holística. De la siguiente manera:

Teniendo en cuenta que las teorías explicativas son comunicables entre sí – precisamente por ser modelos conceptuales con lenguajes específicos–, debimos utilizar aquellas que pueden interpretarse como compatibles, ya que el complejo teórico que sustenta una investigación sólo puede estar compuesto por sistemas explicativos compatibles (Reynoso, 1995, 2011). De no ser así, entraríamos, desde el punto de vista argumentativo, en una *contradicción epistemológica*.

Entonces, atendiendo al compromiso que representa la pregunta: ¿Qué debo saber para indagar sobre esto?, las herramientas conceptuales se refieren a la *interpretación*.

La interpretación es un proceso cognitivo, por lo tanto, necesitamos una teoría de la mente para poder sustentar epistemológicamente una tesis que se propone como objetivo interpretar, distinguiéndose del concepto de entender o del de comprender. Para entender cómo funciona la mente, tenemos a *las ciencias cognitivas*, dedicadas no sólo al estudio de la mente sino también de la inteligencia desde un punto de vista interdisciplinario. Éstas, son fruto de la confluencia entre la filosofía, la psicología, la inteligencia artificial, la neurociencia, la lingüística y la antropología (Thagard, 2008).

Los *modelos mentales* (Moreira, 1999, Rodríguez Zoya, 2017) *corren* en la metáfora de la mente del cognitivismo. Estos modelos *representan* al mundo de alguna manera (Armatte, 2000, 2006). Del *trabajo de la representación* se habla en los estudios culturales (Hall, 1997). En éstos, se pone en relieve la presencia de códigos y textos. Su forma de entender a los textos coincide con la semiótica de la Escuela de Tartu (Lotman, 1996), donde también se habla de diferentes códigos presentes en una determinada semiosfera. Dentro de la misma –de manera figurativa, por supuesto–, como en un complejo teatral, están los *escenarios semióticos*. Nosotros observamos, en esta investigación, uno de estos escenarios.

Ahora, interpretamos allí –en ese escenario–, al discurso del derecho; y lo hacemos desde la perspectiva de algunas de las corrientes críticas del derecho (Wolkmer, 2003; Melgarito, 2015). Pero para hablar del derecho se necesita saber, precisamente, derecho. Esto es: debemos conocer y saber utilizar las conceptualizaciones de la teoría general del derecho (Correas, 1995). Además, si se trata de un discurso, es porque consideramos que éste tiene un efecto sobre los sujetos. Implica una manera de explicar cómo funciona el derecho. Se habla –dentro de nuestra bibliografía del campo del derecho–, del efecto performativo del lenguaje, es decir, se está considerando a la teoría de los actos del habla (Austin, 1955; Searle, [1969]1994).

La teoría de los actos del habla es una de las primeras teorías en pragmática de la filosofía del lenguaje. Podemos definir la pragmática –en una primera aproximación–, como el estudio del significado de los enunciados lingüísticos para los usuarios e intérpretes (Leech y Thomas, 2000). La teoría de la relevancia (Wilson y Sperber, 2004) –que

consideramos como sustancial para nuestra investigación—, ofrece un nuevo paradigma para la pragmática y, lo más ambicioso, una nueva teoría de la comunicación (Leech y Thomas, 2000).

Por lo tanto, es esta manera específica de considerar a la lengua la que permite hablar de efectos performativos del discurso del derecho. Esto quiere decir que otras perspectivas sobre la lengua no permitirían hablar de este funcionamiento del derecho.

Una forma de entender la interpretación implica también, una manera de definir qué es definir, que, a su vez, compromete a una determinada semántica. Pero igualmente, como ocurre en la afirmación del párrafo anterior, esto también quiere decir que, en otras teorías explicativas de la lengua, se define distinto y se significa diferente. Por lo tanto, se entenderá la interpretación de otra manera.

Para la arquitectura epistémica de esta tesis, la lingüística clásica (es decir, Saussure) representa un trampolín explicativo, y no una plataforma. La *semántica argumentativa* parte de ella, considerando algunos principios —como lo hace con respecto a la TAL (de la Fuente, 2006)—, pero transita por la pragmática, la sociolingüística y la lingüística cognitiva.

Ahora, esta semántica se constituye considerando cómo funciona la mente según el cognitivismo: los modelos mentales intervienen en el significado. También evita el solipsismo o el mentalismo al entender que la semántica opera dentro del circuito de la comunicación. Es por eso que distingue claramente el significado (emisor) de la significación (mensaje) y ambos, del sentido (receptor).

Dentro de las teorías experiencialistas, el significado, se obtiene mediante dispositivos no lingüísticos, como los sistemas sensorio-motores que interactúan directamente con el ambiente. El experiencialismo, además, es compatible con el continuo filosófico pragmático —consignado en el apartado de las definiciones epistemológicas— por dar cuenta, de alguna manera, la relación entre los sujetos y el entorno.

El experiencialismo y el pragmatismo conviven perfectamente con una definición de cultura como una optimización ecológica (Harris, 2007; Caicedo, 2016), que se opone, por cierto, a la concepción metafísica de la misma.

Esto sería —en términos de esta investigación— lo que constituye nuestra perspectiva *etic*.

Los instrumentos analíticos para la observación de segundo orden

Resumen

Ponemos en evidencia algunas dificultades que enfrenta el investigador educativo al pararse ante un escenario semiótico e intentar interpretarlo. Esto le demanda distinguir entre sus propios discursos explicativos y los diversos discursos explicativos y políticos doctrinarios que existan en ese escenario. Explicamos qué sucede al respecto en el campo de la educación del sordo. Proponemos entonces, para esta investigación, unas determinadas herramientas analíticas de la antropología y la lingüística y mostramos cómo,

con su implementación, se resuelven satisfactoriamente estos problemas y se aportan soluciones para otras cuestiones anexas.

1. Escenario semiótico

En nuestras investigaciones dentro del campo educativo, tomamos nota de la utilidad de ciertos instrumentos analíticos de la Antropología. Se trata de las perspectivas *etic* y *emic*. A éstas, en un principio, las consideramos como herramientas complementarias; pero avanzando en la práctica de la investigación, observamos su utilidad y productividad.

Si pensamos en la investigación educativa, algunas de las cuestiones para atender pueden ser las siguientes:

- A. El fenómeno que observa el investigador educativo está configurado por diversos discursos que se justifican en modelos explicativos del mundo (que pueden ser conceptuales y/o mentales). La observación de esos discursos –y por lo tanto, de estos modelos–, constituye una observación de segundo orden (Luhmann, 1998; Arnold-Cathalifaudi, 2004)

El investigador educativo se para entonces, frente a un escenario semiótico que puede leerse como una constelación de textos (Lotman, 1996; Hall, 1997; López, 2015).

- B. Si observa un sistema educativo, está observando la cristalización de discursos formados por las normas constitutivas del mismo. Que a la vez son efectos de discursos doctrinarios dentro del ámbito educativo.

Todo acto de gestión –y aquí estamos hablando de gestión educativa–, representa un acto político, ya que cada acto, acción y actividad procura moldear, modificar el mundo y orientar las acciones de los individuos hacia ciertas metas (Kelsen, 1991; Nino, 2003; Correas 2003, 2007, 2015). Para poder concretar esto se crean textos —dinamizados por discursos—, que describen normas (Alexy, 1993; Langier, 1995). Entonces, es sobre los sentidos (la semántica), en primer lugar, que opera el derecho (y cuando hablamos de gestión educativa tenemos que hablar de derecho). Y es por esta razón, que se puede afirmar que toda política educativa implica crear textos —dinamizados por discursos—, que contienen normas que buscan un efecto de sentido en los sujetos implicados (Correas, 2015; Melgarito, 2015).

- C. Pero el investigador también está mirando sujetos actuando a partir de normas que también tienen sus propios anclajes en diferentes discursos políticos.
- D. Pero junto a los discursos políticos conviven otros discursos explicadores del mundo.

Para esclarecer esto, debemos hablar de modelos explicativos. Esto fue tratado en el apartado “Significado, significación y sentido” (capítulo III).

- E. El investigador, a su vez, ingresa con su propio discurso explicativo de ese mundo que pretende observar; si no es que también accede munido de discursos políticos doctrinarios.

Aclaremos que la doctrina, en derecho, está constituida por los estudios y opiniones de los juristas. Su influencia es persuasiva, deriva del valor intrínseco de los argumentos que cada jurista emplee y no de ninguna disposición. Sin embargo, una doctrina reputada puede, en muchos casos, sugerir la transformación de toda un área del Derecho (Latorre, 2012). De manera análoga, el sistema educativo también es un sistema de leyes, y también tiene una doctrina (o varias en disputa) y, por lo tanto, también tiene sus juristas reputados. Retomaremos este tópico cuando hablemos de *derecho a la educación*.

Para activar la problemática que aquí queremos evidenciar, pensemos en cualquier concepto del campo educativo (si se quiere, alguno harto frecuente como el codificado como “inclusión”) para preguntarnos:

¿Qué sentido (significado) tiene para el investigador? ¿Es distinto que el concepto de la doctrina? ¿Existe un concepto similar entre los sujetos observados? ¿Existe la misma palabra, pero codificando otros conceptos?

Pero queremos hablar de la educación del sordo. Entonces ahora ingresamos a esta constelación de discursos, otros discursos. Estos son los correspondientes a la *militancia sorda* (Agurto, 2014) y otros tantos consustanciados con aquellos, que a su vez han impactado en la doctrina que a su vez han tenido como efectos la creación de normas constitutivas del sistema educativo (particularmente en Educación Especial). Y así, tenemos que volvemos a hacer preguntas similares a las anteriormente expresadas. Por lo tanto, necesitamos herramientas de análisis para poder separar un discurso del otro; para distinguir un tipo del otro y para saber discriminar una dimensión ontológica de las otras (Bandler y Grinder, 1980) y de un lugar de enunciación del otro (De la Fuente, 2006). En definitiva: para distinguir el propio modelo construido para observar e interpretar, de los otros modelos a observar y analizar (Armatte, 2000, 2006).

Las herramientas que proponemos para este menester, en esta investigación, se las pedimos prestadas a la Antropología, pero tienen prosapia lingüística.

2. Perspectivas etic y emic

Los términos *emic* y *etic* fueron acuñados por el teórico lingüístico Kenneth Pike en el año 1954, que posteriormente ampliará en su libro *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behaviour* [1967]. El antropólogo Marvin Harris sería quien posteriormente utilizaría estas categorías en sus obras, abriendo la polémica con

otros antropólogos —contemporáneos suyos—, al reinterpretarlas y al atribuirles otras características (García Soto, 2018).

Pike define —según nos cuenta Carlos Reynoso (2007)—, dos modalidades contrapuestas de ciencia para abordar los fenómenos culturales: el punto de vista etic estudia desde fuera la conducta de un sistema particular; el punto de vista emic, en cambio, lo hace desde dentro. Ambos términos se derivan de la lingüística, donde la fonética constituye el estudio —que se pretende objetivo— de los sonidos del lenguaje, mientras que la fonémica (el apelativo de la fonología en EEUU) analiza más bien la forma en que los sonidos se usan, subjetivamente, para diferenciar significaciones.

Para Díaz de Rada “una unidad emic, es un elemento o un sistema físico o mental que es tratado por los participantes internos de la acción como relevante para sus sistemas de comportamiento, y como la misma unidad emic a pesar de la variante etic” (Díaz, 2010, p. 63).

Traemos también la definición propia de Marvin Harris (2007):

(...) Los enfocados desde el punto de vista del observador generan descripciones e interpretaciones etics (...) los enunciados emics describen los sistemas sociales de pensamiento y comportamiento cuyas distinciones, entidades o “hechos” fenoménicos están constituidos por contrastes y discriminaciones percibidos por los propios participantes como similares o diferentes, reales, representativos, significativos o apropiados (...) Los enunciados etics, por su parte, dependen de las distinciones fenoménicas consideradas apropiadas por una comunidad de observadores científicos. (p. 29)

Según Philippe Schaffhauser (2009), las perspectivas emic y etic produjeron, con el paso del tiempo y la generalización de su uso, una serie de problemas de interpretación que empezaron a tornarse cada vez más profundos. Para este autor, después de Pike, muchos sesgos han generado la puesta en circulación del par conceptual en cuestión en el lenguaje antropológico.

En el debate actual sobre la metodología etnográfica en antropología y en el proceso de interculturalización, Gunther Dietz (2011) observa el surgimiento de nuevas opciones metodológicas que pueden retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica. Este investigador educativo, entiende que el contrapunto entre una antropología postmoderna, y la etnografía activista y militante, posibilita el complementar el compromiso social y político con el canon estándar de la etnografía. Propone entonces, lo que llama etnografía doblemente reflexiva, donde la relación intersubjetiva y dialéctica que surge entre el sujeto investigador y el actor-sujeto investigado, genera un proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes. “Ello alimenta una doble reflexividad, que oscilando entre papeles emic y etic, entre perspectivas de

actor-activista y de observador-acompañante, continuamente desafía las conceptualizaciones y “teorías implícitas” de ambos tipos de participantes” (Gunther Dietz, 2011, p. 15).

El valor instrumental de las perspectivas *etic* y *emic*

Podemos rastrear el criterio funcional o instrumental de estos conceptos en Díaz de Rada (2010). Para él, el investigador, con su aparato conceptual, es quien produce un discurso acerca de las personas del campo que investiga, aunque ese discurso esté influenciado de maneras muy diversas por las acciones de quienes forman su campo de investigación. Las categorías que estamos caracterizando, a su criterio, serán útiles

(...) sólo si nos atenemos al contraste entre dos formas de prácticas bien diferenciadas: las de quienes viven su mundo y la de quienes, como los antropólogos, lo investigan con fines analíticos precisos y con una específica disciplina científica (sin olvidar que estos a su vez también pueden ser investigados por otros). (2010, p. 75)

Marvin Harris (2007) nos da un ejemplo de la aplicación instrumental de las herramientas en cuestión:

Es evidente que la existencia de razas humanas en un sentido *emics* no puede ser objeto de controversia (...) Gran parte de la confusión que rodea la definición de raza se debe al hecho no inusual de que las versiones *emics* y *etics* no se corresponden. Es más; no sólo no se corresponden, sino que se contradicen abiertamente en muchos puntos. Dada la gran importancia político-moral del concepto de raza, sigue siendo una obligación fundamental de la antropología enfrentarse a las diferentes versiones *emics* de raza y someterlas a un análisis riguroso con objeto de desvelar las falacias que entrañan. (2007, pp. 73-74)

Este ejemplo sirve para identificar y desactivar la posible existencia de ciertas normas valorativas que se asocian con la mirada nativa. Éstas se podrían constituir a partir de diversas orientaciones teleológicas (a especificar en cada caso) que privilegien —por diversas razones—, la mirada de los sujetos observados por sobre la del observador. Y como se ve en este ejemplo de Marvin Harris, puede ocurrir que la mirada de los sujetos observados esté equivocada.

En el caso del campo del estudio de la problemática del sordo, podemos encontrar un concepto que presenta problemas similares al de ‘raza’ de la Antropología. Es el caso del término ‘sordomudo’. Este concepto —históricamente— formó parte de la perspectiva *etic*.

En Francia, el abate Charles Michel L’Épée (1712-1789), fundó en 1760 la primera escuela pública francesa para sordos: la Institution Nationale des Sords-Muets de París (Vergara, 2002). Y según Javier Vergara (2009), el término en cuestión, aparece ya en

la primera historia de la educación de los sordos en España. Ésta se denomina El Arte de enseñar a los mudos-sordos; obra del jesuita Juan Andrés Morell en 1794.

En nuestro país, el 19 de septiembre de 1885 se firma la Ley 1662 por la cual se crea el Instituto Nacional de Sordomudos. En 1901 se crea el Instituto Nacional de Niñas Sordomudas. Los sordos ya egresados de las escuelas, que comenzaron a reunirse regularmente a partir de 1911, formaron parte de la Asociación de Sordos Mudos de Buenos Aires, fundada en 1912. (Veinberg, 1996)

En el Código Civil Argentino, anterior a la reforma de 2016, para referirse a las personas sordas, se utiliza indefectiblemente el término “sordomudos” (Burad, 2008).

Hay que prestar atención, entonces, a la variable temporal. El término sordomudo(s) es, en el principio de esta secuencia referida, *etic* (el que enuncia está situado desde la perspectiva *etic*). Y como se ve, en algún momento pasa a la perspectiva *emic*: los mismos sordos se denominan a sí mismos como sordomudos y esto se ve en los nombres de las instituciones que los representan. Pero hoy, difícilmente algún sordo acepta ser llamado así. Y también ahora, la bibliografía especializada discute de manera *etic* este término. Bueno, resulta que excepcionalmente los sordos son mudos (en todo caso, lo son en la misma proporción que los oyentes).

Un inconveniente claro que tiene este instrumental es la confusión fonética – paradójicamente–, que implica el utilizar los términos *etic* y *emic*. Se podría pensar en reemplazarlos por perspectiva del observador y del observado. Puede ayudar pensarlos así –y comunicativamente pueden operar como valores intercambiables–, pero en rigor, la naturaleza ontológica de ambos conceptos es diferente. La perspectiva *etic* sólo tiene entidad en la observación y para la interpretación. En cambio, la mirada *emic* tiene naturaleza constitutiva en sí misma y no requiere ser observada para ser.

Veamos un ejemplo para clarificar esto:

La contradicción fundamental en el ordenamiento social tempranorromano, que se expresó en fuertes conflictos sociales y políticos y que puso en marcha un proceso de transformación en la estructura de la sociedad y del estado, no fue, ni mucho menos, la tensión entre libres y esclavos, (...) Este enfrentamiento fue dirimido en la llamada lucha de estamentos entre los patres y la plebs, en una pugna entre patricios y plebeyos que duraría más de dos siglos, un hecho único en la historia de los pueblos y las tribus de Italia y de una trascendencia extraordinaria para el futuro de la sociedad romana. (Alföldy, 1996, p. 16)

En este pasaje se habla de los *patres* y la *plebs*, que son categorías *emic*, están ahí para cualquier interpretación o para ninguna. Los sujetos se reconocen dentro de ellas (o fuera, en todo caso). El autor tiene como sistema explicativo *etic*, la Historia Social. Pero es *etic* porque es su versión de la Historia Social, con sus categorías interpretativas

que responderían a las preguntas ¿esto es lo que realmente se piensa [usted piensa]? ¿esto realmente se puede afirmar [usted afirma]? El conflicto lo explica desde allí y también las consecuencias del mismo. Con lógicas y heurísticas propias.

[Ver en ANEXO “El valor instrumental de las perspectivas *etic* y *emic* para el ámbito específico de la educación del sordo”]

Conclusiones del apartado

En definitiva, para encarar una investigación, estas herramientas muestran ser muy productivas para una interpretación eficiente de los fenómenos observados. Aplican, en este sentido, para identificar los diferentes tipos de discurso y para disolver los ideologemas.

Identificar el discurso *etic* del *emic* también implica tener presentes los compromisos implicados en y con cada tipo de perspectiva. El investigador tiene modelos del mundo que debe contrastar constantemente con los datos de la empiria. Se trata de modelos que, en definitiva, siempre están equivocados, están constituidos por sistemas deductivos con premisas mayores revisables o son falsables –como diría Carl Popper (Astorga, 2009)–. Esas teorías están pensadas para intervenir en el mundo (Arnette, 2000). El contenido de la perspectiva *etic* se expone a la evaluación constante y a los resultados y se descarta en su momento. Pero el investigador no puede tomar al discurso *emic* como si fuera *etic*, no puede intentar explicar el mundo desde allí, porque no está éticamente habilitado a evaluar y desechar ese discurso. En estas circunstancias, además, el peligro está en que, por respetarlo, por no evaluarlo, por no ponerlo en duda, lo convierta en dogma para sus investigaciones.

Para evitar estos y otros inconvenientes, es importante separar un discurso del otro y respetar las características (etiología y teleología) de cada uno. Y para eso es útil estas herramientas de análisis.

En cuanto a los ideologemas, pedagógicamente se desarman problematizando rigurosamente el asunto (Lens, 2001). Desde el compromiso epistemológico, se resuelven haciéndose las preguntas ¿esto es lo que realmente se piensa [usted piensa]? ¿esto realmente se puede afirmar [usted afirma]? Enunciativamente, se atienden distinguiendo claramente cuál es el discurso *emic* en cuestión utilizando los marcadores con que la lengua cuenta (ya sea hablada o escrita). Esto último puede trabajarse desde la noción de *evidencialidad*.

Se puede entender por evidencialidad al dominio semántico relacionado con la expresión de la fuente de información. En principio, todas las lenguas poseen medios para expresar el origen de la información expresada o la forma mediante la cual el

hablante ha accedido a tal información. En algunos casos se trata de medios léxicos, esto es, palabras o expresiones fijas cuyo significado es una referencia a la fuente de la información expresada en el enunciado, como evidentemente, según dicen, por lo visto, aparentemente (Bermúdez, 2005).

Derecho a la educación

Resumen

Suele suceder que cuando se habla de derecho a la educación, dentro del ámbito educativo, distintas personas pueden llegar a referirse a cosas totalmente distintas creyendo que se está hablando de lo mismo. Para atender esta problemática, proponemos, –sustentándonos en una bibliografía vinculada a diversos campos de las ciencias sociales–, llevar la discusión del derecho a la educación a su punto inicial. Este punto cero, lo entendemos como un lugar donde tomar decisiones epistémicas y semánticas. Identificamos, entonces, cuatro claves a resolver —que ubicamos en un momento lógico anterior a cualquier otro momento de discusión. Estas claves son: argumentativa; semántica; ética y causal. Problematizamos cada una de ellas y explicamos las discusiones que habilitan y lo que se imposibilita al no atenderlas. De la última clave damos, como base de esta investigación, un modelo explicativo que nos pertenece.

1. Punto cero de la discusión

Como sugiere Fernanda Saforcada (2021), cuando se habla de derecho a la educación, distintas personas pueden llegar a pensar en cosas totalmente distintas, creyendo que se está hablando de lo mismo.

(...) si hiciéramos el ejercicio de preguntar en forma generalizada quiénes acuerdan con el derecho a la educación, una inmensa mayoría respondería positivamente. Sin embargo, si luego indagáramos qué implica ese acuerdo y cómo piensan el derecho a la educación, nos encontraríamos con respuestas muy disímiles e incluso contradictorias. (Saforcada, 2021p. 58)

Para atender esta problemática, proponemos llevar la discusión del derecho a la educación a su punto inicial. Habitar este sitio representa un requisito para cualquier discusión epistemológica (Flichman y Pacífico,1996; Pacífico y Yagüe, 1996). Este punto cero, lo entendemos como un lugar donde tomar decisiones epistémicas y semánticas. Pero este lugar necesario para emprender la construcción de un

conocimiento riguroso al respecto, no ha sido planteado –según lo investigado hasta el presente–, en la bibliografía del campo educativo argentino.

Esta vacancia se demostraría con la realización de un estado de la cuestión. En este caso (para esta investigación) vamos a utilizar –para sostener esto que afirmamos–, lo realizado al respecto por Axel Rivas (y su equipo) (2007) quien después de emprender esta tarea al principio de su obra, concluye que “la literatura sobre el derecho a la educación es todavía una cuenta pendiente en la Argentina” (p. 22).

A. Rivas (2007) en su obra *El desafío del derecho a la educación*, propone recorrer una renovada concepción del derecho a la educación que ha tomado relevancia recientemente en el ámbito internacional. Esta concepción se conoce como la Perspectiva de la Educación como Derecho Fundamental (Latapí, 2009; Gentili, 2009; Scioscioli, 2015).

La propuesta de Rivas —y su grupo de trabajo—, consiste en avanzar en una definición integral del derecho a la educación, que guíe y facilite acciones concretas de compromiso con su cumplimiento, adaptando esa mirada internacional al caso específico de la Argentina.

Entonces realiza un recorrido global sobre la literatura reciente vinculada con el derecho a la educación en la Argentina, señalando y clasificando distintos recorridos (de ahí los subtítulos en que están organizados). Pero, ninguno de estos recorridos asume la tarea que nosotros vamos a realizar en este apartado y que consideramos necesario para nuestra investigación y, en definitiva, para hablar del derecho a la educación.

Para Rivas, en definitiva, en conjunto, la literatura sobre el derecho a la educación es todavía una cuenta pendiente en la Argentina. Propone, a partir de su obra (en colaboración con otros autores) el abordaje integral del derecho a la educación con una renovación conceptual tanto a la luz de las transformaciones sociales y educativas recientes como a partir de los abordajes internacionales contemporáneos.

Si bien coincidimos en muchos puntos con la Perspectiva de la Educación como Derecho Fundamental (y por lo tanto con Rivas y su equipo) y la utilizamos sustantivamente en esta investigación, en este apartado pretendemos dar algunas claves para poder discutir específicamente y propiamente sobre el derecho a la educación. Es decir, nos dedicamos a indicar qué se debe discutir en un momento (lógico) anterior. Cuando hablamos de discutir también hablamos de una primera disposición para la investigación: la de poner en duda lo existente al respecto (Zemelman, 2005).

2. Claves de discusión

2.1. Clave argumentativa

La primera clave que considerar tiene que ver con que, en la discusión sobre derechos, efectivamente, se suele caer en una serie de confusiones al mezclar distintos niveles de argumentos (Parcero, 1998).

Ricardo García Damborenea (2000) afirma, al introducirnos al tema “la cuestión”, que no es raro escuchar debates en los que un participante porfía que los hechos no han ocurrido, mientras su oponente sostiene que son determinada cosa, y un tercero afirma que estuvo muy bien hecho, cuestiones todas manifiestamente distintas e incompatibles. Y concluye que es preciso, pues, determinar la cuestión. Y nos aporta este ejemplo:

- Debieras pensar en tu futuro y tomarte más en serio los estudios.
- Pero, papá, si tú a mi edad pasabas más tiempo en el bar que en clase.
- Mira, hijo, si quieres discutir conviene no mezclar las cosas. ¿Está bien o mal lo que yo te digo? ¿Estuvo bien o mal lo que yo hice? ¿Justifican mis errores los que tú cometes? Son tres cosas distintas: ¿cuál quieres que discutamos? (p. 3)

A las cuestiones tradicionales que atiende Damborenea en su trabajo hay que sumarle otras, aportadas por la filosofía (Carpio, 1982): las cuestiones ontológicas.

No es lo mismo hablar desde el “es”, que desde el “debe ser” o desde el “puede ser”. Y en derecho, esta confusión es habitual. Por ejemplo, normalmente quienes proponen los derechos colectivos o de minorías sostienen que las comunidades son buenas o valiosas (dimensión del “es”) y, por tanto, deben ser protegidas (dimensión del “debe ser”), para luego afirmar que tales comunidades pueden tener derechos (dimensión del “puede ser”) (Parcero, 1998a).

Entonces, si pensamos en estas dimensiones en el caso del derecho a la educación, tendríamos que discutir primero ¿qué entendemos por educación? o sea ¿qué es?

Luego, si da lugar a un derecho. Pero obviamente, hay una clave aquí, porque si no se da esta discusión no se puede justificar el “debe”.

Pero con este “debe” se debe ir al “es” del mundo y plantearse el “puede ser”. Pero no necesariamente hay que seguir este orden, pero sí transitar –de alguna manera–, todos estos lugares.

Por ejemplo, Lorenzo Cotino Hueso desarrolla su obra *El derecho a la educación como derecho fundamental* (2012), atravesando, en varios sentidos, estos planos ontológicos. En algunos capítulos indaga qué dicen los instrumentos legales (especialmente la Constitución española) sobre el derecho a la educación. Parte desde las normas

definitorias formales para construir las definiciones que requiere el desarrollo de los temas que trata.

Entonces concluye algunas definiciones como las siguientes:

Así pues, el derecho a la educación incluye el derecho de formarse, de aprender, de educarse, de ser enseñado. Y todo ello más allá del sistema educativo y la configuración del servicio público de la educación. Del reverso, en cuanto se trate de procesos más o menos sistemáticos y continuados, se tratará del ejercicio de la libertad de enseñanza. (p. 71)

En estas y otras afirmaciones semejantes, se ubica, en un momento, en el “es”, trayendo las definiciones desde el “debe ser” consagrado por la ley. Es como decir: “tenemos esto”. Pero no se queda allí, avanzada la obra, va a trabajar desde el “deber ser”; porque le va a prestar especial atención a la dimensión social prestacional del derecho a la educación. Pasa a decir, en otro momento: “esto es lo que deberíamos tener” (en realidad, dice algo como “así debería entenderse”). Y aunque este autor no avisa cuando ocurren estos pasajes (y no hay razones más que didácticas o la comunicativas, para hacerlo), los transita sin inconvenientes y de manera argumentativamente satisfactoria. Ahora, las ciencias del derecho también tienen su tradición argumentativa específica. Robert Alexy (1983) afirma que cuando hablamos de derechos hay que distinguir tres tipos de cuestiones: las normativas, las empíricas y las analíticas.

2.1.1. Cuestiones normativas

En el grupo de las cuestiones normativas pueden distinguirse cuestiones ético-filosóficas y jurídico-dogmáticas, con sus correspondientes respuestas.

Se trata de una cuestión **ético-filosófica** cuando, independientemente de la validez de un orden jurídico positivo, se pregunta por qué los individuos tienen derechos y cuáles derechos tienen.

Cuando se pregunta si un sujeto jurídico posee un determinado derecho, –en este caso, derecho a la educación–, en un sistema jurídico, se trata de una cuestión **jurídico-dogmática**. Aquí habrán de interesar dos situaciones en las cuales puede plantearse esta cuestión. En la primera, cuando no existe ninguna duda de que una norma N si es aplicable en el caso de (a), le confiere a éste el derecho a la educación como derecho, pero, lo que es dudoso es si es aplicable en el caso de (a), es decir, si, bajo las situaciones dadas, le confiere este derecho. Se trata de un problema habitual de interpretación. En cambio, la segunda situación está caracterizada por el hecho de que no existe ninguna duda acerca de que N es aplicable en el caso de (a) pero, se duda acerca de si N confiere algún derecho cuyo contenido es la educación.

La cuestión acerca de cuándo una norma jurídica confiere derechos subjetivos tiene importancia práctica, sobre todo, bajo aspectos procesales (Alexy, 1983). Para Óscar Correas (2007), los derechos subjetivos —como sería el de educación—, son permisos otorgados y no los permisos a otorgar eventualmente que deben ser reconocidos con otro nombre (es una cuestión nominal: clave argumentativa; es una cuestión de definición: clave semántica). En términos jurídicos, no se puede decir que un ciudadano tiene derecho a que se le dé un determinado derecho, si no está eso expresamente en algún texto jurídico; sería inútil recurrir a un juez para obtenerlo.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los derechos otorgados, esto es, mencionados en una ley, pueden serlo de manera simplemente retórica. Y esto muchas veces se deja de lado en las discusiones sobre el derecho a la educación. Si la ley otorga cierto derecho, pero, al mismo tiempo, no obliga a algún funcionario a hacerlo efectivo, entonces, en verdad, no se tiene tal derecho, aun cuando esa ley lo diga. Esto significa que los jueces no sabrían qué hacer para satisfacer al ciudadano que les pida la efectivización de ese derecho: no podrían invocar ningún texto jurídico que fundara una decisión de imponer a algún funcionario público la obligación, bajo pena de una sanción, de dar cumplimiento efectivo a ese derecho.

Esta cuestión deriva, necesariamente, a la discusión de la eficiencia y efectividad de las normas del derecho, que atañe a la sociología del derecho (Correas, 2003).

2.1.2. Cuestiones empíricas

El concepto de cuestión empírica abarca cosas muy diferentes. Así, pueden distinguirse, entre otras posibilidades: enunciados acerca del surgimiento del derecho a la educación, sobre la historia del concepto como derecho o sobre la función social de este derecho (por ejemplo, sobre su función específica para la organización y legitimación de las relaciones de dominación) (Alexy, 1983).

2.1.3. Cuestiones analíticas

Para la consideración analítica de los derechos subjetivos como el de educación, tiene importancia fundamental la distinción entre norma y posición (Alexy, 1983). Para Cruz Parceró (1998a, 2007), una teoría de los derechos, además —al menos una teoría estructural o analítica—, debería separar, por un lado, la cuestión de qué es un derecho como posición o relación jurídica (o moral) y, por el otro, quiénes son capaces de ser titulares de derechos.

Parceró (1998a) nos dice que una teoría de los derechos como posiciones o relaciones es, por ejemplo, la que aportó el norteamericano W.N. Hohfeld y que se ha extendido sobre todo en los países anglosajones. Para Hohfeld (1992 [1913]) existen cuatro tipos

de posiciones: a) derecho o pretensión, b) la libertad o el privilegio, c) el poder o competencia, y d) la inmunidad.

Este tipo de relaciones, son relaciones triádicas, cuyo primer miembro es el portador o titular del derecho (a), su segundo miembro el destinatario del derecho (b) y su tercer miembro, el objeto del derecho (G).

Entonces, “(a) tiene frente a (b) un derecho a G” que puede expresarse de la siguiente manera: DabG.

Por lo tanto, tenemos un titular (a) del derecho y un obligado por ese derecho (b). Qué sujeto va en (a) y qué sujeto va en (b) son dos cuestiones que, aunque relacionadas y continuas, son distintas, porque comprometen ambas, a su vez, discusiones anteriores y complementarias de diferente índole. Y seguramente, tendría que plantearse antes – como veremos más adelante en la clave ética–, qué es lo que va como educación en G. Según Alexy (1983), si se entiende a los derechos subjetivos como posiciones y relaciones jurídicas, es posible distinguir entre 1- razones para los derechos subjetivos, 2- derechos subjetivos como posiciones y relaciones jurídicas y 3- la imponibilidad jurídica de los derechos subjetivos.

Según la opinión del jurista alemán, la distinción insuficiente entre estas tres cosas es una de las causas esenciales para una interminable polémica acerca del concepto del derecho subjetivo. Si consideramos esto, podemos pensar que estas dificultades se pongan en relieve también, en el caso de un derecho prestacional, como sería considerado dentro de esta cuestión (analítica), al derecho a la educación.

2.2. Clave semántica

Empecemos por problematizar la cuestión. Si alguien enuncia:

(1) “las personas tienen derecho a la educación”

¿Qué está diciendo? Compárese este enunciado con los siguientes:

(2) “el derecho estudia al derecho en el derecho”;

(3) “el derecho contiene el derecho que observa el derecho”

Ahora... el concepto codificado como “derecho” en (1) ¿a qué conceptos codificados como “derecho” corresponden en (2) y (3)?

Podríamos pensar que aquí sólo hay un problema de ambigüedad (Nino, 2003). Pero al hablar de ambigüedad ¿qué estamos expresando? o ¿qué nos habilita a hablar de ambigüedad? Porque nosotros hablamos de diversos conceptos codificados con la palabra derecho. Entonces estamos parados en una concepción distinta de la lengua que la que se puede tener para hablar de ambigüedad. Ya que no es lo mismo decir que una palabra tiene ciertas propiedades a decir que se trata de distintos conceptos (y que las palabras no tienen propiedades más allá que lo que les atribuyen los conceptos).

En todo caso, se justifica decir que aquí ya tenemos una clave para la discusión previa a la clave semántica: desde qué concepción de la lengua estamos hablando sobre el derecho a la educación.

Esta decisión epistemológica tiene consecuencias inmediatas: el significado.

Ya Umberto Eco (2018 [2001]) nos advierte sobre la existencia de cinco formas de entender el significado.

¿Y si hablamos de sentido? ¿Y si hablamos de significación? ¿Qué nos habilita a usar cada término de una determinada manera? ¿Qué teoría? ¿Dónde estamos parados al respecto? Porque el hecho de que un pensador o una filósofa en particular diga “los sentidos...” no nos habilita a usar este término si no es compatible con nuestra concepción de la semántica.

Entonces, no es posible evitar esta discusión, que en rigor se trata sólo de una toma de postura, una afirmación epistemológica.

El rasgo original de la semiótica de Eco es el intento de alcanzar una síntesis entre la aproximación hjelmsleviana-estructuralista y la teoría de la interpretación de Peirce (Fouces, 2003). Pero pensemos que, así como Eco nos muestra la necesidad de atender a la complejidad de la semántica sin alejarse demasiado del *Curso de lingüística general* de Saussure (1945), Pierre Bourdieu en *¿Qué significa Hablar?* (2001) plantea el tomar distancia. Es decir, está considerando otra forma de entender a la lengua.

Con respecto a los límites del estructuralismo y de la lingüística en general, veamos este comentario que Carlos Reynoso (2007) hace en sus clases al introducir el tema “sociolingüística” para considerar el plantearse una y otra vez el tema; es decir, estudiar, investigar, al respecto:

Las limitaciones de la lingüística convencional comienzan a hacerse patentes a mediados y fines de los años 60. Algunas son sorprendentes, y da la sensación que los lingüistas no hubieran reparado en ellas. He aquí que los modelos tan laboriosamente desarrollados por la lingüística a lo largo de prácticamente 80 años, se detienen, incluso en sus versiones más formalizadas, dentro de los límites de la frase. (...) Por otro lado, todos los modelos de la lingüística convencional, en mayor o menor grado, son modelos ideales, muy indirectamente relacionados con la realidad lingüística. Podemos decir que el lenguaje real está ausente de estos marcos teóricos (clase 6; p. 1).

Pero pasemos a una semántica propia del lenguaje jurídico.

El concepto codificado como “derecho” del derecho a la educación... ¿es natural? ¿es positivo? ¿es objetivo? ¿es subjetivo?

Combinemos la semántica propia del lenguaje jurídico con la semántica normativa, donde *debe* no es lo mismo que *debe* ni es lo mismo que *debe* ni es lo mismo que *debe*

ni es lo mismo que *debe* y definitivamente no es lo mismo que *debe* (von Wright, 1970; Langier, 1995; Nino, 2003)

Si alguien enuncia (4) “se debe respetar el derecho a la educación” ¿qué está diciendo? Pensemos en estas posibles respuestas:

(5) Que hay buenas razones que justifican la existencia de este derecho.

(6) Que existe este derecho como contenido o referido por alguna norma dentro de una comunidad y que esa norma es válida.

(7) Que conviene, porque si no se respeta hay una sanción; o conviene, porque si se respeta hay un premio.

(8) Que existen datos empíricos por los cuáles podemos afirmar que la acción de respetarlo lleva a la obtención de un fin deseado.

En (5) la justificación puede implicar, por alguna razón, un deber con respecto a lo que existe. Estamos ante una norma ética que considera una regla valorativa que no está codificada (se suele calificar como implícita) ¿Cuál regla? No lo sabemos, depende si se está hablando de un derecho natural o de un derecho positivo. Y aquí combinamos ambas semánticas (la normativa y la jurídico-conceptual). En el primer caso se trata de una aspiración. Muchas veces se confunde la pretensión de un derecho, con un derecho ya otorgado. También se confunde un derecho ya otorgado, con la pretensión. Que se haya otorgado algo nominalizado como *derecho a la educación* no significa que agota todo lo que puede nominalizarse como *derecho a la educación*. Es una cuestión ontológica: el derecho como aspiración, jamás se satisface (se concreta plenamente, se agota en pretensión) como derecho positivo.

En (6) se indica que, por alguna razón, hay que observar esta norma. Podemos estar frente a una *prescripción* o una *proposición*. En el primer caso, esta razón estaría sustentada por una regla valorativa que podría ser algo así como “es bueno respetar el derecho”. En el segundo caso, alguien está informando de esta norma. Pero aquí hay un problema en cuanto a determinar el lugar de enunciación: sólo es prescripción si hay un sujeto normativo y el que enuncia actúa como autoridad normativa. Si no es el caso, se trata de un uso informativo del lenguaje, de una proposición que, como tal, puede falsearse (von Wright, 1970; Nino, 2003).

En (7) tenemos una prescripción. Pero aquí el “debe” no se sustenta en una regla valorativa. Aquí tenemos actuando una regla prudencial (Nino, 2003).

Finalmente, en (8), tenemos la presencia de una regla técnica. Ésta presupone una proposición anankástica que debe ser verdadera para que la regla tenga sentido (von Wright, 1970; Langier, 1995; Nino, 2003).

Y como se observa, en cada caso, las discusiones que se habilitan son de distinto orden y características. Aunque siempre terminan resolviéndose considerando la clave ética (que es la próxima clave).

Entonces, para que en toda discusión donde aparezca un *debe*, se sepa qué posibilidades de significados pueden interpretarse, hay que abreviar en este tipo de semántica específica.

La Teoría General del Derecho y las Ciencias de la Educación

Entendemos que introducir conceptualizaciones de las ciencias del derecho, manejar lenguaje jurídico, no es habitual en una investigación en educación.

Según Óscar Correas (1995), la teoría del derecho contemporánea tiene vocación de universalidad, y por eso se la conoce como “general”; se la llama Teoría General del Derecho [en adelante TGD], y con ello se quiere designar una disciplina que tiene por objeto construir los conceptos necesarios para estudiar eso que la propia teoría denomina derecho. Los conceptos de esta teoría serían utilizados, se supone, por una ciencia que describe normas, y que es denominada, o bien Ciencia Jurídica, o bien Dogmática Jurídica. Lamentablemente, opina el jurista de origen argentino, casi ninguno de los cultores de la TGD ha pensado que sus conceptos debieran servir a otras ciencias que también tienen como objeto el fenómeno jurídico, como la Sociología Jurídica, la Historia del Derecho o la Antropología Jurídica. Si lo hicieran, algunos conceptos utilizados actualmente necesitarían ser retocados.

Correas, en el trabajo que estamos utilizando en este tema, apunta a la insuficiencia de la TGD para atender a la pluralidad jurídica. Pero su crítica se centra no en su debilidad epistemológica sino en su condición de apologética del Estado Moderno, es decir, por una cuestión ideológica se autolimita, pudiendo no hacerlo. Para justificar esta aseveración, apela a Kelsen, que es autoridad indiscutible para la TGD.

Entonces, el autor afirma, que la TGD contemporánea, se ha autolimitado a ser la teoría de la *dogmática jurídica*, disciplina a la que los teóricos suelen considerar como la única ciencia jurídica posible, o, al menos, como la única ciencia que debería utilizar sus conceptos.

Observa que esta autolimitación es poco frecuente entre las teorías de objetos sociales. Entonces da los ejemplos de la sociología, pero también la historia, y la semiótica, que tienen vocación que llama imperialista; es decir, pretenden ampliar sus puntos de vista hasta abarcar muchos fenómenos sociales, si es que no todos. Por eso, dice, llama la atención esta aparente vocación reductivista de la TGD, que ha menospreciado el contacto con esas otras ciencias jurídicas, a las que relega precisamente por no jurídicas.

Pero esta autolimitación de la TGD, dice Correas, ha corrido parejo con otro lamentable desconocimiento: el del derecho por parte de muchos sociólogos. Esto le parece extraño porque según nuestro autor, el papel otorgado al fenómeno jurídico por Max Weber o Durkheim, paradigmas de sociólogos, era muy importante. Lo cierto, concluye, es que esta otra ignorancia, es un segundo pilar de este lamentable desencuentro entre el derecho, su teoría, sus teóricos y su ciencia, por una parte, y el resto de los fenómenos sociales y sus teóricos y científicos por la otra.

Óscar Correas, por supuesto, se preocupa de las consecuencias de este desencuentro para el estudio del derecho, pero a nosotros nos interesa lo que corresponde a las otras ciencias sociales. Al respecto, el jurista afirma:

Pero tampoco la situación es como para absolver a los otros científicos sociales, que tampoco han tenido la preocupación de contrastar sus ideas acerca del derecho, con las de algunos, lamentablemente pocos, autores que, como Kelsen, han presentado a la teoría del derecho como parte de una reflexión acerca del hombre, del poder, de la libertad. También provoca estupor el nivel de ignorancia, no ya acerca de la teoría, sino acerca del fenómeno social mismo, es decir, el derecho positivo. Resulta llamativo lo grosero de los conceptos que suelen utilizar, si se los compara con la finura de los de la TGD actual. (Correas, 1995, p.217)

Precisamente a esto de “lo grosero de los conceptos que suelen utilizar” es a lo que nos referimos. Por eso intentamos utilizar en nuestras investigaciones conceptos y lenguaje jurídico. Esto es inevitable cuando hablamos de un derecho humano como es el derecho a la educación. Se puede concluir entonces, que hablar de estas cuestiones sin abreviar en las ciencias jurídicas, implica una limitación referencial y constituye, en sí, un desatino epistemológico.

El concepto de derecho a la educación

Ahora, el derecho a la educación, como derecho fundamental, suele inscribirse dentro de los derechos sociales. Esta cuestión merece un desarrollo previo donde entran en juego la distinción de los diferentes conceptos codificados como derecho, asunto del que hablamos más arriba.

Un individuo tiene un derecho subjetivo en sentido estricto cuando, en virtud de una norma jurídica regulativa, otro u otros se encuentran a su respecto obligados a comportarse de cierta manera (Arriagada, 2015).

Las normas *regulativas* o *prescriptivas* son aquellas que, en un sistema jurídico, ordenan o permiten la realización o abstención de determinadas acciones o la consecución o no consecución de determinados fines (Arriagada, 2015).

Un derecho social, resulta el *correlativo* o el *reflejo* de una obligación impuesta por una norma prescriptiva. No es un derecho activo a hacer algo sino un derecho pasivo a que se respete una situación o a recibir algo por parte de otro (Parcero, 2007). Los conceptos *correlativos* son nociones equivalentes cuando se invierte el orden de los sujetos: decir que **X** tiene un derecho respecto de **Y** con relación a cierta acción es equivalente a sostener que **Y** tiene un deber respecto de **X** con relación a esa acción (Orunesu y Rodríguez, 2018).

La obligación correlativa puede ser, en cambio, positiva. Es el caso de las obligaciones específicas que el Estado puede tener en relación con la educación de los individuos: éstos tienen un derecho (social) a que el Estado realice determinadas prestaciones materiales en relación con la educación. La educación, entonces, no son derechos sino bienes —que en el sentido amplio comprende cosas materiales e inmateriales (Londra y Borrón, 1999)—, que el derecho objetivo protege, por ejemplo, confiriendo ciertos derechos subjetivos que reflejan obligaciones estatales positivas (Arriagada, 2016).

En esto coincide J. Cruz Parcero (2000), para quien es preferible identificar los derechos sociales con los derechos *prestacionales*, esto es, con aquellos derechos que, en lugar de satisfacerse mediante una abstención del sujeto obligado (especialmente el Estado) requieren por su parte una acción positiva que se traduce normalmente en la prestación de algún bien o servicio. Esto es: cuando hablamos de ellos, hacemos referencia a bienes o servicios económicamente evaluables, subsidios por desempleo, enfermedad o vejez, sanidad, educación, vivienda, etc.

Se trata, entonces, de derechos del individuo (o de grupos) frente al Estado a algo que —si el individuo poseyera medios financieros suficientes y si encontrase en el mercado una oferta suficiente— podría obtenerlo también de particulares.

Esta dimensión prestacional resalta el carácter económico de los derechos sociales, cuya satisfacción exige una transferencia de recursos de los sectores más ricos a los más pobres, lo que genera fuertes reticencias de aquéllos cuando se pretende garantizarlos jurídicamente. Se trata pues, de un problema de redistribución.

Hay que tener en cuenta que pocos de los llamados derechos sociales son derechos subjetivos y que la mayoría caería en lo que suelen denominarse normas programáticas (Parcero, 2000).

El concepto de derecho subjetivo puede entenderse de muchas maneras; Kelsen (1960), por ejemplo, identificó el derecho subjetivo en sentido técnico con la acción o facultad del titular de recurrir a los órganos jurisdiccionales para exigir el cumplimiento de una obligación correlativa. Sin embargo, como lo venimos viendo y tal y como lo mostró Hohfeld (1992 [1913]) el término derecho suele emplearse en otro tipo de situaciones jurídicas y, más aún, en todo tipo de discursos normativos como la moral.

El derecho a la educación, para los autores que estamos trabajando (Parcero, 2000; Nino, 2000, 2003; Arriagada, 2016), es un derecho social y subjetivo. En la Argentina, algunos derechos sociales tienen rango constitucional y obviamente por tal razón constituyen el contenido de enunciados normativos, es decir, de enunciados – promulgados y que forman parte de algún instrumento jurídico–, que contienen normas (Alexy, 1993).

Organizaremos la explicación de Cruz Parcero (2000) en un cuadro:

Enunciados normativos

-Constitutivos o no deónticos (que no poseen o hacen referencia a normas con modificadores deónticos)

-Deónticos (aquellos que prohíben, permiten u obligan)

A. Reglas: se caracterizan por tener una estructura condicional que relaciona un caso con una solución.

- I. De acción: califican normativamente una conducta como prohibida, obligatoria, permitida. No dejan margen de discreción (en comparación con las de fin)
- II. De fin: califican deónticamente la obtención de un cierto estado de cosas. Pueden dejar a su destinatario la selección de los medios causalmente idóneos para producirlo. Si se da el caso, dejan un margen de discreción.

B. Principios

- I. En sentido estricto: configuran de modo abierto las condiciones de aplicación, pero no la conducta calificada deónticamente.
- II. Las directrices: configuran de forma abierta tanto sus condiciones de aplicación como el modelo de conducta prescrito, en este sentido, se dice que son mandatos de optimización.

Los derechos sociales, pueden configurarse, entonces, como reglas (de acción o de fin), principios en sentido estricto o directrices.

Lo más característico de estos derechos prestacionales es el tipo de obligación que generan: mientras que los derechos civiles y políticos originan deberes jurídicos básicamente de abstención –impuestos por reglas primarias o de comportamiento (regulativas o prescriptivas)–, los derechos sociales generan normas secundarias o de organización (normas de competencia o sobre la producción jurídica) que median entre los derechos y las obligaciones (Parcero, 2000; Arriagada, 2016).

El derecho a la educación requiere así, un entramado de normas de organización (que son las que organizan al sistema educativo), que a su vez generan obligaciones en distintos sujetos (desde funcionarios hasta docentes), cuyo cumplimiento es necesario para satisfacer este derecho.

Robert Alexy (1993), desde un punto de vista estructural, hace una clasificación de las normas de derechos sociales fundamentales basándose en tres criterios:

- Que puedan conferir derechos subjetivos o ser normas que sólo obliguen al Estado objetivamente a través de la imposición de obligaciones.
- Que puedan ser normas vinculantes (cuando pueden hacerse valer ante una autoridad judicial) o no vinculantes (en este último sentido, serían enunciados programáticos que no vinculan a las autoridades jurisdiccionales). Vinculación jurídica implica control judicial.
- Que puedan fundamentar derechos y deberes definitivos (a partir de reglas) o *prima facie* (que puedan ser principios en sentido amplio).

Combinados estos criterios, pueden darse ocho tipos de normas de estructura muy diferente:

1	2	3	4	5	6	7	8
vinculante	vinculante	vinculante	vinculante	no vinculante	no vinculante	no vinculante	no vinculante
derecho	derecho	obligación	obligación	derecho	derecho	obligación	obligación
definitivo	<i>prima facie</i>	definitivo	<i>prima facie</i>	definitivo	<i>prima facie</i>	definitivo	<i>prima facie</i>

La protección más fuerte la garantizan las normas vinculantes que suponen derechos subjetivos definitivos a prestaciones (1); la más débil, las normas no vinculantes que fundamentan un deber objetivo *prima facie* (8).

Entonces, la frase (4) “se debe respetar el derecho a la educación” tiene aquí una gradación semántica (analítico-conceptual) que interpretar, mensurar y estipular, a la hora de la discusión.

Resulta útil considerar este cuadro al ponderar la efectividad de cualquier normativa. Pero entrar al tema de la efectividad también es indispensable a la hora de discutir el derecho a la educación integrando el nivel conceptual con el explicativo, porque los efectos del derecho guardan íntima relación con la orientación teleológica de la voluntad que lo emana.

También hay que tomar en cuenta la eficiencia, porque puede haber un desfase entre lo que se pretende y lo que se logra. Por y para esto, es necesario saber cómo funciona el derecho (clave causal).

2.3. Clave ética

Como nos indica Alexy (1983), cuando se pregunta por qué los individuos tienen un derecho (a la educación en este caso) y en qué consiste este derecho, se intenta resolverla como una cuestión ético-filosófica.

Se suele considerar a la educación como un derecho fundamental, como un Derecho Humano. La educación potencia el desarrollo de la persona, es condición esencial para el disfrute de todos los Derechos Humanos; por esto se considera a esta potestad como un derecho clave. No se puede ejercer ninguno de los otros derechos plenamente sin ella (Daudet y Singh, 2001 en Latapí, 2009).

En opinión del jurista Manuel Atienza, para hablar con algún fundamento de los Derechos Humanos primero habría que pararse a pensar qué son y para averiguarlo hay que estudiar el concepto de derecho subjetivo (Parcero, 1998b).

Juan Cruz Parcero nos recuerda el carácter histórico de este tipo de derecho. Tomando como referencia a Michel Villey (1975), considera que el origen de este concepto se sitúa en la Baja Edad Media dentro de la tradición nominalista e individualista representada por Guillermo de Occam. Esta concepción se contrapone a la visión clásica y por ende, a la visión tomista:

(...) Lo característico del lenguaje jurídico clásico es contemplar un mundo de cosas, (...) La ciencia del Derecho vuelca su mirada hacia las cosas y es por este hecho que el auténtico lenguaje jurídico es esencialmente objetivo. Cosa distinta es el lenguaje del individualismo. En vez de contemplar el orden del grupo, se centra en el sujeto en particular. Tiende a concebir y a expresar las “cualidades” o las “facultades” de un sujeto, las fuerzas que su ser irradia: poderes, en el sentido principal de la palabra, como capacidad de la persona, referidos al sujeto, subjetivo. En consecuencia: este poder se concibe en un principio como ilimitado. No es sino después, en un segundo momento, al tener que tomar en cuenta los poderes concurrentes de los otros, cuando procederemos a asignarles frontera. (Villey, 1975, en Parcero, 1998b, pp. 5-6)

Según el jurista mejicano J. de la Torre Rangel (2006), si se ha de sostener la concepción equilibrada del derecho en el orden del conocimiento y en el orden del ser, hay que decir que el analogado principal es la facultad o potestad moral de la persona sobre lo suyo. Y con esta expresión se refiere no sólo a bienes físicos o materiales, sino a todo el repertorio ontológico de que puede disponer el ser humano para desplegar sus capacidades y alcanzar su fin. Entonces, “...el sentido fundamental del derecho, al que sirven los demás significados, es el derecho como facultad o potestad de la persona sobre su ser, capacidades, actividades y posesiones para lograr su desarrollo histórico y llegar a la plenitud de su fin último” (González Morfín en De la Torre, 2006, p. 31)

Y es así, dice De la Torre, que al establecerse que el ser del derecho es la facultad de la persona para exigir lo que le pertenece, se está aceptando implícitamente el ser individual y social del hombre, así como el ser individual y social del derecho. El derecho es para él, una facultad de la persona individual que exige que se le dé lo suyo, y esa exigencia está dirigida a los otros; a su vez, quien exige está obligado a dar a los demás

lo suyo de los otros, estableciéndose, entonces, relaciones recíprocas entre los hombres, esto es, relaciones sociales.

Ante el acontecimiento educativo, necesariamente, estamos en presencia de una relación social, porque necesitamos dos personas concurrentes al hecho a observar. Pero sólo una de ellas –como ser individual–, como veremos, tiene la potestad que estamos tratando de identificar: la potestad que da origen a la aspiración. Porque se aspira a un derecho ante la presencia de algo que se valora. Por eso ahora entramos en el ámbito de discusión de la ética (Maliandi, 2002; Montuschi, 2002), pero sin dejar de lado lo político, porque si hay una relación, hay poder en juego.

Al respecto, Pablo Pineau (2008), nos advierte sobre “el vínculo necesariamente asimétrico que implica todo vínculo pedagógico” (p. 28).

Tenemos entonces un sujeto (a) que aprende y un sujeto (b) que enseña ¿quién de los dos puede aspirar a un derecho? En principio, estamos en presencia de una pretensión para sí —para (a)— y una pretensión respecto a (a), la de (b).

Veamos un ejemplo:

En uno de los Libros Capitulares del antiguo Cabildo catamarqueño (de comienzos del siglo XIX) consta que Ambrosio Millicay, mulato del maestro de campo Nieva y Castillo, fue penado con veinticinco azotes, que le fueron dados en la plaza pública por haberse descubierto que sabía leer y escribir (Ramos, 1911 en Pineau, 2008, p. 2)

Pablo Pineau utiliza esta cita como punto de partida para pensar el problema de la educación como derecho. Entonces afirma que, durante siglos, la educación estaba reservada a unos pocos que la usufructuaban para su beneficio. El primer problema que aquí se evidencia es la definición extremadamente restringida del concepto de educación. Para elucidar esto, tendríamos que plantear (en otro lugar, por supuesto) las claves para discutir el concepto de educación. Pero en principio, nótese que esta definición pendiente depende, en cuanto a su resolución y producto, de dónde se la haga, del lugar de enunciación: si se hace desde (a) o desde (b). Esto nos hace volver a la cuestión de las pretensiones de derechos.

Se podría pensar que este autor se complica con una cuestión anacrónica, pero afirma: “...A lo largo de los años, diversos Ambrosios Millicays fueron azotados en la plaza pública por haberse comprobado que sabían leer y escribir” (p. 2).

Aprovechemos esta frase para pensar qué pretende (a) y qué pretende (b) como aspiración a un derecho.

A comienzos del siglo XIX, el sujeto (b) necesitaba que un esclavo aprenda ciertas cosas. Y seguramente se le daba una educación muy esmerada. Entre las cosas que no se necesitaba enseñar, estaba leer y escribir. Pocas personas libres lo hacían. Y estamos hablando de un esclavo, que debía seguir siendo un esclavo y para eso había

que educarlo como esclavo. Porque si se lo educa como libre, pretenderá, acto seguido, ser libre. Y el sujeto (b) cuando piensa en educar al sujeto (a) —y está pensando en que tiene un derecho a ello—, está pensando en educar a un “buen esclavo” en este caso. Entonces ¿(b) puede pretender hablar del derecho a la educación y resolverlo según su concepción del orden social (que obviamente, depende de sus intereses)?

Pero, atentos a cualquier peligro de anacronismo, hablemos de lo mismo en la Argentina contemporánea. Un empresario —un buen ejemplo equivalente al (b) de comienzos del siglo XIX—, que pretende educar esmeradamente a un obrero —un buen ejemplo equivalente al (a) de comienzos del siglo XIX— requiere un nivel inicial de formación —no muy específico— para darle, ya dentro de su control y/o sujeción, una capacitación tras otra más específica. Pero no necesita que sepa sobre leyes laborales ni que tenga ciertas ideas políticas que puedan hacer que el obrero deje de ser obrero. No necesita este tipo de educación. Pero las disposiciones del Cabildo de hoy son más drásticas, al parecer, en estos asuntos, que las de fines del siglo XIX, ya que habilitan al empresario, no a que azote al obrero en la plaza pública, sino a que lo asesine (les permite matar al obrero): lo puede despedir sin mediar justificación.

Pero volvamos a hacernos la pregunta ¿(b) puede argüir que tiene el derecho a educar a (a) como le parezca conveniente y esgrimir que está echando mano al derecho a la educación? Porque lo está resolviendo según su concepción del orden social que obviamente, depende de sus intereses, respaldado por el Cabildo de hoy.

La operación paradigmática permite entonces hacer el ejercicio de reemplazar en (b) lo que se desee poner: una determinada comunidad cultural, étnica, religiosa o lingüística con su respectiva concepción del orden social (que puede estar internamente en disputa) y su correspondiente sistema educativo; o también, una comunidad políticamente constituida como estado moderno, con su respectiva concepción del orden social (que también puede estar internamente en disputa) y su correspondiente sistema educativo.

Por eso hay que pensar que el primer paso para evaluar y analizar esta relación (entre a y b) y entender qué se puede pretender como derecho, se efectúa en clave ética.

Y se trata de una ética consecuencialista (Montuschi, 2002; Nino, 2003). Porque es (a) el que determina el fin de la educación ¿Cuál es el fin o finalidad? Es debatible. Es dable discutir sobre ello ¿cuál es el procedimiento correcto para evaluar si es el fin deseado? También forma parte de la continuidad de la discusión.

Entonces, lo que piense como derecho (b) está supeditado por cuestiones teleológicas a lo que (a) piense como derecho. Pero en ambos casos no estamos hablando del mismo concepto de derecho. Por lo tanto, lo que tiene que quedar claro hasta aquí para el lector, es que no puede pretender llegar a comprender estos cuestionamientos sin

antes haber planteado y resuelto lo propuesto como claves anteriores a este punto (y quizás necesite las claves que sigan para completar la operación), en este apartado.

Ahora, si el derecho que piensa (b) está supeditado a ese bien pensado por y para (a), (b) tendrá ante sí dos opciones: considerar este bien o no (o sea, considerar el bien propio).

Pero éste es el nudo de la relación y es lo que (evaluada desde nuestro propio esquema valorativo, por supuesto) hace hermosa la profesión docente cuando se considera una de estas opciones y para nada elogiosa cuando se considera la otra.

Porque ese fin de (a) puede entenderse como emancipación. Si no se quiere comprometer con este término (y los posibles discursos implicados), podemos utilizar cualquier otro que haga referencia a las potestades de (a). Lo que queremos decir, es que (b) puede optar por empoderar a (a), ya que al darle recursos le está dando herramientas, es decir, poder, y opciones, es decir, libertad.

Pero (b) también puede establecer, mediante la enseñanza, normas de dominio sobre (a), para que sea un buen esclavo, un buen obrero o un buen ciudadano, por ejemplo.

Entonces la evaluación ética de lo que pretenda (b) depende de si ayuda —o no—, a los fines de (a); a estos fines que hemos explicitado.

Si bien se puede discutir sobre estos fines (por eso es una clave de discusión), no se puede objetar la afirmación ‘desde (b) no se puede pretender los mismos derechos que desde (a)’.

El jurista español, Cotino Hueso (2012) —desde una argumentación diferente—, concluye algo semejante cuando discurre sobre quién es el centro del derecho a la educación:

Que sea el Estado el protagonista principal no debería conducir a uno de los grandes errores de la educación: que “No está pensada desde la perspectiva de quienes aprenden, sino de quienes enseñan, administran y deciden a los distintos niveles.” (p. 75) [aquí, a su vez, Cotino cita a Torres Instituto, 2005]

Los derechos reclamados desde (b) por ende, siempre serán contingentes y supeditados a los derechos reclamados desde (a) ¿de qué tipo de derechos hablamos en cada caso? Bueno, será una cuestión analítico-conceptual. Y esta es una cuestión insoslayable para completar este tema (por eso es clave).

2.4. Clave causal

La pregunta sobre las causas del derecho tiene como requisito previo el indagar cómo se explica el mundo social. A partir de esa explicación, se puede interrogar ¿por qué el derecho? ¿cómo funciona?

La causalidad representa un tema difícil y complejo de abordar, especialmente en ciencias sociales. Epistemológicamente, se necesita elaborar primero, teorías

explicativas del mundo para evitar enredarse con las cadenas causales (que llevan al infinito). En este informe hablamos de modelos explicativos. Ya hemos adelantado que lo que se conoce como *representaciones sociales* son modelos explicativos basados en el lenguaje natural y que los modelos conceptuales, en cambio, se construyen a partir de un lenguaje específico, que, como tal, es artificial (Moreira, 1999; Armatte, 2000, 2006; Rodríguez, 2017).

En concordancia con esto, podemos considerar la pregunta que se hace Óscar Correas (1993) cuando analiza la relación causal entre los fenómenos sociales y el derecho: “¿son los fenómenos la causa del derecho o lo son las representaciones o ideas que de ellos se hacen los actores?” (p. 29) y aplicarla a la indagación por las causas del derecho a la educación.

Este jurista parte de aceptar que la palabra ‘idea’ es apta para significar contenidos cualesquiera de conciencia. Y parte también, de afirmar que las ideas no son “hechos”, en el sentido de no ser perceptibles por los sentidos; y, por lo tanto, que las normas jurídicas tampoco son hechos. En esto, por cierto, coincide el cognitivismo (Thagard, 2005). Esta diferencia ha motivado, según Correas, una profusa literatura acerca de las relaciones de determinación entre hechos —o fenómenos o relaciones sociales— e ideas o ideología. Para este autor, “actualmente nadie, que se sepa, niega que las relaciones sociales determinan las ideas de los actores de esas relaciones. Pero aparte de esta generalidad, el acuerdo acerca del sentido que debe atribuírsele a esa afirmación es inexistente” (1993, p.29).

Entonces tenemos, en principio, que las *relaciones sociales* son causa de las normas. Esto quiere decir que tienen la fuerza suficiente para hacer ese efecto, y por tanto para constituirse en explicación del ser así de éstas.

Pero, nos advierte Correas, la distancia entre el lenguaje y el ser, entre el discurso jurídico y las relaciones sociales que se supone lo causan, constituye un motivo de reflexión cuando menos desde Gorgias, en el pensamiento occidental. Entonces, aclara que con “relaciones sociales” se refiere, no a hechos observables, sino a otra cosa, que no es observable, que supuestamente explica los fenómenos. Por ejemplo, son hechos los fenómenos como el acto de producir una norma. Por caso, el acto de la firma de un boletín de calificaciones por parte de un funcionario del sistema escolar (que por una norma —que es inmaterial, recordemos—, no sólo está habilitado para ello, sino que la misma u otras complementarias le da el poder de convertir a un sujeto —dentro del discurso del derecho—, en un sujeto distinto). Pero con “relaciones sociales” los científicos sociales no se refieren a este tipo de fenómenos; se refieren a otra cosa que son modelos teóricos construidos como recurso explicativo. Y entonces concluye el jurista, cuya argumentación estamos refiriendo:

La afirmación de que el derecho está determinado por las relaciones sociales —y mucho más la idea peor formulada de la relación derecho-sociedad— debe ser cuidadosamente manejada: la búsqueda de esas relaciones sociales no se realiza en el interior de la empiria sino en las teorías sociales. La empiria, por sí misma, no puede decir nada: es muda (p. 34).

La utilización, entonces, de un modelo explicativo, permite a partir del mismo, primero, discutir sobre el derecho a la educación y luego explicar su desarrollo a través del tiempo. La operación cognitiva de hacer correr el modelo, nos da la posibilidad de mensurar las causas y los efectos e identificar las variables circunstanciales que pueden aparecer en algún momento y/o en algún lugar.

La falta de un modelo explicativo puede hacer confundir las causas con los orígenes. Correas (2015), le da el nombre de *sociologismo* o *historicismo* jurídico a esta tendencia que, de hecho, según nos comenta, es la forma de explicar las causas del derecho en las facultades de derecho. Si desde él, se trata de explicar, por ejemplo, qué es el derecho a la educación, se dirá que es la sociedad misma la que ha producido la actual legislación sobre este punto, y procurará mostrarnos ese recorrido. El sociologismo entonces, según este autor, está irremediablemente perdido en la maraña de particularidades y contingencias, ya que la historia inmediata de las condiciones sociales sería quien justificaría el ser así de las normas y las concepciones jurídicas. Lo que claramente no se puede explicar desde el sociologismo, es por qué se han formulado ciertas normas con un determinado contenido y por qué no otras. Y, quizás lo más importante a la hora de discutir, tampoco podrá explicar cómo propiciar un cambio en esto.

Con respecto a lo causal, exponemos, en el próximo apartado (Naturaleza del Derecho), nuestro propio modelo explicativo, que es constituyente de la teoría sustantiva de esta investigación.

2.4.1. Naturaleza del Derecho

Los hacedores de teorías en la antropología, la paleoantropología, la historia y otras ciencias sociales, suelen coincidir en mostrar evidencias de que el ser humano, desde un primer momento, organizado socialmente, resolvió sus diferencias mediante el daño físico. El colofón de esta resolución podría ser el asesinato, la esclavitud o algún sistema de sujeción de unos sobre los otros. También suelen ponerse de acuerdo, que con esta lógica y organizados en sociedad, algunos humanos prontamente ocupan el rol entre los que mandan o los que obedecen.

En la explicación del porqué y sobre qué se establece la división de la sociedad y su naturaleza temporal (si se puede o no disolver esa división) pueden contradecirse

bastante. Esto ocurre entre cada paradigma de cada disciplina de las nombradas. También es probable que se discuta sobre el nombre que lleva cada división (clase, sector, grupo, etc.) y qué cosa define el pertenecer o no en cada una de ellas. Pero en definitiva coinciden que, como resultado de esas divisiones, los humanos resultan, en la práctica, no ser iguales, y además, que por lo menos una de esas divisiones está por encima de las otras.

Sucede entonces que, establecida la división de la sociedad, estos privilegiados se enfrentan con el primer límite: la capacidad material de imponer su voluntad al crecer la comunidad y aumentar sus necesidades. No tienen más remedio que apelar al consentimiento del sojuzgado.

Esta minoría se topa con el perenne mundo de los valores, y en él se evidencia rápidamente la norma “no hagas a tu prójimo lo que no quieras que te hagan a vos”. Esto representa una máxima universal que encarna no sólo un “deber ser” sino que es el “ser” de toda relación entre humanos. Es por esto que la relación para ser aceptada debe cumplir ciertos requisitos de necesidad, equidad y enriquecimiento existencial por parte de los desfavorecidos. Sin este principio de universalidad la relación no puede establecerse.

Pero el dominio es violatorio de esa universalidad. El grupo que detenta el poder se enfrenta al problema de justificar su situación privilegiada. Y toda justificación es forzosamente falaz. Primero porque requiere una adaptación de la realidad a sus fines, a lo que se quiere sostener y luego porque dentro de los argumentos a esgrimir se velará necesariamente el origen injusto de la relación. La justificación implica inevitablemente, el establecimiento de una falsa universalidad. El discurso se separará de la amenaza. La violencia muda cobrará voz.

En el nacimiento de esta relación desigual, puede suponerse una conciencia clara de un lado y obnubilada del otro. Pero, así como no hay límite para el número de personas que puedan decir la misma verdad, lo hay para la cantidad de individuos que puedan sostener la misma mentira. Cuando el grupo se amplía, la clase dominante debe lograr que esa justificación sea “verdad” no sólo para los avasallados sino también para los opresores. Es decir, un grupo sólo puede ser dominante a fuerza de mentirse a sí mismo, de educarse y desarrollar esa mentira de generación en generación (Ávalos, 2010).

I. La ecuación

Para poder didactizar los elementos que entran en juego para el surgimiento del derecho, pensamos este pequeño relato que no es otra cosa que cumplir con el primer requisito del modelado de una teoría científica (Flichman y Pacífico, 1996; Pacífico y

Yagüe, 1996; Armatte, 2000, 2006) que es el de construir su punto cero: el origen, desde donde comienza a correr el sistema (Thagard, 2005; Cuenca y Hilferty, 2007).

En la isla yerma, el único medio de producción es un barco de pesca. Es que, por causas naturales, las costas no manifiestan vestigio alguno de vida o cualquier otro recurso. Hay que pescar mar adentro.

El dueño del barco es el tirano de la isla. Se rodea de un grupo de privilegiados que se reparten algunos beneficios y a la vez protegen al tirano y a su sistema.

La ley es la voluntad del tirano, pero existen algunos preceptos básicos promulgados. Cualquier acto considerado sedicioso, es merecedor de la pena de muerte. Es delito, por ejemplo, cualquier tipo de organización comunitaria. Es obvio que cualquier comentario que, aunque sea apenas una insinuación, discuta la propiedad del barco, será reprimido inmediatamente y de la peor forma.

La isla está aislada del mundo, el sistema es perfecto, inmutable, perenne. Existen dos clases perfectamente delimitadas y definidas: 1. El grupo selecto; 2. Los que trabajan pescando en el barco para su subsistencia y para el grupo selecto.

El tirano y sus allegados no hacen mayor cosa que vigilar a los miserables súbditos.

Su dicha parece completa e infinita, pero hay una sola cosa que a veces no los deja dormir. Existe un temor cobijado en lo más recóndito del alma de estos privilegiados, así como les sucede a todos los privilegiados de la historia hasta el presente... El temor de que la mayoría no privilegiada se convenza de que el mundo puede ser otro; le temen a la *stasis*, les atormenta la revolución.

Si el orden lo imponen los dueños, si las leyes existen para los privilegiados... ¿Por qué un individuo de las clases subordinadas puede aspirar a tener la potestad de exigir algo? ¿Qué autoriza a decir “tengo este derecho”?

Pues es la historia. Algunos teorizan sobre los derechos naturales. Pero forman parte de la apelación de principios a los que echaron mano los luchadores de la historia. Es decir, los derechos pueden ser naturales, pero no automáticos. Hay que luchar por ellos. En la isla del barco se da un extremo. Representa el mundo ideal de los conservadores (sectores dominantes, grupos privilegiados, etc.), donde no hay cambios y las leyes son sólo imposiciones de un orden perfecto. Las potestades pertenecen a unos pocos.

¿Cuáles son los elementos que deben estar presentes para que una sociedad cambie? Si en la isla mencionada existiesen otros medios de producción además del barco, podría acontecer un proceso de escisión en la clase dominante. Luego, cuando quieran dirimir quién se impone al otro, alguno —presumiblemente el más débil— trataría de desnivelar la balanza a su favor contando con la ayuda de las clases populares. Se pacta. La alianza espera alguna recompensa.

Promesas que nuevos sectores hegemónicos tratarán de no cumplir. Pero ya los sumergidos dieron un paso. Y así el cambio –y progreso– social comienza.

Con esta ecuación se puede explicar en la historia el surgimiento de potestades. En nuestros cursos probamos su funcionamiento con varios ejemplos, entre ellos, los casos de la democracia ateniense y el monumental Derecho Romano. Pero obviamente, nos interesa qué sucede con el derecho en nuestra sociedad. Y una vez comprendida la naturaleza del derecho podemos abocarnos a discutir las conceptualizaciones propias del derecho moderno.

Nosotros nos basamos en –o coincidimos con– algunos autores de las Corrientes Críticas del Derecho (Wolkmer, 2003; Melgarito, 2015).

Para Alma Melgarito Rocha (2015), hay que tener en cuenta que no es posible encontrar en los distintos discursos, que ella estudia bajo este rótulo, un grupo homogéneo de investigaciones e intereses que se pudiese reunir con el título Crítica Jurídica. Más bien, considera que se trata de una serie de tendencias investigativas en las que es posible encontrar una convergencia en la búsqueda de una cierta estrategia que no niega la apariencia real del fenómeno jurídico, sino que procura revelar los intereses y las contradicciones que se ocultan tras la estructura normativa. Y es en este nivel en que todos estos discursos coinciden, ya que en cada tendencia se puede encontrar un notable esfuerzo al insistir en que la crítica se legitima en el momento en que su discurso es competente para distinguir, en la esfera jurídica, el “nivel de apariencias” (realidad normativa), de la “realidad subyacente” (algunos de los que esta jurista mexicana incluye en su clasificación, están citados en la bibliografía de este informe).

3. La Doctrina

Hemos afirmado más arriba, que los estudios y opiniones de los juristas no se consideran regularmente fuentes del derecho en sentido original, sino un criterio auxiliar o una fuente aclaratoria, porque la doctrina o dogmática jurídica no es una modalidad del derecho positivo, es decir, no es fuente formal, sino fuente material. Puede, por ejemplo, inspirar el fallo de un juez, una ley del congreso, etc., pero nunca crear derecho, pues su influencia es persuasiva, deriva del valor intrínseco de los argumentos que cada jurista emplee y no de ninguna disposición. Sin embargo, una doctrina reputada puede, en muchos casos, sugerir la transformación de toda un área del derecho (Latorre, 2012). Al respecto Carlos Nino (2003) afirma:

Es notoria la influencia que algunos juristas de prestigio ejercen sobre las decisiones judiciales, gozando sus opiniones de un peso casi comparable al de los tribunales de alzada, por lo cual los abogados recurren ansiosamente a ellas para fundamentar sus alegatos (...) En suma, en los países de nuestra tradición jurídica resulta engañoso

considerar a un código o a una ley como parte del derecho en forma aislada de las construcciones teóricas que se han desarrollado alrededor de ellos. El que pretendiera guiarse, en materias relativamente complejas, por los textos legales, sin tener en cuenta las elaboraciones dogmáticas de tales textos, probablemente se vería algo desorientado frente a decisiones y justificaciones que no parecen estar determinadas por esos textos (pp. 338-339).

Cuando cursamos la Especialización en Gestión Educativa (CEPA, 2011), surgió una polémica bastante acalorada entre los docentes que cursaban en calidad de alumnos y los docentes que llevaban adelante ese postítulo.

La crítica por parte de los estudiantes era que la bibliografía estaba hegemonizada por ciertos autores que se repetían en todas las materias. La mayoría de esos autores pertenecían o estaban relacionados con FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

Podemos denominar ahora, dentro de este contexto explicativo, que estos autores adscriptos de alguna manera a la lógica discursiva de FLACSO, constituían por entonces, los constructores de *la doctrina* para legislar en educación.

Esta afirmación se refuerza por el hecho que muchos de estos académicos formaron parte, en su momento, del elenco de gestión de la educación en la Ciudad de Buenos Aires, en la Provincia de Buenos Aires y en la Nación.

Independientemente de si los reclamos estaban o no justificados, la cuestión que nos interesa es que esa especialización trataba de formar gestores en educación, y para eso era (y es, para cualquier formación en gestión) necesario trabajar con la doctrina. Tal como sucede con los abogados a la hora de conocer la dogmática jurídica.

Cuando se piensa gestionar algo, ese algo no entra en cuestionamiento. Se acepta como dado en el aquí y ahora. A lo sumo, se puede pensar en el sistema educativo como la institucionalización del poder ejercido dentro del Estado Moderno, para identificar sus límites, para saber qué puede o no hacer un gestor dentro de determinada concepción de la educación, cristalizada en esas determinadas instituciones.

En cambio, cuando se piensa investigar sobre la educación, como sucede en una maestría en educación como ésta (donde esta comunicación se justifica), dentro de la cual realizamos esta investigación, la gestión y los que gestionan, el Estado y sus instituciones, ingresan al escenario como objetos y sujetos que observar, analizar y cuestionar. Considerarlos como algo dado constituye un error epistemológico. Aquí sí se justifica la pregunta ¿Por qué es así y no de otra forma? (Correas, 2015). Entonces, la doctrina de la gestión, es un elemento a analizar, evaluar y a ponderar.

Esta es la radical diferencia (para quien acepte la garantía del argumento deductivo hasta aquí expuesto) entre un postítulo en Gestión de la Educación y otro en Educación.

El análisis crítico de la doctrina de gestión de la educación, que es un requisito para la perspectiva del estudio del derecho —cuyos fundamentos y características hemos desarrollado—, es compatible con lo que la teoría de la argumentación que utilizamos en esta investigación. Ambos apuntan al establecimiento de una perspectiva discursiva de la gestión. Estamos cumpliendo así con las pautas autoimpuestas (de acuerdo con la lógica elegida) al inicio de este informe.

El establecimiento de esta perspectiva —que identificamos como Perspectiva de la Gestión de la Educación (PGE)—, no presupone realizar una exposición detallada y exhaustiva de sus características. Como nos situamos dentro de teorías de la actuación, lo importante es primero identificar el lugar de enunciación para luego, según lo actuado, establecer características. Figurativamente, lo podemos ejemplificar de esta manera:

Identificamos a quienes ocupan cierto lugar junto a nosotros; los rotulamos como “vecinos”. Pero recién podemos caracterizarlos por lo que hacen. Pueden traernos una torta de obsequio o pueden robarnos el televisor entrando subrepticamente por el fondo. Entonces ya podemos agregarles características en relación a esos actos como amigos o enemigos. Pero si hacen esas dos cosas a la vez, o si hacen una después de la otra, ya necesitamos refinar —y actualizar— nuestra caracterización de ellos. Y en la medida que sigan actuando, ésta se irá modificando.

En el caso que nos ocupa, la operación semántica requiere ver qué dicen en las leyes, qué normas enuncian, para caracterizar la perspectiva que le otorga significado (sentido). Pero ya está claramente establecido el lugar de la enunciación. Ese lugar determina y limita. La doctrina guarda relación con ese lugar; estudiándola, se puede caracterizar mejor y hallar la densidad semántica, identificando el modelo explicativo en juego, al momento de efectivizarse la actuación. Al momento, no antes. Toda caracterización anterior es especulativa, por eso se habla —en cada caso—, de intenciones semánticas previas.

Semántica argumentativa

Resumen

En este apartado se resuelve la pregunta que se refiere a qué significa *significar* para esta investigación. Consideramos para responder a esta cuestión a la semántica argumentativa. Ésta posee impronta comunicativa, establece que no puede identificarse o definirse el significado de manera aislada sino sólo participando del circuito comunicativo: al emisor le corresponde el *significado* situado en lo lingüístico y al receptor, emplazado en lo pragmático, el *sentido*. La *significación* es la materia que

comparten, lo común para trabajar entre ambos extremos. El lenguaje natural se alimenta de ella. Las categorías se abren desde ella hacia los significados y los sentidos.

1. Aclaraciones previas

1.1. Qué es argumentación para esta investigación

La teoría de la argumentación²¹ es el fruto de un trabajo multidisciplinario en el que confluyen las ciencias de la comunicación, la lingüística, la semántica, la pragmática, la lógica informal y formal, la lógica dialéctica, la pragma-dialéctica, la psicología, la epistemología, la filosofía de la ciencia y las ciencias cognitivas. (Gensollen, 2015).

Como teoría, es de cuño reciente.²² No fue hasta a mediados del siglo pasado, con la aparición en 1958 de *The Uses of Argument* de Stephen Toulmin y el *Traité de l'Argumentation* de Perelman y Olbrechts-Tyteca, que los estudios sobre los intercambios argumentativos ordinarios recibieron una atención independiente. También, por su carácter constitutivo respecto a la teoría, merecen la atención los trabajos de Hamblin (1970), Johnson (2000), Walton (2006), y van Eemeren y Grootendorst (1992).²³

Por lo tanto, tenemos dos momentos: al primer momento lo identificamos con la tradición clásica, donde se habla de argumentación, pero no como teoría; al segundo, con la constitución de la argumentación como teoría.

A estos dos momentos le agregaremos un tercero. A este momento pertenecen las teorías de la argumentación que transitan, ya no por la lingüística tradicional, sino que lo hacen —de manera diversa y combinada—, por la pragmática; la semiótica; las nuevas lingüísticas y las sociolingüísticas.

La argumentación que nosotros vamos a utilizar en esta investigación se sitúa en este tercer momento, pero abrevia, por supuesto, de los aportes de los dos anteriores.

Ahora, la teoría —como cualquier teoría—, puede tener carácter normativo y/o descriptivo. Para M. Gensollen (2015), la principal pregunta que buscan responder los teóricos de la argumentación es de índole normativa: se pregunta qué hace que un argumento sea un *buen* argumento. Para ello, se trata de desarrollar teorías lo más completas posibles que permitan, o capturar la normatividad de los intercambios argumentativos ordinarios, o establecer ciertos criterios sobre los cuales se deben construir las argumentaciones.

²¹ Recomendamos leer en G. Olave Arias (2014), *Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación media (2010-2012)*, el apartado “Argumentación y sus términos: desambiguaciones requeridas” (p. 54).

²² Para ver claramente los antecedentes y características de la tradición clásica en contraposición a la argumentación contemporánea: R. Marafioti (2003) *Los patrones de la argumentación: la argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Biblos. Buenos Aires.

²³ Para una visión general de los temas que pueden ser abarcados por la teoría de la argumentación ver el siguiente enlace (ingreso 20/8/ 2022): <https://sibarg.org/mapa-teoria-argumentacion>

Según este filósofo mexicano, algunos teóricos se concentran en el carácter normativo de la teoría de la argumentación centrada en la evaluación de argumentos, y otros en el carácter normativo de la práctica argumentativa –pues argumentar presupone normas. Las tendencias más recientes buscarían dar cuenta de la primera a través de la segunda.

Este carácter normativo es también vericondicional (De la Fuente, 2006), y lo utilizamos para sostener la mayor parte de las afirmaciones sustanciales de esta comunicación. Consideramos, en este sentido, a la epistemología como la argumentación aplicada al discurso científico (Gensollen, 2015); por lo tanto, comprometemos a una determinada argumentación —con su respectiva definición—, al considerar una episteme, una lógica o una heurística.²⁴

Desde otra perspectiva, en cambio, la argumentación sería una disciplina que describiría qué hacen las personas con la lengua en determinadas actividades discursivas. El doctor en filología española, M. de la Fuente, desde la Teoría de la Argumentación en la Lengua (TAL o ADL) (Anscombe-Ducrot) asume esta forma de entender a la argumentación:

En la mayoría de tratamientos que ha recibido este fenómeno [la argumentación como actividad discursiva], se puede constatar la existencia de una constante que ha llegado a alcanzar el estatuto de axioma: argumentar consiste en aportar una serie de datos o de informaciones (argumentos) que sostengan una determinada afirmación (conclusión)(...) ...mi propósito en este capítulo es el de tratar de explicitar algunos hechos (anomalías) que muestren la inadecuación de la definición clásica de la argumentación y de la teoría semántica en la que se fundamenta...(De la Fuente, 2006, pp. 173-174)

El lingüista español afirma que, para una teoría sobre la argumentación, la determinación del lugar que debe ocupar la función referencial en la descripción y caracterización del contenido de una palabra es una tarea ineludible. Explica entonces, que existen dos vías para abordar este problema que implican consecuencias muy distintas en uno y otro caso (pp. 185-186):

- Si propugnamos que la función referencial es una función primitiva del contenido de las palabras, es decir, que es un componente intrínseco y profundo, este hecho condicionará la descripción de los procesos argumentativos que estarán gobernados inevitablemente por los hechos y en los que la lengua desempeñará un papel secundario.
- Si, por el contrario, sostenemos que la función referencial es una función derivada, externa y superficial en el contenido de los signos, nos veremos obligados a postular que

²⁴ Primer capítulo de esta sección.

es la lengua la que da forma a los procesos argumentativos y que los hechos tienen escasa importancia en los mismos.

Nosotros también consideramos a la argumentación desde el punto de vista descriptivo: lo que hace la gente con la lengua es significar, y lo hace argumentativamente. Hay que describir esta actividad para comprender cómo opera semánticamente. Explicaremos a lo largo de esta sección, cómo resolvemos —y justificamos—, esta cuestión.

1.2. Qué no es argumentación para esta investigación²⁵

No es *discurso argumentativo*. Es decir, no es uno de los tantos tipos de textos en que se clasifican los discursos y/o textos en la tradición que suele denominarse “lingüística textual” (Ciapuscio, 1994; Louredas Lamas, 2003).

Esta lingüística tiene su historia. Para O. Louderas Lamas (2003), desde la segunda mitad del siglo XX la lingüística es, sobre todo, una lingüística del hablar. Con independencia de las diversas orientaciones teóricas, que han terminado por multiplicar métodos y objetivos, se coincide en pasar al primer plano el concepto de uso (el lenguaje en contexto). Se observa que el código, aunque imprescindible, no es suficiente para interpretar el hablar.

Para el lingüista ecuatoriano citado, la lingüística del habla sería una reacción a la *lingüística del código*. Evidentemente, está haciendo referencia a la lingüística de Saussure. Según Louderas Lamas, el objeto de esta lingüística está formado casi exclusivamente por las unidades y reglas de cada lengua aplicables en la construcción e interpretación de las oraciones. Se sitúa, pues, en el plano de la lengua y toma a ésta como norma de todas las demás manifestaciones verbales: la *langue* es la depositaria del saber lingüístico dado históricamente; mientras, la *parole* no va más allá de la ejecución, a veces desviada, de esa técnica. Al distinguir el código del habla se separa también lo social de lo individual, lo esencial de lo casual, y lo ordenado o sistemático de lo irregular. En consecuencia, para los lingüistas, describir una lengua equivale a describir un código; y para los hablantes, se piensa, aprender un idioma también se reduce a aprender un código.

M. de la Fuente (2006), coincide con algunas de estas apreciaciones. Afirma al respecto, que, al margen de numerosos factores de carácter externo, uno de los principales hechos que motivó la aparición de los *estudios textuales* fue la constatación de que determinados fenómenos lingüísticos no podían ser descritos y explicados adecuadamente empleando las herramientas existentes. Se refiere a toda la serie de fenómenos que sobrepasan el nivel oracional y que, en consecuencia, presuponen relaciones entre enunciados.

²⁵ Ver en el ANEXO *Los problemas de la argumentación en el campo educativo*.

La lingüística estructural-generativista, sostiene el lingüista español, se había planteado como una disciplina básicamente oracional, puesto que suponía que en los niveles superiores a la oración no era posible establecer patrones ni encontrar reglas, por lo tanto, había desechado el terreno de la actuación como parte de su objeto de estudio. Entonces,

La aparición de la lingüística textual hay que situarla en un marco más amplio caracterizado por el reconocimiento de que en el habla sí era posible establecer regularidades y, consecuentemente, hacer ciencia. En este contexto, surge un gran número de disciplinas (Sociolingüística, Pragmática, Análisis de la Conversación...) cuyo denominador común es que toman como centro de atención la realidad comunicativa de una lengua (De la Fuente, 2006, p. 36)

Como se verá, este contexto también impacta en cómo se entiende a la argumentación (y determina el tercer momento). También se observará la coincidencia de disciplinas – con sus correspondientes autores–; éstas pueden darle basamento tanto a la lingüística textual como a la argumentación.

Pero es necesario que quede claro que discurso o texto o género argumentativo (o cualquiera de las distintas posibles tipologías de esta tradición) no debe confundirse con argumentación. Tampoco “discurso” con *discurso*; ni “texto” con *texto*. Tanto el concepto de *discurso* como el de *texto* serán definidos oportunamente en esta comunicación.

Estas advertencias se justifican en el anexo y tienen que ver con ciertas confusiones al respecto en el ámbito educativo.

Ahora, la clave para determinar qué es argumentación para esta investigación hay que buscarla (y tenerla en cuenta) en el criterio general que orienta nuestras investigaciones en ciencias sociales: preguntarnos sobre *las condiciones sociales del pensamiento autónomo*.

[Ver en ANEXO: “Problemas con la argumentación en el ámbito educativo”]

2. Buscando la argumentación apropiada

Al dilucidar algo desde la argumentación sobre la argumentación (es decir, argumentando) tenemos que darnos cuenta, de inmediato, que nos enfrentamos a la paradoja del prófugo:

En la misma noche de su fuga, un prófugo se une al grupo de vecinos que lo busca con linternas por el barrio donde se supone que está guarecido. Él pregunta: ¿qué están buscando? –Un prófugo que según la policía está escondido por acá– responden. —¿Qué características tiene el prófugo? —Parecidas a las tuyas —le contestan. —Bueno, si me prestan una linterna les ayudo a buscarlo...y si encuentro una persona que se me parece,

les aviso. [Adaptado de la clase del Prof. Mario Montalbetti (PUCP) “Ideas equivocadas sobre la lengua”]

Entonces, la cuestión no es sólo qué buscar sino también quién busca y con qué. “Quién busca” significa, en este caso, qué teoría de la argumentación. Y “con qué” implica pensar en las herramientas que se dispone para ver, cuidando que no se fugue o esconda a partir de ellas (como pasa con la linterna en la paradoja).

Por lo tanto, después de realizarnos la pregunta que justificaría el desarrollar un argumento, nos tenemos que preguntar... ¿Qué debemos saber para resolver esto?

¿De qué argumentación estamos hablando?

Una teoría de la argumentación debe resolver inicialmente un par de cuestiones:

- ¿Cómo ella explica el pensar? ¿Cómo entiende el razonamiento? Entonces debe ir a los campos de conocimiento que atiende estos asuntos.
- ¿Cómo explica la codificación de ese pensar? ¿Cómo ella explica la codificación de esos razonamientos? Es decir, debe explicitar en qué teoría lingüística se sustenta.

Un colofón de lo anterior, pero que por su importancia puede considerarse otra cuestión a resolver, es la semántica ¿Qué significa significar dentro de dicha teoría de Argumentación (a partir, por supuesto, de la teoría lingüística explicitada)?

3. ¿Qué significa significar?

Es frecuente en muchos trabajos (monografías, artículos, tesis, etc.), que se exprese la dificultad para definir ciertos términos aduciendo que no hay un criterio unificado o, históricamente, las definiciones van mutando. Esto más que un problema de falta de definición unificada, es una evidencia de problemas en la teoría semántica de base que el autor de un trabajo tiene.

Si el término pertenece al campo argumentativo, muestra las dificultades que la teoría de la argumentación en juego tiene con respecto a la semántica. Precisamente por la teoría lingüística que presupone una determinada forma de entender qué es definir. Pero el movimiento teórico debería ser recursivo: si se nos presenta un problema para encontrar significados, habría que revisar la teoría semántica que estamos utilizando. Entonces, indagar si esa concepción de la lengua posee una versión de la semántica mejor dentro de sus lineamientos. Y si se concluye que no existe alguna que dé cuenta satisfactoriamente del asunto, el paso siguiente sería buscar una teoría de la lengua más productiva, con una semántica que resuelva con mejor *performance* esta cuestión. Por lo tanto, la definición de un término debe ser solidaria con el sistema explicativo propio. Dentro de nuestra teoría de base, esto se traduce como: “debe ser compatible

con las reglas del modelo explicativo". Este modelo es conceptual (Moreira, 1999, Armatte, 2000, 2006; Zoya, 2017). Que en la dimensión comunicativa (a partir de decisiones que se toman con respecto al código común) establece una "comunidad comunicativa" a partir de la aceptación de los significados que esas reglas habilitan. Es decir, dentro de una determinada concepción semántica (que es la por ahora sostenemos), los significados sólo se hallan dentro de un discurso que a su vez sólo existe dentro (y a partir) de un modelo. Éste puede estar ubicado en una variable que tiene en cada extremo las formas prototípicas (Thagard, 2005; Cuenca y Hilferty, 2007): modelo conceptual (lenguaje específico) y modelo mental (lenguaje ordinario o natural). Una de las decisiones que hay que tomar necesariamente con respecto a la lengua, es la que hay que considerar a partir de los problemas que observa Carlos Nino (2003), en su caso, con la palabra "derecho":

Me aventuro a adelantar la hipótesis de que las dificultades para definir "derecho" que enfrentan algunos juristas y la gente en general, tienen su origen en la adhesión a una cierta concepción sobre la relación entre el lenguaje y la realidad, que hace que no se tenga una idea clara sobre los presupuestos, las técnicas y las consecuencias que deben tenerse en cuenta cuando se define una expresión lingüística. (Nino, 2003, p.11)

Según este autor, hay una concepción que piensa que los conceptos reflejan una presunta *esencia* de las cosas y que las palabras son vehículos de los conceptos. Se habla de una conexión necesaria que los hombres no pueden crear o cambiar sino sólo reconocer, detectando los aspectos esenciales de la realidad que deben, ineludiblemente, estar recogidos en nuestros conceptos.

Esta concepción, continúa Nino, sostiene que hay una sola definición válida para una palabra, que esa definición se obtiene mediante intuición intelectual de la naturaleza intrínseca de los fenómenos denotados por la expresión, y que la tarea de definir un término es, en consecuencia, descriptiva de ciertos hechos.

Esta postura "esencialista" se contrapone a otra "convencionalista" donde

(...) la relación entre el lenguaje —que es un sistema de símbolos— y la realidad ha sido establecida arbitrariamente por los hombres y, aunque hay un acuerdo consuetudinario en nombrar a ciertas cosas con determinados símbolos nadie está constreñido, ni por razones lógicas, ni por factores empíricos a seguir los usos vigentes, pudiendo elegir cualquier símbolo para hacer referencia a cualquier clase de cosas y pudiendo formar las clases de cosas que le resulten convenientes. (Nino, 2003, pp. 12-13).

La búsqueda de los significados de manera etimológica —por ejemplo—, implica sostener, de alguna manera, una perspectiva *esencialista*. Para el *convencionalismo*, en rigor, carece de importancia cómo usaban los griegos o los romanos cierta palabra que está

en la raíz constitutiva de ciertas expresiones actuales. Lo importante es cómo se le ocurre usarlas aquí y ahora a una comunidad lingüística determinada.

Aunque Carlos Nino no es necesariamente un abonado a las teorías cognitivas (o cognitivistas), ni habla de modelos, propone una heurística compatible con nuestra justificación de cómo definir un término: la búsqueda de los significados debe comenzar por indagar por las convenciones evidenciadas en el lenguaje ordinario. Traducido a nuestro sistema: hay que empezar por captar los modelos mentales que esa expresión convoca antes de establecer una definición adecuada a nuestro modelo conceptual.

¿Qué justifica indagar en las convenciones? Bueno, razones comunicativas. Para explicar esto debemos ir al concepto de “significación” (que se explica en el próximo apartado). Una entrada léxica posee, por convención, algunas notas semánticas que permiten que nuestra definición sea más o menos comunicable según las pautas del registro lingüístico (Halliday, 1978) del campo pertinente o correspondiente. Pero podríamos, en rigor, utilizar arbitrariamente otra palabra, absolutamente inmune a cualquier proceso de reconocimiento semántico, y –quizás, después de algunos pequeños ajustes convencionales–, funcionaría igual.

3.1. Significado, significación y sentido

La semántica argumentativa por su impronta comunicativa –como veremos–, establece que no puede identificarse o definirse el significado de manera aislada sino sólo participando del circuito comunicativo. Al emisor le corresponde el *significado* situado en lo lingüístico y al receptor, emplazado en lo pragmático, el *sentido*. La *significación* es la materia que comparten, lo común para trabajar entre ambos extremos. El lenguaje natural se alimenta de ella. Las categorías se abren desde ella hacia los *significados* y los *sentidos*. Pero hay más: los *significados* (y a partir de ellos, los *sentidos*) se pueden buscar en los libros, ensayos o artículos académicos; en el investigador y en los propios sujetos investigados. Pero sólo se logrará comprender cada uno de los mismos, identificando los modelos correspondientes —y sus intenciones semánticas— y sólo se podrá interpretarlos, analogándolos y contrastándolos con el mundo creado –por quien investiga–, para contenerlos a todos.²⁶

²⁶ Nuestro trabajo docente en la formación de intérpretes de Lengua de Señas –por más de una década–, nos viene proporcionando distintas herramientas de análisis que son contrastadas constantemente, en cuanto a su pertinencia y productividad, en el ámbito de lenguas en contacto. Y este ámbito resulta ser especialmente fecundo, por tratarse de dos lenguas tan disímiles (español y lengua de señas).

Consideramos que el intérprete que formamos debe ser un “experto en significados” y tenemos un campo de aplicación inmediato –el trabajo cotidiano del intérprete–, que nos permite verificar la consistencia de las teorías semánticas que ponemos en juego. Esto le da a nuestra tarea el viso de ser una investigación constante. Fruto de ella es la semántica argumentativa que aplicamos al estudio de los significados y sentidos de las categorías de análisis (componentes de la investigación cualitativa) que compartimos en esta comunicación.

3.2. Las categorías de análisis

Las categorías de análisis, al entender de A. Rico (2006), están presentes en todas las fases y procesos de la investigación; pueden considerarse como las constituyentes de la estructura o “esqueleto” del trabajo investigativo. Para ella, gran parte del éxito en el análisis, estructuración y claridad en una investigación, depende de que se establezcan categorías claras a lo largo de todo el proceso. Las categorías de análisis representan en investigación, un elemento tanto teórico como operativo. Responden a la necesidad de crear unos parámetros conceptuales que faciliten el proceso de recoger, analizar e interpretar la información. Y es así, afirma, que las categorías se establecen desde la formulación del problema: las principales categorías que definen el objeto propio de estudio están contenidas en el problema. Además, alimentan de manera directa lo que constituirán los principales ejes teóricos del marco teórico, y orientan y estructuran tanto el diseño de instrumentos como el análisis e interpretación de la información. Como sucede con muchos otros componentes de la investigación, las categorías se modifican y afinan a lo largo del proceso; no obstante, es necesario desde el planteamiento del problema, comenzar a definir algunas categorías tentativas. La construcción del Marco Teórico permitirá posteriormente añadir unas nuevas o modificar o eliminar las ya existentes (Rico, *et al*, 2006).

Con las categorías se corren los mismos peligros que –como nos advierten B. Glaser y A. Strauss (1967)–, existen con respecto a las teorías: a) iniciar el estudio sin ninguna categoría, situación que puede conducir a no poder reconocer aspectos relevantes del fenómeno estudiado, o b) imponer categorías, descansar en ellas, ver la realidad desde una sola perspectiva y tratar de “calzar” los datos en las categorías preconcebidas, o poner “datos redondos en categorías cuadradas”.

Cuando nos preguntamos al principio de nuestra investigación sobre “trayectorias”, que a vez son “educativas”, de “jóvenes” que al mismo tiempo son “sordos” ¿qué estamos significando con cada una de estas entradas léxicas? En todo caso, ¿quién le da significado?... ¿los libros, ensayos o artículos académicos? ¿el investigador? ¿o los propios sujetos investigados?

Pero lo primero que se tiene que establecer es **qué significa significar** y cuál es la lógica, justificación, regla o heurística detrás del adjudicar nombres a fenómenos. Es decir, toda investigación debe establecer claramente en qué semántica se constituye antes de ir a la empiria a buscar *significados* y *sentidos*.

Las categorías para la semántica argumentativa

Según H. Zemelman (2005), el pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que

permiten reconocer diversidades posibles de contenido. Esto hace parte de lo que define como un momento preteórico, funciona sin un corpus teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos, con funciones claras de carácter gnoseológico o cognitivo, o para decirlo de otra manera, con funciones de determinación o de explicación. Para Zemelman, son las categorías las que permiten construir una relación de conocimiento, que es un ángulo desde el que se comienza a plantear los problemas susceptibles de teorizarse.

Entonces, en el sentido que le otorga el sociólogo mexicano, las categorías, a diferencia de los conceptos que componen un determinado sistema explicativo, no tienen un contenido único sino muchos contenidos. Las categorías son posibilidades de contenido, no contenidos demarcados, identificables con una significación clara, unívoca, semánticamente hablando.

Otra forma de entender a las categorías, sin distanciarse demasiado de lo propuesto por Zemelman, es considerando que una categoría no es otra cosa que un concepto codificado en lenguaje natural u ordinario (Campagna y Lazzeretti, 1998).

El lenguaje natural tiene la propiedad de ser muy comunicativo por ser, precisamente, ambiguo y vago (Nino, 2003). Para entender esto hay que considerar los distintos tipos de lenguajes y sus respectivas propiedades distintivas. Sucede que la lengua natural u ordinaria debe tener necesariamente cierto grado de ambigüedad y vaguedad para otorgar fluidez y plasticidad al intercambio semántico entre distintos usuarios lingüísticos. Es así que se puede distinguir en la lengua, **propiedades comunicativas** y **propiedades analíticas** de los conceptos (codificados en palabras). Todos los términos tendrían ambas propiedades (son variables opuestas de una misma escala), pero en las categorías (como en los conceptos codificados por el lenguaje ordinario) existiría una preponderancia de las propiedades comunicativas en detrimento de las propiedades analíticas. Cuando lo que predomina son las propiedades analíticas, el lenguaje se hace más denso, preciso y unívoco. Estaríamos frente a un sistema de conceptos que Zemelman identificaría como pertenecientes al momento teórico.

En la Lingüística cognitiva, también es importante la identificación y utilización de categorías. Las categorías se definen como "grupos de objetos del mundo relacionados a causa de las similitudes que mantienen entre sí, organizados alrededor de una imagen central prototípica, del miembro de la categoría que es más representativo de todos" (Rosch en Cuenca y Hilferty, 2007, p. 35). La pertenencia de un elemento a una categoría se establece a partir del grado de similitud con el prototipo, aunque los atributos comunes entre el elemento en cuestión y el prototipo no deben entenderse como condiciones necesarias y suficientes de toda la categoría. Las categorías que se

pueden definir por condiciones necesarias y suficientes no son más que un grupo, y aún reducido, de las categorías existentes.

Pero resulta que

(...) las líneas de asociación entre los miembros de una categoría no se establecen necesariamente entre los ejemplares de la entidad y el prototipo, sino que es posible que un elemento se integre en la categoría por su semejanza con otro que, éste sí, tenga algún atributo común con la imagen mental del prototipo. No es necesario que todos los miembros de una categoría tengan algún atributo común entre sí, ni tan siquiera algún atributo común con el prototipo, sino que las posibilidades asociativas son múltiples (Cuenca y Hilferty, 2007, p. 38).

Esto, como atributo del lenguaje ordinario o natural, es precisamente la vaguedad, que ya se ha mencionado.

Las significaciones de una categoría

Según la Lógica (Fatone, 1969), la comprensión del concepto está dada por su definición; la extensión, por su aplicación. La correspondencia de estos dos aspectos del concepto con los dos aspectos del término que lo expresa, es total. La definición de un término (concepto codificado) nos muestra lo que ese término significa (*significación* o *intensión*); la aplicación del término, lo que ese término designa (esto correspondería discutir a la pragmática).

Por ejemplo, utilizar el término *trayectoria educativa* implica un acto de codificación de un concepto de mayor comprensión y de menor extensión que el concepto *trayectoria*. Dicho de una manera más habitual –para la Lógica–, implica ampliar la comprensión del concepto y reducir su extensión.

De la misma manera actúa el término *trayectoria escolar* con respecto al término *trayectoria educativa*. Entonces, lo que determina un análisis de las *significaciones* de un término influye en las hipótesis que actúen en el proceso de investigación de los *significados* (proceso de análisis teórico) y los *sentidos* (proceso de análisis de los datos empíricos) que este proyecto se propuso realizar.

Por lo anterior, en un proceso de investigación, se debe empezar por esbozar, de manera instrumental (en un momento preteórico), las posibles *significaciones* de las categorías con que nos interesa trabajar.

Según M. de la Fuente, la *significación* puede ser caracterizada como “el conjunto de notas semánticas que definen las propiedades de la clase de objetos a las que un signo puede ser aplicado” (2006, p. 176). Por ejemplo, el término caballo tendrá como elementos constituyentes de su significación las notas [+ animal, + équido, + macho, + adulto...]. Por lo tanto, esta noción se va a convertir en la pieza clave de la teoría

semántica, al margen de la terminología que se utilice. Para el lingüista citado, resulta fundamental delimitar con precisión qué elementos se deben incluir en la significación asociada a una determinada palabra, puesto que de ellos van a depender, por un lado, las capacidades referenciales de esa unidad y, por el otro, las posibilidades de construir razonamientos argumentativos en los que intervenga ese término.

El delimitar qué elementos se deben incluir en la significación asociada a una determinada palabra implica construir *normas determinativas o definitorias*. Para esto, no es necesario partir de la nada. El diccionario recoge ciertas normas consuetudinarias que se pueden referenciar. Dando cuenta de lo más arriba precisamos sobre las convenciones.

Para el lógico finlandés G. von Wright (1970), las normas definitorias –como toda norma–, no son verdaderas ni falsas. Pero remiten a una proposición o conjunto de proposiciones de las que sí se puede predicar verdad o falsedad (indistintamente consideradas en términos lógicos o lingüísticos). Estas proposiciones serán referidas en esta comunicación como *tesis fácticas*. Entonces, al considerarlas como regla de valoración pragmática, puede utilizarse para calificar a una norma definitoria como ajustada, aplicable, satisfactoria, etc.

Pero aquí tampoco hay que confundir las normas —que en Lógica constituyen proposiciones no enunciativas o con enunciado latente (Fatone, 1969)—, con el texto en donde se encuentran codificadas. Pues podemos estar ante un texto que represente al sistema definitorio (normas + tesis fácticas) y entonces habría otra forma de calificar una definición: sería utilizando las reglas para calificar o evaluar a un texto, por lo tanto, éstas ya serían argumentativas.

El problema es que tenemos frente a nosotros un arco que va desde lo más difuso y contingente hasta lo más discreto y absoluto. Desde el pensamiento epistémico al teórico. Entonces se tiene que establecer las precauciones necesarias para evitar que la categoría pierda su capacidad de captar la mayor cantidad de sentidos posibles.

3.3. Modelos mentales

Como ya se expresó más arriba, la pertenencia de un elemento a una categoría se establece a partir del grado de similitud con el prototipo. Cuando se habla de prototipo se está concretando una abstracción que remite a juicios sobre grados de prototipicidad: “...el prototipo no sería más que un fenómeno de superficie que toma diferentes formas según la categoría que estudiamos; es, básicamente, el producto de nuestras representaciones mentales del mundo, de nuestros modelos cognitivos idealizados...” (Cuenca-Hilferty, 2007, p. 36)

Estas representaciones pueden entenderse dentro de la perspectiva cognitivista como *modelos* (Thagard, 2005). Las *representaciones mentales* son entonces *modelos mentales*. Los modelos mentales son modelos que las personas construyen para representar estados físicos. Esos modelos no precisan ser técnicamente precisos (y generalmente no lo son), sino que deben ser funcionales. Evolucionan naturalmente; interactuando con el sistema la persona continuamente modifica su modelo mental con el fin de llegar a una funcionalidad que le satisfaga.

Desde el cognitivismo se afirma que los modelos son estructuras históricas, sociales y cognitivas elaboradas a través del lenguaje y la comunicación social. Los modelos son históricos porque no son inmutables, sino que cambian con el tiempo. Además, son sociales por ser irreductibles a la mente individual y porque suponen una materia social proveniente del lenguaje y la cultura. Finalmente, los modelos son construcciones cognitivas porque constituyen una forma de conocimiento (Zoya, 2017).

La idea de los modelos como construcciones lingüísticas es útil entonces para pensar y distinguir entre modelos construidos en lenguaje natural y en lenguaje artificial. Las representaciones sociales son modelos basados en lenguaje natural que emergen de las interacciones sociales, cognitivas y comunicativas del mundo de la vida cotidiana. Son también modelos implícitos puesto que no son construidos por o desde la voluntad y de forma deliberada por los actores sociales (Zoya, 2017).

Los modelos conceptuales se han inventado –por los profesores, investigadores, ingenieros, arquitectos–, para facilitar la comprensión o la enseñanza de sistemas físicos o estados de cosas físicas. Son representaciones precisas, consistentes y completas de sistemas físicos. Se proyectan como herramientas para la comprensión o para la enseñanza de sistemas físicos (Norman, citado por Zoya, 2017).

Es así que la modelización, como práctica científica, es el trabajo de construcción de modelos explícitos; es decir, una actividad deliberada orientada a concebir, diseñar y construir modelos. Marvin Minsky propuso esta conceptualización que tiene valor heurístico: “Para un observador B, un objeto A* es un modelo de un objeto A en la medida que B puede usar A* para responder preguntas que le interesen sobre A” (M. Minsky en Zoya, 2017, p. 6). Esta definición posibilita distinguir al sujeto modelizador (B) del objeto de la modelización (A), y concebir al modelo como un instrumento de conocimiento de este último (A*). Además, permite pensar que todo modelo se construye en función de una pregunta, y, por ende, implica la concepción de un problema. Esto permite observar la naturaleza práctica de los modelos, como sugiere L. Rodríguez Zoya (2017), en la medida en que todo modelo es construido por alguien (sujeto de la modelización), sobre algo (objeto de la modelización) y para algo (fines de la modelización), es decir por qué, para qué y para quién se construye un modelo. Esta

última instancia, habilita al sostener que todo modelo está mediado por intereses que guían su construcción. En palabras de M. Arnatte "...un modelo es algo a la vez cognitivo y social. Pues está forzosamente en relación con nuestros sistemas de representación, lo que se denomina a veces ideología..." (2002, p. 16). Por esta razón, los modelos no son axiológicamente neutrales.

Pero, en definitiva, estos dos tipos de modelos, los mentales (de las que las representaciones sociales son un tipo específico) y los conceptuales (cuyas características van cambiando según como el lenguaje que utiliza se aleja del natural u ordinario) están presentes de una forma u otra en la mente de los sujetos de investigación (Moreira, 1999) y emergen en sus producciones textuales.

3.4. Perspectivas *etic* y *emic* (compatibilización)

La antropología recorta estos fenómenos con cierta aproximación a lo que aquí desarrollamos (lo que permite un satisfactorio grado de compatibilización de sistemas explicativos) utilizando los conceptos analíticos *emic* y *etic*. Veamos algunos ejemplos: En las expresiones "Comunidad Sorda" y "comunidad sorda" no sólo se manifiesta un cambio de significado sino también una alteración de las implicaciones y compromisos que pragmáticamente asume el enunciador.

En el primer caso (la presencia o no de las mayúsculas no es un requisito ni suficiente ni necesario para determinar de qué caso se trata), la perspectiva que se despliega es *emic*, pero sólo para aquellos que lo observan. Se activan –al momento de enunciar el término (y codificar el concepto)–, un complejo definitorio donde están interactuando varias reglas y normas que comprometen al enunciador en una mediación determinada. Lo que está implicado (el dominio cognitivo) tiene que ver con la militancia dentro del *movimiento social sordo* (McAdam, 1999; Ávalos, 2017; Castro y Pedrosa, 2017).²⁷

En el segundo caso se trata de una perspectiva *etic*. Y pasa lo mismo que con la perspectiva anterior. Aquí el complejo definitorio forma parte de un modelo, sin lugar a dudas, conceptual. El compromiso es académico: se tiene una definición de comunidad y se establece que se puede aplicar –de alguna manera–, al colectivo sordo (o a parte de él).

Lo que aporta este instrumental analítico es la evidencia de que no se puede identificar –sin tomar las debidas precauciones–, los modelos mentales con la perspectiva de los sujetos observados. En este caso, hay una temporalidad que observar –y que seguramente se puede verificar con otros conceptos, en otras circunstancias y en otros campos–: los sociólogos y antropólogos en un principio –en la década del 60–aplicaron

²⁷ Ya esta expresión "...tiene que ver con la militancia dentro del *movimiento social sordo*" es enunciada desde una perspectiva *etic* (la nuestra).

la categoría *etic* de “comunidad” al colectivo sordo (Massone y Machado, 1994; Rey, 2013). La *militancia sorda* posteriormente la asumió como parte de su identidad y sus reivindicaciones (analogando su lucha con la de otras comunidades lingüísticas). Entonces ya es *emic*, y allí deja de ser un modelo conceptual para convertirse en un modelo mental.

Por lo tanto, no es lo mismo decir “Comunidad Sorda” que “comunidad sorda” (y la diferencia no es la utilización o no de mayúsculas). En un caso el compromiso es *emic* y en el otro es *etic*. En la bibliografía del campo, esto no siempre está correctamente atendido.

Veamos otro ejemplo. En el trabajo de N. Montes y M. Sendón se afirma que “...la discusión teórica que subyace a los estudios de trayectorias ha sido retomada actualmente en el campo de las ciencias sociales a través de la problematización de la relación individuo-sociedad / estructura-acción / objetivo-subjetivo...” (Montes y Sendón, 2006, p. 388)

El concepto codificado por las autoras como “trayectorias” pertenece a su perspectiva *etic*. Cuando dicen “discusión teórica” junto a “campo de las ciencias sociales”, sus enunciados sitúan al término en cuestión en esta perspectiva. Pero en cambio, si pensamos en un estudio de las *intenciones* (argumentativas) –es decir, el modelo de educación que se procura significar–, de cierta generación de investigadores de FLACSO (que incluyese a estas investigadoras), ya este concepto sería *emic*. Su discurso está siendo observado.

De hecho, con ayuda de estas herramientas analíticas de la antropología, se nos aclara que lo que realiza el investigador es prescindir de ir al campo y realizar las preguntas a partir de conceptos *etic* y tratar, en cambio, captar los conceptos *emic* que los sujetos enuncian (en el soporte que sea) y luego, en la fase de análisis, y con el modelo conceptual (*etic*) correspondiente, reconstruir el modelo al cuál pertenecen. Y así, en parte, se va resolviendo la pregunta sobre quién significa a las categorías.

3.5. Mediación

Ya que las posibles metodologías para investigar los modelos mentales y/o conceptuales están basadas en la premisa de que las representaciones mentales de las personas pueden inferirse (modelarse) a partir de sus comportamientos o productos textuales, es necesario tener presentes los posibles modelos que pueden emerger en estas circunstancias (Moreira, 1999; Zoya, 2017).

Volvemos entonces a sostener que lo primero en el proceso es contar con hipótesis de *significaciones*. Pero el paso siguiente es el de realizar hipótesis sobre posibles *significados* que puedan actualizarse en los intercambios comunicativos. Según M. de

la Fuente (tomando como fuente a Gutiérrez Ordóñez) "...es posible definir el significado como un conjunto de rasgos distintivos que oponen un contenido lingüístico a todos los demás de su mismo paradigma (dimensión valor) y de notas semánticas que reflejan sus posibilidades combinatorias (dimensión valencia)" (2006, p. 178). Esta definición que utiliza el lingüista español, deja al significado dentro de la lengua. Es que, desde la perspectiva funcionalista, el significado se concibe como una unidad que ha de ser definida de una forma inmanente. En consecuencia, las relaciones de significado serán relaciones de tipo estructural, de un signo con otros signos de su mismo paradigma. Luego, fuera de una explicación inmanentista, va a quedar el *sentido*.

El sentido puede ser definido como la totalidad de contenidos que un enunciado transmite o comunica y se compondría de los siguientes elementos: Significado A: sería el significado propiamente lingüístico, codificado. Significado B: sería el significado referencial, es decir, dado que los signos de una lengua tienen la capacidad de señalar hacia realidades extralingüísticas, en muchas ocasiones necesitamos conocer esas realidades para entender adecuadamente el significado de un término. Significado C: sería el significado ilocutivo o intencional, en él representaríamos todo el complejo mundo de las intenciones con las que se emiten los enunciados, los actos de habla que realizamos a través de ellos, las presuposiciones y los sobreentendidos que generan, etc.

(De la Fuente, 2006, pp. 182-183)

Y esta actualización extralingüística, que ya es ámbito de la pragmática (Portolés, 2003), implica explicitar representaciones que corren, como modelos, en lenguajes que pueden alejarse de distintas maneras del natural y así determinar diferentes modelos conceptuales a tener en cuenta.

Entonces, el arco que va desde lo más difuso y contingente hasta lo más discreto y absoluto puede entenderse (compatibilizando otra vez las teorías explicativas utilizadas en esta sección) como opciones que van desde modelos mentales a modelos conceptuales; de definiciones que se establecen con normas muy laxas a definiciones que establecen normas precisas y/o puede pensarse como constructos discursivos con distintos grados de sistematicidad creciente.

Sucede que la experiencia, la actuación de los sujetos y la existencia de alternativas (opciones), son elementos para trabajar a la hora de identificar, comprender e interpretar los modelos mentales de los sujetos observados (Bandler y Grinder, 1980). Y es que la experiencia y la actuación se conjugan en la actividad que resulta ser la cultura. Y como esta última tiene una finalidad –la de constituir un modo de optimización ecológica–, tiende a operar a partir de opciones de configuración optimizables (Harris, 2007; Caicedo, 2016).

Desde este punto de vista, la cultura se piensa como actividad, como una actividad configurativa, donde el aprendizaje es lo que conecta la experiencia con la actividad constituyendo, en algunas situaciones, bucles de retroalimentación (aprendizaje-enseñanza-aprendizaje). Y en este aprendizaje implica una construcción y constante revisión de los modelos de mundo por parte de las personas (Zoya, 2017).²⁸

Ahora, el problema es visualizar, definir y analizar cómo los individuos intervienen en la orientación de esta configuración –ya sea individual, ya sea colectivamente–, y cómo y por qué prevalecen, en definitiva, algunos modelos (en algunos casos, en forma de estereotipos) sobre otros (Moreira, 1999).

Para esto hay que ir al concepto de experiencia. Nuestra experiencia sensible del mundo es limitada, entre otras razones, por las oportunidades vivenciales. Directamente se puede experimentar pocas cosas del mundo. Como la experiencia significa información, nos informamos en forma directa, de una ínfima porción del mundo. Toda la información que completa nuestro conocimiento de él está mediada por otro ente (Bandler y Grinder, 1980; Cuenca y Hilferty, 2007).

Las experiencias, para comunicarse, deben convertirse en texto; concepto, este último, que debe interpretarse de manera amplia como lo entiende la semántica de la Escuela de Tartu (Lotman, 1996). Los textos resultantes se activan –y lo hacen constantemente– por discursos orientados argumentativamente; acontecer éste que se inscribe dentro del proceso de *significar el mundo* (Cuenca y Hilferty, 2007). En definitiva: alguien nos significa el mundo de esta manera.

Sucede entonces, que estamos mediados por el entorno social, por la religión y por la educación, entre otros factores. Esta mediación es la que proporciona buena parte de las reglas de construcción de los modelos mentales.

Encontramos así que la *mediación* es uno de los mecanismos de condicionamiento social del pensamiento autónomo de los individuos. Al estudiar su funcionamiento, identificar sus componentes y su lógica motriz, podemos diseñar, en principio, métodos para, como mínimo, vectorizarla como un factor a considerar en nuestras decisiones (opciones). Pero en esta instancia, se privilegia señalar a la mediación como uno de los elementos a tener en cuenta en la búsqueda de la etiología de los modelos mentales.

Como ya se dijo, todo modelo está motivado por intereses que guían su construcción y por esta razón se afirma que los modelos no son axiológicamente neutrales. Estos intereses se pueden identificar a través de *marcadores* en la comunicación. Sobre esto trabaja la versión de argumentación utilizada (que informalmente distinguimos como

²⁸ Nótese que aquí está presente una determinada concepción de cultura que es compatible con el pragmatismo –y por lo tanto con el naturalismo (Esteban, 2004, 2006; López, 2015)–, y se opone a la concepción metafísica de ella.

argumediática). Se intenta interpretar con ella la *intención* que determina cada discurso que active los textos que surjan como datos en una investigación. Se trata, al momento de interpretar, de identificar primero el modelo (del sujeto) con el cual se quiere comprender (hacer inteligible) el mundo y luego, enfocar el fenómeno que comprende (los fenómenos que recorta ontológicamente) ese modelo. La idea es concretar, con este arsenal teórico-conceptual, la suficiente distancia reflexiva para aprehender —al analizarla—, toda la operación de mediación. Y luego recorrerla en forma inversa para obtener e identificar sus fuentes.

3.6. Las normas constitutivas de los modelos

Hay que volver a las normas para ver qué implica esto de la no neutralidad. Para esto vamos a convocar otra vez a G. von Wright (1970): además de las normas definitorias hay que considerar la existencia de otros tipos de normas, como las **técnicas**, las **prescriptivas** y, en especial, las **valorativas**.

Las **directivas** o **reglas técnicas** son reglas que indican un medio para alcanzar determinado fin. Ejemplos característicos de reglas técnicas son las instrucciones de uso, como ésta: "Si quiere encender el televisor, presione el botón de la izquierda". Las reglas técnicas no están destinadas a dirigir la voluntad del destinatario, sino que lo que indican está condicionado a esa voluntad. Por eso la formulación de la regla técnica es hipotética, y en el antecedente del condicional aparece la mención de la voluntad del destinatario (si quiere) y no un hecho ajeno a esa voluntad.

Las reglas técnicas presuponen siempre una proposición anankástica, que debe ser verdadera para que la regla sea eficaz. Un enunciado anankástico es "una proposición descriptiva que dice que algo (el medio) es condición necesaria de otro algo (el fin)" (von Wright, 1970, p. 29). Como proposición descriptiva que es, la anankástica puede ser verdadera o falsa.

G. von Wright caracteriza a las normas **prescriptivas** mediante estos elementos que las distinguen de otras especies: emanan de una voluntad del emisor de la norma, a la que se llama autoridad normativa. Están destinadas a algún agente, llamado el sujeto normativo. Para hacer conocer al sujeto su voluntad de que se conduzca de determinada manera, la autoridad promulga la norma. Para dar efectividad a su voluntad, la autoridad añade a la norma una sanción, o amenaza de castigo.

Las normas **éticas**, **morales** o **valorativas** merecen una consideración especial. En prácticamente todas las facetas de la actividad humana encontramos frecuentes referencias a hechos o cuestiones que son calificados como "buenos", "correctos", "malos", "incorrectos" o que mencionan los "deberes", las "obligaciones", los "derechos" o las "virtudes". Los enunciados que contienen estas expresiones son enunciados que

afirman algo sobre los hechos a partir de ciertos argumentos (estructuras textuales) que contienen normas valorativas. Su estudio corresponde al campo de la ética.

Para Luisa Montuschi (2002), la ética o filosofía moral es la disciplina que justamente se ocupa de aquello que es moralmente bueno o malo, correcto o incorrecto. Es la rama de la filosofía que evalúa el comportamiento humano y, en tal sentido, sistematiza, defiende y recomienda criterios referidos a comportamientos correctos e incorrectos. Dentro del campo de la ética los filósofos habitualmente diferencian tres ramas: la metaética, la ética normativa y la ética aplicada.

Para Carlos Nino (2003), hay dos grandes interpretaciones filosóficas de las normas morales que las asimilan a dos de los tipos principales de normas ya mencionadas.

Una es la concepción que se podría llamar teológica. Considera a las normas morales como emanadas de una autoridad, en concreto, de Dios. Para esta interpretación, las normas morales serían prescripciones.

Una variante de esto –y quizás más habitual en nuestro contexto (el académico)–, es la concepción dogmática. Aquí la autoridad puede ser un pensador o grupo de pensadores (una filosofía o doctrina). Las concepciones sobre la sociedad y su expresión política determinan también la autoridad en este sentido. Toda concepción político partidista es básicamente dogmática. Los movimientos sociales se mueven y justifican a partir de estas prescripciones. Las corrientes irracionalistas (comunitaristas, nacionalistas, etc.) colocan estas normas en las premisas superiores de sus fundamentaciones. Pero también, y más sutilmente, estas prescripciones están presente en el dogmatismo académico. Esto suele resultar como normas valorativas prescriptivas como estas: “es bueno promover estas perspectivas (paradigmas)”. Las líneas de investigación suelen estar enmarcadas (y hasta justificadas) por estas prescripciones.

La otra interpretación podría llamarse teleológica. Considera a las normas morales como una especie de regla técnica que indica el camino para obtener un fin.

Hay otras concepciones que se niegan a identificar las normas morales con algunas de las especies de normas principales que se han visto y las clasifican como autónomas, como *sui generis*, usualmente se llama a esta posición, *deontologismo* (Nino, 2003).

Pero para evitar situarse en la idea corriente sobre que la ética versa solamente (y también simplemente) sobre “portarse bien”, recordemos esto que es básicamente un principio propio de la *ética práctica* (Montuschi, 2002; Nino, 2003): toda acción de cualquier agente ya sea individual o plural, implica la activación de una tesis valorativa y esta tesis contiene una norma valorativa (que esté explicitada o se sea consciente de la misma es otra cuestión).

3.7. La intención semántica

En la construcción de todo modelo intervienen entonces, todo tipo de normas. Una forma de identificar el momento en que se empieza a dejar de estar frente a un concepto preteórico (categoría) y se pasa al teórico (siguiendo aquí a Zemelman) es cuando en el complejo definitorio se hace más denso y se manifiesta la presencia de otras normas que no sean determinativas.

Una forma de identificar cuando se pasa de un modelo mental (que puede ser una representación social) a un modelo conceptual es cuando el lenguaje utilizado en las instancias comunicativas observadas empieza a alejarse del natural (pierde vaguedad y ambigüedad).

Una forma de desentrañar los sistemas explicativos yuxtapuestos en las mentes de los sujetos es a partir de analizar los textos que esos sujetos producen (en cualquier tipo de acto comunicativo) y tratar de identificar en sus distintos discursos las intenciones presentes.

En estas intenciones es donde se resuelve toda la semántica que el sujeto está desplegando. Esto es lo que se llama *semántica argumentativa* (de la Fuente, 2006; Van Eemeren, *et al*, 2006).

Para este marco explicativo se toman en cuenta algunos aportes de la Argumentación en la Lengua (ADL o TAL). De allí se rescata las siguientes hipótesis:

H1: La significación de las palabras es argumentativa (...)

H2: La función argumentativa de los enunciados está determinada por su estructura lingüística. (...) (de la Fuente, 2006, p. 217).

El problema es la inmanencia, es decir, cómo salir de la lengua para hallar esto en los textos implicados por los modelos mentales y conceptuales presentes en los sujetos observados. El desafío es indagar sobre el *sentido* por un lado y la orientación argumentativa del discurso que activa esos textos por el otro.

Resulta entonces, que todo texto se activa por un discurso y esto involucra la presencia de una intención. Esta *intención* (semántica) representa la “intención de significar el mundo” (Cuenca y Hilferty, 2007). Es una categoría de la argumentación que corresponde (analogando a la práctica política) a la “intención” que cualquier ingeniería social tendría: el modelo de sociedad pretendido. A estas *intenciones* es a las que se refiere M. Armatte cuando dice “...estamos obligados a hacer, entonces, una especie de historia de las ideas, filosóficas y científicas, a recurrir a la sociología de las ciencias para intentar comprender cuáles son las *representaciones del mundo* en las que se integran nuestros modelos” (2002, p. 16) [la cursiva es nuestra]. Pero lo que el sociólogo francés considera que hay que identificar para poder “comprender” los modelos

conceptuales, la argumentación lo considera necesario para “interpretar” todo tipo de modelo.

El concepto de *intención* viene aparejado al de *mediación* ya que siempre está en juego un modelo de algo (puede ser un modelo explicativo) que se quiere imponer (imposición que no parte, necesariamente, de la voluntad del sujeto enunciador). Se trata de una imposición virtual, pero que tiene obviamente su contraparte pragmática, es decir, su intervención en el mundo (en última instancia, es su finalidad).

La *intención* no es el motivo (siempre hablando de instrumentos o constructos de análisis y no de lenguaje ordinario). El *motivo* comprende la *intención*, pero también puede referirse a otros objetivos: ganar dinero, por ejemplo. A un profesor, al decidir tomar horas en un instituto, lo “motiva” el significar el mundo (la intención) en forma activa frente a un potencial auditorio de alumnos al mismo tiempo que lo “motiva” (situacionalmente) tener un sueldo que le permita vivir. La argumentación también puede analizar esto, pero con otra batería conceptual (análisis argumentativo-situacional).

Ahora, en todo texto puede haber uno o varios argumentos, pero cada discurso tiene una sola *intención*. Esto se puede explicar a partir de un ejemplo:

“La señora A argumenta que su nuera no sabe cocinar, que carece de talento y que no quiere a su hijo.”

Tenemos, pues, tres argumentos (en realidad cuatro: que la señora “A” argumenta es otra afirmación –la nuestra–, que presupone un argumento, pero obviemos esto) ¿Y la *intención*? No lo sabemos, siempre es una conjetura que aumenta en plausibilidad al ampliar la información obtenida al respecto. En primera instancia parece que simplemente la señora pretende un modelo de esposa para su hijo que no corresponde con su actual nuera. Pero supongamos que investigamos y averiguamos que la señora A es nazi (sostiene las ideas del nacional-socialismo alemán) y que la nuera resulta ser judía. Los argumentos sobre las capacidades culinarias, talento o amor marital de la nuera pueden resolverse de una u otra manera (pueden ser válidos, plausibles, etc.) pero no es lo que motiva lo enunciado por la señora. Y si bien el hecho de que nos parezca convincente el argumento de que la comida de la nuera es horrenda no nos hace nazis, hay que precaverse, porque podemos terminar con la esvástica en el brazo ya que ésa es la *intención* de lo enunciado por la señora “A”. Visto técnicamente, nos impone (conscientemente o no, voluntariamente o no) ciertos complejos definitorios compuesto por reglas definitorias + tesis fácticas + normas valorativas, etc.

Si pasamos de la argumentación descriptiva a la normativa se puede afirmar que un texto “ajustado” tiene un solo argumento que coincide con la *intención*. Luego, toda *intención* nos remite a un sistema explicativo que impone (orientación argumentativa)

sus significados sobre el mundo. Ese sistema explicativo implica la existencia de un modelo de mundo. En el caso del ejemplo utilizado, el modelo de una sociedad ideal nacional-socialista. Para comprender a la señora “A” debemos indagar (ahí necesitamos fuentes de información) sobre qué significa ser nazi para ella. Es decir, el *sentido* (actualización pragmática) que ella le da. No la *significación* (las notas semánticas que orientan a una entrada léxica hacia un referente empírico) que puede encontrarse en un libro.

4. Comprensión e interpretación

Utilizando la *Teoría de la Relevancia* podemos afirmar que se *comprende* cuando se tiene el modelo (mental, conceptual o variantes sincréticas de los mismos). Esa aprehensión es de grados, cuantos más datos se tengan, mejor se puede reconstruir el modelo. El nivel de comprensión aumenta con los detalles cuando se establece una relación más densa entre los *inputs* relevantes y la operación ostensivo inferencial (Wilson y Sperber, 2004).

Operada la comprensión de un modelo, se pasa a la interpretación. Para eso se requiere por lo menos otro modelo (que puede ser el propio). La interpretación es un proceso de analogado entre dos o más sistemas explicativos y –en un procedimiento paralelo (en cuanto al momento lógico)–, de contrastación –operando en forma validatoria–, con respecto a los fenómenos que se pretenden explicar (Beuchot, 2015).

Por lo tanto, en una investigación interpretativa como esta, el marco teórico debe aportar un modelo –del sujeto observador–, y los instrumentos necesarios para reconstruir los modelos (mentales y conceptuales) de los discursos observados (por supuesto, esto implica una decisión epistemológica y metodológica). Este modelo se ubica en la perspectiva *etic*.

Éste ya no sería una versión alternativa del modelo investigado, sino que es el universo explicativo propuesto por el investigador. Un cosmos (modelizado) que perciba, construya y explique otros modelos, inclusive al modelo alternativo propio del investigador del recorte fenomenológico determinado por el modelo investigado –que en este proceso se convertiría en *emic*–. Por lo tanto, no puede quedar ningún elemento fuera de este universo (por el principio lógico de contenido y continente).

Veamos un ejemplo:

Si nosotros sostenemos que

(A) “nuestro modelo explicativo de ‘poder’ es más eficiente que el de Foucault (filósofo francés)”,

entonces, tanto nuestro modelo como el del mencionado Foucault serían perspectivas *emic* dentro de –y para– un sistema interpretativo *etic* (donde “eficiente” tendría un

significado determinado sólo por ese modelo). Nosotros aportaríamos dos modelos aquí; el que explica “poder” y el que interpreta (modelo “cosmos”).

Quien quisiera discutir o avalar nuestra afirmación (A) tendría dos opciones.

En la primera de ellas debería, a su vez, realizar tres pasos:

1. Identificar (y respetar) la perspectiva *emic* de nuestro sistema interpretativo;
2. asumir esa perspectiva *emic* como *etic* (apropiarse del sistema interpretativo);
3. justificar o rechazar desde allí la afirmación inicial.

En la segunda opción, podría rechazar el sistema interpretativo (se supone que una vez completado el paso 1 de la primera opción) y proponer el propio, y a partir de él, evaluar los sistemas explicativo de “poder”; respetando las perspectivas *emic* nuestras y de Foucault (acá, nosotros aportaríamos un solo modelo).

Pero en este caso la afirmación primigenia (A) no estaría refutada (ni confirmada, por supuesto); sería reemplazada por otra afirmación (A1) en similares términos (codificación idéntica) pero donde “eficiente” (para seguir con el ejemplo) tendría otro significado; otorgado por el sistema interpretativo *etic* del sujeto en cuestión.

También aquí, estamos dando un ejemplo de cómo funciona la *intención argumentativa*: en esta segunda opción (A1) “eficiencia” no sería lo mismo que “eficiencia” de la primera (A).

Es así que, en la construcción de este universo, también interviene la teoría sustantiva de una investigación. Y es sólo dentro de este modelo que se puede interpretar los diversos modelos que otorgan diferentes significados (luego *sentidos* en los sujetos) a aquellos conceptos que las categorías intentan captar.

Los mundos que significan

La investigación de las intenciones semánticas

Resumen

Los significados (y a partir de ellos, los sentidos) se pueden buscar en los libros, ensayos o artículos académicos; en el investigador y en los propios sujetos investigados. Pero sólo se logrará comprender cada uno de los mismos, identificando los modelos correspondientes o mundos que significan. A estos mundos corresponden lo que llamamos *intenciones semánticas*. Entonces, en este apartado, se establece de manera teórica esos lugares de enunciación, que sólo podrán interpretarse, analogándolos y contrastándolos con el mundo creado –por quien investiga (es decir, por nosotros) –, para contenerlos a todos.

Las entidades actuantes

Es importante diferenciar una persona sorda de otra y es primordial, también, considerar que esta distinción puede operarse en diferentes dimensiones ontológicas.

La psicóloga especialista en discapacidad, Marta Schorn (2015), preguntándose sobre la “vulnerabilidad del sordo”, asume que hay que partir entendiendo que las personas sordas o sus familias no son todas iguales, no reaccionan de la misma forma ante los mismos hechos simplemente por faltarle la audición o por hacer uso o no de la lengua de señas.

Afirma que hay sordos adultos que están muy cómodos formando parte de su comunidad, muy unidos entre sí e integrando parte de la comunidad oyente en situaciones laborales; otros, en cambio, han reforzado su aislamiento por carecer de una buena comunicación o de un lenguaje apropiado y no saben dónde ubicarse culturalmente; están aquellos que han hecho logros importantes a nivel educativo y hacen uso de la lengua de señas (LS) o de la lengua oral (LO) insertándose muy bien tanto a nivel cultural como laboral en la sociedad; algunos sordos adultos en la última década han comenzado a valorizar las nuevas tecnologías médicas como los implantes cocleares y empiezan a considerarlo como un aporte más para ellos; muchas familias de padres jóvenes con bebés diagnosticados con sordera bilateral profunda aceptan la propuesta de los implantes bilaterales con menos angustia y temor que en otras generaciones.

Con todas estas puntuaciones, Shorn intenta subrayar que, en cualquiera de estos grupos, sus miembros pueden hacer uso de fortalezas y vulnerabilidades para un mejor o peor emplazamiento en la sociedad.

Según esta psicóloga, la *seguridad* es la contracara de la *vulnerabilidad*, siendo la primera “la capacidad de poder hacer uso de recursos y aptitudes personales para afrontar y mejorar la vida diaria y su inserción en la sociedad” (2015, p. 101). Esto puede traducirse en aspiraciones que podrían justificar derechos, siempre y cuando estos grupos actúen en pos de ellos.

En la empiria puede observarse entonces, que estos diferentes grupos identificados por Shorn en este caso, –pero con quien los diversos investigadores de la bibliografía del campo coincidirían sin mayores dificultades–, podrían aglutinarse en dos tipos sociológicos de sordos: aquellos que pueden estudiarse como *personas con discapacidad* y aquellos que pueden estudiarse como *personas pertenecientes a una minoría lingüística*.

Pero como estas categorías distan de ser discretas, las teorías sociológicas que las deberían explicar, como ya se aclaró más arriba, tendrían que correrse de intentar captar

y definir al ente, a explicar al actor. Ya que el mismo sujeto sordo puede actuar como las dos personas –pero no “ser”–, al mismo tiempo, las dos personas– en ciertas circunstancias.

Por eso aplicamos la Teoría de los Movimientos Sociales a un tipo de *sujetos actuantes* y luego, al otro.

1. Teoría de los movimientos sociales (TMS)

De las teorías no puede predicarse verdad o falsedad. Pero sí entender que son falibles.²⁹ La perspectiva *etic* está integrada por teorías compatibles, pero equivocadas. Precisamente porque son científicas, rigurosas y falsables. Si no, estaríamos hablando de postulados o dogmas. Todo argumento tiene un punto débil o no es de este mundo; ya que la deducción, en rigor, sólo existe dentro de la mente humana. Cuando va al mundo ya es otra cosa, ya es metáfora. Los modelos matemáticos no son otra cosa que modelos semánticos (Armatte, 2002) y éstos, como ya vimos, son representaciones.

Las teorías son útiles, como herramientas. Y también son como ellas, desechables. Y los científicos sociales deben –por razones ético-epistemológicas–, desear esto: deshacerse lo antes posible de ellas. Para esto, deben estar atentos a cualquier nueva teoría que se les cruce y sentirse defraudados, decepcionados, si no logran reemplazar su vieja teoría con esa nueva, que no conocían aún.

En las teorías sí se puede buscar algunas cosas precisas (Pacífico y Yagüe, 1996; J. Flichman y Pacífico, 1996):

- Que expliquen por lo menos un fenómeno más que las teorías que reemplazan.
- Que sean compatibles con todo el sistema explicativo del cual forman parte.
- Que compartan con él la misma heurística o episteme.
- Que tengan una teoría del error.
- Que sean reemplazables.

También se les puede pedir algunas características deseables:

- Que sean comunicables.
- Que estén constituidas (o puedan complementarse, adicionarse) por normas valorativas que integren nuestra cosmovisión.
- Que se puedan mensurar desde ese sistema de valores.
- Que otorguen reglas pragmáticas para intervenir en el mundo a partir de ese sistema de valores.

²⁹ Federico López, en su tesis de doctorado (2015), se pregunta si el falibilismo es una característica central del pragmatismo filosófico clásico. Entonces afirma que Hilary Putnam menciona las siguientes cuatro tesis que, en su opinión, constituirían la base de las filosofías de Peirce, James y Dewey (o sea, del pragmatismo clásico): “Se trata, en primer lugar, del anti-escepticismo contenido en la tesis de que la duda requiere justificación lo mismo que la creencia; en segundo lugar, del falibilismo contenido en la tesis de que no hay garantías últimas de que tal o cual creencia no necesitará nunca ser revisada; en tercer lugar, de la tesis acerca de que no hay una dicotomía fundamental entre hechos y valores; y, por último, la tesis de que, en un cierto sentido, la práctica es primaria en filosofal” (López, 2015, p. 33).

Nosotros proponemos –por ahora, hasta que encontremos una mejor–, la TMS en reemplazo a las teorías que suelen utilizarse en la bibliografía del campo de los estudios sordos para explicar y analizar lo que se conoce de manera *emic* como “comunidad sorda”.

Vamos a trabajar, en principio, con el libro de Paul Almeida (2020) *Movimientos sociales: la estructura de la acción colectiva* que trata de dar ideas de cómo estudiar los movimientos sociales. El libro de Almeida destaca por dar una visión actualizada del debate sobre el estudio de los movimientos sociales y, en este sentido, muestra los patrones, los debates actuales, algunos casos emblemáticos y la literatura clásica y reciente sobre el tema. En opinión de Salvador Martí i Puig (2019),³⁰ esta obra “muestra cómo acercarse, analizar y profundizar en el estudio de los movimientos, de los eventos de confrontación y de la política no convencional en general, y todo ello hecho con una gran maestría y voluntad de síntesis. Sin duda se trata de un libro que está destinado a convertirse en una referencia sobre la movilización debido al manejo magistral que tiene Paul Almeida, profesor de la Universidad de California La Merced, del estudio de los movimientos sociales” (p. 259).

Nos cuenta Almeida, que desde los primeros pensadores de la sociología, como Du Bois, Durkheim, Marx, Perkins Gilman y Weber, las teorías han evolucionado e incrementado su sutileza para abordar aspectos específicos del proceso de movilización. Afirma que una nueva generación de académicos, que ven la acción colectiva como una estrategia racional de los grupos excluidos, suplanta a las teorías clásicas que dominaron el estudio de los movimientos hasta mediados del siglo XX. Ahora las teorías sobre los movimientos sociales hacen hincapié en las oportunidades, las amenazas, las infraestructuras de recursos y las estrategias de enmarcado. Las nuevas fronteras teóricas de los movimientos sociales han desplazado el foco hacia el papel que desempeñan las identidades colectivas, sobre todo las interseccionales, en la movilización de poblaciones heterogéneas dentro de sociedades desiguales. Enfoques innovadores también incorporan el papel de las emociones y la elección de instituciones que se encuentran más allá del Estado como blancos de la protesta. Almeida también nos informa que los académicos que estudian los movimientos de derecha emplean variantes teóricas de los movimientos sociales para explicar las movilizaciones conservadoras que reaccionan violentamente en el intento de sofocar el cambio social progresista, a la vez que abogan por políticas perjudiciales para los grupos vulnerables.

³⁰ Salvador Martí i Puig está comentando la versión original: Almeida, Paul *Social Movements. The Structure of Collective Mobilization*. California University Press, 2019.

1.1. Los nuevos movimientos sociales

En la década de 1980 la movilización popular bajo el impulso de diversos sectores y grupos, ganaron mayor visibilidad. Sus reivindicaciones abarcaban desde la ecología, los derechos de la comunidad LGBTQ[+], el feminismo y los derechos de los discapacitados, hasta la defensa de las identidades culturales y étnicas. Estos movimientos fueron calificados de “nuevos” en los estudios académicos, porque no se condecían con la definición tradicional de los movimientos sociales cuyas luchas giraban mayoritariamente en torno a beneficios económicos y materiales en Sociología y las teorías esencialistas que hablaban de comunidades en Antropología.

Algunas versiones de la teoría sobre los nuevos movimientos sociales explican el surgimiento de estos grupos como el resultado de una sociedad postmaterialista (Ingelhart, 1977 en Almeida, 2020), donde el conflicto social se había desplazado al terreno de los valores, las creencias y las identidades. La industrialización de los países capitalistas avanzados de América del Norte, Europa, Australia y Japón ha alcanzado una etapa de desarrollo y estabilidad en cuyo marco los movimientos se movilizan menos en torno a los clivajes tradicionales de clase y partido, para enfocarse en cuestiones más novedosas, como la paz, el desarme nuclear y la protección de los inmigrantes.

Según Paul Almeida (2020), los estudios más recientes sobre nuevos movimientos sociales hacen menos hincapié en los elementos postmaterialistas para concentrarse en los agravios, reivindicaciones y problemas de colectividades específicas, como las personas LGBTQ[+], los movimientos ecologistas y diversas subculturas juveniles. Una contribución esencial de esta perspectiva es el reconocimiento de que ha emergido una mayor variedad de movimientos sociales en todo el mundo desde los años setenta. Los miembros de estos nuevos movimientos también enfrentan problemas de exclusión social en diversos contextos e instituciones, circunstancia que los impulsa a movilizarse de esta manera.

La participación en actividades sociales también suministra un espacio donde los individuos pueden compartir sus identidades personales con otros de ideas afines, junto a los cuales forman una identidad colectiva. Esta identidad colectiva puede convertirse en una identidad activista cuando el grupo participa en la movilización de un movimiento (Jasper, 1997 citado en Almeida, 2020).

Identidades

Según Gilberto Giménez (2003), el concepto de identidad es un concepto que se ha impuesto masivamente en las ciencias sociales a partir de los años ochenta y más todavía en los noventa. El problema es que este concepto tiende a banalizarse, del

mismo modo que el de cultura, porque todo el mundo lo invoca hasta la saciedad sin preocuparse en lo más mínimo por definirlo o someterlo a cierto rigor conceptual.

(...) la identidad se predica en sentido propio solamente de sujetos individuales dotados de conciencia, memoria y psicología propias, y sólo por analogía de los actores colectivos, como son los grupos, los movimientos sociales, los partidos políticos, la comunidad nacional y, en el caso urbano, los vecindarios, los barrios, los municipios y la ciudad en su conjunto (Giménez, 2003, p. 6).

Para el investigador de la UNAM, la teoría de la identidad se inscribe dentro de una teoría de los actores sociales. No es una casualidad que la teoría de la identidad haya surgido en el ámbito de las teorías de la acción, es decir, en el contexto de las familias de teorías que parten del postulado weberiano de la “acción dotada de sentido”. En efecto, no puede existir “acciones con sentido” sin actores, y la identidad constituye precisamente uno de los parámetros que definen a estos últimos.

Los parámetros fundamentales que definen a un actor social serían los siguientes (Giménez, 2003, p. 8)

- 1) Todo actor ocupa siempre una o varias posiciones en la estructura social. Nadie puede escaparse de esto, porque ni los individuos ni los grupos están colgados de las nubes. Los actores son indisociables de las estructuras y siempre deben ser estudiados como “actores-insertos-en-sistemas” (actors-in-system).
- 2) Ningún actor se concibe sino en interacción con otros, sea en términos inmediatos (cara a cara), como en un vecindario; sea a distancia, como cuando me comunico por Internet. Por consiguiente, no podré concebir un actor social urbano que no esté en interacción con otros sea en espacios públicos, sea dentro de un vecindario, dentro de un barrio, dentro de una zona urbana especializada o a escala de toda una aglomeración urbana.
- 3) Todo actor social está dotado de alguna forma de poder, en el sentido de que dispone siempre de algún tipo de recursos que le permite establecer objetivos y movilizar los medios para alcanzarlos.
- 4) Todo actor social está dotado de una identidad. Ésta es la imagen distintiva que tiene de sí mismo el actor social en relación con otros. Se trata, por lo tanto, de un atributo relacional y no de una “marca” o de una especie de placa que cada quien lleva colgada del cuello.
- 5) En estrecha relación con su identidad, todo actor social tiene también un proyecto, es decir, algún prospecto para el futuro, alguna forma de anticipación del porvenir. Un mismo actor social puede tener múltiples proyectos: algunos son “proyectos de vida cotidiana” (por ejemplo, ir al cine el próximo fin de semana); otros, en cambio, son “proyectos de sociedad” (v.g., proyectos políticos, proyectos de desarrollo urbano). El proyecto (personal o colectivo) está muy ligado con la percepción de nuestra identidad, porque deriva de la imagen que tenemos de nosotros mismos y, por ende, de nuestras aspiraciones.
- 6) Todo actor social se encuentra en constante proceso de socialización y aprendizaje, lo cual quiere decir que está haciéndose siempre y nunca termina de configurarse definitivamente.

Si entendemos que las identidades colectivas se construyen por analogía con las identidades individuales, estamos significando que ambas formas de identidad son a la

vez diferentes y en algún sentido semejantes. En cuanto a las diferencias podría decirse que las identidades colectivas (1) carecen de autoconciencia y de psicología propia; (2) en que no son entidades discretas, homogéneas y bien delimitadas; y (3) en que no constituyen un “dato”, sino un “acontecimiento” contingente que tiene que ser explicado. Un grupo o una comunidad –aclarando (2) y siempre siguiendo a Giménez–, no constituye una entidad discreta y claramente delimitada como nuestro cuerpo, que es la entidad material y orgánica en la que se concreta nuestra identidad individual. Se tiene conciencia de dónde comienza y termina el propio cuerpo, pero difícilmente dónde comienza y termina realmente un vecindario, un barrio, un movimiento social o un partido político.

Identidades colectivas

I. Constructivismo social

En el análisis de la identidad, durante la década de 1970, dominó la perspectiva microsociológica de la psicología social y el interaccionismo simbólico. Este enfoque se concentraba en la manera en que las interacciones personales modelan al individuo. En la actualidad, en cambio, los estudios de la identidad se han volcado hacia el lugar de lo colectivo, hacia la investigación de las consecuencias políticas que resultan de las definiciones colectivas (Chihu y López, 2007).

Tomando en cuenta la información aportada por los doctores en Ciencias Sociales de la UAM, Aquiles Chihu y Alejandro López, podemos diferenciar dos posturas en esta temática:

Una esencialista,

Las primeras aproximaciones a la identidad colectiva definían atributos que compartían una serie de individuos y que, por ese hecho, forman parte de una colectividad, tales como características naturales o esenciales, características psicológicas, predisposiciones psicológicas, rasgos regionales, o las propiedades ligadas a localizaciones estructurales (p. 126).

Y otra constructivista,

Las investigaciones antiesencialistas contemporáneas, en cambio, promueven la construcción social de la identidad. Para el constructivismo social, toda colectividad se convierte en un artefacto social, es decir, una entidad modelada de acuerdo con los principios culturales y los centros de poder reinantes (Chihu-López, 2007, p. 126).

Para comenzar —de manera ciertamente radical— los embates contra el esencialismo, el constructivismo social ha empezado por ocuparse de la identidad de género. La perspectiva constructivista cuestiona las dicotomías esencialistas del género y desestima las nociones que sostienen que la distinción de género tiene raíces

primordiales. Conceptualiza el género como una realización interaccional, una identidad continuamente renegociada por la vía del intercambio lingüístico y el desempeño social. Siguiendo siempre a los autores citados, podemos decir que el constructivismo explora las definiciones subjetivas de la feminidad y la masculinidad, atendiendo a los símbolos y las normas utilizados para dar sustancia a las clasificaciones dicotómicas. Asimismo, se investigan a los agentes de socialización, delineando su papel en la adquisición de la identidad de género: la familia, las escuelas, la cultura popular y los medios de comunicación.

Otro terreno explorado por los constructivistas es el de la identidad política y la movilización colectiva. En los nuevos movimientos sociales, las identidades emergen y el movimiento surge debido a la acción colectiva conscientemente coordinada; los miembros del grupo, de manera consciente, desarrollan ataques y defensas, aíslan, diferencian y marcan fronteras, a la vez que cooperan y crean redes y lazos solidarios. Melucci (1985), uno de los principales pensadores del constructivismo social, piensa el concepto de identidad colectiva –como categoría analítica– a partir de una teoría de la acción colectiva. Ésta se concibe como un conjunto de prácticas sociales que: (a) involucran simultáneamente a cierto número de individuos o – en un nivel más complejo – de grupos; (b) exhiben características morfológicas similares en la contigüidad temporal y espacial; c) implican un campo de relaciones sociales, así como también d) la capacidad de la gente involucrada para conferir un sentido a lo que está haciendo o va a hacer. Así entendida, la acción colectiva abarca una gran variedad de fenómenos empíricos como movimientos sociales, conflictos étnicos, acciones guerrilleras, manifestaciones de protesta, huelgas, motines callejeros, movilizaciones de masa, etc. (Giménez, 2003).

El constructivismo que caracteriza el trabajo de Melucci encuentra sus fundamentos en Touraine, quien estudia a los movimientos sociales en el contexto de una sociedad postindustrial caracterizada por la capacidad que tiene para actuar sobre sí misma. De esta manera, deviene central la idea de que mediante su acción, los actores sociales pueden modificar la sociedad. De acuerdo con Touraine, un rasgo característico que poseen los movimientos sociales es que no apuntan directamente al sistema político, sino sobre todo tratan de construir una identidad que les permita actuar sobre sí mismos– producirse a sí mismos–, y sobre la sociedad –producir la sociedad– (Chihu y López, 2007).

Concepto de movimiento social

Los movimientos sociales se incluyen en la categoría de los “actores políticos colectivos” ya que a pesar de las grandes diferencias que éstos mantienen con los partidos políticos

y los grupos de presión o interés, los actores políticos colectivos comparten (Martí, 2016):

- una relativa estabilidad organizativa;
- una comunidad de objetivos, ideas e intereses entre sus miembros;
- una línea de acción coordinada y organizada;
- la voluntad de intervenir en la política incidiendo así en la gestión de un conflicto social.

Es necesario observar que los movimientos sociales se distinguen de partidos y grupos en muchos rasgos, entre los que cabría destacar:

- su débil estructuración orgánica;
- su discurso, generalmente temático o transversal;
- su ámbito preferencial de intervención, que suele ser la política no convencional o contenciosa;
- su orientación hacia el poder, que suele ser conflictiva;
- la naturaleza de sus recursos, que no suele ser mayoritariamente de carácter material, sino de carácter simbólico -como la cohesión emocional, la disciplina y el compromiso de sus miembros.

Por todo ello, también se podría afirmar que un movimiento social es un agente de influencia y persuasión que desafía las interpretaciones dominantes sobre diversos aspectos de la realidad, incidiendo así en todos los ámbitos de la política:

- en el ámbito simbólico porque es un sistema de narraciones que pretende crear nuevos registros culturales, explicaciones y prescripciones de cómo determinados conflictos son expresados socialmente y de cómo el statu quo ante “debería” ser rediseñado;
- en el ámbito interactivo porque es un actor político que incide en el conflicto social y pretende cambiar la correlación de fuerzas existente en un ámbito concreto de conflicto;
- en el ámbito institucional porque incide e impacta en (transformando o tensionando) los espacios que regulan y canalizan las conductas de los actores a través de acciones no convencionales y contenciosas;
- en el ámbito sustantivo porque es un instrumento de cambio de la realidad.

Además, tal como expone McAdam (1999), un movimiento social debe de superar seis tareas de suma importancia para que sus propósitos tengan impacto en la sociedad, a saber (p. 477):

1. conseguir nuevos miembros;
2. mantener la moral y el nivel de compromiso de los miembros de los con los que ya cuenta;
3. conseguir cobertura de los medios de comunicación e idealmente (aunque no necesariamente) favorable a sus puntos de vista;
4. movilizar el apoyo de grupos externos;
5. limitar las opciones de control social que pudieran ser ejercidas por sus adversarios;
6. influir sobre lo político y conseguir que la administración actúe.

Movimiento Social Sordo [MSS]

El MSS sólo existe dentro de la perspectiva *etic* que construimos para estudiar al ente que codifica el término o entrada léxica “Comunidad Sorda” que pertenece a la

perspectiva *emic*. Y lo oponemos –y proponemos su reemplazo–, al concepto *etic* de *comunidad sorda*.

La primera decisión al respecto, tiene que ver con optar por una postura **constructivista** (MSS) sobre una **esencialista** (*comunidad sorda*). Luego –aunque en orden lógico le anteceden–, por cuestiones de productividad explicativa que vamos a ir desarrollando y dando ejemplo en la medida que avancemos en el análisis del MSS y la aplicación de la teoría.

1. Los problemas de las perspectivas etic en el campo de los Estudios Sordos

En este apartado vamos a trabajar con un artículo de Alicia Agurto Calderón (2014),³¹ realizado para el Núcleo de Antropología Urbana de la Universidad de San Pablo. En este artículo, la autora propone analizar la construcción del sujeto sordo a partir de las ciencias sociales. Primeramente, contextualizando diversos hitos que han marcado un cambio en la concepción de la sordera en Chile, luego se centra en lo que dice la ciencia acerca de los sordos a partir de diversos investigadores a nivel de países del Cono Sur. Finalmente, lleva a cabo una lectura a partir de su propia construcción de una explicación *etic*. Lo va a hacer desde la antropología y la filosofía. En términos metodológicos considera algunas notas de campo que le permitieron profundizar en los temas tratados y aportar su punto de vista.

La antropóloga realiza un análisis teórico de los conceptos de cultura, comunidad e identidad sorda y afirma que la gran mayoría de los autores y textos analizados que se refieren a la cultura sorda definen esta cultura a partir de la concepción que ella señala como “descriptiva”. Ésta se refiere a un conjunto de valores, creencias, costumbres, convenciones, hábitos y prácticas presentes en una sociedad y período histórico. Esta concepción de cultura visualiza a los sujetos que la componen como una comunidad en donde las personas viven juntas, comparten metas comunes y responsabilidades unas con otras. Entonces cita un clásico trabajo de Harlan Lane (1992).³² Para este autor norteamericano, este mundo sordo reúne todas las características que los científicos sociales consideran propias de las minorías **étnicas**: nombre colectivo, sentimiento de comunidad, normas de conducta, valores diferenciados, conocimientos, costumbres, estructura social, lengua, arte, historia, familiaridad. Como referente académico, Lane

³¹ Socióloga; Mg en Psicología educacional y Mg de Antropología socio-cultural; Dra en Antropología de la UCN-UTA (Chile)

³² Se trata de “La máscara de benevolencia” pero en su versión portuguesa: LANE, H. La máscara de la benevolência: La comunidad sorda amordazada. Lisboa: Horizontes pedagógico. 1992.

claramente marca y orienta la mirada de los Estudios Sordos hacia el problemático concepto de “etnicidad”.

Continuemos con el texto de Agurto. Ella concluye que a partir del análisis por ella realizado se pone en evidencia que este intento de reivindicar a la comunidad sorda como particularidad étnico-lingüística, ha llevado a concebir a este colectivo a partir de una concepción de cultura estática, de tipo descriptiva, que no considera el tema de las significaciones, ni tampoco la contextualización socio-histórica de la cultura la cual, sin lugar a dudas, según su opinión, ha cambiado a través de tiempo. Y finalmente afirma:

(...) estipulamos que difícilmente se puede hablar de una identidad sorda ‘pura’. La identidad del sujeto está relacionada con las prácticas sociales y con diversas interacciones discursivas diferenciadas en el transcurso de su vida (...) evidenciamos que las definiciones empleadas en torno a la idea de comunidad la gran mayoría de los autores, sólo definen el consenso, el orden, que los sordos vivencian dentro de estas comunidades, una especie de oasis en medio del desierto de los oyentes (Agurto, 2014, p. 13).

La antropóloga, por lo tanto, coincide con nosotros en cuanto a la insuficiencia de los sistemas explicativos instalados en la bibliografía tradicional que circula en el campo específico que nos toca investigar.

También, el artículo trabajado aporta información sobre lo que se discute en Brasil, que es uno de los países con mayor producción académica sobre este tema. Según la autora, con el reconocimiento de la lengua de señas brasileña (LIBRAS) en la actualidad los debates se perfilan en un terreno ya no de reivindicación de la comunidad sorda, sino más bien, desde la antropología, en un cuestionamiento bastante crítico de las categorías empleadas en la definición de este grupo como una particularidad étnico-lingüística. Este análisis, afirma, “lleva a replantearnos no sólo las categorías empleadas a la hora de definir a los sordos sino también, la historia oficial que relatan los principales autores que han escrito sobre estos sujetos” (Agurto, 2014, p. 14).

Veamos, por ejemplo, esta definición de Carlos Skliar (1997) que se repite una y otra vez (y del cual, además, se realizan innumerables paráfrasis) en la bibliografía –inclusive sin citar–:

Los sordos forman una comunidad lingüística minoritaria caracterizada por compartir una lengua de señas y valores culturales, hábitos u modos de socialización propios. La lengua de señas constituye un elemento identificador de los sordos. Sus comunidades les permiten compartir y conocer sus normas, el uso de la misma lengua lo que les permite integrarse a un proceso comunicativo eficaz y eficiente (...) La participación en la comunidad sorda se define por el uso común de la lengua de señas, por los sentimientos de identidad grupal, auto-reconocimiento e identificación como sordo o reconocerse como diferentes. Estos factores llevan a redefinir la sordera como una diferencia y no como una deficiencia lo cual permite que los sordos se constituyan entonces, como una comunidad lingüística minoritaria y no como un grupo desviado anormal (1997, pp. 133-134).

Esta definición presenta varias de las dificultades que estamos identificando. Todas tienen que ver con el solapamiento entre el discurso *etic* del investigador y el discurso *emic* que ese investigador precisamente, pretende observar.

- **Primero**, una “comunidad lingüística” (a) no es una “comunidad antropológica” (o sociológica) (b), y si le agregamos el término “cultural” (c), ya estamos comprometiéndonos con algo más complejo.

Para (a) necesitamos definirnos o situarnos desde la perspectiva de una teoría sociolingüística.³³

En cuanto a (b), Inés Rey (2008) tratará de encaminar la discusión sin despegarse del discurso comunitarista. En el capítulo 3 de su libro *La Comunidad Sorda Argentina* trata sobre la “identidad” en Antropología. Se corre de la “identidad lingüística” para hablar de “identidad étnica”. Utiliza para ello las conceptualizaciones de Barth (1976) [nosotros lo utilizamos para rescatar el concepto de *frontera* pero ya aplicado a un MS]; Cardoso de Olivera (1973, 1974 y 2001) y especialmente Riguelet (1992). El capítulo concluye tratando de relacionar la etnicidad con las clases sociales.

Obviamente, nosotros al optar por el constructivismo de Melucci, nos alejamos bastante de estas perspectivas. Pero como en esta tradición³⁴ es fuerte el concepto de etnicidad, hay buenas razones para pensar en porqué la autora utilizó esta bibliografía de base. Entonces, este esfuerzo puede evidenciar estas dificultades en la construcción de una perspectiva *etic* que es lo que expresa claramente, como vimos, Alicia Agurto (y con quien coincidimos en este punto).

Y para (c), debemos contar con una teoría de la cultura consistente. Pero para esto, y en el caso de enfrentarnos a la problemática sorda, es necesario estar preparados para poner esta teoría en tensión, atravesándola por una evaluación rigurosa y constante. Porque debe atender y resolver cuestiones como:³⁵

- Si se sostiene que la cultura es un recurso de la naturaleza o un don metafísico (o religioso).
- Si es un producto o una actividad.
- Si es discreta o no-discreta.

³³ Por ejemplo, nosotros afirmamos en nuestra propuesta inicial que “el tipo de sordo que se identifique permitiría definir, en cada caso, qué campo de estudio en educación está implicado. La problemática del sordo Usuario de Lengua de Señas (ULSA) pone en tensión las miradas lingüísticas y jurídicas (Castro y Pedrosa, 2017), en el campo de la Educación Intercultural (Villa y Martínez, 2014)” (Avalos, Proyecto de Tesis de la Maestría, p. 2).

Pero aclaramos en nota al pie que el concepto de ULSA es sociolingüístico, tiene que ver con la identificación de una comunidad lingüística reconocida desde el hablante y damos una autor que pertenece a la *etnografía del habla*: A. Duranti (1992). También aclaramos que se podría identificar a este sujeto como “persona perteneciente a la minoría lingüística LSA”, pero los alcances y la entidad de este término es parte de la discusión que esta investigación propone.

³⁴ El libro está prologado por M.I. Massone y la para la tesis que le antecede, la lingüista se constituyó en directora.

³⁵ Estas cuestiones atendemos en el espacio curricular Antropología Cultural de la carrera de Intérprete de LSA. La bibliografía utilizada, en su mayor parte, es utilizada para esta investigación.

- Si está constituida por “memes” y/o comportamientos.³⁶

Y luego, ya entrando a cuestiones que se discuten cuando se discute la “cultura sorda”

- Si la cultura es previa o resultado de la lengua.
- Si es resultado de la sordera o de la lengua.
- Si el término *emic* “cultura del ojo” tiene correlato *etic*.
- Si la sordera (o privilegiar la vista) cambia el pensamiento y por lo tanto el “memes”.
- Si la sordera (o privilegiar la vista) cambia el pensamiento y por lo tanto los comportamientos.
- Si todo lo anterior es resultado de la lengua de señas.

Y luego...

- Si la identidad tiene relación con la cultura.
- Si la identidad tiene relación con la sordera o con privilegiar la vista.
- Si la identidad tiene relación con la lengua de señas.

En cada uno de estos ítems se requiere además, otras teorías complementarias de otros campos del conocimiento.

- **Segundo**, cuando Skliar dice “...Sus comunidades les permiten compartir y conocer sus normas, el uso de la misma lengua...” ¿qué significa? ¿Qué un oyente puede comunicarse con otros oyentes en lengua de señas y compartir y conocer sus normas? Es decir, ¿con “usar” la lengua de señas alcanza? ¿y en qué momento se ingresa o se es parte de “la comunidad”? si al parecer “lo que les permite integrarse a un proceso comunicativo eficaz y eficiente...” es simplemente formar parte de la “comunidad lingüística”. Lo de eficaz y eficiente tiene que ver, evidentemente, con el *paradigma de la defensa*, y aquí no significa una dificultad. Pero lo demás está relacionado con atenerse al libreto *emic* y descuidar lo *etic*.
- **Tercero**, la frase “redefinir la sordera como una diferencia y no como una deficiencia” haciendo juego semántico con “como una comunidad lingüística minoritaria y no como un grupo desviado anormal” alimenta un *ideologema* difícil de desactivar en la educación del futuro intérprete y tendría que ser algo embarazoso para Educación Especial.

Ordenemos para observar la corrección de los enunciados:

1. Los usuarios de lengua de señas constituyen una **minoría lingüística** (además minorizada). ✓
2. Los sujetos que no alcanzan a percibir la voz humana y no se pueden comunicar con lenguas orales, optan o aprenden o adquieren una lengua de señas. Entonces son usuarios de una lengua de señas y se constituyen en parte de una **minoría lingüística** (además minorizada). ✓
3. Los sujetos que no alcanzan a percibir la voz humana y no se pueden comunicar con una lengua oral sin ayuda de implementos tecnológicos, optan o aprenden o adquieren esa lengua oral, con esos implementos tecnológicos y ayudados por profesionales que estudian para eso, son parte de un grupo **desviado, anormal**. x

Se podría afirmar que el grupo de investigadores que estamos analizando de manera paradigmática a partir de la cita de Carlos Skliar no sostienen los enunciados del ítem

³⁶ Para ampliar sobre estas conceptualizaciones ver en M. Harris, *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*.

3. Y sí, pero estos enunciados surgen al desarmar el *ideologema* correspondiente. Y la constitución de éste y otros *ideologemas* guardan relación etiológica y teleológicamente con la *intención argumentativa* de los sistemas explicativos implicados.

Lo que vemos en esta investigación, y gracias a la Teoría de los Movimientos Sociales, es cómo considerar el fenómeno manteniendo la distancia reflexiva necesaria. Sucede entonces, que en el contexto de la educación de las personas sordas colisionan dos discursos emic: (a) el del “comunitarismo sordo” y (b) el del “Movimiento Social de las Personas con Discapacidad”. Lo que acontece es que la bibliografía que estamos analizando solapa su discurso *etic* con uno de estos discurso *emic* —está claro que con el (a)—, dejando al otro de lado.

Nosotros podemos incluir a los dos, gracias a nuestro modelo interpretativo.

2. El estudio de los movimientos sociales

Elementos

El estudio de los movimientos sociales ha registrado un crecimiento notable en las últimas dos décadas. Esto se debe en gran medida a los avances teóricos y empíricos de la sociología y sus campos relacionados, así como al importante incremento de la acción colectiva en muchas partes del mundo. Utilizaremos el texto ya citado de Paul Almeida (2020) para estructurar los elementos que constituyen los movimientos sociales y los rastreamos como fenómenos que el colectivo sordo evidencia.

2.1.1. Los agravios

Según Salvador Martí i Puig (Martí, 2016), para que exista algún tipo de movilización es imprescindible que la gente se sienta agraviada y crea que la acción colectiva pueda contribuir a solucionar la situación.

Paul Almeida (2020) coincide con esto. Considera que una condición inicial de la movilización social gira en torno a los agravios colectivos: un conjunto de personas percibe colectivamente una faceta de la vida social como un problema que requiere cambios. Los agravios que han suscitado campañas de movimientos sociales son muy variados afirma Almeida, e incluyen el abuso policial, la discriminación por raza y género, la desigualdad económica y la contaminación ambiental. Esos agravios, las comunidades experimentan como una “imposición repentina” entonces estimulan la movilización en un horizonte de relativo corto plazo.

A partir de estos agravios, mucha de la actividad de los movimientos sociales comienza a centrarse en la producción simbólica. Estos movimientos son capaces de crear “cosmovisiones” compartidas entre sus miembros (Martí, 2016; Pleyers, 2018). Estas cosmovisiones actúan como “marcos cognitivos” o lentes a través de las cuales se

perciben las oportunidades, generando metáforas específicas, representaciones simbólicas e indicaciones cognitivas que se utilizan para representar conductas y eventos de forma evaluativa y para sugerir formas de acción alternativas. Así, los “marcos cognitivos” pueden definirse como discursos culturales para describir significados compartidos que impulsan a las personas a la acción colectiva.

Martí i Puig (2016) habla de la necesidad de la existencia de relatos: “...Tiene que existir una conciencia de esas situaciones y un discurso social o una interpretación que los relacione con determinadas políticas ejercidas desde el poder. Y, a la par de ello, es necesario un discurso que justifique, dignifique y anime la acción colectiva. En esta dirección, la ideología dignifica el descontento, identifica un blanco para los agravios, forma un paraguas sobre las reivindicaciones concretas y encuentra símbolos capaces de movilizar a la gente.” (p. 6). Entonces basándose en ideas de Touraine y Melucci (coincide en parte, con la bibliografía de Chihu-López, 2007), afirma que los movimientos necesitan:

- definir ciertas condiciones sociales como injustas y problemáticas;
- construir una identidad, un sentido de pertenencia entre los miembros del movimiento, un "nosotros" y un "ellos" sobre los que recae la responsabilidad por las condiciones adversas que se pretenden modificar; y
- convencer a los miembros y simpatizantes que asuman que sus acciones pueden ser eficaces para conseguir los objetivos propuestos.

2.1.2. Estrategias

La planificación de las demandas, las metas, las tácticas y los destinatarios, así como la elección del momento oportuno para actuar, forman parte de una estrategia general que guía la actividad de los movimientos sociales (Maney *et al.*, 2012; Meyer y Staggenborg, 2012 citados en Almeida, 2020).

Paul Almeida (2020) observa que las estrategias implican determinar, organizar y poner en juego diversos elementos a partir del agravio inicial:

- Formular demandas o reclamos. Esto ocurre una vez que el proceso de acción colectiva pasa de la percepción del agravio a la movilización real.
- Comunicar esas demandas o reclamos a las personas e instituciones del poder como medio de negociar soluciones, e intento de abordar y reducir los agravios originales.
- Difundir esos reclamos o demandas. A menudo se enuncian en cartas formales durante las negociaciones, se exhiben en pancartas durante las manifestaciones de protesta, o bien se difunden al público en las conferencias de prensa que ofrecen los líderes del movimiento. Los movimientos sociales recurren cada vez más a diversas plataformas de redes sociales para expresar sus demandas y reclamos.

Las metas generalmente se inspiran en una concepción más amplia que el conjunto de demandas (aunque a menudo coinciden con ellas)

Los movimientos sociales también emplean una variedad de tácticas: un repertorio de acciones, desde clases abiertas y talleres educativos hasta eventos mediáticos (como las conferencias de prensa) y manifestaciones callejeras; el espectro de tácticas abarca desde las más convencionales, como las peticiones y las campañas de cartas, hasta las menos convencionales, como los simulacros de muerte, las sentadas y la obstrucción del tránsito vial.

2.1.3. La dimensión emocional de la identidad colectiva

Uno de los autores que más se ha ocupado del tema es el psicólogo social James M. Jasper (2012). Su trabajo se enfoca en tres puntos centrales.

- (1) Asume una posición constructivista hacia las emociones: las emociones no son estados psicológicos puros, sino que se constituyen a través de significados sociales compartidos; es decir, que los estados corporales internos sólo son reconocidos por los individuos como un sentimiento específico, por el significado social que se la ha atribuido. En segundo lugar,
- (2) Las emociones pueden ser clasificadas como un *continuum* cuyos límites son, por un lado, las emociones afectivas (como el amor, la confianza o el respeto) y, por el otro, las emociones reactivas (enojo, odio, asco); ambos tipos de emociones pueden estar presentes en los movimientos sociales.
- (3) Las emociones nos ayudan a explicar tanto la formación de un actor colectivo, como el mantenimiento de la acción colectiva. Por ejemplo, según Jasper, es probable que un individuo decida participar en un movimiento debido a un “*schock moral*” (moral shock), es decir, a la emergencia de una emoción poderosa, a partir de su encuentro con un evento o un pedazo de información. Esa emoción poderosa puede ser tanto afectiva (compasión) como reactiva (enojo).

Melucci –según el artículo ya mencionado de A. Chihu y A. López (2007)--, enfatiza que una dimensión crucial de la identidad se origina en el hecho de que la acción colectiva también requiere de una inversión emocional, un sentido de pertenencia a la comunidad que no está basado en el cálculo del costo-beneficio. Esta dimensión es crucial, pues si los actores sólo se involucraran en la acción colectiva mediante el cálculo del costo-beneficio, la permanencia del movimiento social en el tiempo se vería en peligro.

La comunidad emocional provoca que la identidad colectiva se convierta, en sí misma, en algo no negociable de acuerdo a lo expresado por Jasper al inicio del apartado. Esto no solo se ve en los miembros del núcleo de la militancia sorda sino en los *grupos externos* (McAdam, 1999). La TMS permite identificar dentro de la categoría de *grupos externos* no sólo a los *comprometidos-pero-no-implicados* habituales (como podrían ser los intérpretes y profesores de intérpretes en el caso de la Comunidad Sorda), sino también a aquellos pensadores, académicos, científicos que construyen las *teorías*

*confirmativas*³⁷ que requiere el movimiento. Es decir, que los estudiosos se convierten, para esta teoría, también en sujetos de estudio.

La ideología

Según A. Chihu y A. López (2007), para Melucci, la identidad se constituye en un proceso en el que se presentan tres elementos: a) la permanencia de una serie de características a través del tiempo; b) la delimitación del sujeto respecto de otros sujetos, y c) la capacidad de reconocer y de ser reconocido. De manera que en un conflicto también está en juego la identidad colectiva, es decir, la definición que sobre el campo social y sobre sí mismo produce el actor.

Touraine (1995) propone tres criterios analíticos para identificar al actor del movimiento social:

- **El principio de identidad**, por medio del cual el actor da una definición de sí mismo. El movimiento social no puede organizarse a sí mismo si no produce una definición consciente de sí mismo. Mediante este principio, Touraine quiere señalar que la identidad de un actor colectivo no coincide de manera directa con una categoría social específica, es decir, la identidad de un movimiento social tiene que establecerse en la práctica misma, en el conflicto mismo.
- **El principio de oposición**, por medio del cual el actor puede dar una definición de aquello a lo que se enfrenta, aquello frente a lo cual se afirma la identidad. Tanto el principio de identidad como el principio de oposición aparecen en el seno de un conflicto social. En torno a esos conflictos surgen actores que reclaman una identidad y definen aquellas fuerzas que, o bien les impiden constituir plenamente su identidad, o tratan de minar esa identidad.
- **El principio de totalidad**. Los movimientos sociales se orientan hacia la totalidad del sistema de acción histórica. Si bien el conflicto puede aparecer en uno de los ámbitos de este sistema, el movimiento social tiende a cuestionar los modelos culturales que orientan el sistema de acción histórica en su totalidad.

De acuerdo a la interpretación que hacen A. Chihu y A. López de las obras principales de Melucci, para el pensador italiano, una de las funciones esenciales de la ideología es estabilizar un campo de relaciones entre los principios establecidos por Touraine; es decir, mediante la ideología, los movimientos sociales tratan de dotar a esos elementos de un carácter verdadero, como definiciones objetivas del campo de acción colectiva. Al tratar de crear este sentido de verdad, de objetividad, los movimientos sociales intentan legitimarse a sí mismos como actores y, al mismo tiempo, niegan todo tipo de legitimidad al oponente.

La ideología que producen los movimientos sociales es un sistema de representaciones que posee varios elementos (Chihu y López, 2007, p. 146):

³⁷ Se hace referencia a aquellas teorías cuyo objetivo es justificar ciertas aserciones –que representan postulados indiscutibles de matrices ideológicas–, aun cuando deban comprometer su rigor epistemológico en este menester (Ávalos, 2017). En este informe se evidencia la presencia de este tipo de teorías mediante la utilización de las herramientas analíticas propuestas (perspectivas *etic* y *emic*).

- La definición del grupo social en cuyo nombre se realizan las acciones; esta definición delimita la identidad colectiva y la legitimidad del movimiento.
- La situación indeseable que da lugar al surgimiento de la acción colectiva y se atribuye a un adversario ilegítimo, el cual es definido usualmente en términos no sociales.
- Clarificación de los objetivos o de las metas deseables; esos objetivos o metas son expresados como benéficos para la sociedad en su totalidad.
- “Alineamiento”, es decir, una relación positiva entre el actor colectivo y las metas generales de la sociedad.

A diferencia de las teorías esencialistas, esta teoría considera la trayectoria temporal de la acción colectiva. Esto quiere decir que según el momento de la historia de un determinado movimiento, sus elementos van mutando. La ideología, por lo tanto, no es la misma y hay que analizarla según la etapa del movimiento. Esto también implica que se puede evaluar si los efectos de la persistencia de algunas formulaciones pueden llegar a no ser adecuadas para el momento del movimiento. En este punto, las teorías de corte esencialistas no pueden atender y por lo tanto, tampoco evaluar y/o proponer una solución o indicar una determinada acción.

Los movimientos sociales pasan, desde su nacimiento, por varias fases. En la fase formativa en la ideología aparecen dos elementos (Chihu y López, 2007, p. 147):

1. **La negación de la brecha entre expectativas y realidad.** Las etapas formativas de un movimiento social se caracterizan por la presencia de estados de ánimo desbordados entre los miembros, por la presencia de un entusiasmo que confía ciegamente en el logro de resultados positivos. La ideología, en este caso, trata de superar las carencias en la realidad. Como existe una capacidad débil de acción, debido a que el movimiento todavía no está organizado, el movimiento produce una gran cantidad de símbolos; éste es el momento de la fusión de los diversos componentes de un movimiento en una nueva forma de solidaridad en la cual prevalecen las dimensiones expresivas y la identificación emocional con las metas colectivas.
2. **El renacimiento o utopía regresiva.** En su etapa formativa, los actores colectivos hacen constante referencia a una era dorada a la cual se desea volver a través de la acción colectiva. Un movimiento aparece como la defensa de una identidad que es definida en referencia al pasado y mediante esa defensa se tratan de enfrentar los problemas actuales. Cuando surge un nuevo conflicto, los únicos puntos de referencia sólidos, el único lenguaje conocido, las únicas imágenes en las cuales se pueden apoyar las nuevas demandas pertenecen al pasado. De manera que un movimiento social establece un vínculo entre pasado y futuro, sostiene al mismo tiempo la defensa de un grupo social y demanda una transformación social.

En la etapa formativa del MSS podemos observar varios de los elementos explicitados en 1. En esta explicación se estaría dando justificación y contexto al *paradigma de la defensa*. Es el momento donde un determinado número de intelectuales e investigadores actúan como parte del proto *grupo externo* del incipiente MS.

De esta primera etapa son los conceptos *etic de lengua natural y comunidad*. La “lengua natural” como vimos, pertenece al campo de la lingüística estructuralista; hegemónica en aquellos años. Si la lengua de señas iba a ser considerada “humana”, tendría que evidenciar todos los elementos presentes en las lenguas orales según la definición de

Martinet.³⁸ Y si los sordos señantes querían consolidar su identidad necesitaban constituirse en una “etnia”. Ser una “comunidad” a la manera esencialista (ya que era lo que se discutía entonces en Antropología). Todo esto entusiasmó y alimentó al MSS en esta etapa y pasó a formar parte de su discurso *emic*.

El renacimiento o utopía regresiva merece un desarrollo más extenso. El acontecimiento que puede identificarse como correspondiente a esta utopía es el Congreso de Milán de 1880

2.3. El Congreso Pedagógico “Per il miglioramento della sorte dei sordomuti” (Milán 1880)

Vamos a trabajar en este punto con un texto de Viviana Burad (2010)³⁹ con el párrafo nominado *La colonización del Otro sordo*. Aquí ella va a utilizar como base bibliográfica trabajos de Skliar; Massone; Oviedo y Ladd. Y la autora respeta (reproduce) fielmente los enunciados originales y no se desvía de sus orientaciones argumentativas. Esto nos permite caracterizar el texto como una secuencia bien estructurada de enunciados *emic* de algunos integrantes representativos de los grupos externos del MSS. Lo que lo hace muy rico para un determinado análisis: el análisis de fuentes. La idea del “Otro sordo” ya es de Skliar.

Hagamos el inventario de aserciones correspondientes a este texto. Aquí vemos todo el repertorio de **agravios, componentes emocionales, el relato** (ideología) y en especial, el **mito del renacimiento**. Además, está clara la construcción del “otro” (**adversario**):

- El colonialismo [**es parte del proceso de victimización: agravio + emoción**] es la dominación que ejerce un grupo poderoso sobre uno débil de una forma violenta sea física o psíquica.
- Harlan Lane propuso en 1984 utilizar el concepto de colonialismo para abordar la experiencia [**es algo que se prolonga en el tiempo**] de las comunidades sordas durante los últimos cien años.

³⁸ “...Estas lenguas transmitidas en una modalidad viso-espacial presentan todas las propiedades que los lingüistas han descripto como identificatorias de las lenguas naturales, es decir: *doble articulación, discreción, arbitrariedad, productividad y relaciones gramaticales*. Estas propiedades están íntimamente relacionadas y definen la realidad lingüística de la LSA...” (María Ignacia Massone, Mónica Curiel y Rocío Anabel Martínez en *Una mirada transversal de la sordera*, 2011, p. 61).

³⁹ Intérprete de lengua de señas graduada en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo. En esa unidad académica se desempeñó como docente adscripta a la asignatura Ética y Formación Profesional de la Magíster en Ética Aplicada Cecilia Tosoni, correspondiente a la Tecnicatura Interpretación en lengua de señas. Participó en el anteproyecto de la ley provincial referida a la igualdad de oportunidades para las personas sordas y en el anteproyecto y proyecto de creación de la primera carrera universitaria para intérpretes del país. Es colaboradora en la Asociación de Sordos de Mendoza desde 1996 y socia de esa institución como así mismo socia fundadora de la Asociación Mendocina de Intérpretes de Lengua de Señas Argentina AMILSA donde se desempeñó desde su creación (1996) en funciones de secretaria, vicepresidenta y presidenta.

Es autora de varios artículos y algunos libros relacionados con la temática de los intérpretes, la lengua de señas y las personas sordas y coeditora de la página web europea <http://www.cultura-sorda.eu> que dirige el Alejandro Oviedo desde Alemania y del portal <http://www.facebook.com/CulturaSorda.eu>

- El oralismo o la terapia oral **[aquí está encarnado el enemigo]**, fue –y es– el objetivo exclusivo y excluyente en la educación de la “otredad sorda”.
- El oralismo fue desparramándose **[como una epidemia]** por distintos países del mundo a partir de 1880 **[momento divisorio de aguas]** mediante políticas de estado **[aliado del enemigo]** adaptadas a ese fin, aunque ya existía mucho tiempo antes de esta fecha **[victimización histórica del sordo por parte del oyente]**.
- El Congreso de Milán encarnó la colonización oyente legalmente oficializada **[todo junto, una síntesis]**, lo que significó oyentizar, al Otro sordo, bajo la excusa de incorporarlo a la sociedad **[el agravio viene junto a la mentira, el engaño]**, transformando las escuelas en clínicas de rehabilitación, ocupando la mayoría del tiempo escolar en las terapias de oralización y transmitiendo contenidos pedagógicos mínimos **[la educación se reemplaza por la medicina, los docentes por los médicos]**.
- En la educación de la otredad sorda, la medicina desplazó a la pedagogía.
- El oralismo no es otra cosa que la manifestación de la mentalidad colonialista mundial **[el enemigo es una mentalidad]**.
- Uno de los objetivos de las políticas colonialistas es ejercer control sobre un grupo humano imponiendo un discurso de poder en la mentalidad del Otro, en el que el Yo poderoso tiene que hacer pensar al Otro con un criterio similar al suyo **[el agravio sólo es justificado por el sólo hecho de realizar un ejercicio de poder]**.
- El discurso colonizador **[se identifica una ideología enemiga]** concibe un modelo ideal de ser humano, estigmatizando las diferencias y tomando medidas para eliminarlas o esconderlas y precisamente la comunicación mediante la lengua de señas aparece como una anormalidad **[aquí ya se bosqueja una etiología de la persecución del otro distinto]**.
- En Europa, los mayores logros en su educación se produjeron cuando existieron educadores sordos y no se reprimía la lengua de señas en las instituciones educativas [esto es parte del mito].
- A partir de 1880, se tomó la decisión de excluir a los maestros sordos de las escuelas precisamente para que los maestros oyentes enfatizaran el habla, –y únicamente el habla–, en desmedro de la formación intelectual **[aquí aparecen varias afirmaciones. Se concluye que por enseñar a hablar no se enseña otra cosa]**
- El colonialismo **[ahora, es éste el enemigo]** que no solo desprecia la lengua de señas sino que niega también la existencia de una cultura sorda **[apelación a la emoción: desprecio y negación. Además ya el concepto de cultura tiene carga emotiva.]**

La utopía regresiva implica la idea de que antes del Congreso de 1880 los sordos progresaban, se realizaban, no eran oprimidos ni colonizados y después —y como consecuencia de éste—, todo fue a la inversa.

Esto se refleja y se repite en diversas fuentes.

Aquí lo que dicen los representantes de la CAS:

(...) en el 21º Congreso Internacional sobre la Educación de los Sordos (ICED) realizado en el año 2010 en la ciudad de Vancouver, se elaboró un documento que dejó sin efecto la resolución del Congreso de Milán (1880). Es decir, que se reconoció el enorme daño ocasionado por la resolución de Milán que pretendió exterminar las lenguas de señas y que provocó un auténtico desastre en la educación de las personas Sordas (CAS, 2011, p. 55).

Esto aparece en un documento de trabajo que pertenece a la órbita del Ministerio de Educación de CABA:

El Congreso Pedagógico de Milán de 1880, llamado “Per il miglioramento della sorte dei sordomuti”, Para la mejoría de la suerte de los sordomudos- signó a la educación del sordo con un encuadre oralista prohibiendo el uso de las Lenguas de Señas en las intervenciones pedagógicas. Embanderado en “el signo (en clara alusión a las lenguas de señas de los sordos) mata la palabra”, determinó la salida de los profesores sordos de las escuelas orientadas a su educación, junto con la prohibición de las lenguas de señas propias de estos, imponiendo la enseñanza de las lenguas orales como objetivo excluyente de su escolaridad. Lo que nos permite decir que en el pasado en las escuelas para sordos, “palabras como “rehabilitar”, “restituir”, “adiestrar”, “dar”, “imitar”, “reforzar”, “indicar”, (eran) frecuentes en el discurso pedagógico de la educación del sordo (Skliar, Massone y Veinberg en Agrelo, *et al*; 2011, p. 9).

Esto aparece en un documento de trabajo que pertenece a la órbita de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires.

Stokoe, lingüista estadounidense investigador de la lengua de señas americana (ASL), en 1960 a todas luces dio a conocer la complejidad de las LS desestimadas, producto de su prohibición en 1880, y que no habían recibido consideración (Documento de Apoyo N° 4, 2016).

Y esto, es propio del discurso de un líder del MSS:

Si ustedes entendieran la cultura Sorda, sabrían que estos congresos ICED son vistos de modo muy distintos por los Sordos. Para nosotros, estos congresos, comenzando por el segundo congreso de Milán en 1880, son la mismísima herramienta colonialista con la cual todos los horrores son consagrados y ejecutados al pasar de los años. Y para aquellos de nosotros que estamos conscientes de la escala completa de nuestra historia, pararnos aquí frente a ustedes es experimentar el peso de esa historia, similar a volver al sitio, para dar apenas un ejemplo, donde ocurrieron los juicios de Nürenberg. Y la medida de que ustedes no son conscientes de esto es la medida en la que ustedes ignoran las dimensiones reales de la situación de los niños para cuya enseñanza les pagan a ustedes (Ladd, 2005).

Debemos aclarar que cuando nos hicimos cargo de las cátedras de Historia de la Comunidad Sorda I y II (de la carrera de intérprete dictada en ASAM) y luego, Historia de la Comunidad Sorda ya en el IFTS-27 (CABA) tuvimos que investigar y constituir teorías explicativas para superar las características hagiográficas de todo lo relatado por las fuentes bibliográficas. Por lo tanto, todo lo concerniente al Congreso de 1880, puede tener una versión —desde la ciencia de la Historia—, más rigurosa.

Independientemente de lo anterior, está claro que tal como se presenta, apuntala el mito de “la edad de oro” que es en definitiva, lo que queremos señalar como un elemento presente.

Movimiento Social de las Personas con Discapacidad [MSPD]

Esta investigación ha focalizado la mirada en la persona sorda ULSA. Las personas sordas que pueden ser comprendidas por la figura sociológica de “persona con

discapacidad” merecen una investigación más exhaustiva que la que realizamos aquí. Esto tiene que ver con que nuestro campo profesional está comprometido con la persona sorda ULSA, entonces no contamos con esos años de reflexión y observación para la persona sorda con discapacidad que sí tenemos para el sordo ULSA.⁴⁰ Por eso, en este apartado, vamos a dejar manifiesta nuestra intención de marcar claramente (esto es, usar los recursos de *evidencialidad*) nuestra distancia enunciativa —por no conocer con la profundidad necesaria el tema para hacer algo más—, apoyándonos en las argumentaciones de la bibliografía sin desacoplarlas por completo de sus orientaciones originales.

La finalidad es, en definitiva, situar en el escenario semiótico que constituye nuestro campo de observación a aquellas personas que en el aspecto jurídico, son titulares de derechos subjetivos. Y con ellos traer a este escenario, las razones para justificar las pretensiones de derechos, que les da sentido a los mismos. Estas personas motorizaron históricamente la concreción, después de un esforzado recorrido, del instrumento jurídico que nos interesa aquí: la CDPD.

Como todo diálogo es un proceso de interpretación y por esto, sin interpretar al otro es imposible el diálogo, necesitamos reconstruir la *cultura que significa* (Hall, 1997). Y entonces, para interpretar a aquellos que pretenden dialogar, se requiere poner en relieve a todas las culturas (“mundos”) que intentan hacerlo. Y al construir el horizonte que permite tener todo el panorama de mundos intentando comunicarse, se puede decir más cosas sobre el fenómeno, por ejemplo, evidenciar que esas culturas no se interpretan entre sí o lo hacen poco y mensurar el grado y determinar las incompatibilidades que hacen que ello ocurra.

Del colectivo de personas con discapacidad no ocuparemos dentro de los límites expuestos, de aquellas personas con discapacidad auditiva.

Primero hablaremos del movimiento en general.

⁴⁰ Contamos con nuestra experiencia personal:

Cuando todavía dábamos clases en escuelas secundarias (2008), en cierta ocasión nos enteramos que una alumna tenía una hermana sorda. Quisimos conversar con ella para sugerirle que acercara a su hermana a “la Comunidad Sorda”. En ese entonces estábamos más ceñidos al discurso socioantropológico y a la necesidad imperiosa de que los sordos adquiriesen prontamente su *lengua natural*. Pero nuestra alumna nos refirió que su familia estaba al tanto de “la Comunidad”. Es que en realidad, tenía dos hermanas sordas, una de ellas había optado por integrarse a ella y la otra no, prefirió oralizarse. Esto nos llamó la atención y fue uno de los hechos que nos hizo empezar a replantearnos el problema y a ver su complejidad desde otras perspectivas.

1. Comprender la discapacidad

1.1. Modelo Social de la discapacidad

Según Pilar Cobeñas (2015), el Movimiento de Personas con Discapacidad y el área de estudios sociales de la discapacidad han impulsado la construcción y difusión del Modelo Social de la discapacidad que ha abierto caminos académicos y políticos. Así se van reemplazando las visiones de la discapacidad como tragedia personal, insuficiencia física o mental, por uno que sostenga que la discapacidad representa un efecto de una sociedad y un contexto. Para esta doctora, especialista en discapacidad, el cambio de paradigma que supone el modelo social con respecto al modelo médico sostiene que la deficiencia que genera una discapacidad, pasa de ser el centro de atención a ser un dato, relevante, por cierto, pero no para definir a un sujeto o a un colectivo sino para determinar las estrategias de la sociedad y de las políticas capaces de garantizar la inclusión a todos los individuos.

Este modelo fue concebido por el Movimiento de Personas con Discapacidad, encarnando el argumento de que “la discapacidad debe ser entendida no como un déficit corporal, sino en términos de las formas en las cuales la estructura social excluye y oprime a las personas con discapacidad” (Hughes en Cobeñas, 2015, p.32).

Si bien las reflexiones en torno a la educación inclusiva comienzan gracias a la demanda internacional de la inclusión de personas con discapacidad dentro del sistema educativo común, rápidamente logra visibilizar otros/as sujetos excluidos de la escuela por cuestiones de género, pobreza, sida, guerras, entre otros, y se convierte así en propuesta pedagógica que requiere construir una escuela para todos y todas, incluyendo a todos/as los/as excluidos/as del sistema común escolar, esto es, todos/as aquellos/as que no asisten a la escuela, ya sea común o especial, y todos/as aquellos/as que asistan a escuelas especiales. (Ainscow 2008, en Cobeñas, 2015)

Luego de la Conferencia de Jomtien de 1990, las Normas Uniformes de 1993 y la Declaración de Salamanca, de 1994, casi todos los países del mundo se comprometieron a lograr como objetivo la Educación para Todos y Todas, lo que significó el reconocimiento de que una gran cantidad de alumnos y alumnas pertenecientes a diversos grupos vulnerables y marginados quedaban excluidos de los sistemas de educación y sistema de educación común en todo el mundo.

No obstante, pese al supuesto avance por sobre la exclusión educativa y social, los países firmantes parecían significar en la frase “educación para todos”, una educación para “casi todos” “al aceptar la premisa histórica de que un pequeño porcentaje de niños, niñas y jóvenes debían ser considerados/as como “marginales” cuya educación debía correr a cargo de un sistema distinto, paralelo, por lo general denominado educación

especial” (Ainscow en Cobeñas, 2015, p. 32). Así, la cuestión vinculada a las personas con discapacidad “pasó de ser una temática en la que el foco era ‘la persona’ como portadora de alguna discapacidad, a centrar el análisis en ‘los derechos’ de esa persona con discapacidad. Por ello resulta necesario comenzar con una referencia a lo que podemos denominar ‘la cuestión de derechos en la Argentina’” (Acuña y Goñi, 2010 en Cobeñas, 2015, p. 32).

Discusiones doctrinarias

Existe una relación estrecha entre la interpretación y la doctrina. Ésta depende de cómo se defina la interpretación, que, para el derecho –y a la vez–, representa un tema nodal. Desde una visión integral, el derecho se considera como un concepto interpretativo (Ursúa, 2004), por eso, además de definir esta relación, hay que determinar qué se entiende por derecho. Porque dependiendo de qué teoría social está implicada en su definición, se va a comprometer de manera diferente el cómo se va a considerar la interpretación de las normas que lo constituyen.

Según J. A. de la Torre Rangel (2006), el pensar jurídico moderno se vincula a las pretensiones científicas modernas, tanto en lo que se refiere a la concepción del hombre y la sociedad como propiamente a los objetivos y a los métodos científicos. El racionalismo, el empirismo y el voluntarismo jurídicos son resultado de los esfuerzos de varios pensadores que trataron de hacer adaptación de la ciencia del derecho al rigor metodológico de las ciencias de la naturaleza. La Modernidad glorifica al legislador y se le da culto al texto de la ley. Dará lugar en el siglo XIX, al positivismo jurídico, cuya máxima expresión es la Escuela de la Exégesis.

Para este profesor e investigador, el positivismo jurídico constituye un modo de obtener certeza y seguridad respecto de las normas y los intercambios sociales normados por el derecho. Para conseguir esa certeza y seguridad era necesario acceder a la *neutralidad axiológica*, características del positivismo.

Y esto es conducente a una interpretación unívoca. Es así que, desde fines del siglo XVIII, en los comienzos del movimiento codificador, era tal la confianza en la racionalidad, coherencia y completitud de los cuerpos normativos que se pensaba que la interpretación apenas sería necesaria. Se confiaba en que el empleo simultáneo de varios cánones de la interpretación conduciría de consuno a la determinación del más exacto y correcto sentido propio de la norma. Así fue como Savigny dio a principios del siglo XIX (especialmente en *Metodología jurídica*, 1902-1903) su forma canónica a la teoría de la interpretación jurídica (Giuffré, 2016)

Se confiaba entonces y se confía ahora. En un trabajo titulado *El método interpretativo de Von Savigny en el análisis de la legislación educativa* –para dar un caso–, A. López

de Sosoaga (2014) afirma que el método de Savigny sigue vigente; y lo aplica para analizar la legislación correspondiente a la educación primaria (de España). Concluye su artículo sosteniendo que el método en cuestión “permite conocer el significado y sentido de cualquier texto jurídico de manera profunda y acertada porque el estudio de los contextos lingüístico, sistémico y funcional agota el contenido de cualquier ley” (p. 22). Damos este ejemplo, precisamente, para tomar distancia de esta forma de considerar la interpretación jurídica en particular y por extensión, la interpretación en general.

Para R. Vigo (2017), mientras se creyó que el derecho era lo contenido en la ley y que a ésta la hacía la voluntad general infalible, resultaba coherente pedirles a los juristas que se limitaran a conocer la ley e identificar al prevaricato con apartarse del sentido de la ley. Esas enseñanzas incluían la confianza en los métodos interpretativos como caminos para desentrañar aquel sentido prescriptivo del legislador. Pero cuando se forja el Estado de Derecho Constitucional, afirma este jurista mexicano, se reconoce que hay más derecho que el contenido en la ley y que el legislador podía equivocarse, el valor teórico y práctico de la interpretación y sus métodos se desvanecen.

El derecho crítico⁴¹ se ha abocado a desmontar este paradigma –que puede calificarse como conservador. Los materiales jurídicos (constitución, leyes) y las actividades jurídicas (interpretación jurídica, doctrinas, enseñanza del derecho, contratos, sentencias, dictámenes) ya no son productos técnicos, objetivos, apolíticos y neutrales. Para esta corriente, la interpretación y determinación del derecho, son políticas, puesto que establecen estructuras de poder: otorgan derechos a unos y determinan deberes o prohibiciones a otros; empoderan a determinados sectores en desmedro de otros; permiten o no ciertas conductas; erigen un orden económico, lo reproducen y lo legitiman; dotan de sentido a ciertas relaciones entre las personas (antropológicas, de producción, del grupo familiar) permitiendo ciertas uniones y prohibiendo otras; etc. (Giuffré, 2016).

Este sentido de lo político también corresponde a cómo puede entenderse a la doctrina. Consustanciado en la práctica con esto, el MPCD también tiene su acción doctrinaria políticamente e institucionalmente constituida: existe un Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que produce doctrina. La Observación general núm. 4 (2016), sobre el *derecho a la educación inclusiva*, sería un documento con esa finalidad. Implica un proceso de exégesis, una marcación normativa. Se impone una forma de

⁴¹ A la tradición latinoamericana a la que ya hicimos referencia (p. 46), se le puede sumar la vertiente norteamericana representada por D. Kennedy (2010).

entender la ley por encima de otras posibles interpretaciones. Es la correcta; que debe orientar, guiar y procurar corregir las interpretaciones consideradas incorrectas.

Ahora, esta doctrina se discute. Y esto lo explica la TMS. La ideología y la identidad se negocian y disputan constantemente dentro de un movimiento social. Todo es dinámico, mutable, de fronteras no discretas.

Para el *Informe mundial sobre la discapacidad* (2021), la discapacidad es compleja, dinámica, multidimensional y objeto de discrepancia. Según este informe, en las últimas décadas, el movimiento de las personas con discapacidad, junto con numerosos investigadores de las ciencias sociales y de la salud, han identificado la función de las barreras sociales y físicas presentes en la discapacidad. La transición que implicó pasar de una perspectiva individual y médica a una perspectiva estructural y social ha sido descrita como el viraje desde un modelo médico a un modelo social, en el cual las personas son consideradas discapacitadas por la sociedad más que por sus cuerpos.

Para los autores de la parte introductoria del informe, el modelo médico y el modelo social a menudo se presentan como dicotómicos, pero la discapacidad debería verse como algo que no es ni puramente médico ni puramente social: las personas con discapacidad a menudo pueden experimentar problemas que derivan de su condición de salud. Sostienen, por esta razón, que se necesita un enfoque equilibrado que le dé el peso adecuado a los distintos aspectos de la discapacidad.

Se propone, entonces, la promoción de un modelo bio-psicosocial, que representa un equilibrio viable entre los modelos médico y social. Es que consideran que el término genérico “discapacidad” se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales). Nos recuerdan, en este sentido, que en el preámbulo de la CDPD se reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona, pero también que se destaca que la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. Por lo tanto, se concluye, si se define la discapacidad como una interacción, ello significa que la discapacidad no es un atributo de la persona.

Colaboraron en la redacción del capítulo del informe que estamos comentando –que se titula “comprender la discapacidad” (p. 27)–, J. Bickenbach, T. Degener, J. Melvin, G. Quinn, A. Posarac, M. Schulze, T. Shakespeare y N. Watson. Podemos identificar a algunos de ellos como pertenecientes –según nuestra perspectiva *etic*–, a grupos externos del MSPD.

Particularmente T. Degener (2017), desde el punto de vista doctrinario, es quien de un tiempo a esta parte viene defendiendo la idea de un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad, como superación del modelo social (Palacios, 2020).

Lo que Degener y otros autores vuelven a poner en discusión, es el lugar que hay que situar a la deficiencia en el esquema conceptual definitorio de la discapacidad. La distinción entre deficiencia y discapacidad ha sido central en el modelo social. La deficiencia –desde la perspectiva que sustenta este modelo–, es una condición individual de la persona y es definida en términos individuales y biológicos. La discapacidad, en cambio, es entendida como una construcción social; es el resultado de la interacción de dicha condición con las barreras sociales. Sin embargo, para Shakespeare (2016), la distinción entre biológico-individual y social resultaría difícil de sustentar: la experiencia individual nunca puede ser separada del contexto social ya que no existe la deficiencia sin sociedad, ni la sociedad sin deficiencia y parece necesario tener una deficiencia para enfrentar una barrera discapacitante (Shakespeare en Palacios, 2020). Al respecto, A. Palacios afirma que “si quitamos la relación entre dicha condición y la discapacidad y la hacemos más amplia, la discapacidad incluiría cualquier opresión, y eso la hace muy ambigua” (p. 17).

Este problema ya venía siendo percibido, algunos años atrás, por algunos especialistas. En este sentido, L. Crow (1996) afirmó en su momento, que el modelo social de la discapacidad había negado en sus inicios que la idea de condición individual fuera problemática; centrándose, en cambio, en la discriminación como el obstáculo clave para la calidad de vida de las personas con discapacidad. Entonces, para esta autora, la consecuencia lógica de este enfoque consistió en buscar la solución mediante la eliminación de los factores sociales, y a ello se dedicaron los esfuerzos del movimiento de personas con discapacidad. Es decir, que el movimiento siempre realizó especial hincapié en el cambio social para acabar con la discriminación contra las personas con discapacidad; existiendo, por tal motivo, una resistencia muy fuerte a considerar la condición individual como un aspecto relevante para el análisis político (Crow en Palacios, 2020).

A la discusión sobre cómo considerar a la deficiencia habría que agregarle la inclusión de una perspectiva de género. Según A. Palacios (2020), otra carencia del modelo social de discapacidad, marcada por diversas autoras, ha sido precisamente la falta de esta perspectiva. Es que, al igual que con las mujeres, la politización de las personas con discapacidad tiene sus raíces en la afirmación de que lo personal es político, y que sus experiencias personales respecto a la denegación de oportunidades no deben ser explicadas mediante sus diversidades, sino a través de las barreras sociales, ambientales y de actitud, que forman parte de sus vidas cotidianas. Es así que, según

la opinión de estas investigadoras, una perspectiva feminista puede tener gran relevancia en las personas con discapacidad y en las políticas sobre discapacidad (Morris, 1996; Wendell, 1996 en Palacios, 2020).

Finalmente, otra crítica que puede hacerse al modelo es la insuficiencia a la hora de tener en cuenta la interseccionalidad de la opresión, para relacionar la discapacidad con otras formas sociopolíticas de opresión, como el racismo, el sexismo o la homofobia, que también se aplican a las personas con discapacidad. R. Méndez (2016) considera que el modelo social debería incluir una mirada interseccional que habilite la edificación de una identidad compleja (Méndez en Palacios, 2020).

Por su parte, A. Palacios (2020), considera que sería mejor referirse, antes que a un nuevo modelo, a un enfoque o perspectiva que renueva al modelo. La investigadora adjunta del CONICET, considera que a través de otro modelo –el modelo de la diversidad–, se superan algunos de los inconvenientes mencionados más arriba. Desde las posturas que sostienen este modelo, se ha propuesto una manera diferente de concebir la condición individual de la discapacidad, incluyéndose en el debate, la teoría y las respuestas sociales y jurídicas. Se pretende, según ella, deconstruir con el modelo de la diversidad, aquellas condiciones que son inherentes a la vida humana y que se refieren al hecho de personas que realizan alguna o varias de sus funciones de manera diferente a la media estándar. Derivado de lo anterior, se propone la concepción de la diversidad funcional como una más de las diversidades que conforman la condición de humanidad (género, etnia, orientación sexual, etc.); y se procura el reconocimiento de la plena dignidad de esa diversidad funcional.

A partir de lo expresado en este apartado, nos interesa puntualizar lo siguiente:

- La doctrina juega un papel fundamental en cómo se interpretan las potestades enunciadas como normas dentro de un instrumento jurídico.
- El MSPD (como cualquier entidad que actúa) tiene su doctrina que trata de imponer como única interpretación posible. Por lo tanto está definiendo y perfilando los alcances de una potestad en la medida que pueda concretar esa mediación semántica.
- Dentro del MSPD (como dentro de cualquier MS), se discute la doctrina.
- Los resultados de esas disputas –que son constantes (y pueden ser o no, progresivas)–, impactan en cómo pueden interpretarse esas potestades.
- Esto quiere decir que según la fuerza con que cuente el MS para movilizar influencias en el sistema político,⁴² estas potestades se irán modificando (su definición y perfilamiento) en la

⁴² Ver en la p. 91, las tareas (especialmente la sexta) que debe resolver un MS según McAdam (1999).

medida que estas disputas vayan modificando la doctrina actuante. Es decir, los derechos emanados de un instrumento jurídico, en definitiva, nunca serán los mismos.

- Entonces, para los sujetos implicados en esta investigación, las potestades que —de manera solidaria—, constituyen el derecho a la educación, irán mutando con el tiempo y en la medida en que las *significaciones* presentes en los enunciados normativos de los instrumentos del sistema educativo pertinente lo permitan. Cuando las posibilidades se agoten, por supuesto, el MS buscará la creación de otros instrumentos más adecuados a la nueva configuración doctrinaria.

2. Sordos e hipoacúsicos

Para H. Pantusa (2015) sordos e hipoacúsicos son conceptos similares. Pero, a su entender, en los círculos de personas con déficit auditivo, en general, son conceptos diferentes: se considera a una persona sorda, si tiene una pérdida total de la audición especialmente si es de nacimiento. Por el contrario, se considera hipoacúsico a quien tiene una pérdida en su capacidad auditiva, muchas veces compensable parcialmente, por tratamiento médico o por elementos tecnológicos.

Desde su punto de vista, se puede constatar que esta diferenciación social en estos círculos, se da tanto en sordos (y quizás con mayor fuerza) como en hipoacúsicos. Según su testimonio, observa una tendencia en los núcleos de hipoacusia profunda muy marcada (estén oralizados o no) a considerar al resto de los hipoacúsicos directamente como oyentes. Parecería que el hipoacúsico estuviese un escalón (o varios) por encima del sordo, y que pertenecieran a mundos distintos.

Pantusa justifica considerar sordo e hipoacúsico como sinónimos, dado que en definitiva el límite de la hipoacusia es lo que comúnmente se denomina sordera. “Por supuesto” —afirma—, “no todos los sordos tenemos el mismo nivel de pérdida, y según sea este, será la problemática para la inserción e integración en el mundo, que es oyente. Aunque podemos hablar de una comunidad sorda, que tiene necesidades especiales para la igualdad de oportunidades en la gran comunidad que es la comunidad humana” (p.85). Para el autor del artículo, cuando la hipoacusia es congénita o adquirida en la etapa prelingual, es fundamental la detección precoz del problema. Permitirá atacarla rápidamente, algunas veces en sus causas y siempre en sus efectos. Una detección precoz posibilita la estimulación temprana del bebé, su equipamiento —si corresponde—, la determinación de necesidades educativas especiales, que pueden ser permanentes en toda la educación o solamente en una fase de ella. Luego afirma que el niño así “podrá adquirir la lectoescritura que le permitirá alcanzar el máximo desarrollo de su personalidad y de sus capacidades y dará como resultado una mejor

inserción y adaptación al medio oyente, llegando en algunos casos —aún con pérdidas severas— a no percibirse diferencias con los oyentes” (p. 88).

Pantusa, como hipoacúsico, da cuenta de las discriminaciones que como tal sufre, pero la peor de todas, afirma, “es la discriminación en el acceso a la cultura, cuando hoy en día existen medios tecnológicos para superar las barreras” (p. 90). Y concluye afirmando:

Lamentablemente, las distintas asociaciones que trabajan por la inserción e integración de los hipoacúsicos en la sociedad y en la defensa de sus derechos y de la igualdad de oportunidades lo hacen aisladamente y tratando de diferenciarse de las demás: si son sordos de nacimiento, si están oralizados, si emplean la lengua de señas, etcétera. Olvidan lo fundamental: todos somos miembros de la comunidad humana y no nos diferenciamos, ni por el género, ni por la orientación sexual, y menos aún por las capacidades sensoriales, con que la vida nos dotó. En todos estos años de trabajo desde la MAH, hemos tratado (y tratamos) de romper las barreras con el resto de la sociedad sin reparar si somos sordos o hipoacúsicos según la actual tradición social. (pp. 90-91)

La Mutualidad Argentina de Hipoacúsicos es una organización no gubernamental, sin fines de lucro, dedicada a mejorar la calidad de vida de las personas con pérdida auditiva. Fue fundada en 1952 por iniciativa de un grupo de personas hipoacúsicas que, frente a las dificultades para importar equipos de alta tecnología, así como repuestos, pilas y otros insumos necesarios para el usuario de audífonos, decidieron crear una institución siguiendo los lineamientos del mutualismo. “Las bases fundamentales del sistema de ayuda mutua estaban orientadas por los principios de solidaridad, objetivos comunes y una idea de financiamiento establecida mediante el propio aporte periódico de los socios que conformaran la mutualidad”. Desde su creación, la mutualidad se planteó como misión “ayudar a mejorar la calidad de vida de las personas hipoacúsicas, poniendo a su alcance todos los adelantos científicos y tecnológicos necesarios para favorecer su plena integración social”.⁴³

Una de las iniciativas de la MAH, el programa "Sin Barreras", recibió el respaldo de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, en 2019. Desde 1998, este programa, acerca el arte y la cultura incorporando una tecnología específica conocida como Sistema de Amplificación de Aro Magnético.⁴⁴

⁴³ MUTUALIDAD ARGENTINA DE HIPOACÚSICOS (mah.org.ar).

⁴⁴ <https://www.legislatura.gov.ar/posts/respaldo-a-entidades-sociales-para-sordos1003.html> [acceso 03/02/2021]

Argumento cuantitativo

Este argumento tiene que ver con el simple hecho que los sordos del MSPD resultan constituir, en cuanto a la cantidad, la mayor parte del *colectivo sordo* entendido éste como la totalidad de todas aquellas personas que no alcanzan a percibir –sin ayudas tecnológicas– la voz humana. Pero tanto en la bibliografía de las carreras que forman intérpretes, como aquellas que forman profesores de sordos, pasan inadvertidos como sujetos y se desconoce el contenido de sus discursos. Lo mismo sucede en educación. Esto lo vamos a ver más adelante cuando hablemos del dispositivo que existe en educación del sordo en la Provincia de Buenos Aires.

Cuando queremos, por comparación, dar cabal proporcionalidad a las magnitudes de las que hablamos, solemos proponer el imaginar estar hablando de las pretensiones del electorado argentino y sólo hacer referencia de los votantes de la izquierda.⁴⁵

Bueno, el triunfo discursivo del MSS es tal en los ámbitos mencionados, que es esto en definitiva lo que sucede. Los documentos antecedentes de esta investigación y esta investigación, por supuesto, dan cuenta de tales circunstancias.

Entonces, intentamos proporcionar algunos datos al respecto, que sustentan al argumento cuantitativo.

En principio, contamos con Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad (INDEC, 2018). Pero por los criterios de toma de datos, sólo se puede inferir algunas proporciones a partir de datos indirectos.

En este sentido, y como un ejemplo, tenemos también el informe sobre personas con discapacidad de la Dirección General de Estadística y Censos en la Encuesta Anual de Hogares 2011. A partir de la inclusión de 12 preguntas que permitieron identificar a las personas con algún tipo de discapacidad. Una vez identificados estos individuos, se les aplicó posteriormente un módulo específico, que permitiría medir los obstáculos a los que se enfrentan en su vida cotidiana.

Como dato que nos puede orientar de este informe de 2011, tenemos que en la población con sólo discapacidad auditiva en la Ciudad de Buenos Aires, predominaban entonces las personas con disminución auditiva (86,2 %) por sobre los sordos (13,8%) (Donati, 2015, p. 151). Cuando se indica *disminución auditiva* podría pensarse en hipoacúsicos. Pero, después tendríamos que cruzar estos datos con otros. En el estudio del INDEC (2018) por ejemplo, se puede cruzar con las variables “condición de

⁴⁵ Históricamente, especialmente en las últimas décadas, la izquierda apenas representa algo más del 5% del electorado argentino. Germán Lodola, en *El votante argentino* (2013), realiza un interesante análisis que podría extrapolarse y aplicar a la complejidad del universo sordo. En definitiva propone, entre otras cosas, investigaciones “multinivel” que permitirían comprender la complejidad del votante argentino (pensemos que no es lo mismo cómo se identifica o con qué ideas y a quién vota finalmente y por qué). En cualquier caso, así como el votante de izquierda no representa a todos los votantes argentinos, el sordo del MSS no representa a todos los sordos del colectivo sordo.

asistencia escolar”; “características laborales”; “características principales de los jefes de hogar”; “tenencia y vigencia de certificado de discapacidad”, etc. Pero a nadie se le pregunta, obviamente, si pertenece al MSS o al MPCD.

Pero tenemos un informe realizado en España, donde sí hay datos específicos porque las intenciones de los encuestadores están orientadas a determinar la cantidad de un tipo de sordo en especial. Por eso establecer para qué se pregunta es importante. Y el para qué de las gestiones del Estado son bien distintas de los fines de las asociaciones civiles. Desarrollaremos este informe teniendo en cuenta esto y como parámetro para nuestro país.

La publicación en cuestión (FIAPAS, 2019) contiene los resultados más significativos entre los encontrados en el Estudio Sociológico promovido por la Confederación Española de Familias de Personas Sordas, en el marco del convenio de colaboración firmado en 2017 con el entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y, en 2018, con el actual Ministerio de Educación y Formación Profesional. Ya en el apartado “evolución de datos” (p. 10) podemos leer estos indicios que abonan el argumento cuantitativo:

- Sobre la actual muestra se observa la consolidación de la lengua oral como lengua vehicular de comunicación en el 89,5 % de los casos.
- En el grupo de menores entre 7-17 años, el porcentaje de quienes se comunican en lengua oral se eleva al 95 %.
- En el grupo entre 18-26 años y asciende al 91 %.
- En el conjunto de la muestra del Estudio sobre inserción laboral de 2004/05, entre los mayores de 18 años, el 63 % manifiesta que su lengua de comunicación era la lengua oral.
- En la muestra 2017/18 observamos también que, con el paso de los años, la lengua oral se consolida como lengua de comunicación preferente cuando se conocen ambas, la lengua oral y la lengua de signos (señas).
- En 2004/05, un 8 % de los menores de 18 años y un 29 % de los mayores de esa edad decía utilizar ambas lenguas y, de ellos, más del 90 % decía que la lengua de uso preferente era la lengua de signos (señas).
- Sobre la muestra 2017/18, entre quienes dicen conocer ambas lenguas (16 % del total de la muestra), el 72 % señala la lengua oral como lengua de uso preferente.
- En el grupo de edad entre 12-17 años el porcentaje que asciende al 80 %
- Entre los jóvenes de 18-26 años, el 76 %.

En el apartado “comunicación”, el estudio presenta los siguientes datos (p. 36):

- En el conjunto de la muestra, la lengua de comunicación mayoritaria es la lengua oral.
- El 89,5 % indica que la lengua oral es su lengua de comunicación habitual y su lengua de uso preferente, cuando conocen tanto la lengua oral como la lengua de signos (señas).

- Superan este porcentaje los grupos de edad entre los 7-11 años, entre quienes un 95 % comunica en lengua oral de forma habitual y preferente, y el grupo de jóvenes de 18-26 años, entre quienes un 91 % comunica en lengua oral.
- Sobre el total de la muestra, la lengua de signos (señas) es el sistema de comunicación habitual para el 4 % de los casos.
- Un 8,5 % manifiesta que es usuario de la lengua de signos (señas), tanto como lengua habitual como de uso preferente cuando conoce también la lengua oral.

Estos porcentajes no se podrían extrapolar directamente a la realidad de la Argentina, pero hay pocas razones para pensar en diferencias sustanciales. En todo caso, queda claro que el argumento cuantitativo hay que tomarlo en cuenta al hablar del colectivo sordo y al pensar políticas educativas para ellos.

[Ver en ANEXO: “Los derechos subjetivos de las personas sordas”]

3. La interpretación judicial como un acontecimiento político

No se puede justificar desde el marco conceptual del derecho, sostener, que la Convención otorgue derechos lingüísticos. Esta afirmación no sobrevive a un análisis como el que estamos realizando en este apartado.

Todas las obligaciones del Estado –que detallaremos en el análisis metodológico–, no generan derechos reflejos o correlativos que puedan identificarse como derechos lingüísticos.

En principio, porque el sujeto sordo atendido por la Convención es *la persona sorda como persona con discapacidad* y no como *miembro de una minoría lingüística*.⁴⁶ Luego, porque los derechos lingüísticos requieren de mayores especificaciones, por ejemplo, si los titulares son colectivos o individuales.

Esto no implica que no puedan interpretarse como derechos lingüísticos. Porque la interpretación es un acto de voluntad, es un acontecimiento político.

Para aclarar esto, reforzaremos la idea que es necesario realizar la diferenciación entre un análisis de conceptos y significaciones como el que acabamos de concretar, con el proceso de interpretación. Porque este proceso requiere trasladarse a otro plano: el del *sentido*. Como el reforzar implica traer otro argumento (que se suma a los que ya esgrimimos), nos moveremos ahora por entre los recursos teórico-conceptuales que aportan los juristas.

Michele Zezza (2018) en su trabajo *La racionalidad de la ponderación judicial: análisis de las teorías de Robert Alexy y Riccardo Guastini*, reflexiona sobre el grado de

⁴⁶ Sobre las implicancias de esta distinción trata el siguiente apartado.

imprevisibilidad de las consecuencias jurídicas de la ponderación, y en particular sobre la relevancia de las consideraciones de carácter sustantivo en la interpretación judicial. El objetivo principal de su artículo consiste en mostrar cómo la ponderación, de por sí, es sólo una técnica de resolución de antinomias entre principios y derechos fundamentales, que puede involucrar tanto elementos discrecionales como elementos racionales, dependiendo de la utilización que se haga de esta herramienta dentro de las circunstancias específicas del caso y en el marco del contexto jurídico-político de referencia.

Entonces nos hace saber la postura de Riccardo Guastini al respecto. Este jurista italiano, según Zezza, defiende un enfoque iusrealista, inspirado sobre todo en el emotivismo ético de Hans Kelsen, Alf Ross y Giovanni Tarello. Forman parte de esta posición algunas tesis básicas (p. 6):

1. Todo texto jurídico se compone de un conjunto de enunciados normativos o disposiciones que contiene un número finito de normas.
2. Cualquier enunciado interpretativo representa, por definición, el resultado de una actividad de carácter volitivo y no cognoscitivo.
3. Las normas constituyen el “significado” de los enunciados normativos, el producto de la interpretación-actividad.

Es así que, para el autor de este artículo, la interpretación jurídica –dentro de esta perspectiva–, no consiste en el “descubrimiento” del contenido de los documentos normativos, sino más bien en la estipulación de significados sobre la base del análisis lingüístico de las disposiciones. Con las palabras de Guastini:

[e]l significado no está preconstituido para la actividad interpretativa, porque es una variable de las evaluaciones y decisiones del intérprete. La elección de atribuir un significado a cierto enunciado en perjuicio de los demás es un resultado de la voluntad, no del conocimiento (Guastini, 1996 en Zezza, 2018, p. 7).

Zezza concluye, a partir de esta cita, que los enunciados interpretativos, no son predicables en términos de verdad o falsedad, al ser el producto de un estado emocional interno. La asignación de un significado a los documentos normativos está fuertemente condicionada por la ideología y las construcciones dogmáticas de los juristas. Por lo tanto, la interpretación judicial coincide con una actividad volitiva y decisional, que consiste en la atribución discrecional de un significado a uno o más enunciados contenidos en textos que se supone sean idóneos para expresar significados normativos.

Traducido a nuestra conceptualización:

- “El significado no está preconstituido para la actividad interpretativa...” es equivalente a decir “la *significación* (obviamente, falta diferenciar *significación* de *significado*) es una variable de las evaluaciones y decisiones del intérprete”
- “La asignación de un significado a los documentos normativos está fuertemente condicionada por la ideología y las construcciones dogmáticas de los juristas” es equivalente a decir “el *sentido* está condicionado por las coordenadas de interpretación”

Y luego, las coordenadas están condicionadas por las intenciones semánticas cuya etiología en parte –como vimos– puede buscarse en las ideologías. Estas intenciones, a su vez, pueden rastrearse en la “doctrina” (que para nuestra investigación constituye la PGE); esto sí –como también vimos–, es algo que puede equipararse a la dogmática. En definitiva, para completar la idea, rescatamos este pasaje Charles Lutwidge Dodgson (Carroll, 1871)

–Pero “gloria” no significa “una bonita argumentación definitiva” –objetó Alicia.

–Cuando yo uso una palabra –dijo Humpty Dumpty con cierto menosprecio— significa justamente lo que yo quiero que signifique, nada más ni nada menos.

–La cuestión es –dijo Alicia– si usted puede hacer que las palabras signifiquen cosas distintas.

–La cuestión es –dijo Humpty Dumpty– quién es el que manda; eso es todo.

LEWIS CARROLL, Alicia a través del espejo

Perspectiva desde la Gestión de la Educación

A todo lo concerniente al mundo de la institución educativa le llamaremos “Perspectiva desde la gestión de la educación [PGE]”. A continuación, se caracterizará esta perspectiva que determina la *intención semántica* que orienta argumentativamente ciertos discursos implicados en el significado de las categorías que utilizamos en este informe y que se extienden a todos sus respectivos dominios cognitivos.⁴⁷

La orientación teleológica de este modelo explicativo está dada por la gestión del sistema educativo. Este sistema pertenece a cierto tipo de Estado: el Estado Moderno. Es decir, el significado sólo puede entenderse en cierta temporalidad y determinada espacialidad. Cuando hablemos, más adelante, de las diferentes dimensiones del concepto codificado como *educación* se verá que en varias de esas dimensiones el aspecto temporal es determinante.

⁴⁷ En este apartado se evidencia (en mayor medida que en los ítems anteriores referidos a la investigación de las *intenciones previas*) el proceso de análisis justificado por nuestro complejo teórico conceptual. En esta comunicación podría ocupar la sección “Análisis e interpretación”, pero por orden lógico (pertenece a un momento anterior que lo que figura allí) y expositivo, preferimos colocarlo acá. Pero hay que tener en cuenta que lo que se afirma aquí ya es producto de análisis con los instrumentos propios de esta investigación, es decir, está justificado de forma inmanente.

La constitución teórica de esta perspectiva (es decir, su ontologización como constructo) obedece a una lógica funcional que lo hace compatible con todo el andamiaje instrumental que venimos desarrollando. Esto ya lo anticipamos en el apartado “La Doctrina”. Pero también, por un proceso de analogado (Beuchot, 2015), se debe tomar en consideración que así como la TGD está pensada para gestionar el sistema jurídico del Estado Moderno, la PGE es operativa con respecto a su sistema educativo. Se debe tomar en cuenta las correspondencias funcionales: la administración del poder mediante estructuras jurídicas cuyo efecto apunta a modificar los comportamientos y las voluntades de los sujetos. Por lo tanto, la caracterización del Estado y su lógica descansa y se justifica, también, en la bibliografía que utilizamos ya cuando nos ocupamos de cómo entender al Derecho a la Educación (y que fue explicitada en el apartado correspondiente).

Postulamos la existencia de dos versiones dentro de esta perspectiva que difieren en cuanto al modelo político que promueven. El primero de ellos sitúa su eje en lo social [PGE-ES]. El otro pone énfasis en lo económico [PGE-EE].⁴⁸ Ambos están en pugna entre sí. Estos sistemas explicativos, modelos o intenciones pueden identificarse con diversas denominaciones en la literatura del campo. Éstas, junto a sus caracterizaciones, parten en general (y como suele suceder en todo proceso identificador) del bando contrario. Se trata, –al nominar– de darle un nombre al enemigo, que suele ser despectivo o poseer carga emotiva negativa y se instituye –al mismo tiempo–, de manera prototípica o paradigmática, desde la peor versión posible de esos modelos antagónicos (lo que se suele llamar “falacia del hombre de paja”).

El hecho de compartir estas dos versiones el motivo teleológico de la gestión del sistema educativo del Estado Moderno hace que, pese a sus diferencias en cuanto a los proyectos políticos respectivos, tengan en común la matriz de la Modernidad (Ávalos, 2010).

Los elementos que vamos a identificar son componenciales con respecto a los discursos (lo que se puede homologar de manera muy laxa con “pensamiento”), porque necesitamos recolectar insumos para identificar normas constitutivas de los modelos conceptuales de esta perspectiva. El concepto codificado como “matriz” se utiliza aquí sólo de manera etiológica con respecto a estos componentes.

Vamos a seguir aquí a J. G. Storch (2007) para identificar los componentes de esta matriz. Aunque podemos tener algunas discrepancias en cuanto a lo que calificamos

⁴⁸ Esta clasificación —como generalmente ocurre—, es discrecional. Y como ya explicamos con respecto al MSS, sólo existe en nuestra perspectiva *etic*. Pero igualmente se puede justificar a partir de criterios de utilidad teórica y de conveniencia para la comunicación. Ver —como ejemplo—, cómo Nino (2003: 13-50) utiliza cierta clasificación para situar y ordenar la discusión sobre la relación entre las tesis valorativas y conceptuales en la definición de “Derecho”.

como *reduccionismo* en que cae en este texto el autor, lo utilizamos porque gracias a ese esquematismo –que más adelante detallaremos en qué consiste–, precisamente, quedan claros los elementos que se quiere evidenciar. Por otra parte, como este autor discute en la obra que se cita (y en su actuación profesional y académica) con el “comunitarismo sordo”, las propiedades dialógicas (Bajtín en Reynoso, 2007) de su discurso son pertinentes al hilo conductor de esta sección del informe.

Storch identifica dos líneas de despliegue del pensamiento moderno:

La concepción democrático-racional de la Nación, que se desarrolló en Francia y se extendió a otros países,

(...) tenía básicamente un contenido político que no incluía las cuestiones relativas a la identidad cultural, de manera que el reconocimiento de los derechos de los ciudadanos frente al Estado era independiente de la identidad de esa sociedad, aunque se pudiese en conexión los conceptos de lenguaje, de nación y de interés nacional. Esta concepción racionalista francesa se expresa en la obra de Sièyes, que identifica la nación con el Estado y la lengua: «Una nación, un Estado, una lengua», cuyo posterior trasunto nazi se expresó con las cuatro “S” mayúsculas: «*ein Sitte, ein Stammen, ein Sprache, ein Siedlung*» -una Costumbre, una Estirpe, una Lengua, un Territorio (p. 9)

Los elementos a subrayar son: derechos; ciudadanía; nación (Estado+lengua+cultura)

El Estado-nación es, para la teoría racionalista francesa, el lugar de expresión de la voluntad general nacida del contrato social, concluido voluntariamente por los hombres, sin una vinculación expresa con un territorio o unas etnias. Por su lógica, es unitario e indivisible, rodeándose progresivamente de elementos litúrgicos (por lo tanto, meramente culturales) de unificación (fiesta nacional, guardia nacional, educación nacional, panteón nacional, armada nacional, lengua nacional, etc.), en detrimento de las minorías, al basarse en una concepción del principio de las mayorías que no sirve a las minorías, y que también es cultural, política y jurídicamente asimilador y centralista (p. 10).

Los elementos a subrayar son: contrato social (contractualismo) y unificación (por lo tanto, educación nacional; por lo tanto, asimilación)

La concepción romántica e idealista alemana de la nación.

Según esta concepción, la nación es algo natural, resultado de la «idiosincrasia» o «manera de ser» –«*wesen*»-, que se afirma por la acción inconsciente de una fuerza interior, de un instinto histórico, natural y popular –«*Volksggeist*»-, que configura a la comunidad nacional –«*Volksgemeinschaft*»- como un ente «orgánico» no sólo superior a los individuos («tú no eres nada, la nación lo es todo»), monarcas incluidos, sino que también es independiente de su voluntad general –democrática- y que se manifiesta por la lengua y las costumbres, transmitiéndose inconscientemente por los mitos y ritos históricos y las canciones populares, a través de la sucesión de generaciones. (p. 11)

Los elementos a subrayar son: comunidad nacional (instinto histórico, natural y popular); transmisión inconsciente.

Esta concepción histórico-organicista de la nación conducirá a un despertar del «sentimiento nacional» y del nacionalismo, basado fundamentalmente en el «espíritu del pueblo» o «alma colectiva» –«Volksgeist»-, como reflejan las obras de autores como Hegel, Fichte, Savigny, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche y otros. Sus concepciones de la nación, basadas en el «alma colectiva», eran negativas para las minorías puesto que, como señalara Fichte en su Discurso a la Nación Alemana, parten de la base de que *«el que habla la misma lengua pertenece al todo... [y] dicho todo no admite en su seno ningún pueblo de otro origen o de otra lengua, ni quiere mezclarse con él»*. Y esa concepción totalitaria tiene la consecuencia inmediata de la «fulminante exclusión o, al menos, discriminación, de quien no responde o comparte las señas de identidad del todo (p. 11)

Los elementos a subrayar son: sentimiento nacional totalitario y monolingüismo (exclusión; discriminación).

La concepción democrático-racional de la Nación de Storch puede identificarse con lo que suele englobarse en los manuales clásicos dentro del movimiento de la Ilustración. Sin embargo J. Fontana (1982) afirma que

(...) no es posible seguir considerando conjuntamente a los autores franceses y británicos del siglo XVIII, como se suele hacer en la mayor parte de los libros sobre la Ilustración. Aunque sea cierto que existen influencias de pensamiento y estilo entre unos y otros, hay algo que los separa netamente: el hecho de que viven en sociedades muy distintas y que, en consecuencia, sus objetivos respecto de éstas han de ser también diferentes... (p. 60)

Según Fontana, aunque los libros circulen de uno a otro lado del Canal de La Mancha, en ambas direcciones, y algunas de las ideas que contienen se incorporen a sistemas de pensamiento distintos, lo que importa es la coherencia global de los programas sociales que subyacen bajo las interpretaciones de la historia. De aquí que –afirma este autor–, aun cuando la Ilustración francesa y la escuela histórica escocesa sean contemporáneas, los ilustrados, representan una etapa anterior en el proceso de desarrollo que conduce hacia la sociedad del capitalismo.

El autor catalán, desarrolla considerando este punto, una tradición en el pensamiento que podría ser más cercana a la versión economicista de la PGE.

Entonces afirma que

La lógica del capitalismo debía ser inculcada a quienes no eran sus beneficiarios directos: se hacía necesario elaborar una visión del mundo que pudiese ser universalmente aceptada, incluso por los pobres los explotados, a quienes se les ofrecía un futuro lleno de promesas a cambio de su conformidad con el presente... (pp. 96-97).

Según Fontana, la tarea de constituir esta nueva visión del mundo la llevó a cabo, en buena medida, la Escuela Histórica Escocesa. Esto es:

- Partió de un intento de precisar la lógica de las acciones humanas individuales (egoísmo racional).
- Continuó con la de los hombres unidos en sociedad (contractualismo)
- Una vez que había legitimado de esta forma la sociedad existente, se limitó a ofrecer una tecnología del desarrollo económico, que había de bastar para asegurar el proceso futuro, sin necesidad de más revoluciones (liberalismo económico)

La parte central de esta visión era, precisamente, su concepción de la historia: una concepción que presentaría el curso de la evolución del hombre como un ascenso hasta el capitalismo, y que se prolongaría en una proyección hacia el futuro en que el desarrollo económico —entendido de forma que excluía cualquier otra vía de crecimiento que no fuera capitalista— permitiría satisfacer las necesidades y aspiraciones de la humanidad entera (un teoría consustancial con esta idea sería la “teoría del derrame”).

J. Fontana después de analizar la obra de los principales pensadores: David Hume, Edward Gibbon y Adam Smith, concluye:

La trascendencia de esta concepción de la historia es considerable, en la medida en que ha acabado convirtiéndose en la base sobre la que se ha edificado las ciencias sociales de nuestro tiempo y que, en una u otra forma, ha impregnado incluso el pensamiento popular. Elementos fundamentales de ella siguen plenamente vigentes, incorporados a la ciencia académica, pero también a los planteamientos de concepciones que se presentan como alternativas. El éxito que ha alcanzado la escuela escocesa no tiene tal vez precedentes en la historia intelectual de la humanidad (...) Ha contagiado nuestra visión del presente, haciéndonos creer que existen unas reglas de la economía que actúan al margen de la política, y que la sumisión del hombre a un juego exclusivamente económico, sin coerción alguna, es lo que caracteriza al sistema en que vivimos (p. 97).

Los elementos a subrayar son: egoísmo; contractualismo; reglas económicas; pensamiento hegemónico.

1. El dispositivo para la educación del sordo en la Provincia de Buenos Aires

Este dispositivo, e insistimos con esta noción, es una construcción *etic*.

Requiere ser hipostasiado porque observamos que el continuo discursivo del derecho evidencia una articulación en donde se modifican los significados. Es donde se cambia los lugares de enunciación —con otra etiología y teleología—, y a esos lugares hay que nombrarlos. Allí, por lo tanto, la doctrina cambia.

La justificación y las características específicas de este dispositivo se verán en el análisis metodológico, pero la existencia de un dispositivo ya está sugerida en trabajos previos que están consignados en la sección “antecedentes”.

Noción de dispositivo

Gilles Deleuze (1990) se pregunta ¿Qué es un dispositivo? Y la primera imagen a la que recurre es a la de “una especie de ovillo o madeja” (p. 155). Una imagen con la que mostrar cómo ese conjunto de mecanismos o aparatos dispuestos de un modo específico produce o procura producir una determinada acción. Un conjunto de mecanismos que lejos de presentarse como un sistema cerrado, ordenado o autosuficiente, constituye un entramado de líneas que se enmarañan entre sí. Un ovillo o madeja designa, entonces, a aquel objeto compuesto por líneas de distinta naturaleza, que siguen direcciones diferentes, líneas que “tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras” (p. 155), hasta enredarse y confundirse, formando procesos siempre en desequilibrio. Y es allí donde, como señala el autor, desenmarañar las líneas de un dispositivo es, en cada caso, levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas.

Se reconoce que la potencia heurística de dicha categoría permite incorporar al análisis eventos, procesos y artefactos que parecen ser marginales pero que también pueden resultar elementos fundantes, la relación (red) que entre ellos se suscita y la performatividad, es decir, el efecto normativo que los mismos tienen como productores de subjetividad, modulador de gestos, conductas, opiniones y discursos (Agamben, 2011).

En su génesis empieza por cumplir una función estratégica dominante, respondiendo a una urgencia, pero luego se mantiene más allá del objetivo estratégico inicial por un proceso de sobredeterminación funcional. El dispositivo está removilizado para gestionar los efectos que ha producido (Vacellino, 2016). Es decir, tiene una función estratégica concreta y se inscribe siempre en una relación de poder. En ese sentido, Agamben (2011) y Deleuze (1990) alertarán que el dispositivo tiene la capacidad de crear una propensión a ciertos tipos de actos, una tendencia a que algunas cosas simplemente sucedan.

Desplegamos estas definiciones para extraer de ellas las notas semánticas que constituyan las pautas de *significación* (De la Fuente, 2009) para el uso del término “dispositivo” aplicado a aquello que resulta de las indagaciones de esta investigación con respecto a la política de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, restringido al ámbito de la educación del joven sordo.

Esto de *extraer* implica un paso necesario para construir para esta comunicación (pretendiendo establecer una comunidad comunicativa con el lector), el *significado* de “dispositivo”. Deleuze; Agamben; Vacellino y el propio Foucault significan según sus respectivas orientaciones argumentativas. Intervienen en las mismas, las continuidades comunicativas (Lotman, 1996; Wilson y Sperber, 2004) y las propiedades dialógicas (Hernández, 2011). Ya en el caso de Foucault, estas orientaciones cambian según el momento de su obra (Godínez, 2014).⁴⁹ Por eso, sólo citar diversos autores hablando de lo mismo —uno detrás de otro, esperando provocar un supuesto efecto acumulativo—no mejora la definición, sino que simplemente suma definiciones distintas, con distintos significados (aunque digan cosas prácticamente idénticas). Por lo tanto, siempre hay que desacoplar una definición de su continuidad textual original y reconstruirla dentro de la lógica del texto propio.⁵⁰

Michel Foucault —en una entrevista publicada en julio de 1977—, presenta el dispositivo a partir de cuatro grandes aristas (Foucault, 1991):

- a) una caracterización general que toma en cuenta la diversidad de elementos que lo componen;
- b) su “modo de ser”;
- c) la naturaleza del vínculo establecido entre sus componentes; y
- d) su modo general de inserción en lo real o “función”.⁵¹

Con estas precisiones (y considerando a lo aportado por los otros autores citados), se puede armar un cuadro sobre la arquitectura de dicha noción.

Con respecto a (A), el dispositivo está compuesto por elementos que pertenecen a lo dicho y lo no dicho.

La característica (B) alude a su modo de ser o existir: se trata de una red que coincide en extensión con los límites del conjunto de elementos heterogéneos que se encuentran vinculados en función de una coyuntura específica. Y, puesto que el dispositivo es el lugar de un proceso de “sobredeterminación funcional”, los elementos heterogéneos que componen el conjunto o red se encuentran en constante cambio, dado que “...cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá.” (Foucault, 1991, p. 129) De esta manera, el dispositivo, en tanto red

⁴⁹ Estos momentos son identificados por Sheila Godínez (2014) como “el período arqueológico”; “el período genealógico” y cuando el autor tematiza “el poder y sus tecnologías” y la “historia de la sexualidad”.

⁵⁰ Según las reglas de la semántica considerada y explicitadas oportunamente. Por eso es imperativo — como afirmamos en “clave semántica”—, definir qué significa significar al principio de un informe de investigación.

⁵¹ Nos aclara Guillermo Vega (2017) que conviene tener presente la salvedad que Foucault realiza en el curso del año 1978 al referirse a la necesidad de trocar el punto de vista de la función por el de la estrategia. Con ello hace referencia a la importancia de no evaluar los dispositivos de acuerdo con el criterio del éxito o el fracaso de la funcionalidad asignada discursivamente, sino analizar el emplazamiento estratégico que presentan y que produce, en algunos casos, que ciertos dispositivos sean claramente disfuncionales, de acuerdo con los objetivos o razones más o menos teóricos sobre los cuales cimentan su aparición histórica.

de relaciones, no posee una naturaleza estable, sino móvil, dinámica. Sus componentes, así como el conjunto de relaciones entre los mismos, varían en función del nivel de efectividad alcanzado en una coyuntura determinada.

La nota distintiva (C), pone en relieve la naturaleza del vínculo entre los elementos que integran ese gran universo de lo dicho y lo no dicho. La relación entre unos componentes y otros se asemeja a un juego, puesto que existen movimientos, cambios de posición, alteración de funciones, etc. Para el filósofo francés, no se trata de que lo dicho rijan lo no dicho o viceversa, sino que entre una y otra dimensión, entre uno y otro conjunto de elementos, existe un grado de variancia permanente, así como relaciones de condicionamiento mutuo. Ambos alteran su intensidad en relación directa con la disposición y dispersión de elementos al interior del dispositivo.

La característica (D) se refiere a la modalidad bajo la cual éste se inserta en lo real, esto es, la estrategia. El dispositivo se constituye al interior de un juego de relaciones de poder, su función consiste en responder a una urgencia histórica concreta, por ello, frente a un determinado problema, potencia o bloquea relaciones de fuerza con claros efectos en el orden del saber. En forma sintética, Foucault afirma: “un dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos” (Foucault, 1991, p. 130). El dispositivo es estratégico, pero la estrategia no es una cualidad exclusiva del mismo, sino de las relaciones de fuerza, de los juegos de poder, que lo exceden enmarcándolo.

Para G. Vega (2017), como consecuencia de esta caracterización, la materialidad del dispositivo se circunscribe al haz de relaciones -a la red- que vincula una serie de elementos disímiles entre sí: lo dicho con lo no dicho, las prácticas discursivas con las prácticas no discursivas, el saber con el poder, etc. Para el profesor de la UNNE,⁵² su modo de instalación en lo real se articula alrededor de la estrategia que compone la serie de relaciones que se despliegan entre determinados elementos y a efectos de fines concretos. Estas cualidades permiten al dispositivo tener un emplazamiento histórico y responder a urgencias específicas de un tiempo y espacio singulares. No hay, a su entender, universalidad en el dispositivo del filósofo francés, sino un carácter fuertemente localizado y ajustado a una coyuntura determinada de fuerzas.

Para el profesor en filosofía referido, no debe entenderse que el dispositivo constituye una respuesta práctica a una preocupación teórica. El dispositivo debe pensarse como una respuesta práctica a problemas o urgencias prácticas. La teoría vendría luego, como

⁵² Vega, Guillermo A., Profesor y Licenciado en Filosofía. Docente a cargo de la cátedra “Filosofía del Derecho”. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

una forma de reconstruir o impugnar las nuevas relaciones que se establecen a partir del esquema problema-solución.

Para realizar una actualización referencial (esto es, adjudicarle un referente a una entrada léxica) del concepto codificado como “dispositivo” con respecto a lo observado como fenómeno, utilizaremos las características explicitadas.

En cuanto a las características expresadas en (A)...

- “El dispositivo está compuesto por elementos que pertenecen a lo dicho”: el filósofo francés es claro en este punto y nos permite conectarlo con relativa sencillez a lo concerniente al ámbito de la administración y gestión de la educación ya que menciona a “los discursos, las instituciones, las edificaciones, los reglamentos, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las nociones filosóficas y morales...” (Foucault, 1991, p. 128).
- “El dispositivo está compuesto por elementos que pertenecen a lo no dicho”: en el orden de lo “no dicho”, en opinión de G. Vega (2017), la cosa se torna difusa. Esto sería porque no resulta suficientemente claro el estatuto que deben tener los componentes que se pueden incluir en tal conjunto. Nosotros incluiremos en este ítem todo lo que sea independiente del discurso⁵³, aquello que no depende de lo que se enuncie. También incluiremos aquí a aquellos factores que hacen que las mismas palabras signifiquen cosas distintas; cuestiones éstas, que medularmente trabajamos en esta investigación.

En cuanto a las características expresadas en (B)...

- “En tanto red de relaciones, no posee una naturaleza estable, sino móvil, dinámica”: lo que permite y obliga estudiar el dispositivo considerando su desenvolvimiento temporal.

En cuanto a las características expresadas en (C)...

- “Entre uno y otro conjunto de elementos (lo dicho y lo no dicho), existe un grado de variancia permanente, así como relaciones de condicionamiento mutuo” aquí emplazamos:

Las liturgias. Que son textos (Lotman, 1996) que no se leen (que los protagonistas no leen) sino que sólo se reproducen.

La congruencia. La relación entre el decir coherente y la efectivización de las acciones (O’Connor y Seymour, 1996). Que resulta evidenciarse como límite. Porque lo no dicho en algún punto complota con lo dicho, y se frustran expectativas y a la inversa, lo dicho no corresponde con lo no dicho y se dan pasos en falso.

La tensión con la pulsión misionera o proselitista. Que tiene que ver con el componente emotivo que –como vimos–, todo movimiento social compromete e implica (Jasper, 2012). Esto da como resultado que el dispositivo habilite, sin decir (ni justificar en el decir), por supuesto, actitudes y acciones con sesgo dogmático o fundamentalista.

La lógica del Estado Moderno. Lo dicho, la lógica comunitarista (aunque pensada como tal no se dice), colisiona con lo no dicho, la lógica del Estado Moderno. Esto ocurriría y por las mismas razones, en toda circunstancia que se intente aplicar una política intercultural.⁵⁴

En cuanto a las características expresadas en (D)...

- “El dispositivo se constituye al interior de un juego de relaciones de poder”: el recorte ontológico lo operamos dentro de un espacio determinado institucionalmente. Donde los

⁵³ El concepto codificado como “discurso” se debe comprender considerando el sistema explicativo de esta investigación y no el que desarrolla Foucault a lo largo de su obra.

⁵⁴ Esto emerge con claridad al discutirse la cuestión de los derechos lingüísticos (ver el apartado “dificultades para legislar en materia de DD.LL.”)

agentes acceden a los recursos de poder que permite formar parte y participar del andamiaje del Estado. Por el efecto performativo del discurso del derecho, están dotados de potestades. Estas son competencias –que implican la capacidad de cambiar las posiciones jurídicas de los sujetos–.

- “Su función consiste en responder a una urgencia histórica concreta”: la de dar un determinado tipo de educación a las personas sordas (identificadas como una totalidad).
- “Frente a un determinado problema, potencia o bloquea relaciones de fuerza con claros efectos en el orden del saber”: el problema es la educación del sordo, se potencia la solución promovida por el paradigma socioantropológico de la sordera y se bloquea la solución que se identifica como oralista así como cualquier otra solución alternativa. Saber educar a las personas sordas implica munirse del ideario socioantropológico que para esta investigación estaría dentro del inventario de recursos ideológicos del MSS.

Capítulo 4

Metodología

Características y decisiones

Se trata de una investigación que puede reconocerse dentro del enfoque “interpretativo”; éste suele inscribirse como parte de las metodologías denominadas “cualitativas” (Vain, 2012; González-Monteagudo, 2001). Se aplican “métodos de investigación documental” (Valles, 1999)⁵⁵ donde se observan instrumentos jurídicos para determinar la manera en que en éstos se significan algunas potestades específicas.

Entonces la tarea es determinar el cómo (la manera). Esto nos sitúa en una observación de segundo orden: construimos un modelo para constituir y observar otro modelo y determinar cómo ese modelo significa. Esta operación implica interpretar. Así se debe entender la interpretación dentro de esta tesis.

Como consecuencia de responder la primera pregunta compelida por la heurística de esta investigación –¿qué se debe saber para realizar esta investigación? –, unimos una teoría sobre la mente con una semántica y una teoría de la comunicación para determinar qué implica *interpretar*. Esto lo detallamos en el capítulo teórico (cap. III).

Luego, para proveernos de herramientas de análisis, convocamos a la ciencia del derecho y a la teoría de la argumentación, con sus particularidades detalladas también en el capítulo teórico.

Pero la interpretación requiere insumos; por eso se indaga, primero, sobre claves de interpretación. Éstas permiten precisamente interpretar, en este caso, qué discursos

⁵⁵ El uso del modo condicional y la comilla obedece que estas clasificaciones no se originan ni pertenecen a nuestra perspectiva *etic*, pero las consideramos por razones comunicativas (considerando el auditorio potencial).

están presentes en las doctrinas que, a su vez, alimentan al discurso del derecho del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires. Por lo tanto, esta “observación de textos en soporte documental” debe entenderse como una observación de segundo orden; donde la utilización de las perspectivas *etic* y *emic* resulta indispensable. Y en este tipo de observación se instala la interpretación que, conforme a todo lo anterior, debe entenderse de la siguiente manera:

- Se identifica el modelo (mental, conceptual o variantes sincréticas de los mismos) (Wilson y Sperber, 2004). Captar el modelo implica *comprender*.
- Operada la comprensión, se pasa a la *interpretación*.
- En este caso, para interpretar la manera en que interpreta la normativa del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, tenemos la PGE que determina el modelo que constituye la doctrina que alimentan el discurso del derecho de la gestión.
- Pero, para interpretar, se requiere por lo menos otro modelo, ya que la interpretación debe entenderse como un proceso de analogado entre dos o más sistemas explicativos y –en un procedimiento paralelo (en cuanto al momento lógico)–, de contrastación –operando en forma validatoria–, con respecto a los fenómenos que se pretenden explicar (Beuchot, 2015).
- Identificamos de manera *etic*, en el escenario semiótico que estudia esta investigación, la presencia de otros dos modelos: el del MSS y el del MSPD.
- En la investigación teórica aportamos (construimos) un modelo –del sujeto observador–, y los instrumentos necesarios para reconstruir los modelos (mentales y conceptuales) de los discursos observados. Este modelo se ubica en la perspectiva *etic*. Éste es el universo explicativo que proponemos. Un cosmos (modelizado) que percibe, construye y explica los otros modelos. No queda elemento alguno fuera de este universo (por el principio lógico de contenido y continente). Por lo tanto, no admite tampoco elemento exógeno al mismo.⁵⁶

1. Los efectos de la ley 26.378/2008 en la normativa del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires

No investigamos todas las potestades posibles de interpretar, sino sólo aquellas que pueden considerarse efectos de la Ley 26.378 (2008). Esta ley convierte a la CDPD en parte del sistema jurídico de la República Argentina.

⁵⁶ Ver ejemplo en el capítulo III, p. 98.

Para saber con qué potestades –de entre todas las que emanan de la CDPD–, cuentan las personas sordas en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, indagamos qué potestades son incluidas en las leyes de ese sistema. Pero esto no fue suficiente, además se debió indagar cómo interpretan esas leyes, esas potestades incluidas. Y esas leyes interpretan según las determinaciones de sus propios hacedores. Aquí estamos considerando cómo funciona el derecho según las Corrientes Críticas de Derecho (Wolkmer, 2003; Melgarito, 2015): la ontología de una potestad depende de la interpretación que se haga de ella.⁵⁷

Cuando hablamos de potestades estamos hablando de derechos subjetivos (Parceró, 1998b). Y si se trata de un proceso interpretativo, a lo que se está convocando es a una actividad semántica. Es por eso que, como se pretende estudiar, analizar e interpretar ciertos elementos dentro de un sistema organizado de leyes, lo que necesitamos observar, como objeto de estudio, en definitiva, es al discurso del derecho, que es quien le da una orientación argumentativa a este sistema. Y esto se justifica por un principio teórico: el derecho es, existe, por el efecto performativo del lenguaje y para la finalidad que prescriben las normas que son enunciadas por sus instrumentos jurídicos; que son los medios utilizados para modificar o moldear el mundo según un modelo pergeñado por aquel o aquellos que puedan influenciar, de alguna manera, a los hacedores de leyes (Kelsen, 1991; Nino, 2003; Correas 2003, 2007, 2015).⁵⁸

Para el complejo teórico-conceptual de esta investigación, los significados y la orientación argumentativa están íntimamente implicados en las *intenciones semánticas* (Cuenca y Hilferty, 2007). Y esto es compatible con lo que dentro de las ciencias jurídicas se denomina *doctrina* (Latorre, 2012). Por lo tanto, para indagar sobre el significado que se le da a un derecho, se requiere indagar primero sobre los discursos doctrinarios presentes en el escenario semiótico observado, para luego identificar cuál es el que incide en la determinación ontológica de ese derecho (Correas, 2015; Melgarito, 2015).

Ahora, el método de análisis consiste en identificar, a partir de marcas argumentativas (Narvaja y Del Valle, 2010; Gunther Dietz, 2011; Gensollen, 2015), qué discurso doctrinario le da significado a ese derecho. Luego, el lugar de enunciación, determinado de manera *etic* por esta investigación, explica ese significado. Es decir, establece la ontología de ese derecho, con su respectiva etiología (dice que es por esto) y teleología (dice que es para esto).

Entonces, recordando el objetivo ya puntualizado en la sección primera...

⁵⁷ Ver, además, lo especialmente desarrollado en el apartado “La interpretación como un acontecimiento político”, a partir del trabajo de M. Zezza (p. 109).

⁵⁸ Ver el apartado “Eficacia del derecho, efectividad de las normas” (p. 46).

- Indagar y analizar cómo la normativa del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires interpreta las potestades entendidas como derecho a la educación de las personas sordas, emanadas de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378/2008), considerando el lapso que va desde el ingreso de la convención al derecho positivo argentino hasta el año 2020.

... en este capítulo realizaremos las siguientes tareas:

- Analizar e identificar —a partir de las significaciones, realizando la inversión de las obligaciones correspondientes—, las potestades que emanan de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378/2008) que constituyan (en sí o de manera solidaria) derecho a la educación, cuyos titulares sean las personas sordas.
- Analizar e identificar —a partir de las significaciones, realizando la inversión de las obligaciones correspondientes—, las potestades que emanan de la normativa del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires que afecten o constituyan, de alguna manera, el derecho a la educación de las personas sordas y cuya fundamentación justifique alguna relación con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378/2008).
- Identificar, en la normativa, las marcas semánticas que orientan los discursos del derecho en relación con los lugares de enunciación identificados de manera *etic*.
- Analizar y ponderar la relación entre los derechos significados por la normativa observada.

Sobre las unidades de análisis

Adoptaremos la siguiente definición de unidad de análisis: “tipo de objeto delimitado por el investigador para ser investigado” (Azcona, Manzini y Dorati, 2013, p. 70). Con ‘ser delimitado’ se está implicando que es ubicable en un espacio y un tiempo precisos. La extensión de esta definición es adecuada para trabajar con entidades no-discretas (Thagard, 2005; Cuenca y Hilferty, 2007) como las que manejamos en esta investigación, pero que también se conciben como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas (Bronfenbrenner, 1971 en Pérez, 2004).

Uno de los objetos investigados —el primero de la serie—, es el concepto que puede ser codificado con la palabra “derecho”. El concepto focalizado es aquel que, como tal, forma parte de una norma que incide, de alguna manera, en la satisfacción, constitución o afectación (junto con otros conceptos similares, en normas análogas), de lo que puede entenderse como derecho a la educación, en este caso, de las personas sordas.

El objeto en cuestión carece de existencia empírica; no sólo por ser un *bien inmaterial*, como lo definiría un manual de derecho (Londra y Borrón, 1999), sino porque es un efecto posible (Correas, 2003, 2015). Esto quiere decir que cobra entidad sólo cuando

el efecto es tal. Y esto se estudia –como veremos en la parte final de este informe–, de manera diferente, en otro tipo de investigación. Por esta razón, hay que tener en cuenta que en la presente investigación se trabaja con *significados* a partir de las *significaciones* y con los *sentidos* que manifiestan los hacedores de leyes al convertirlos significados en el eslabón inferior de la cadena de instrumentos jurídicos (es decir, al ocupar éstos el lugar del emisor). En cambio, en un estudio sobre la efectividad de las leyes, lo importante sería el *sentido* en los agentes. Los autores que referenciamos permiten reconocer estas tres dimensiones distintas del hecho semántico dentro de la secuencia comunicativa: los *significados* en el lugar del emisor, los *sentidos* en el lugar del receptor y las *significaciones* como la materia que contiene el potencial de notas semánticas a utilizar (configurar) en ambos lugares (Wilson y Sperber, 2004; de la Fuente, 2006). Además, hay que identificar este tipo de concepto dentro de normas que también son inmateriales (Alexy, 1993). Y para esto trabajamos una técnica⁵⁹ aportada por teóricos del derecho (Alexy, 1993; Parceró, 2007; Arriagada, 2015; Orunesu y Rodríguez, 2018) que implica en sí, un procedimiento de análisis.⁶⁰ Entonces tenemos a la norma como otro tipo de objeto a ser investigado (segundo de la serie).

Pero estas potestades contenidas en normas se recortan ontológicamente no por sus *significaciones*, sino por sus *significados* (de la Fuente, 2006) y estos significados dependen de las interpretaciones presentes en el escenario semiótico considerado (Lotman, 1996; Hall, 1997; López, 2015). Y como hablamos de efectos [posibles] (en el primer elemento), entonces a n interpretaciones, n efectos (Kennedy, 2010; Atienza, 2013; Alexy, 2014). Las interpretaciones resultan así, otro tipo de elemento a ser investigado (tercero de la secuencia). De hecho, es sobre lo que debimos indagar para satisfacer el objetivo principal de esta investigación.

A partir de este momento la investigación se convierte en una observación de segundo orden (Luhmann, 1998; Arnold-Cathalifaudi, 2004): debimos construir modelos explicativos para observar modelos que interpretan derechos dentro de normas (esto es: modelos que miran modelos).

Los discursos en uno u otro modelo se distinguen con herramientas aportadas por la antropología: las perspectivas *etic* y *emic* (Díaz, 2010; Gunther Dietz, 2011).

Los conceptos codificados con la palabra “derecho” (dentro de normas codificadas como enunciados) se buscaron en los instrumentos jurídicos constitutivos del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Pero sólo fueron examinados aquellos

⁵⁹ Entendida como un conjunto de reglas aptas para dirigir eficazmente una actividad cualquiera (Abascano, 1986).

⁶⁰ “Distinción y separación de las partes de algo para conocer su composición” (RAE, 2021) <https://dle.rae.es/análisis>

instrumentos que se consideran a sí mismos, como consecuentes (o sea, efectos), de la ley 26.378.

2. Coordenadas de interpretación

El objetivo de esta tesis requiere el establecimiento de coordenadas de interpretación. Según lo teórico lo especificado en nuestro marco teórico, las coordenadas son necesarias para identificar las orientaciones argumentativas de los discursos presentes en el escenario semiótico que estamos observando. Como nos enfocamos en el discurso del derecho (Kelsen, 1960; Nino, 2003; Melgarito, 2015), lo que se está poniendo en juego es la determinación de potestades, es decir, derechos subjetivos — en este caso—, de las personas sordas. Estas interpretaciones les dan significado a estas potestades y, por lo tanto, determinan lo que son, sus alcances y limitaciones.

Según la perspectiva indicada —especialmente considerando los aportes de la Teoría de la Relevancia (Wilson y Sperber, 2004)-, una interpretación presupone la existencia de por lo menos tres elementos: dos sistemas explicativos y el fenómeno comprometido por éstos. No hay interpretación posible sin estos elementos. Si se habla de “la interpretación correcta”, se está haciendo en realidad una *exégesis*, donde tenemos la presencia de una postura dogmática que determina, a partir de normas valorativas, la imposición de normas definitorias. Si se habla de “una única interpretación”, estamos refiriéndonos a la comprensión, donde sólo se está considerando un único sistema explicativo.⁶¹

La interpretación se realiza a partir de marcas o indicios en los enunciados que representan pistas para rastrear el sistema explicativo que está significando el mundo de cierto modo (Cuenca y Hilferty, 2007). Este “cierto modo”, como vimos, es la *intención semántica*. Ahora, el análisis consiste en separar para ver mejor, pero el enfocar es selectivo: está determinado por aquellas expectativas de hallazgo que se ponen en juego al momento de mirar.

El derecho, y por lo tanto, los instrumentos jurídicos, vehiculizan discursos que deben ser interpretados por agentes que a su vez producen derecho, es decir, producen discursos. En ese producir discursos hay una mediación de significados. La secuencia sería: sentido-significación-significado y luego, al producir leyes, significado-significación (el sentido, por supuesto, corre por parte de los interpretadores). La sustancia (los insumos) de estos discursos hay que buscarla en sus correspondientes doctrinas (Nino, 2003; Latorre, 2012).

⁶¹ Estamos enunciando conclusiones de argumentos ya desarrollados (con sus respectivos referentes teóricos). Ver apartado “Comprensión e interpretación” (p. 98).

Indagamos los sentidos que le dan a esos instrumentos jurídicos los agentes hacedores de leyes que concluye en un otorgamiento de significado a partir de sus respectivos mundos explicativos. Estos significados dependen —insistimos—, de las *intenciones semánticas*. Éstas son lugares de enunciación —son en sí, llaves teóricas— que permiten hacer la tarea de conectar ciertas marcas en los discursos que acoplan las significaciones a los significados con cierta orientación argumentativa. Estas orientaciones hay que entenderlas como conclusiones preestablecidas. Tomando en cuenta los presupuestos de la ADL o TAL (de la Fuente, 2006), en rigor, los discursos nos llevan, a modo de embudo, a lugares restringidos o acotados donde sólo se pueden enunciar determinados juicios.

Al determinar estos lugares de enunciación (en el marco teórico), identificamos a estos hacedores de leyes como dentro de la PGE. Pero también identificamos y categorizamos para esta investigación otros mundos que interpretan y dan sentido a esos instrumentos jurídicos: el MSPD y MSS (utilizando la Teoría de los Movimientos Sociales). Así establecidos estos lugares de enunciación, ya contamos con los elementos necesarios para la *observación de segundo orden* que es lo que realiza, en definitiva, esta investigación: se trata de un modelo que mira a otros dialogando (interactuando).

Para que estos mundos adquieran importancia, en esta secuencia introducimos el Paradigma de la Educación como Derecho Fundamental (Rivas, 2007; Latapí, 2009; Gentili, 2009; Scioscioli, 2015), ya que estos MMSS representan a los titulares de los derechos subjetivos implicados. El PGE en cambio, representa al obligado, que, en última instancia, representa la voz del ordenamiento institucional pautado por el discurso que se hipostasia como Estado. De aquí que la interpretación que prime (dentro de esta secuencia lógica) sea la de los MMSS.⁶² Esta primacía permite hablar de ponderación y realizar un análisis crítico, precisamente, porque aporta un criterio.

La heurística (determinada por el marco teórico) para encontrar y reconocer estos mundos que nos permiten indagar críticamente (ponderar) sobre la interpretación de la normativa observada, puede habilitar varias estrategias.

- Una de ellas es la contrastación de discursos, especialmente cuando se discute la interpretación de ciertas normas (por ejemplo, definitorias). Entonces, la colisión de interpretaciones verifica la emergencia de estos mundos (siempre que tengamos en cuenta las herramientas teóricas que disponemos en esta investigación).

⁶² Que estos MMSS representen efectivamente a la totalidad del colectivo sordo es otra cuestión. Por eso la continuidad de esta investigación pediría indagar directamente a los sujetos. Pero para esto se debe incorporar a la investigación otro instrumental teórico que habilite (que dé recursos) para este menester.

- Otro recurso es buscar evidencia de no-comunicación (que implica intentar o pretender comunicarse y no lograr, en la práctica, hacerlo). Esto es, cuando los protagonistas coinciden en los enunciados y dicen cosas distintas o cuando dialogan en dos dimensiones ontológicas distintas.
- Sería otra evidencia la existencia de normas valorativas que pueden disputarse las evaluaciones (o las coordenadas axiológicas) pero también coexistir y anularse mutuamente de hecho.
- Además, vamos a ver la emergencia de distintos constructos *emic* que, como tales, nos dan la filiación semántica que estamos verificando.

3. Criterios

Lo que propone esta investigación como producto es una fórmula interpretativa (resultado, a su vez, de la indagación, reflexión y elaboración teórica explicitada en el Marco Teórico) que consta de los siguientes pasos/componentes:⁶³

- 1) Análisis de las significaciones del enunciado normativo de donde se extrae la norma correspondiente.
- 2) Búsqueda de la potestad por *correlatividad* (en caso de ser necesario).
- 3) Determinación del esquema de las relaciones triádicas identificadas en esa norma: “(a) tiene frente a (b) un derecho a G” (D=abG).⁶⁴
- 4) Carga de contenido semántico a “G” considerando las claves interpretativas actuantes (interpretación a partir de las *intenciones semánticas* presentes en la *doctrina* considerada “*hic et nunc*”).

Como se trata de una fórmula, sería aplicable para cualquier lugar y tiempo. Pero en el paso (4) tenemos las coordenadas interpretativas que son variables (se modifican): con el transcurrir del tiempo las doctrinas pueden cambiar. Ya vimos que para la TMS (Martí i Puig, 2019; Almeida, 2020) la discusión y negociación permanente –dentro de un colectivo–, sobre ideología e identidad, representa un vector dinámico; que representa un componente analítico del concepto MS. También la PGE se modifica porque el Estado Moderno se transforma (Ávalos, 2010).

Al consistir en una fórmula, se podría aplicar a otro escenario semiótico. Por ejemplo, se podría aplicar a la identificación e interpretación de las potestades de los socios de una cooperativa. En este caso la mirada institucional estaría representada por la

⁶³ El tesista, como docente titular del espacio curricular de Sistema de Protección Integral y DDHH, de la carrera de intérprete de LSA (IFTS27-CABA), ha trabajado (pedagógicamente) durante los últimos años, algunos de los componentes de esta fórmula (que no dejan de ser fruto de las exigencias propias de la materia), que fué reorganizada y mejorada durante el proceso de investigación.

⁶⁴ Ver desarrollo en “clave semántica del derecho a la educación” (p. 31).

perspectiva de gestión de la cooperativa. Al indagar la doctrina constitutiva asociativa tendríamos la intención semántica de este lugar de enunciación. Pero para que exista interpretación, la tendríamos que contrastar con las *intenciones semánticas* presentes en los discursos de los sujetos titulares. Se debería indagar al respecto. Obtendremos, al realizar esta operación, las posibles ontologías de las potestades en cuestión.

Entonces, se trata de un flujo de instrucciones (algoritmo) que lleva definidos todos los pasos a seguir para obtener un objetivo deseado que, en sí, representa un procedimiento de generalización (Rodríguez-García *et al.*, 2021). Desde el punto de vista lógico (Fatone, 1969; Copi, 2016), se puede sostener que contamos con una regla de generalización inductiva que puede trabajar con un sólo caso (o algunos pocos).

Robert K. Yin (2009), dentro de la investigación social, llama a este tipo de generalización “analítica” (la distingue así de la *estadística*): tiene que ver con la expansión a otros casos de una teoría o de un modelo que ha permitido analizar (exitosamente) un caso concreto (Yin, 2009, en Giménez, 2012). Según Gilberto Giménez, en esta generalización... “Lo que se generaliza no son los resultados particulares y específicos de un análisis de caso, sino el modelo teórico que ha conducido exitosamente a esos resultados, y que se supone conducirá a resultados análogos (y no idénticos) en otros casos” (Giménez, 2012, p. 49).

4. Decisiones

El flujo de instrucciones especificado podría aplicarse a cualquier jurisdicción del sistema educativo de la República Argentina. Decidimos aplicarlo al sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Esto se justifica en el proyecto inicial⁶⁵ y está relacionado con las posibilidades prácticas (y efectivas) de observar dentro determinadas instituciones que cuentan con proyectos educativos para personas sordas, situadas en la Provincia.

Decidimos mirar los efectos jurídicos de la Ley 26.378. Como indagamos los efectos de un instrumento, es a partir de la promulgación de la Ley (6 de junio de 2008) que comienza nuestra observación.

En cuanto a la fecha en que esta investigación deja de observar el escenario semiótico, la misma está determinada por el calendario de actividades estipulado en el proyecto inicial: 2020. Ésta coincide, además, con el inicio de la pandemia: ante la aparición del COVID-19, los responsables de las políticas educativas centraron su atención en configurar el sistema educativo para minimizar los efectos de la enfermedad con

⁶⁵ Ver p. 9.

respecto a la educación y esto se puso en evidencia por una abundante producción normativa en ese sentido. Por lo tanto, este hiato que implica un cambio coyuntural de la orientación en cuanto a las finalidades normativas es una buena razón para dejar de observar. Sin embargo, frustradas las expectativas de conclusión de este trabajo por la pandemia, seguimos observando lo informado por la página de la Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires –en el Portal Abc–,⁶⁶ hasta las últimas correcciones de este informe (septiembre 2022).

5. Instrumentos jurídicos considerados

Como venimos afirmando en diferentes lugares de este informe, esta investigación representa un paso necesario para identificar las potestades con las que cuenta la persona sorda (en este caso) en el sistema educativo (de la Provincia de Buenos Aires, en este caso). Pero, y esto es clave, no puede determinar, por sí misma, cuáles son los derechos de las personas sordas en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires (o en otro sistema educativo si se aplica la misma heurística). Lo que hace efectivamente, es dar los insumos para averiguarlo. Además, muestra la densidad conceptual implicada –que necesariamente hay que considerar–, si se pretende emprender una investigación que busque identificarlos y explicitarlos.

Un estudio con semejante objetivo debe indagar sobre la efectividad y eficacia del derecho; debe distinguir, entre otras cosas, entre derechos otorgados y retóricos.⁶⁷ Pero también entre normas dentro de textos promulgados y tácitos (o implícitos). Además, debe considerar las diferentes “positividades”, es decir, entre el derecho que se expresa mediante instrumentos jurídicos y el que se expresa por medio de normas consuetudinarias. Y aquí se pone en juego junto a los significados, los sentidos.

Nada de esto se puede hacer sin dialogar con los sujetos, interactuando en el escenario semiótico. Pero para poder realizar esta tarea, se debe contar primero con una investigación como ésta, cuyos resultados estamos presentando.

Nosotros preguntamos sobre el “cómo”, sobre la “manera” y no sobre “cuáles” o “qué”. Entonces los instrumentos considerados, representan lugares donde hallar las marcas de las *intenciones previas específicas*⁶⁸ para aplicar el método desarrollado para los titulares de derechos también específicos. Entonces los “cuáles” representan ocasiones para la “manera”. Esto quiere decir que para saber sobre el “cómo”, hay que indagar acerca de los posibles conceptos que se codifican con la palabra “derecho” y a partir de

⁶⁶ <https://abc.gob.ar/secretarias/>

⁶⁷ Ver marco Teórico, de la página 46 en adelante.

⁶⁸ Ver Marco Teórico, de la página 82 en adelante.

ellos, mostrar la manera en que se *ontologizan* mediante la interpretación. No necesitamos para ello todos los conceptos que se codifican con la palabra “derecho” pero sí suficientes lugares donde asomen las marcas de los discursos implicados, de su orientación argumentativa, de su teleología.

Este es el eje por donde corre la lógica de la selección de los instrumentos jurídicos y fuentes que analizamos.

Es así que considerando el período observado tenemos dentro del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, los siguientes instrumentos jurídicos de carácter general:⁶⁹

- A. Resol. 3828/09 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Marco general del ciclo superior de educación secundaria (4 a 6) 2009. Enfoque curricular
- B. Decreto prov. 2299/11 Poder Ejecutivo provincial Reglamento general de las instituciones educativas de la PBA 2011. Enfoque sobre dirección institucional.
- C. Resol. 587/11 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Régimen académico educación secundaria 2011. Enfoque sobre organización de instituciones educativas del nivel secundario.
- D. Resol. 1269/11 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Marco general de Educación Especial 2011. Organiza modalidad de Educación Especial y la escolarización de las personas con discapacidad en el sistema general.
- E. Resol. 4418/11 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Propuesta curricular de formación integral para jóvenes y adolescentes 2011. Enfoque curricular y, en parte, no vigente.
- F. Resol. 4635/11 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Inclusión de estudiantes con discapacidad con proyectos de integración 2011. No está vigente.
- G. Resol. 736/12 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Ausentismo escolar 2012. Enfoque sobre organización de un aspecto específico del sistema.
- H. Resol. 81/13 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Unidad pedagógica 2013. Enfoque sobre organización de un aspecto específico del sistema.
- I. Resol. 782/13 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Régimen de acompañantes y/o asistentes externos 2013. Hace referencia a las formas de escolarización de las personas con discapacidad en el sistema general de educación.
- J. Resol. 1057/14 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Régimen académico nivel primario (deroga resol. 1053/05) 2014. Enfoque sobre organización de instituciones educativas del nivel primario.

⁶⁹ J. Eviner (2022), versión preliminar de tesis de maestría. Facultad de Ciencias Sociales; Universidad Católica Argentina.

- K. Resol. 3072/15 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Adecuación específica para los establecimientos que dependen de la Dirección de Educación Especial. Constituye y caracteriza los Centros de Formación Integral.
- L. Resol. 1482/17 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Diseño curricular primaria (deroga resol. 3160/07) 2017. Enfoque curricular
- M. Resol. 1664/17 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Inclusión estudiantes con discapacidad en el sistema educativo; derogación resol. 4635/11 2017. Organiza formas de escolarización de las personas con discapacidad.
- N. Resol. 4891/18 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Titulación en nivel secundario de estudiantes con discapacidad 2018. Enfoque sobre organización de un aspecto específico del sistema.
- O. Resol. 50 24/18 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Actualización diseño curricular nivel inicial (deroga resol. 4069/08) 2018. Enfoque curricular.
- P. Resol. 4358/18 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Marco curricular referencial (deroga resol. 3655/07) 2018. Enfoque curricular.
- Q. Resol. 1368/19 Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Propuesta curricular complementaria Educación Especial primaria 2019. Enfoque curricular.

De todos estos instrumentos sólo nos interesan aquellos que se autodefinen como efectos de la Ley 26.378. Las autodefiniciones aparecen en estos documentos, habitualmente, expresadas dentro del título “considerando” (o equivalente). Estos efectos, por supuesto, deben concernir jurídicamente a personas sordas por el hecho de corresponder a la *figura de la persona sorda como persona con discapacidad*. Es el caso de los siguientes textos normativos: (D) Resol. 1269/11; (I) Resol. 782/13 y (L) Resol. 1664/17. Se justifica analizar conjuntamente a (E) 4418/11; (K) Resol. 3072/15 y (Q) Resol. 1368/19 porque se refieren a una misma temática: la formación laboral.

Como observamos que el contenido de la Resolución 1664/17 replica con mínimas diferencias al contenido de la Resolución Federal 311/16, para analizar el proceso sentido-significación-significado –como pretendemos hacer en este trabajo–, habría que trasladarse al ámbito federal e indagar sobre cómo está constituida la doctrina que orienta argumentativamente ese proceso, ya que, al parecer, los legisladores de la provincia han mediado poco al respecto. Y hay que tomar en cuenta para esta conclusión, también la inmediatez temporal. Aunque esto quedaría fuera de nuestro foco de observación, la etiología de la doctrina implicada nos obliga a indagar al respecto.

Reconstruyendo los eslabones correspondientes podemos establecer la relación así:
Ley 26.378 ⇒ resolución federal ⇒ resolución provincial ⇒ normativas de los diferentes niveles.

6. Sobre el dispositivo

Este dispositivo identificado de manera *etic* representa el lugar desde donde emanan las últimas disposiciones y reglas que tienen efecto sobre las instituciones que se ocupan de la educación de las personas sordas. Representa el último eslabón de la cadena de decisiones de la política educativa pensada para ellas. Esto justifica realizar las siguientes preguntas (ya enunciadas en el inicio):

¿Qué significado se le da en este dispositivo al derecho a la educación de las personas sordas?

¿Qué relación puede establecerse entre esos derechos (los que solidariamente conforman el derecho a la educación) con las potestades emanadas de la ley 26.378?

Este dispositivo, que corresponde a la educación del sordo dentro de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, tiene un origen anterior e independiente de la CDPD y en rigor, no es efecto de la ley 26.378. Por lo tanto, como resultado de lo investigado, no puede considerarse consecuencia (directa) de la susodicha ley. Entonces, los conceptos codificados con la palabra derecho que emanan de este dispositivo, como efecto, quedarían fuera de nuestro análisis. En rigor, podría concluirse que el *input* inicial de la ley 26.378 para las personas sordas se diluye aquí.

Sin embargo, para perfilar mejor los mundos que significan en el escenario semiótico observado, no nos detendremos en este punto. Por eso trabajaremos con el *marco legal para la regulación de propuestas interculturales*. Empezando por el nivel federal para precisar qué ocurre al respecto en la Provincia.

Los apartados correspondientes se incorporan para trabajar las notas semánticas de los conceptos identificados dentro del dispositivo. La finalidad es la de recortar en el mayor grado posible –evidenciando posibilidades y límites de los modelos explicativos del mundo en juego–, las maneras de interpretar por parte de las leyes del sistema observado.

Análisis e interpretación

Tomando en cuenta lo dicho en el apartado anterior, en éste vamos a realizar lo siguiente:

1. Analizar de manera conceptual y, al mismo tiempo, analizar las significaciones de la ley 26.378. De este proceso se obtiene el material o insumo (en su nivel inicial) para indagar sobre las diferentes maneras de significar.
2. Identificar dentro de dicha ley, aquellas conceptualizaciones que puedan codificarse con la palabra “derecho”, que impliquen alguna modificación en la

vida jurídica de las personas sordas. Para poder realizar esto de una forma técnicamente correcta, debemos identificar todos los elementos que puedan constituir posibles derechos subjetivos. Hay que recordar en este punto, que el discurso del derecho habitualmente se sitúa, desde el punto de vista enunciativo, en la obligación. Esto quiere decir que no se pueden inferir derechos directamente de la ley: para reconstruir un derecho hay que reconstruir la fórmula e invertirla, es decir, se trata de buscar el correlativo o reflejo de la obligación, que en algunos casos (esto quiere decir que no en todos los casos), puede ser un derecho.

3. El siguiente paso consiste en identificar en las leyes del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, aquellos posibles conceptos que se puedan codificar como “derecho” que implique a su vez, posibles efectos jurídicos para las personas sordas. El proceso de análisis se acompaña aquí con el proceso de determinación de la filiación semántica de los (posibles) derechos subjetivos hallados. También, se evidenciará las eventuales relaciones de estos (posibles) derechos con los identificados en la ley 26.378 (en el paso 2).
4. En el paso continuo, trabajamos con el dispositivo (determinado como tal, de manera *etic*) destinado a la educación del sordo de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. Aquí observamos en todo su despliegue institucional (reglas constitutivas) y su despliegue de intervención (reglas prescriptivas), la emergencia de conceptos que puedan codificarse como “derecho” para las personas sordas de manera explícita o implícita, de manera directa o indirecta. Se evidenciará, además, las eventuales relaciones de estos (posibles) derechos con los identificados en la ley 26.378 (en el paso 2).
5. Luego, como insumo para entrar a una dimensión prospectiva, y tomando en cuenta el paso anterior, haremos un estudio comparado entre la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe y las pretensiones del MSS plasmadas en el proyecto de la Ley Federal de LSA.
6. Nos detendremos, completando el análisis realizado en los pasos anteriores, en la justificación jurídica de la figura del Intérprete de Lengua de Señas Argentina. Aquí veremos cómo los distintos conceptos (que son unidades de análisis) presentes e identificados en el escenario semiótico observado —y sus respectivas interpretaciones—, determinan distintos roles profesionales para el mismo. Este paso es necesario para reforzar, mediante un ejemplo de insoslayable importancia para el campo, las consecuencias de significar un concepto de una manera o de otra.

[El punto 5 y 6, se desarrollan en el ANEXO]

1. Análisis conceptual de la Ley 26.378 (CDPD)

Nos ocuparemos –insistimos–, sólo del contenido que implique algún efecto para el derecho a la educación de las personas sordas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, fueron aprobadas mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. La ley 26.378, que ingresa a la CDPD al derecho objetivo de la República Argentina, fue sancionada el 21 de mayo de 2008 y promulgada el 6 de junio del mismo año.

Agreguemos que la ley 27.044 le otorga jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en los términos del artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional. Ésta fue sancionada el 19 de noviembre de 2014 y promulgada el 11 de diciembre también del mismo año.

Nos enfocaremos, en principio, en lo expresado por el artículo 24 de la CDPD.

Artículo 24. Educación

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación.

- asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles
- asegurarán la enseñanza a lo largo de la vida
- con miras a
 - Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima
 - reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana

1.1. Análisis conceptual y de las significaciones

En el inciso 1 se afirma que la educación es un derecho que el Estado Argentino debe reconocer como un derecho humano de las personas con discapacidad.

Así expresado, este enunciado normativo es una **directriz**. Sería una norma del tipo 8 (cuadro Alexy-Parcero).

Aparecen dos reglas hipotéticas prescriptivas: *para que este derecho sea efectivo debe...* (“con miras a”)

1. Asegurar un sistema que pueda calificarse como inclusivo.
2. Asegurar para la persona con discapacidad la enseñanza a lo largo de toda la vida.

Estas **reglas**, cada una con una acción como contenido, tienen la misma orientación teleológica. Por lo cual, estas reglas prescriptivas hipotéticas a su vez, forman parte del antecedente o condicional de una serie de reglas técnicas.

Las **finalidades** serían:

- Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima [¿de la persona con discapacidad?] (se obvió mencionar el sujeto a quien beneficiaría esta orientación)
- Reforzar el respeto [¿de la sociedad?] por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana (y aquí el problema es que aparecen ambas finalidades en el mismo punto [en el (a)]).
- Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad.
- Desarrollar al máximo las aptitudes mentales y físicas de las personas con discapacidad.
- Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. Es decir, si se da **A** y **B**, será posible la participación efectiva. Lo de “sociedad libre” puede entenderse como “si es libre para todos, las personas con discapacidad también tienen que poder participar”. Pero también podría entenderse (entre otras posibilidades) que “si se pretende que una sociedad sea libre, se debe habilitar la participación de todos”.

En definitiva, **A** y **B** serían herramientas o medios para ciertos fines. Los medios o herramientas son intercambiables o reemplazables por otros medios que sirvan para esos fines, por lo tanto están expuestos a exámenes, evaluación y ponderación constantes. Los fines, en cambio, no; ya que no son reemplazables. Los fines son **principios directrices** que se caracterizan como mandatos de optimización.

En el inciso **2** se indica al Estado Argentino que al mismo tiempo que haga efectivo el derecho a la educación debe asegurar que el sistema educativo pueda calificarse como inclusivo. Es decir, refuerza **A**.

Entonces se dan algunas notas semánticas para calificar al sistema de inclusión en un juego igualdad-desigualdad.

Igualdad (o el rechazo de la inversa, la **discriminación injusta**)

Sistema **general** de educación (para todos igual) que implica:

- primaria y secundaria gratuita.
- primaria obligatoria.
- primaria y secundaria de calidad.
- primaria y secundaria en su comunidad.

Desigualdad (o la afirmación de la inversa, la **discriminación justa**)

- ajustes razonables.
- apoyo necesario.
- medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social.

Pero todos estos son **derechos reflejos** u **obligaciones correlativas** del Estado. El mismo se obliga a crear normas de organización para garantizar el cumplimiento de estas obligaciones, que son derechos subjetivos de las personas con discapacidad. Cuando se habla de organización hay que pensar en el Sistema Educativo, porque se justifica por estas obligaciones contraídas por el Estado. El efecto necesario es una reconstitución teórica del mismo desde cero, porque cuando se constituyó, no estaba obligado por estos derechos. A partir de la ley 26.378 sí.

Decimos “teórico” porque evidentemente en la práctica no se piensa en rehacer el sistema desde cero. Pero teóricamente (o como una evaluación teórica), es lo que hay que hacer: después de esta ley, el Sistema no es el mismo (o no tendría que ser el mismo).

En el inciso **3** se afirma que el Estado Argentino brindará a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. Aquí tenemos **principios en sentido estricto**.

Se habla de adoptar las **medidas pertinentes** que pueden ser varias y se da algunos ejemplos puntuales ¿Qué significa “pertinentes”? Pues, tiene que ver con la finalidad, que consiste en posibilitar la participación plena de la persona con discapacidad.

Estas posibles **medidas pertinentes** no necesariamente deben ser llevadas a cabo dentro o por el sistema escolar o, en todo caso, agotarse dentro o en el mismo. La posibilidad de la participación plena también aplicaría para un momento lógico (no fáctico) anterior ya que se habla de estar “en igualdad de condiciones en la educación”. Esto quiere decir que las normas organizativas no se agotan en el Sistema educativo. El Estado tiene obligaciones y debe cumplir con ellas. ¿Qué debe organizar para satisfacerlas? no está determinado por una regla sino por un principio.

Por ejemplo, el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas permitiría la participación plena dentro del aula inclusiva. Este aprendizaje puede ser anterior o paralelo. Muchas de las minorías lingüísticas y/o culturales (especialmente en los casos de las versiones comunitaristas) pretenden esto: escuela común inclusiva en un turno y escuela lingüística-cultural en el otro.

Estas **medidas pertinentes** y la **escuela inclusiva** son medios para las **finalidades** establecidas en el inciso **1** y aquí (inciso **3**).

El ítem (c) da cuenta de esto al incluir específicamente la palabra “educación”:

Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

En el inciso **4**, se combinan el concepto de efectividad con la aplicación de reglas técnicas. Efectividad en cuanto a la concreción de la aplicación de un derecho, —en este caso, la educación—, y las medidas pertinentes. Ahora, estas medidas tienen otro fin que el inciso anterior.

Como aquí interesa el personal del sistema escolar. Las **medidas pertinentes** se orientan a:

- emplear a maestros cualificados en lengua de señas, para todos los niveles educativos.
- emplear a maestros cualificados en Braille, para todos los niveles educativos.
- formar a profesionales, para todos los niveles educativos.
- formar a personal, para todos los niveles educativos.

Podría entenderse que se discrimina entre idóneos y profesionales. Y los idóneos podrían identificarse parcialmente (“incluidos maestros con discapacidad”) con personas con discapacidad.

La formación será en:

- toma de conciencia sobre la discapacidad
- medios de comunicación apropiados
- técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad

En el inciso **5** se reitera el juego semántico igualdad-desigualdad (o lo mismo y lo diferente) pero ahora con respecto a cuatro cosas: la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida.

Entonces el Estado Argentino está obligado a:

- asegurar acceso sin discriminación [injusta] y en igualdad de condiciones
- asegurar que se realicen **ajustes razonables** [discriminación justa] para las personas con discapacidad

Estas obligaciones generan –como hemos visto– derechos reflejos o correlativos. Pero en todos los casos, estos derechos subjetivos no son en sentido estricto. Depende de todo el sistema normativo para verificar si estamos ante un derecho del grupo 1 (Alexy-Parcero). Un estudio que evalúe la efectividad, tendría que rastrear esto. Ya Correas (2007) nos explica:

(...) los derechos “otorgados”, esto es, mencionados en una ley, pueden serlo de manera simplemente retórica. Como siempre se ha hecho notar, si la ley “otorga” derecho a la

vivienda, pero, al mismo tiempo, no obliga a algún funcionario a proporcionársela, entonces, en verdad, no se tiene tal derecho, aún cuando esa ley lo diga. Un abogado debería decirle a su cliente que el derecho parece “otorgarle”, pero que en realidad no lo ha hecho. O sea, ningún juez sabría qué hacer para satisfacer al ciudadano que le pida la efectivización de su derecho: no podría invocar ningún texto jurídico que fundara una decisión de imponer a algún funcionario público la obligación, bajo pena de una sanción, de dar una casa al peticionario (p. 20).

El Estado Argentino está también obligado en otros aspectos relacionados a la educación, pero que no figuran en el artículo 24.

En el artículo 27 (Trabajo y empleo) se dice en el inciso **1-c**

Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua;

Entonces, el Estado está obligado a resolver la formación profesional de la persona discapacitada. No hay que perder de vista el concepto de unidad de la prestación que genera también, derechos indivisibles.

Por eso es conceptualmente imposible pensar en educación y limitarse a considerar solamente el Sistema Educativo (damos en esta investigación, otras razones para no hacerlo). La teleología de la CDPD está orientada por la búsqueda de la independencia de la persona con discapacidad, y ésta no podrá alcanzarse, por lo menos dentro de la sociedad moderna, sin empoderar al sujeto con los recursos necesarios para, o vender su fuerza de trabajo, poseer medios de producción (y comprar fuerza de trabajo ajena) o auto explotarse a partir de su propio trabajo aplicado al medio de producción propio. Y a proporcionar estos recursos necesarios es a lo que se obliga el Estado.

El análisis conceptual, a partir del arsenal conceptual que proporciona el Derecho, nos permite comprender que no se trata de la obligación de incluir a la persona con discapacidad en un sistema educativo ya constituido y pensar que con el solo acto de permitirle ingresar en igualdad de condiciones —acomodando todo lo que se pueda—, el Estado está respetando los derechos de la persona con discapacidad. Entenderlo así es un error (para esta tesis y considerando, por supuesto, la argumentación esgrimida dentro de su informe).

La estructura del derecho subjetivo, como ya sabemos, es **D=abG**

G, entonces, representa una unidad de prestación. El Estado (**b**), debe resolver (cumplir) la obligación que está contenida en el derecho (**D**), de alguna forma. Toda la CDPD es un gran contenedor de estos esquemas (muchos **D**, aunque invertidos como obligaciones), representa una constelación de derechos y obligaciones que apuntan a que los Estados garanticen las condiciones necesarias —a partir de prestaciones—,

para apuntalar la independencia de las personas con discapacidad. Todo lo que el Estado cree o invente para ese menester, será inclusivo (así lo expresa la Convención) solamente por el hecho que si no lo es, no podrá cumplir con la obligación. Las características que algo tiene que tener para que sea inclusivo, ya las señala la Convención misma.

Sabemos también, que los Estados, para hacer eso que deben inventar, deben crear normas organizativas, si pretenden que eso inventado, funcione. Esto quiere decir que debe resolver el problema de dotar a las personas con discapacidad con recursos educativos, laborales y/o productivos como el mismo Estado se las ingenie. Pero sin olvidar que es el obligado. El titular del derecho es el sujeto identificado con la figura jurídica de *persona con discapacidad*.

2. Algunas consideraciones particulares con respecto a los derechos de las personas sordas

El artículo 9º habla de Accesibilidad. En el punto 1 se refiere a la eliminación de obstáculos y barreras de acceso. Dice que para que “puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones...”

Aquí aparece el concepto de *vida plena* que es sustancial para nuestra investigación. El Estado se obliga a tomar “medidas pertinentes”. La norma que está codificada por este enunciado es una **directriz**.

El punto 2, inciso “e”, obliga al Estado a “ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público”.

Este punto aumenta la comprensión del concepto de “medidas pertinentes” (y por supuesto, reduce su extensión). Entonces tenemos que la persona sorda tiene el derecho reflejo de contar con un intérprete de LS⁷⁰ como consecuencia de la obligación del Estado por procurar la eliminación de obstáculos y barreras de acceso. Como consecuencia de esto, tenemos una **regla de fin**.

El Artículo 21 habla de la libertad de expresión y de opinión y acceso a la información:

⁷⁰ Nótese que se está habilitando a cualquier lengua de señas; por ejemplo, el usuario sordo de lengua de señas guaraní o japonés, gozaría de este derecho.

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a la libertad de expresión y opinión, incluida, la libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones con las demás y mediante cualquier forma de comunicación que elijan con arreglo a la definición del artículo 2 de la presente Convención.

Se vuelve a aumentar la comprensión del concepto codificado como “medidas pertinentes”. La norma expresada es una **directriz**.

Pero completa el contenido de la norma con lo que expresan los siguientes ítems del artículo 2:

- La "comunicación" incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso;

La extensión de algunos de estos “lenguajes” atiende a la persona sorda perteneciente al MSPD y constituyen reglas de fin, orientadas teleológicamente por y para la libertad de expresión y de opinión de estos sujetos.

- Por "lenguaje" se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal;

Este ítem aparte, vuelve a aumentar la comprensión del concepto en cuestión para referirse a una extensión más precisa: la LS. Pero agrega otras formas de comunicación no verbal.⁷¹

El artículo 21 enumera algunas obligaciones que generan algunos derechos reflejos de las personas sordas.

- b) Aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas, el Braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad en sus relaciones oficiales;

En este ítem se obliga a aceptar y facilitar la lengua de señas. El derecho reflejo es una libertad.

- e) Reconocer y promover la utilización de lenguas de señas.

⁷¹ Es decir, deja abierta la definición de “lengua”. Podríamos pensar, por ejemplo, en el *español señado* como una de estas formas.

La obligación de “reconocer” es la obligación de estatuir su existencia. A partir de este acto se la puede promover. Pero estamos ante una directriz. Una norma del grupo 8 (Alexy-Parcero).

El concepto de “promoción” pertenece al campo de los derechos lingüísticos (Parcero, 1998a; Lagerpetz, 2001; May, 2010). Se promociona una lengua y aquí se promociona la *utilización*, lo que implica un desplazamiento semántico que instala el significado más cerca del uso ordinario de la palabra “promoción”.

Independientemente de esto, no se puede sostener que la Convención otorgue derechos lingüísticos. Esta afirmación no sobrevive a un análisis conceptual como el que estamos realizando en este apartado.

Todas las obligaciones del Estado que estamos detallando (junto a las que analizamos en la parte de educación), no generan derechos reflejos o correlativos que puedan identificarse como derechos lingüísticos.⁷² En principio, porque el sujeto sordo atendido por la Convención es *la persona sorda como persona con discapacidad* y no como *miembro de una minoría lingüística*.⁷³ Luego, porque los derechos lingüísticos requieren de mayores especificaciones, por ejemplo, si los titulares son colectivos o individuales. Esto no implica que no puedan interpretarse como derechos lingüísticos. Porque la interpretación es un acto de voluntad, es un acontecimiento político.⁷⁴

Inventario de posibles derechos

Aplicando la técnica de identificación de posibles derechos –mediante la reconstrucción de la tríada constitutiva en donde éstos se manifiestan–, la ley 26.378 determinaría los siguientes derechos de las personas sordas:

- A. A participar a través de las organizaciones que las representan en la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la Convención, y también en participar en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con ellas (art.4, punto 3; art.29, inciso b)
- B. A que se realicen los ajustes razonables para promover la igualdad y eliminar la discriminación [injusta] (art.5, punto 3).
- C. A expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten (art.7, punto 3; art.21)

⁷² Esta cuestión la tratamos en el apartado “Los problemas al legislar sobre derechos lingüísticos” (p. 100).

⁷³ Cuestión que analizamos en el apartado correspondiente (p. 94).

⁷⁴ Sobre estas circunstancias hablamos en otras partes de este informe comentando referencias bibliográficas, pero especialmente en el apartado “La interpretación judicial como un acontecimiento político” (p.106).

- D. A la accesibilidad en igualdad de condiciones con las demás personas, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales (art.9, punto 1)
- E. A formas de asistencia humana e intermediarios: [específicamente] intérprete de lengua de señas (art.9, punto 2, inciso e)
- F. A sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles, a edad temprana y a menor costo (art.9, punto 2, inciso h).
- G. A medidas necesarias para garantizar la seguridad y la protección en situaciones de riesgo (art.11).
- H. A ser educadas (e informadas) sobre la manera de prevenir, reconocer y denunciar los casos de explotación, violencia y abuso (art.16, punto 2).
- I. A que las instalaciones y los servicios comunitarios estén a su disposición y sean adecuadas a sus necesidades (art.19, inciso c).
- J. A que les sea facilitada la información dirigida al público en general, de manera oportuna y sin costo adicional, en formatos accesibles y con las tecnologías adecuadas a los distintos tipos de sordera (art.21, inciso a).
- K. A que sea aceptada y facilitada la utilización de la lengua de señas, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan en sus relaciones oficiales (art.21, inciso b).
- L. A que se les reconozca y promueva, la utilización de lenguas de señas (art.21, inciso e).
- M. A que se les respete su privacidad en cualquier tipo de comunicación (art.22, punto 1).
- N. A la educación (art.24)
- O. A un sistema educativo inclusivo (art.24, punto 1).
- P. A que puedan acceder y ser incluidas en el nivel primario obligatorio de calidad y gratuito, en la comunidad en que vivan; a que puedan acceder y a ser incluidas en el nivel secundario de calidad y gratuito, en la comunidad en que vivan (art.24, punto 2, incisos a y b)
- Q. A los ajustes necesarios y apoyos necesarios, personalizados y efectivos, según sus necesidades (art. 24, punto 2, incisos c, d y e).
- R. A que se le facilite el aprendizaje de la lengua de señas (art.24, punto 3, inciso b).

- S. Al reconocimiento, apoyo y a la promoción de su identidad cultural y lingüística (art.24, punto 3, inciso b; art.30, punto 4).
- T. A que se les imparta educación en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social (art.24, punto 3, inciso c).
- U. A contar con maestros de lengua de señas (art.24, punto 4).
- V. A tener acceso, con ajustes razonables, a la educación superior, a la formación profesional, a la educación para adultos y al aprendizaje durante toda la vida (art.24, punto 5).
- W. A servicios y programas generales de habilitación y rehabilitación en el ámbito educativo (art.26, punto 1).
- X. A tener acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua (art. 27, punto 1, inciso d).
- Y. A tener acceso a material cultural en formatos accesibles (art.30, punto 1, inciso a).
- Z. A que la propiedad intelectual no constituya una barrera excesiva o discriminatoria para el acceso a materiales culturales (art.30, punto 3).

3. Conceptos que se pueden codificar como “derecho” en las leyes del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires

Se analizan los instrumentos jurídicos considerados según el criterio establecido en la sección anterior.

Resolución 1269/11

Da cuenta de la organización de la modalidad de Educación Especial. Afirma, en primer lugar, que las instituciones que la componen dependen de las características de la matrícula en los distintos niveles educativos. En el caso de las personas sordas, la Resolución establece escuelas para “Alumnos con Discapacidad Auditiva”.

Define luego, que la escolaridad entiende dos recorridos: 1- con proyectos de integración; 2- en centro sede de Educación Especial. Aunque se habilita, en el nivel secundario –y de manera complementaria–, combinar el recorrido (1) con el (2).

3.1.1. Potestades

Los sujetos obligados por la Resolución son los “Equipos escolares intervinientes”, que a la vez establecen acuerdos que van a dar origen a obligaciones de las familias y las escuelas. Ahora, esos acuerdos están pautados por las normas vigentes dentro del sistema. Por lo tanto, no se evidencia potestad alguna aquí, excepto, por supuesto, de las que se atribuyen a sí mismos (por el hecho de obligar), los autores de la Resolución. Los sujetos que aparecen como objetivo o finalidad son los que la normativa denomina “Alumnos con Discapacidad Auditiva”: “alumnos con pérdida auditiva de distinto grado que provocan diferencia en el proceso de adquisición del lenguaje. Este hecho involucra tanto la presencia de otra lengua, la Lengua de Señas Argentina (LSA), como otras necesidades y enfoques metodológicos para la adquisición del español (oral y escrito)” (p. 9).⁷⁵

El derecho entendido como “a tener acceso” que identificamos como derecho (P) (art.24, punto 2, incisos a y b) se encuentra limitado a partir de una obligación condicional. Esto es: está presente una condición, que implica que la existencia o resolución de la obligación depende de un acontecimiento futuro e incierto (Londra y Boroni, 2000). En este caso, depende de la intervención de la medicina, del ámbito de la salud.

Dice la Resolución “La Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires atiende a niños, adolescente, jóvenes y adultos con Necesidades Especiales, derivadas de su discapacidad...” (p. 9), y esa discapacidad está determinada por un acto jurídico denominado “diagnóstico”, que es una competencia que tiene un o una facultativa con matrícula: cambia la situación jurídica de la persona.

Por otra parte, una vez cumplidas las condiciones de acceso, los “Alumnos con Discapacidad Auditiva”, pueden acreditar. Esto representa una potestad. La acreditación también es un hecho jurídico producido por agentes con la competencia necesaria. Los sujetos habilitados para esto son los “equipos escolares intervinientes”. Depende de los “logros” –que pueden ser alcanzados o no–, interpretados por los equipos transdisciplinarios en y para cada ocasión. De estos equipos –y de las acreditaciones correspondientes–, depende también el tránsito escolar futuro de los sujetos.

⁷⁵ Resulta interesante comparar esta definición con las distintas definiciones de “persona sorda” que explicitamos en varias partes de este informe.

3.1.1. Significaciones y doctrinas

La manera en que esta normativa interpreta los conceptos que pueden codificarse como derecho se evidencia cuando se contrasta con los mundos que significan en este escenario semiótico. Con esta contrastación se perfila la PGE.

La Resolución 1289/11 organiza la educación especial. Para el MSPD esta modalidad no debería existir, sin embargo, la normativa le da vida otorgándole una estructura.

El MSS, en cambio, parecería justificar una escuela segregada. Pero como afirmamos, vimos y veremos en este informe, aquello que habilitaría el discurso comunitarista sordo no es precisamente lo que esta Resolución establece.

Por lo tanto, ni la doctrina del MSPD ni la doctrina del MSS significan esta Resolución.

Lo hace la PGE. Pero lo hace a partir de algunas significaciones presentes en la CDPD.

Para justificar (en realidad, reforzar lo que venimos ya venimos justificando argumentativamente) estas afirmaciones utilizaremos el texto de A. Palacios (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ella nos relata en él, cómo se discutió —en el seno de la Convención—, la cuestión de la existencia o no de una escuela segregada, en circunstancias de concretar la redacción final del artículo 24.

El MSPD sostiene el modelo social. Desde este modelo se aboga por una educación inclusiva, que identifica una noción de normalidad en la educación —y en la sociedad— y la pretende cuestionar, sosteniendo que se trata de una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia. Desde dicha premisa, se sostiene que las necesidades especiales son una característica de todos los alumnos y alumnas y no solo de quienes tienen una diversidad funcional. Según A. Palacios (2008), el problema con estas personas es que sus necesidades no han sido tenidas en cuenta a la hora del diseño de las currículas, de las escuelas, de la formación de maestros y maestras, etc., sino que han sido ignoradas en todos los ámbitos del sistema educativo ordinario. Por ende, desde el modelo social —a juicio de la doctora—, se requiere un cambio conceptual, a partir del cual se comprenda que ningún niño o niña debe ser forzado a adaptarse a la educación, sino lo contrario: la educación debe ser adaptada para hacer frente a las necesidades y buscar el mejor interés de cada niño o niña.

Según la mencionada especialista en DDHH con relación a las personas con discapacidad, durante el proceso de elaboración de la CDPD, costó mucho esfuerzo llegar a un acuerdo, dado que algunas delegaciones y organizaciones no gubernamentales abogaban por un sistema de educación inclusiva, que dejara afuera la educación especial; mientras que otras, por el contrario, consideraban que, más allá

de la cláusula de no discriminación por motivo de discapacidad en la educación ordinaria a lo largo de toda la vida, debían preverse ciertos recaudos especiales: algunos representantes de las personas sordas consideraban necesario hablar de comunidades que comparten una identidad. Otros, sin llegar a hablar de identidad, requerían —por cuestiones prácticas—la previsión de escuelas especiales.

Algunos miembros entendían que en la redacción del articulado sobre educación no se debía dejar la puerta abierta a la educación especial. Sostenían que esta posibilidad no era admisible en una Convención que aspiraba a garantizar igualdad de derechos y de oportunidades. Otros consideraron que la educación de los niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo general debía ser la regla, pero los servicios especializados debían también estar previstos como excepción. Otras posiciones defendían que los servicios especializados debían prestarse no sólo cuando el sistema general resultara inadecuado sino en todos los casos, sin partir del supuesto de que una de las soluciones era preferible a la otra. Así, algunos miembros insistieron con la necesidad de que los sujetos sordos o ciegos recibiesen educación en el seno de sus propios grupos.

Entre los actores que se posicionan desde lugares más representativos de la educación inclusiva que sostiene el MPCD, se expresó que la inclusión y la exclusión son conceptos mutuamente incompatibles, por tanto, mientras exista la segregación, la educación no es inclusiva. Según la opinión de A. Palacios (2008), desde este lugar de enunciación, los argumentos utilizados fueron coincidentes con la filosofía del modelo social de discapacidad respecto de los efectos perjudiciales de dicha institución, por un lado, y en lo relativo a la necesidad de un cambio ético que requiere el entendimiento de que es la escuela la que debe normalizarse a fin de hacer frente a las necesidades de todas las personas.

Se considera —desde el lugar mencionado—, que la Convención representaría una gran oportunidad para insertar dentro del derecho internacional de los derechos humanos la obligación por parte de los gobiernos de desarrollar un sistema de educación único e inclusivo, que contuviera a las personas con discapacidad. Para que el derecho a la educación se realice plenamente los gobiernos deben hacer que la educación sea: disponible, accesible, aceptable y adaptable. Se insiste, entonces, en que si realmente se adoptara un cambio conceptual hacia el principio de adaptabilidad, no existiría razón legítima para la actual controversia respecto de la posibilidad o no de elegir una educación especial (Palacios, 2008).

Entonces, se afirma que el reconocimiento y apoyo de culturas, comunidades e identidades asociadas con las personas con diversidades sensoriales no requiere

escuelas separadas, sino que requiere un cambio y reestructuración de la educación en la que se flexibilice y se provean oportunidades a todas las personas.

Desde una postura totalmente opuesta, tanto la *World Federation of the Deaf*, la *World Blind Union* y la *World Federation of the Deafblind*, defendieron la necesidad de que el texto de la Convención previera el derecho a elegir entre la educación general y las escuelas especiales:

Estamos preocupados por las intervenciones de algunos miembros del Comité que intentan eliminar nuestro derecho a elegir el sistema educativo bajo la apariencia de incluir a todos en la comunidad escolar. Ello implicaría crear una segregación de hecho en las escuelas públicas, donde los niños y niñas ciegos, sordos y sordociegos estarían físicamente presentes pero mental y socialmente ausentes. La aplicación de un enfoque ideológico basado solamente en la premisa de educación en las escuelas ordinarias negaría a estos niños y niñas la oportunidad de desarrollar su potencial pleno (WFD et al, 2005 en Palacios, 2008, p. 389).

Se expresó que, si bien muchos responsables del diseño de políticas defienden fuertemente la plena inclusión en la educación, que interpretan como la incorporación de todos los estudiantes con discapacidad en escuelas ordinarias, dicho objetivo puede ser apropiado para muchas personas con discapacidad que pueden oír o ver e interactuar con sus compañeros y maestros, pero no para otras. Por lo cual, se plantearon serias diferencias respecto de la implementación de dicho concepto en estudiantes ciegos, sordos o sordociegos, insistiendo en que algunos niños o niñas se encontrarían mejor en las escuelas ordinarias, mientras que otros requerirán una educación especial para desarrollar su potencial.

En la misma línea, entre los fundamentos alegados, las organizaciones no gubernamentales mencionadas, destacaron la necesidad de que se respetaran los derechos humanos, lingüísticos y educativos de dichas personas. Entró así otro tema en consideración, que es el relativo a la identidad de las personas sordas: la lengua de señas sería parte elemental de dicha cultura. En ese sentido, la *World Federation of the Deaf*, insistió en dar su apoyo a la educación inclusiva, pero en destacar a la vez que las personas sordas deben tener el derecho a elegir. Se citó la Declaración de Barcelona de 1996, que proclama los derechos lingüísticos y el derecho a ser educado en su propia lengua. Como asimismo las Recomendaciones de La Haya relativas a los derechos educativos de las minorías nacionales. Asimismo, se aclaró que la referencia a comunidad no hace alusión a una simple comunidad geográfica, sino que significa “grupos con el mismo interés”. Similares argumentos fueron utilizados en otras intervenciones, insistiendo en que las Naciones Unidas apoyan el derecho de los y las

estudiantes pertenecientes a minorías culturales al derecho a la educación en su lengua materna. Ello incluye el derecho de las personas sordas a la lengua de señas.

Pero se justifica una determinada forma de entender a estas escuelas diferenciadas de las ordinarias:

No consideramos que la inclusión, como está siendo entendida en este borrador, sea el mejor enfoque para asegurar sus derechos educativos y sociales a estos niños y niñas. (...) Un niño o niña sordo es un miembro de una comunidad lingüística que no tiene acceso a la lengua de la mayoría de la población, a diferencia de otros y otras estudiantes. Ningún otro ajuste, que el contar con un maestro que maneje con fluidez la lengua de signos les permitirá tener un igual acceso a la educación. Por otro lado, tener una lengua modelo es muy importante para el aprendizaje, la formación de la identidad y los logros educativos de niños y niñas, y dicho modelo de lengua son mejor provistos en un marco educativo separado, entre niños y personas adultas sordas (Global Deaf Connection, 2006 en Palacios, 2008, p. 392).

En definitiva, se evidencia la presencia de por lo menos dos discursos (un tercer discurso pertenecería al colectivo de personas ciegas) que de manera *etic* identificamos como los pertenecientes al MSPD y al MSS. Lo que les da entidad son sus etiologías y teleologías respectivas. Resulta que para las organizaciones no gubernamentales cuyo discurso es funcional al MSPD –como lugar de enunciación–, eran totalmente renuentes a una escuela segregada, alegando que la excepción abría una puerta peligrosa que podría justificar negligencias y omisiones por parte de los gobiernos, mientras que desde otro lugar de enunciación –que identificamos funcionalmente como perteneciente al MSS– se entendía que era absolutamente necesaria la posibilidad de que niños y niñas sordos y sordociegos contaran con una educación dentro de su comunidad y en sus respectivas lenguas y/o medios alternativos de comunicación.

Volviendo a A. Palacios (2008), nos cuenta que, frente a este panorama, se planteó una posición intermedia. Se reconoció que el derecho a aprender y a disfrutar de la propia cultura y lenguaje es particularmente importante para las personas sordas y sordociegas. En dicho sentido, la lengua de signos y otros medios de comunicación alternativos son un prerrequisito a la participación en la cultura de sus comunidades. Por ello, no solo es necesario asegurar la disponibilidad de equipamiento y materiales, sino que se requiere que los métodos de enseñanza y las currícula se encuentren diseñados teniendo en cuenta las necesidades de todos y todas las estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad (lo que implica incorporar el diseño universal en el ámbito de la educación). Pero, asimismo, se consideró necesario poner atención a las necesidades de personas sordas, ciegas y sordociegas, de tener la posibilidad de elección a tener su educación dentro de sus propios grupos, dada la cantidad de

barreras comunicacionales que deben enfrentar estas personas a la hora desarrollar plenamente su potencial educativo. Se expresó que no todas las escuelas tienen la capacidad de ofrecer dichas posibilidades, y por ello se entendía que resultaba necesario mantener la opción.

De este modo, según la doctora citada, podría decirse que en el ámbito de la educación la Convención asume el modelo social de discapacidad, estableciendo la obligación por parte de los Estados de garantizar un sistema de educación inclusivo. Además, prohíbe que las personas con discapacidad queden excluidas de dicho sistema general “sobre la base de su discapacidad” al tiempo que insta a que les sea reconocida a ciertas personas su identidad lingüística, y se abre la posibilidad, a través del inciso 3 c) de que ciertos grupos —niños y niñas ciegos, sordos y sordociegos— pueda recibir educación “en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona”, en los “entornos que les permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social”. Si bien la fórmula —a entender de Palacios—, es un poco ambigua, es el resultado de las negociaciones de estos colectivos durante todo el proceso de elaboración de la Convención (Palacios, 2008).

Ahora, estos entornos que justificaría una escuela separada para personas sordas y sordociegas no es lo que establece la Resolución 1289/11. Como lo que orienta el discurso del MSS es la prédica comunitarista, en lo que se está pensando es en la modalidad de educación bilingüe bicultural (sobre lo que hablaremos más adelante).

Como ponemos en evidencia en esta investigación, la CDPD le da entidad a la figura jurídica de la persona sorda como *persona con discapacidad* y no a la persona sorda como *persona perteneciente a una minoría lingüística*. Pero la Resolución inventa otra figura como sujeto de derecho: “Alumnos con Discapacidad Auditiva” (sobre-ontologizada al aplicarle la mayúscula), y lo hace con otro criterio, con otra etiología y teleología a la correspondiente a los MS en cuestión. Donde la promoción, la acreditación y las trayectorias escolares traccionan según una lógica que determinamos de manera *etic* como componente analítico de la PGE. La deficiencia le impide a este sujeto adquirir el lenguaje y la LSA es una posible necesidad —entre otras—, en relación a una finalidad determinada: adquirir la lengua mayoritaria.

Recordemos que, desde la Perspectiva del Derecho a la Educación como Derecho Fundamental, es el sujeto el que se autodefine y desde allí se constituye en titular de las potestades (como pretensiones o aspiraciones) que la normativa debería reflejar (como derecho positivo).

Resolución 4418/11; Resolución 3072/15 y Resolución 1368/19: formación laboral

La Resolución 1368/19 afirma en el título “considerando” que la Convención Internacional de Personas con Discapacidad se orienta hacia una definición de la infancia como sujeto de derecho y protección. También, bajo el mismo título, se menciona a la Resolución CFE N° 311/16 que establece pautas para el desarrollo de las trayectorias educativas en la Modalidad de Educación Especial, en el marco de la educación inclusiva. En esta resolución se plasma la interpretación de la Gestión –a nivel federal–, de la CPCD (esto lo trataremos más adelante). Además, se afirma que el enfoque del modelo social de la discapacidad hace necesaria la superación de paradigmas históricos que determinaban el inicio de la formación laboral del niño/niña con discapacidad en su ciclo vital infantil.

La Resolución 1368/19 aprueba la *Propuesta Curricular complementaria al desarrollo curricular de Nivel Primario en la Modalidad de Educación Especial*, que reemplaza a la “Propuesta curricular para la Iniciación a la Formación Laboral en Educación Especial – Nivel Primario”, enunciada en el Anexo 1 de la Resolución N° 4418/11.

Se justifica este reemplazo, a manera de resumen, presentando este cuadro:

Problema actual	Propuesta
(resolución 4418/2011) Iniciación a la Formación Laboral	Propuesta curricular para el nivel primario de Educación Especial
Propuesta de Inicio a la formación laboral a los 6 años	Propuesta de Formación vinculados al desarrollo de capacidades
Aislamiento escuela entorno	Apertura de la escuela a la comunidad y a las necesidades/ intereses de los estudiantes
Contenidos abocados solo al desarrollo de técnicas operativas básicas (lijar, pintar, amasar, cortar, pegar)	Enseñanza integral basada en la investigación por proyectos y el conocimiento situado en la vida cotidiana
Imposición de los intereses de los adultos	Escucha de la voz de los estudiantes empoderándolos como protagonistas de sus aprendizajes y sus comunidades
Aprendizaje y memorización de rutinas escolares	Funcionalidad de los aprendizajes en el contexto social. Aprendizajes significativos y relevantes
Organización disciplinar de los contenidos	Organización integral de los contenidos
Propuesta curricular organizada linealmente	Propuesta Curricular organizada en espiral
Materiales curriculares centrados en los procedimientos tecnológicos y productivos	Materiales curriculares abiertos

Por su parte, la Resolución 3072/15 establece que los Centros de Formación Laboral pasarán a denominarse Centros de Formación Integral. Bajo el título “considerando”, no encontramos mención alguna a la ley 26.378 ni a la CDPD, pero hace referencia a la Resolución 4418/11 –que aprueba la propuesta curricular para la formación integral de adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad–, que sí hace referencia a la Ley y a la Convención.

En cuanto a la Resolución 4418/11, sólo mantiene su vigencia (hasta donde observamos) el anexo 2: educación secundaria.

3.1.2. Significaciones y doctrina

El documento que acompaña la Resolución 1368/19 se interroga sustancialmente la fundamentación ética de que los niños y niñas con discapacidad deban recibir una educación laboral desde la infancia. Afirma que ésta fue una prescripción curricular histórica, centrada en otros modelos de la discapacidad. Considera entonces que es un momento para replantear conceptual y organizativamente la escuela desde una visión pedagógica innovadora en la que cada institución formule sus propuestas de enseñanza de acuerdo con los marcos curriculares vigentes y considere la singularidad de los contextos donde estas se inscriben.

Con “innovadora” se está refiriendo al *aprendizaje basado en proyectos* (ABP), perspectiva que intenta implementar la Gestión en ese momento en la jurisdicción y que se viene realizando a nivel nacional. Por lo tanto, la doctrina se construye en un recorrido que se inicia en el marco del Plan estratégico nacional, Resolución N° 285/16 CFE y sigue por la línea de acción propuesta por el Consejo Federal de Educación en la Declaración de Purmamarca (2017).

Aunque menciona a la CPCD y al modelo social de la discapacidad, en momento alguno se refiere a la ley 26.378 ni se propone, por supuesto, contemplar la posibilidad de adecuar la normativa del sistema escolar a ella. Por el contrario, el reemplazo de la normativa sobre la formación laboral en la escuela primaria de la Provincia parece una excusa para reforzar la apuesta de la Gestión por una determinada metodología educativa.

Ahora, la única marca argumentativa que da cuenta del discurso del MSS es en el siguiente fragmento:

La estructura curricular de las escuelas incluye, también, las áreas específicas de cada institución según su estudiantado. Por ejemplo, para las escuelas con estudiantes Sordos o Hipoacúsicos las prácticas del lenguaje de la lengua oral u otras áreas curriculares obligatorias que constituyen la jornada extendida que ya funciona para los estudiantes Sordos... (p. 2).

La “S” (mayúscula), como ya hemos explicitado en este informe, es una marca *emic*. En todo caso, el documento hace referencia circunstancial del Dispositivo del cuál hablaremos más adelante.

Resolución 782/13

Esta resolución establece las finalidades, el campo de intervención, los alcances de la actividad, las tareas y los requisitos del acompañante/asistente externo dentro de los establecimientos educativos.

Si pensamos en la persona sorda, es difícil imaginar qué necesidad puede ser atendida o asistida por esta figura. Entonces tendríamos que pensar en la situación de discapacidad múltiple.

Pero en la Ley 26.378 dice: “Se preste el apoyo necesario...” (Art. 24; inc. 2-d); “Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas (...), sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona...” (Art. 24; inc. 3-c). Si sumamos a esto el derecho (E) a formas de asistencia humana e intermediarios (Art. 9, inciso 2-e), podríamos pensar que esta resolución da cuenta de la necesidad que tiene una persona sordo-ciega de un intérprete-asistente dentro del sistema educativo. Pero no parece ser el caso.

Primero, en el título “considerando”, se menciona a la CDPD pero no a la Ley 26.378. Y no se referencian los posibles derechos indicados en nuestro análisis como sí se hacen con otras leyes.

Luego (entre otras mencionadas) cita dos leyes: una del Poder Legislativo de la Provincia de Buenos Aires (Ley 10592) que trata sobre los Servicios de atención médica, educativa y de seguridad social para las personas con discapacidad y otra del Poder Legislativo de la Nación (Ley 24901) que se refiere al Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Los tópicos imperantes incumben, de manera ostensiva, a la rehabilitación y salud. De la última ley se toman las dos maneras o tipos de prestaciones para el ámbito educativo: las terapéuticas (art. 16) o las asistenciales (art. 18).

Finalmente, entre los requisitos se observa la preeminencia de un sistema de registro institucional. Aquí interviene la Resolución 789/09 del Ministerio de Salud de la Nación. En definitiva, cualquiera sea las posibilidades de justificar la presencia de un intérprete-asistente para una persona sordo-ciega por esta Resolución (782/13), no puede pensarse que sea por efecto directo de la Ley 26.378.

Resolución 1664/17

La Resolución 1664 del 1 de diciembre de 2017 aprueba el documento “Educación Inclusiva de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en

la Provincia de Buenos Aires” con sus anexos. Aprueba además el “Documento de Orientación para la aplicación de la presente Resolución”.

Cumple el requisito de auto considerarse consecuente de la ley 26.378 ya que en su primer párrafo enuncia: “Visto el expediente (...) de acuerdo a la ley 26.378/08 y 27044/14...”

Tanto la resolución como los anexos son entendidos como leyes por el funcionario competente (Director General de Cultura y Educación): “...en conformidad de las normas de los Artículos 5 y 7 del Código Civil y Comercial de la Nación” (artículo 2 de la Resolución).

Estos documentos privilegian la forma informativa en cuanto a la manera de referirse a las normas que establece. Recordemos que el uso informativo habilita predicados que pueden ser verdaderos o falsos, por lo cuál estaríamos ante una serie de proposiciones. Se esperaría que una ley se exprese utilizando el uso operativo y especialmente, el directivo. Como consecuencia de esto, estos documentos están constituidos por enunciados que describen principios excesivamente laxos. Apenas se pueden identificar directrices y difícilmente podamos definir reglas en ellos.

Aún con los inconvenientes descriptos, podemos realizar el análisis correspondiente.

El Director obliga al sistema (y al mismo tiempo auto obliga a la función que representa) a realizar, no realizar (prohibir) o permitir una serie de conductas/acciones/actividades que podrían dar origen a derechos reflejos. Estos serían los siguientes:

1. A la matriculación.
2. A un dispositivo educativo de inclusión con su respectiva propuesta pedagógica de inclusión.
3. A que se le informe (o a su familia) sobre el resultado de la aplicación de ese dispositivo.
4. A la acreditación de sus aprendizajes.
5. A la promoción.
6. A la certificación.
7. A que se le enseñe LSA.
8. A ser evaluado.
9. A que se le entregue la documentación probatoria de su actividad escolar.
10. A [se le permite] no alcanzar la totalidad de las capacidades profesionales (para cumplir con la obligatoriedad exigida por el artículo 16 de la ley 26.206) en la Modalidad de Educación Técnico Profesional.
11. A elegir entre distintas opciones institucionales para realizar sus trayectorias escolares.
12. A las acciones de promoción y prevención de Atención Temprana.

13. A [se le permite] recibir una propuesta pedagógica de Formación Integral (para cumplir con la obligatoriedad exigida por el artículo 16 de la ley 26.206).
14. A una vía de consulta para reclamos.
15. A participar y establecer acuerdos dentro del Dispositivo Educativo de Inclusión (DEI).

3.1.3. Análisis y ponderación

Dos son los derechos nodales de la Resolución 1664/17: a la matriculación y al DEI.

El derecho de la persona sorda a la **matriculación** podría homologarse con el derecho al **acceso** identificado dentro del derecho **P** (de la ley 26.378). La Resolución agrega el acceso al Nivel Inicial, a la Modalidad de Educación Técnico Profesional y a la Modalidad de Educación Especial. Dentro de esta modalidad, también tendría la persona sorda la posibilidad de acceder a un Centro de Formación Integral.

El DEI, representa un contenedor de derechos. Los derechos que pueden inferirse del instrumento que analizamos, están relacionados con este dispositivo de alguna manera. El DEI se fundamenta precisamente en el concepto de “configuraciones de apoyo”. Se quiere eliminar con estas configuraciones “las barreras que obstaculizan o impiden su participación social, plena y efectiva” (p. 4). Podría entenderse como la puerta para satisfacer los derechos emanados de la figura jurídica de la *persona sorda como persona con discapacidad* porque se evidencian algunas notas semánticas de la definición de esa figura constituida dentro del discurso del MSPD que significa al [es doctrina de la] CDPD. Allí se define en el artículo 2:

Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales...

Entonces las “configuraciones de apoyo” se pueden analogar, hasta cierto punto, a estos “ajustes razonables”. Estos ajustes y apoyos en educación, los identificamos dentro de los derechos **Q**.

Queda abierta la discusión si las características de estos documentos se deben a la impericia técnica de sus redactores, sus elecciones (o imposiciones consuetudinarias) estilísticas o, porque se quiere difuminar, por alguna razón, el tono prescriptivo que podría tener una resolución de este tipo. Lo cierto es que así como se presenta, habilita, en mayor medida, a la discrecionalidad en cuanto a la elección de contenido, para las reglamentaciones que se basen en esta resolución.

La resolución 311/16

En los considerandos de la Resolución 1664/17 se hace referencia a esta resolución de carácter federal:

(...) Que en la 77° Asamblea del Consejo Federal de Educación (CFE) en su Resolución N° 311/16 ha dispuesto, conforme a la Ley de Educación Nacional 26.206 y a lo planteado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación, N° 155/11, N° 174/12, N° 18/07 y N° 102/10 que se propicien condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para asegurar el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad, (artículo 1), aprobándose los Anexos I, II, III y IV (artículo 2) de la mencionada Resolución;

Que la Resolución del CFE N° 311/16 "... busca avanzar para seguir profundizando en políticas y estrategias que garanticen el ordenamiento y cohesión del Sistema Educativo, en lo que respecta a la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación";

La resolución 311/16 fue aprobada el 15 de diciembre de 2016 en la 77a Asamblea del Consejo Federal de Educación (CFE). Allí, el CFE resolvió "propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad" y "aprobar el documento 'Anexo I. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad' y los anexos II, III y IV que forman parte de la presente resolución". Por su parte, el anexo II se titula "Ejes prioritarios para la elaboración de un proyecto pedagógico individual", el anexo III, "Observaciones acerca de las configuraciones de apoyo a consignar en el punto 15 del ANEXO II", y el anexo IV, "Informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas".

Los puntos principales de la resolución son:

La matriculación como derecho. Todos los niños con discapacidad en el comienzo de la trayectoria escolar tienen derecho a ser inscriptos en educación inicial común, al igual que el resto de la población escolar (art. 19).

Escuchar la voz del estudiante con discapacidad y dar participación a su familia como obligación. A lo largo de la resolución, se establece que se deberá informar, comunicar, escuchar y dar participación al estudiante con discapacidad y a su familia. Estas obligaciones dan origen a los derechos reflejos correspondientes

Identificar barreras en el entorno como principio y como método. La resolución hace referencia a la necesidad de identificar, a lo largo de la trayectoria educativa, las

barreras institucionales y de trabajar de acuerdo con el modelo social de la discapacidad y de los derechos humanos.

El derecho de las familias a elegir la institución educativa de su preferencia. La resolución especifica en el artículo 20 que “la familia, contando con el asesoramiento de los equipos intervinientes de los niveles y modalidades, a fin de propiciar la mejor trayectoria educativa que responda a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad, ejercerá el derecho a elegir la institución educativa de su preferencia”.

Rol de la modalidad especial para la inclusión en escuelas comunes. Establece que tendrán un rol de apoyo y acompañamiento bajo los principios de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios.

Articulación entre equipos educativos de todos los niveles y modalidades. Los artículos 13 y 14 explican cuál debe ser el modo de trabajo y de articulación entre los equipos educativos de los niveles, las modalidades y los equipos externos, dejando en claro que existe un compromiso de corresponsabilidad educativa.

Apoyos para las instituciones educativas. Es el artículo 17 el que establece que, en caso de que las escuelas necesiten apoyos para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los niños con discapacidad, contarán con la posibilidad de recibir los apoyos necesarios por parte de la modalidad especial y del nivel; contar con propuestas específicas de enseñanza; contar con una propuesta de inclusión; contar con un proyecto pedagógico individual.

Los proyectos pedagógicos individuales. El PPI se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. Los proyectos personalizados deben actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y estar redactados en un lenguaje claro. El anexo II establece ejes prioritarios para la confección de los PPI. Esto está contenido en el DEI, como hemos visto.

Pasaje de nivel inicial a primario y de primario a secundario. De los artículos 22 y 23, surge que el pasaje de nivel inicial a primario debe suceder para los estudiantes con discapacidad del mismo modo que para los estudiantes sin discapacidad. También refiere que el ingreso a primer grado es a los 6 años de edad. Respecto del pasaje de primaria a secundaria, se indica que todos los estudiantes con discapacidad que certifican el nivel primario, aunque sus aprendizajes hayan guardado escasa referencia con el diseño curricular jurisdiccional del nivel primario, ingresarán al nivel secundario. Es decir, el estudiante que apruebe lo que su proyecto pedagógico individual propone debe pasar a secundaria.

Promoción, acreditación y certificación. La regulación sobre estas áreas son ejes vertebrales de la norma, y en síntesis podemos mencionar que los estudiantes deben ser evaluados conforme a su PPI y es la escuela en donde el estudiante desarrolla su trayectoria escolar la encargada de acreditar los saberes adquiridos del alumno.

Lo que se ve es que el contenido de esta resolución está replicado en la Resolución 1664/17 con mínimas diferencias. De esto se infiere que para analizar el proceso sentido-significación-significado, como pretendemos hacer en este trabajo, habría que trasladarse al ámbito federal e indagar sobre cómo está constituida la doctrina que orienta argumentativamente ese proceso, ya que, al parecer, los legisladores de la provincia han mediado poco al respecto (hay que tomar en cuenta para esta conclusión, también la inmediatez temporal). Aunque esto quedaría fuera de nuestro foco de observación, la etiología de la doctrina implicada nos obliga a indagar al respecto (en el próximo apartado).

Independientemente de esto, puede percibirse claramente la presencia de una serie de conceptos que pueden codificarse con la palabra derecho que son efectos indirectos de la ley 26.378 en la normativa de la Provincia de Buenos Aires.

Reconstruyendo los eslabones correspondientes podemos establecer la relación así:

Ley 26.378 ⇒ resolución federal ⇒ resolución provincial ⇒ normativas de los diferentes niveles.

3.1.4. Sobre la Doctrina

En el marco de la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006), el documento *Orientaciones 1. Educación Especial, una Modalidad del Sistema Educativo en Argentina* (2009), remite a repensar las trayectorias educativas integrales de los estudiantes con discapacidad y la implementación de configuraciones de apoyo en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo donde se expresa: “Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del Sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible” (Pág. 48 Anexo 1).

El documento en cuestión es, según la Coordinadora de Educación Especial implicada en su elaboración, A. M. Moyano, el “resultado del trabajo en encuentros regionales y nacionales organizados desde la modalidad de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Nación, con la participación de otros niveles y modalidades educativas, durante 2008 y el primer semestre de 2009” (Moyano, 2011, p. 7). Se elaboró con la

participación de representantes del gobierno de la educación de diferentes niveles y modalidades de todas las jurisdicciones en el territorio nacional.

Se afirma, que está implicado en su elaboración, el conjunto de todas las jurisdicciones que desarrollaron el esquema de obra, los contenidos, los materiales y la organización de las consultas a los equipos docentes, la sistematización de las respuestas y las sucesivas reescrituras del documento hasta su versión final.

Las “orientaciones” pretenden impactar (producir efectos) en lo que el documento define como “prácticas educativas”. El problema sería que “...La práctica funciona como una categoría legitimadora de ciertas decisiones educativas, mediante la cual se naturalizan intervenciones, y muchas veces las normas están supuestas en las prácticas como costumbre o tradición...” (p. 16). Por eso se justifica orientar, “...para repensarse las normas implícitas, especialmente cuando contradicen las vigentes o cuando se limitan derechos protegidos” (p. 16).

No siempre la doctrina impuesta desde la vía jerárquica institucional es la que significa el contenido de las normas que se promulgan en leyes para el sistema. Pero en este caso se evidencia que efectivamente así sucede en un grado importante: el contenido de estas orientaciones se observa en la Resolución federal 311/16 y luego, como vimos, en la Resolución provincial 1664/17.

La pretensión de los elaboradores del documento ya es enunciada en la introducción y en el Anexo I donde se afirma que “...se procuró sintetizar argumentos y reflexiones citados en este documento, con la intención de proponer enunciados normativos fundamentales...” (p. 71). Bueno, estas propuestas fueron evidentemente consideradas. Ahora, en el Anexo II, se hace referencia al *modelo social de la discapacidad*, y aquí se da ingreso al discurso del MSPD, aunque no se avanza demasiado sobre otras reivindicaciones del MS.

4. El dispositivo destinado a la educación del sordo de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires

Los fundamentos jurídicos del dispositivo

En el documento *Comunicación Conjunta 1- Escuelas Plurilingües* (2017) de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y la Dirección de Educación Especial se afirma que los antecedentes del recorrido bilingüe se remontan a un período entre mediados de la década del 80 y finales de los años 90 cuando tuvieron lugar distintas iniciativas surgidas en forma autónoma en las escuelas de sordos de la provincia. Estas recomenzaron una búsqueda bilingüe desde los 2000, las que se recogieron como antecedentes de la

planificación macro-educativa desde 2005; todo ello fue capitalizado en una solución de continuidad/ruptura de las mismas con sus aportes específicos.

Según los autores del documento, la LSA es política lingüística y curricular provincial sustentada en el reconocimiento y la promoción de la lengua de señas argentina (LSA) como primera lengua de la comunidad sorda, a partir de la cual se configuran identidades, prácticas comunicativas y conocimientos. Citan, para justificar esta afirmación, la RM 3655/07.

Identifican como avances al respecto, una serie de normas y acciones tales como la creación de nuevos roles: maestros sordos (RM 5296/08) e intérpretes (RM 2946/10) y la modificación del Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial (RM 1009/09). Consideran dentro de las incorporaciones más importantes, al incremento de la enseñanza de LSA a 3 años para los futuros docentes, y a la enseñanza del español como lengua segunda-extranjera y su didáctica (en general), y aplicada a estudiantes sordos en años subsiguientes.

Además, mencionan que los Diseños Curriculares para la enseñanza de la LSA para Formación Profesional se realizan desde una perspectiva comunicativa y como lengua extranjera, incluyendo la enseñanza de fines específicos.

Agregan en esta lista, ya en 2017, a la Disposición 3 de la Dirección de Educación Especial, en cuyo Anexo 6 se amplía las prácticas del lenguaje desde una perspectiva plural de lenguas y donde se incluye la LSA y el español como lengua segunda e integra las lenguas extranjeras.

La Circular Técnica n°2 (2017) afirma:

La jurisdicción implementa un modelo de educación bi/plurilingüe que incluye la lengua de señas argentina (LSA), el español (lengua segunda) y lenguas extranjeras como lenguas de escolarización para los alumnos Sordos e hipoacúsicos de acuerdo con la política lingüística y curricular expresada en el Marco General de los Diseños Curriculares provinciales (2007) (p. 2).

Cuando más adelante el documento habla de la implementación de proyectos pluriaño en escuelas de Nivel Primario se afirma que "...el objetivo es ofrecer un entorno lo más enriquecido posible en experiencias de aprendizaje de acuerdo con la implementación de un modelo social de la discapacidad integrado con un modelo pedagógico bi/plurilingüe que respete sus necesidades educativas y les ofrezca una educación de altas expectativas..." (pp. 3-4).

El problema aquí, en cuanto a la fundamentación jurídica, es que el modelo social precisamente implica a la *persona sorda como persona con discapacidad*, en cambio el modelo bi/plurilingüe (como cualquier modelo que considere como variable principal la lengua) compromete jurídicamente a la figura de *la persona sorda como parte de una*

minoría lingüística. Esta incompatibilidad no es un tema de relevancia central para esta tesis. Lo que sí se pone en evidencia es que la misma es correspondiente con una de las notas semánticas de la definición de dispositivo que usamos (ver Marco Teórico). Es la que se refiere a la validación de lo inválido (o compatibilización de lo incompatible, en esta ocasión).

En todo caso, lo que queda claro es que este dispositivo tiene un origen anterior e independiente de la CDPD y, por lo tanto, en rigor, no es efecto de la ley 26.378. Por lo tanto, como por resultado de lo investigado, ya no pueden considerarse consecuencias de la susodicha ley, no nos interesa observar los conceptos codificados con la palabra derecho que emanen de este dispositivo, y los mismos quedarían fuera de nuestro análisis.

Sin embargo, para perfilar mejor los mundos que significan en el escenario semiótico observado, no nos detendremos aquí.

Los próximos apartados se incorporan para trabajar las notas semánticas de los conceptos identificados hasta ahora. La finalidad es la de recortar en el mayor grado posible –evidenciando posibilidades y límites de los modelos explicativos del mundo en juego–, las maneras de interpretar por parte de las leyes del sistema observado.

Sobre la doctrina

La ruta semántica que determina la doctrina del dispositivo identificado, comienza, como ocurre con la doctrina que significa a la Modalidad Especial, a nivel federal: lo que se significa en *Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos* (Moyano, 2011) del Ministerio de la Educación de la Nación, se replica en los documentos que hacen referencia al modelo de educación bi/plurilingüe a nivel provincial. Inclusive, las justificaciones de este modelo se pueden rastrear hasta el año 2007, también en el ámbito federal.

4.1.1. Modelo de educación bi/plurilingüe

Trabajaremos con un documento de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires (DEE, 2015). Éste tiene que ver con las Orientaciones Curriculares de las Áreas Específicas de la Educación Especial. Según se consigna en la portada “este documento fue escrito en colaboración con la Lic. Mónica Curiel (2014-2015), profesional designada en 2013 por la Confederación Argentina de Sordos para la participación en la elaboración de distintos documentos curriculares”. Mónica Curiel es, dentro de nuestra perspectiva *etic*, integrante de los grupos externos del MSS.

Por la información volcada allí, sabemos que desde 2005 la Dirección de Educación Especial de la provincia en conjunto con las escuelas viene construyendo este modelo lingüístico-educativo para los estudiantes sordos que incluye la Lengua de Señas Argentina (LSA) y el español como lenguas de escolarización.

Esto prueba que este dispositivo tiene una historia anterior a la CDPD y se va consolidando de manera paralela con los avances legislativos que favorecen a las personas con discapacidad.

Los autores del documento afirman que

(...) es necesario señalar que la LSA no es una configuración de apoyo entre otras posibles. Es aquella lengua propia de la comunidad Sorda argentina, grupo lingüístico - cultural que se autodefine como tal a partir de compartir la lengua como principal rasgo colectivo (p. 3)

Entonces se identifica perfectamente a qué tipo de sordos consideran. Además, se ve la presencia de una marca *emic*: la “S” (mayúscula). Pero esto se entiende desde una mirada interpretativa, ya que, en realidad, se considera a todas las personas sordas: se trata de un reflejo del discurso del MSS, y éste, como todo discurso de un movimiento social, pretende abarcar a la totalidad.

Pero es importante observar este contacto con la CDPD y el efecto performativo del lenguaje: las configuraciones de apoyo, que se justifican por la figura jurídica de la persona con discapacidad, se truecan en DDLL.

Esta es la lista de autores que constituyen el basamento ideológico del discurso de todo el documento, justificado de manera bibliográfica:

Massone y Johnson, 1990; Curiel y Massone, 1991; Veinberg y Massone, 1991; Massone, 1993a; Massone, 1993b; Massone, 1993c; Massone y Machado, 1994; Curiel y Massone, 1994; Curiel y Massone, 1995; Massone, 2000; Massone y otros, 2000; Cvejanov, 2002; Massone y Curiel, 2004; Druetta, Lemmo, Martínez y Massone, 2010; de Bin, Massone y Druetta, 2011; Cvejanov, 2012; Massone, Curiel y Makotrinsky, 2012; Massone y Martínez, 2012; Massone, Buscaglia y Cvejanov, 2012. (p. 3)

Todos estos autores pertenecen a los grupos externos del MSS, son los responsables de apuntalar, desde su labor académica, su discurso. Todos elaboran textos motivados por la misma teleología. Esta información justifica y explica de qué forma se efectiviza el triunfo del discurso del MSS en la constitución de la doctrina y de qué manera, junto con otros elementos, se cristaliza en un dispositivo.

Se afirma más adelante que “la jurisdicción reconoce la construcción cultural del colectivo Sordo y asigna a la LSA un estatus de lengua curricular como lengua primera (L1) con el objeto de favorecer el desarrollo integral de los alumnos y asegurar además plena accesibilidad a los contenidos curriculares”. Entonces nos enteramos de que esto

ya viene del Marco General de los Diseños Curriculares del 2007, es decir, tiene cierto recorrido.

Además, se explica que en el modelo bi/plurilingüe, el español es considerado como lengua segunda (L2), lengua de nuestro país, con la que se necesita convivir cotidianamente por las necesidades personales, la integración a la vida social y el acceso al conocimiento culturalmente significativo. Justifican la metodología pensada para su enseñanza, las investigaciones llevadas a cabo en otros países como Suecia (Svartholm, 1993), y también experiencias ya realizadas en la provincia, “que los estudiantes sordos se benefician de similares enfoques didácticos que lo empleados con los sujetos no nativos” (p. 3). Lo de “no nativo”, es otra marca.

El modelo distingue la lengua escrita (LE) de la lengua oral (LO), a raíz de que es posible acceder a aquella, según su perspectiva, sin ser previamente hablante y sin mediación fonológica alguna. De esta forma, es posible superar restricciones derivadas de las posibilidades auditivas y de oralización. El abordaje como L2 para el español, se sostiene, es independiente de que los alumnos sean o no hablantes de LSA. Aquí el documento toma una clara postura sobre la cuestión de cómo lograr las competencias para producir en lengua escrita. La perspectiva que polemiza al respecto, con argumentos psicolingüísticos, afirma lo contrario, o sea, que debe haber mediación fonológica.⁷⁶

El documento es extenso (más de 150 págs.). Además de ocuparse de explicar en qué consiste el Modelo, trata de la perspectiva teórico-metodológica implicada, de los contenidos de la enseñanza; situaciones y tareas de referencia. Incluye un capítulo de la evaluación en el Modelo y luego un capítulo por cada nivel. Finaliza con un apartado dedicado a la formación integral de adolescentes y jóvenes.

El antecedente doctrinario para este documento, que debemos señalar y analizar, es un documento generado por el Ministerio de Educación de la Nación llamado *Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos* (Moyano, 2011).

Este documento, afirma que el lugar que le otorga la Ley de Educación Nacional a la modalidad (Educación Especial) implica un trabajo compartido entre niveles y modalidades en el marco de un interjuego entre lo universal –aquello que es común a todos– y las configuraciones de apoyo específicas que operan en pos de la eliminación de las barreras de acceso a los bienes culturales. Menciona, entonces, a la CDPD y a

⁷⁶ Ver, por ejemplo, las discusiones al respecto en A. González , C. García y T. Torremocha (2015) *Análisis preliminar del “Programa para desarrollar la conciencia silábica en niños y niñas con déficits auditivos”* y en A. Domínguez Gutiérrez (2011) *Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas*.

todas las obligaciones que interpreta que el Estado Argentino tiene a partir de adherir a ella.

El objetivo de la propuesta, se afirma, es la de enriquecer la caja de herramientas de que dispone el docente en su tarea cotidiana para potenciar la práctica pedagógica. Un material destinado a modificar las condiciones pedagógicas que puedan operar como barreras y generar exclusiones. El proyecto en sí, según se enuncia, aspira a mediar entre las especificidades del sujeto y lo común de los saberes prioritarios. A éstos se los incluye dentro de lo que se denomina Núcleos Aprendizajes Prioritarios (NAP).

En este documento se ha jerarquizado, según su propia definición, la alfabetización inicial, y se ha articulado la propuesta de los NAP (como expresión de diseño universal) con las configuraciones de apoyo que se requieren para su abordaje, considerando las particularidades propias de las distintas capacidades. La propuesta atiende primero a la discapacidad visual y en un segundo momento, a la auditiva.

Cuando este documento habla de configuraciones de apoyo, cita la definición del documento *Orientaciones 1*, consignado más arriba.

Más adelante (p. 46), se diferencia al niño sordo del niño hipoacúsico citando a Macchi y Veinberg, (2005).

Convenimos en que el niño sordo es aquel que presenta una pérdida parcial o total de la audición en la que, aún con amplificación, la señal auditiva es distorsionada e incompleta y la lectura labial resulta ambigua y difícil o imposible de interpretar. La audición en estos niños no es útil a los efectos de la comunicación. El niño hipoacúsico, por otro lado, es aquel niño que posee una disminución de la audición que mediante amplificación y/o entrenamiento auditivo responde a patrones de desenvolvimiento semejantes a los del niño oyente. Entendemos que las necesidades de ambos grupos son, en ocasiones, diferentes.

Y luego de esta cita, se afirma que “las definiciones de ‘sordo’ e ‘hipoacúsico’ cobran una mayor relevancia al momento de definir las configuraciones de apoyo necesarias para la participación de estos niños en el ámbito escolar.”

Para el proceso de interpretación discursiva, es productivo cruzar estas definiciones con diferencias establecidas de manera *emic* entre los “Sordos” y “sordos”. Y luego contrastarlas con nuestras distinciones *etic* entre aquellos sordos que pertenecen al MSS y los que pertenecen al MSPD.

También es interesante considerar el argumento cuantitativo (ver marco Teórico) cuando Macchi y Veinberg afirman que “las necesidades de ambos grupos son, en ocasiones, diferentes” y el mismo documento relaciona esto con diferentes configuraciones de apoyo y sin embargo, no se avanza sobre estas diferencias.

Es que claramente la doctrina versa sobre el primero de los grupos que forman el colectivo sordo. De hecho, en el apartado siguiente se informa sobre las características de la “comunidad sorda”. Allí emerge nuevamente el discurso del MSS, a partir de una serie de marcas argumentativas.

Se habla de “cultura visual” y “lengua natural” que son núcleos conceptuales del MSS: “características en su comportamiento definidas principalmente por el uso lingüístico y cultural de la visión”; “...El reconocimiento de la cultura visual de los sordos y de la LSA como lengua natural se confirma...”

También están las marcas emotivas: “...establecen con ellos un contacto franco...”; “...una lengua que les permite comunicarse, compartir ideas y emociones...”; “...de modo espontáneo...”

Pero también está marcado lo prescriptivo: “El diseño de programas educativos para niños sordos requiere...”; “...es necesario que los niños sordos, sus familias y docentes tengan contacto con personas de la comunidad sorda...”

Luego, en el apartado *Las instituciones educativas en el proceso de inclusión de los niños sordos* (p. 47), se afirma que “La concepción de las personas sordas como sujetos de derecho deriva de la mirada social y antropológica sobre esta población...”. La perspectiva socio antropológica es un constructo *emic* originado en el seno de los grupos externos del MSS que lleva varios años de desarrollo e instalación en los círculos académicos y es nodal para los llamados *Estudios Sordos*. En el ámbito educativo en nuestro país, se ha opuesto, con relativo éxito, al “oralismo”. Esto de que sean sujetos de derecho (sólo) por esta perspectiva es discutible (en el Marco Teórico hablamos de manera pormenorizada, del origen de las potestades), pero claramente se está significando así –y desde allí–, un concepto que se puede codificar con la palabra “derecho” y lo que pueda derivarse de este concepto. Es decir, en este proceso se establece que es derecho si es compatible con esta perspectiva. En todo caso, estamos lejos de los derechos consagrados por la CDPD, que es lo que estamos buscando y observamos en esta investigación.

En el apartado *Características de la lengua de señas argentina* emerge el *paradigma de la defensa*.⁷⁷

“En la década del sesenta comenzó el estudio sistemático de las gramáticas de las diferentes lenguas de señas del mundo. Las características lingüísticas de las lenguas de señas han confirmado que estas poseen una complejidad comparable a cualquier otra lengua” (p. 54)

⁷⁷ Del cual ya hablamos extensamente en el Marco Teórico (ver p. 19 en adelante).

Cuando se menciona la década del sesenta se está haciendo referencia a los trabajos de Stokoe, por supuesto; y esto de “comparable”, como vimos, lo es con respecto a la definición de lengua de la lingüística estructural.

Y más adelante se afirma:

“La LSA es el idioma viso-gestual de la comunidad sorda argentina. Encarna, como todo idioma, una construcción particular del mundo, una configuración única de categorías y conceptos, además de representar las costumbres y tradiciones de la comunidad” (p. 55).

Y aquí se observa, por un lado, algunas marcas que se podrían interpretar como pertenecientes al relativismo lingüístico y por el otro, cierto sesgo comunitarista.⁷⁸ Ambos son componentes del discurso académico que apuntala al discurso del MSS.

Las marcas son: particular; única y costumbres; tradiciones.

El apartado concluye con una prescripción (como uso del lenguaje directivo) enunciada como regla técnica: “Para una mejor comprensión del funcionamiento lingüístico de la LSA, recomendamos la lectura de la bibliografía...”. Entonces se le dirige al lector al anexo IV del documento que venimos analizando ya que allí se encuentran las “investigaciones realizadas en los niveles kinésico (fonológico), morfológico, sintáctico y pragmático/discursivo”.

En este anexo figuran las investigaciones de los siguientes autores: 1. Mónica Curiel (1993); 2. Mónica Curiel y María Ignacia Massone (1991); 3. María Ignacia Massone y Emilia M. Machado (1994); 4. Silvana Veinberg (1993); 5. Silvana Veinberg y Mónica Curiel (1993); 6. Silvana Veinberg y Rosana Famularo (2007); 7. Silvana Veinberg y Marisa Macchi (2004); 8. Silvana Veinberg y María Ignacia Massone (1992).

4.1.2. La planificación lingüística

Existe un marco legal concreto en el sistema educativo argentino para la regulación de propuestas interculturales. La modalidad correspondiente es la de Educación Intercultural Bilingüe. Dentro de esta modalidad se justifica hablar de DDLL y, por lo tanto, de una planificación al respecto por parte del Estado. Sin embargo, dentro del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, la Modalidad de Educación Especial también se ocupa de la planificación lingüística.

En un documento de apoyo del Área de sordos e hipoacúsicos del año 2009, denominado *Planificación lingüística de lengua de señas argentina (LSA) en las escuelas y servicios agregados de alumnos sordos*, podemos ver cómo se despliega la política pensada para la educación de los jóvenes sordos en la jurisdicción.

⁷⁸ Se habla de estos temas en varios lugares del Marco Teórico (especialmente a partir de la p. 120).

Quienes son responsables de elaborar el documento (Lapenda y Rusell, 2009) afirman que El Marco General de la Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires, (Resolución N° 3655/07), expresa que

La política lingüística y educativa de la Provincia de Buenos Aires establece el reconocimiento y la promoción de la lengua de señas argentina (LSA) como primera lengua de la comunidad sorda, a partir de la cual se configuran identidades, prácticas comunicativas y conocimientos. En la escolaridad de los alumnos/as con sordera, el español es considerado la segunda lengua, enseñado desde el enfoque de lengua extranjera y diferenciando los procesos de oralidad y escritura” (MGPC, 2007 en Lapenda y Rusell, 2009).

Según señala la resolución referida,

...el concepto de política lingüística refiere una planificación propuesta desde ámbitos del Estado a los fines de promover una situación o condición particular de su población correspondiente al dominio de las lenguas, dialectos y variaciones considerando los componentes políticos, sociales y culturales que participan en los múltiples procesos comunicativos y, en este caso, en la vida de los bonaerenses. (MGPC, 2007 en Lapenda y Rusell, 2009)

Nótese que la resolución tiene marcas argumentativas que determinan una *intención semántica*. Sólo se puede hablar de “dialectos y variaciones” desde una concepción normalizadora de la lengua (nos referimos a la de lingüística estructuralista). La sociolingüística, al constituirse como tal, es una de las primeras cosas que ataca de la lingüística hegemónica (Reynoso, 2007). Se dice que la única diferencia que existe entre una lengua y un dialecto es que la lengua tiene un ejército detrás. Bueno, a partir de esto también tiene un sistema educativo que la impone. Y esto constituye parte de la matriz monolingüe y monocultural del Estado Moderno al momento de explicar el porqué de las colisiones que este informe pone de manifiesto. Dimensionar esto es crucial para interpretar los desafíos de cualquier política lingüística. Y aquí estamos hablando de planificación lingüística y de hecho, estamos viendo que algunos instrumentos de la modalidad de especial, hablan de políticas lingüísticas.

Volviendo al documento, sus autoras nos señalan cómo a través del tiempo, la jurisdicción produjo sus decisiones:

En 1995. La Ley 11.695 establece “la remoción de barreras comunicacionales a fin de conseguir la equiparación de oportunidades para personas sordas e hipoacúsicas en el ámbito de la provincia de Buenos Aires. A tal fin se instrumentarán las acciones tendientes a disponer de los recursos humanos y tecnológicos necesarios para asistir en forma efectiva a las personas discapacitadas”. En esta ley vemos emerger los elementos constituyentes de lo que podría traducirse en la figura de la persona sorda como persona con discapacidad. Aparece el concepto de “barreras”.

Ya dentro del ámbito educativo, el documento continúa con la secuencia cronológica:

En 2007. El Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires, (Resolución N° 3655/07) la LSA, se afirma, es política lingüística curricular.

En ese momento, circulares técnicas expresan que la Dirección de Educación Especial asume la educación intercultural bilingüe para los alumnos sordos e hipoacúsicos. Se implementa un trabajo mensual sistemático con los adultos Sordos.

Desde 2007 se inicia el tratamiento en el Consejo General de la incorporación del rol de maestro de LSA y el rol de intérprete pedagógico de LSA.

Ya en **2008** la Resolución 5296 incorpora la figura del maestro de LSA y se promulga la Ley Provincial que establece la formación en LSA para empleados de la administración pública en funciones de atención al público.

Como se ve, se utiliza el adjetivo “lingüístico” en varias partes del documento y como surge del análisis conceptual que desarrollamos en este informe, las barreras comunicacionales corresponden al modelo social de la discapacidad. Interpretar derechos lingüísticos allí donde no los hay, es congruente con la definición de dispositivo que utilizamos de manera *etic*.

4.1.3. Modelo AICLE

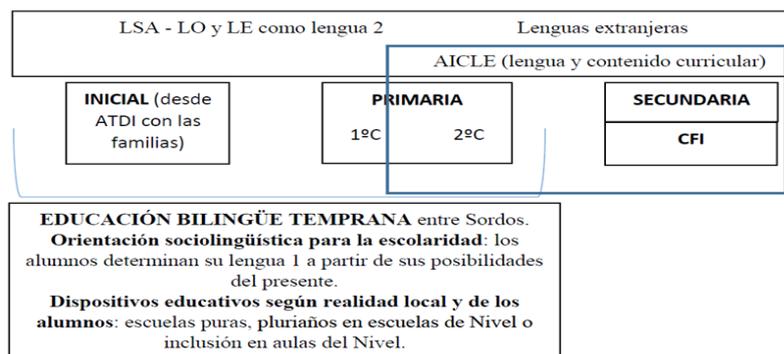
Ya con el cambio de gestión política –que no afecta la naturaleza del dispositivo–, tenemos el documento de la Dirección de Educación Especial (2016) *La educación de los alumnos Sordos e hipoacúsicos. Una perspectiva plurilingüe y variedad de dispositivos educativos* –según el propio director del área (Daniel Del Torto)– “sintetiza las definiciones jurisdiccionales del modelo de educación intercultural bi/plurilingüe para alumnos Sordos e hipoacúsicos y su consecuente propuesta curricular de Prácticas del Lenguaje” (p. 1). Ya aquí hay una marca hacia la intención argumentativa: “Sordos” (con mayúscula) sitúa al que enuncia en una perspectiva *emic*.

El documento acepta que existen dos tipos de sordos: “Y es así que existen diversas formas de enfrentar la hipoacusia, en tanto posiciones subjetivas: como sujetos no oyentes (desde la discapacidad auditiva) o como miembros de un grupo lingüístico-cultural, sin negar la falta de audición, definido por la adhesión a una lengua y sus prácticas culturales concomitantes” (p. 2).

A partir de esto se concluye que es una necesidad valorar de forma ajustada la incidencia del lenguaje en la constitución subjetiva que impacta necesariamente en las condiciones de desarrollo de la vida, y sin duda, de la escolaridad. Entonces se afirma que “desde la visión provincial, esta última ubica en el centro de interés al sujeto y al conocimiento culturalmente compartido” (p. 2).

Sin embargo, para el resto del documento, los otros sordos y los hipoacúsicos, que sólo figuran en el nombre del documento, desaparecen. Ya que se debe “tomar las históricas soluciones del grupo Sordo, es decir sus lenguas”. También sería un imperativo la lengua escrita, ya que se considera indispensable para ser miembro de la cultura (oyente, se supone). Finalmente se acepta “una oralidad que sea plena de significaciones para el sujeto, si es factible para él, y variedad de lenguas extranjeras que circulan en la vida social” (p. 4).

Luego, nos muestra este esquema:



Después continúa una explicación detallada de cómo funciona.

Ahora, cómo funciona, si funciona realmente y lo efectivo y los inconvenientes del dispositivo, no es tema de esta investigación. Para ampliar este tema, recomendamos el trabajo de Gabriela Rusell (2016) que trabajó con este dispositivo en la Provincia de Buenos Aires (además de ser coautora del documento analizado más arriba) y realizó una tesis doctoral a partir de las experiencias recogidas para la enseñanza de la escritura a jóvenes sordos. De su trabajo aprovechamos toda su justificación teórica y su relato del proceso de conformación del dispositivo que nos guió en la búsqueda de la documentación pertinente.

Entonces tenemos:

- Un dispositivo particular de Educación Especial, aplicado a la educación de las personas sordas.
- Un dispositivo cuya etiología y teleología es independiente de lo indicado por la CDPD.
- Un dispositivo donde se aplica la metodología de enseñanza de segundas lenguas, que es propia de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.
- Un dispositivo constituido doctrinariamente a partir de las reglas definitorias dadas por el MSS.
- Un dispositivo que no se constituye ni se modifica por efecto de la Ley 26.378.

Capítulo V

Conclusiones y aportes

1. Aserciones consecuentes con lo investigado

La ley 26.378 enuncia una serie de términos que pueden identificarse como derechos subjetivos de las personas sordas. La normativa del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires debería configurarse según la Ley, ya que ésta tiene mayor entidad (jerarquía constitucional). Pero esto no sucede por diversas razones. Nosotros atendemos, en esta investigación, a las razones relacionadas con el contextos de lo discursivo.

El derecho es un discurso y su funcionamiento depende de su fuerza performativa. Cuando observamos la normativa de un sistema educativo lo estamos observando dentro de un escenario semiótico. Allí convive con otros discursos que atraviesan diversos textos en diversos soportes. Los discursos que interpretan al discurso del derecho integran lo que llamamos “doctrina”. Por lo tanto, conviven en ese escenario semiótico varios discursos que constituyen distintas doctrinas.

Las doctrinas dotan de contenido semántico a los conceptos que pueden ser codificados con la palabra “derecho”. Esta investigación se propuso mostrar la manera en que se interpreta la ley 23.378 en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Y lo hizo mirando los instrumentos jurídicos que contienen textos que describen las normas que contienen potestades cuyos titulares son las personas sordas.

Ahora, para interpretar debimos convocar los diversos mundos (y sus respectivos discursos que constituyen sus respectivas doctrinas) presentes en el escenario semiótico, y contrastarlos. De esta operación surgen algunos rasgos; ciertas lógicas y determinadas configuraciones que definen la manera que se interpreta la normativa en cuestión.

Si se toma de manera paradigmática y a la vez, nodal, –como contenido semántico a interpretar–, el concepto de “educación inclusiva”, se observa que cada mundo lo define de manera distinta.

Como queda claramente expresado, explicado y justificado en nuestro marco teórico, se puede repetir exactamente las mismas palabras (codificación idéntica) y no decir lo mismo. El significado depende, entre otras cosas, de la etiología y la teleología del discurso que activa esas palabras en los textos –en el soporte que sea–, y los transporta por el escenario semiótico, bajo reglas comunicativas.

Entonces tenemos que “educación inclusiva” posee un determinado significado para el MSPD. Su etiología y teleología hay que buscarlos recorriendo la historia y construcción

de su doctrina; se la debe aprehender observando la tensión dialógica que constituye y dinamiza el modelo social de la discapacidad.

El MSS sólo puede ver a la educación inclusiva desde la óptica *comunitarista*. El discurso militante se centra en el valor de esta trinidad: lengua-cultura-identidad. En el mundo académico estas aspiraciones son traducidas por los grupos externos del MS, como “mirada socioantropológica de la sordera”.

Para el MSPD (su discurso), en el sistema escolar de la Provincia de Buenos Aires no debería existir la modalidad de educación especial. Su concepción social de la discapacidad y, por ende, su definición de educación inclusiva la impugnan.

Para el MSS, la existencia de la modalidad de educación especial le es indiferente. Los niños y niñas sordas –como parte de una minoría lingüística–, deben ser atendidos, dentro del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, por la modalidad de educación Intercultural Bilingüe.

Sin embargo, la modalidad de educación especial existe en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires y pretende atender a los niños y niñas –considerados desde nuestra perspectiva *etic*–, miembros de uno y otro MS. Pero no sólo los pretende atender, sino que pretende hacerse eco de las aspiraciones de unos y otros.

Entonces, como el lugar de enunciación modifica la etiología y teleología de los discursos, los significados propugnados tanto por el MSPD como por el MSS mutan de sentido dentro del escenario semiótico observado. Se convierten en significados orientados argumentativamente por la PGE. Y así, de esta manera, se interpretan los conceptos que pueden codificarse como “derechos”. También se inventan otros, ya que el lugar de enunciación compele a hacerlo.

La investigación que este informe refiere, verifica mediante la contrastación de discursos, –especialmente cuando se discute la interpretación de ciertas normas: por ejemplo, definitorias–, la colisión de interpretaciones. Esto, a su vez, valida la emergencia de los mundos ontologizados de manera *etic* (siempre que tengamos en cuenta las herramientas teóricas que disponemos en esta investigación).

También, da cuenta de acontecimientos de no-comunicación (que implica intentar o pretender comunicarse y no lograr, en la práctica, hacerlo): mostramos en nuestro análisis que algunos de los protagonistas coinciden en los enunciados y dicen cosas distintas o que, en ocasiones, dialogan en dimensiones ontológicas distintas.

Además, se evidencia la existencia de normas valorativas que disputan las evaluaciones o las coordinadas axiológicas, algunas coexisten y se anulan mutuamente.

Destacamos en nuestro análisis, la emergencia de distintos constructos *emic* que, como tales, nos dieron la filiación semántica que estábamos buscando.

2. Líneas de investigación

2.1 Sobre los derechos de las personas sordas en el sistema educativo

Como queda evidenciado en esta investigación, que un instrumento jurídico afirme que tales sujetos poseen tales derechos no implica que esos sujetos realmente tengan esos derechos.

Para utilizar el lenguaje jurídico podemos expresar esto como: “no implica que puedan gozar de esos derechos”.

Primero porque depende de las interpretaciones que se hagan de esos derechos (investigación 1, como la nuestra).

Luego, porque hay que determinar si esos derechos son “retóricos” o si realmente son “otorgados”. Es decir, si ese derecho depende de la buena voluntad o si realmente existe en el mismo instrumento (o sistema), indicaciones para reclamar y sancionar al agente obligado por ese derecho (investigación 2-a, que puede complementarse con la que explicamos a continuación).

Pero, finalmente, –y esto requiere una investigación de distintas características a las anteriores–, todo esto depende, a su vez, de la efectividad y eficiencia de esa normativa y del sistema institucional que la dinamiza (investigación 2-b, que puede completar a la anterior).

Sin embargo, resueltas estas instancias, tampoco se podrá determinar con qué derechos cuenta una persona sorda (en este caso) en el sistema educativo (en este caso). Porque hay que considerar otras cuestiones que pertenecen al campo de lo pragmático: se sabe de un derecho cuando efectivamente se lo ve ejercer. En esto retomamos la definición de derecho positivo de Kelsen (1960).

Sabemos, por investigaciones en el campo de la educación del sordo, que algunos sujetos cuentan con derechos que nacen, por ejemplo, de obligaciones autoimpuestas por los oyentes. Estas obligaciones tácitas, no están promulgadas por autoridad alguna: son consuetudinarias. Pero como diría el jurista austríaco: si funcionan, son parte del derecho positivo. Entonces hay que ir a ver (D) qué puede hacer (G) la persona sorda (a) y quién está obligado (b) con respecto a ese hacer (investigación 3).

2.2. Sobre las políticas educativas

La gestión piensa una política educativa para aplicar a un sistema. Ésta funciona sólo por el efecto performativo del discurso normativo sobre determinados agentes. Para eso están las normas. No existe manera de que alguien realice una acción pensada por otro sin la intervención de una norma. Por lo tanto, todo lo que le pasa a esa norma es pertinente a la gestión, es su objeto de estudio. Porque... ¿Para qué pensar en toda una

ingeniería social si no consideramos cómo se puede pasar de la enunciación a la ejecución?

Ahora, por lo explicitado en el título anterior, para investigar sobre qué se está haciendo en educación en un sistema determinado, tenemos que transitar –por lo menos–, tres tipos de investigaciones. Y habrá que dilucidar sobre obligaciones, y de las posibilidades de que esas obligaciones se concreten. Pero para hablar de todo esto hay que saber derecho (ciencia del derecho): cómo funciona el mismo y de cómo funcionan las normas. El lenguaje específico te permite nombrar fenómenos que si no contáramos con él desaparecerían.

Sobre los DDLL y la educación

Los DDLL son aspiraciones difíciles de otorgar para el Estado moderno. Los instrumentos internacionales que intentan promoverlos, como vimos, carecen de la entidad requerida. Si no fuera así, si —por ejemplo—, ingresara con jerarquía constitucional la Convención Internacional de DDLLL a nuestro sistema jurídico, tal como ocurre con la CDPD, para el MSS sería el instrumento que invocarían para conseguir sus aspiraciones. Entre ellas, por supuesto, la educación Intercultural Bilingüe.

Pero la escuela –como parte del sistema educativo–, es una de las instituciones del Estado moderno. Las zonas de conflicto, las incompatibilidades de las aspiraciones de las minorías lingüísticas con este tipo de Estado, pone de relieve las configuraciones del mismo y de sus instituciones.

El estudio de los DDLL, por lo tanto, permite abordar desde un ángulo poco visitado por los investigadores educativos, a la escuela, el sistema educativo y a la educación. Un recorrido posible se iniciaría por la pregunta por las posibilidades y limitaciones –precisamente por las configuraciones explicitadas–, de la modalidad de la educación Intercultural Bilingüe.

Bibliografía

-
- Abbagnano, N. (1986) Diccionario de Filosofía 2.^a ed. Fondo de Cultura Económica. México.
 - Agamben, G. (2011) *¿Qué es un dispositivo?* Sociológica, México, v. 26, n. 73, p. 249-264.
 - Agrelo, J.; Álvarez, A.; Carracedo, L.; Fullone, M. (2011) *Trayectorias educativas integrales y configuraciones de apoyo para niños, jóvenes y adultos sordos, hipocúsicos*

y para niños oyentes con trastornos del lenguaje. COPIDIS. Ministerio de Educación, CABA.

- Agurto Calderón, A. (2014) “La construcción cultural del sujeto sordo”, Ponto Urbe 14. DOI: 10.4000/pontourbe.1671 <http://journals.openedition.org/pontourbe/1671>
- Alexy, R. (1993) *Teoría de los Derechos Fundamentales*. [Versión castellana: E. Garzón Valdés]. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Alexy, R. (2014) *Teoría de la argumentación jurídica*. Ed. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid.
- Alföldy, G. (1996) *Historia Social de Roma*. Alianza Editorial; Madrid.
- Almeida, Paul (2020) *Movimientos sociales : la estructura de la acción colectiva*. 1a ed (Traducción de Lilia Mosconi)- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO.
- Armatte, M. (2000). *Sociología e historia de la modelización estadística*. Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales, 0(3), 11-34. <https://doi.org/10.5944/empiria.3.2000.732>
- Armatte, M. (2006) *La Noción de Modelo en las Ciencias Sociales*. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N.º 11, enero-junio, pp. 33-70.
- Arriagada, M. (2015) *Las cortes constitucionales frente a los ‘derechos civiles y políticos’*. Una mirada desde la teoría analítica del derecho. Revista española de derecho constitucional, núm. 105, septiembre-diciembre, pp. 105-136.
- Arriagada, M. (2016) *Conceptos jurídicos de Derecho subjetivo*. Eunomía, Revista de Cultura de Legalidad N.º. 11, pp. 152-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.20318/eunomia.2016.3285>
- Atienza, M. (1997) *Contribución a una teoría de la legislación*. Madrid: Cuadernos Civitas.
- Atienza, M. (2013) *Curso de argumentación jurídica*. Ed. Trotta, Madrid .
- Ávalos, C. (2010) *El dilema de la pena de muerte* en L. H. Rivas y equipo “La pena de muerte: ¿solución o desprecio por la vida?”. Buenos Aires: Editorial Claretiana.
- Ávalos, C. (2017) *La “educación intercultural” según la Comunidad Sorda Argentina*. Trabajo práctico final del Seminario “Educación intercultural” a cargo de la Dra. María Elena Martínez Maestría en Educación. Universidad Nacional de La Plata. <http://argumediatica.ezyro.com>
- Avellana, A.; Brandani L. (2016) *Contacto de lenguas y migración: español y guaraní en una villa de Buenos Aires*. Lengua y migración 8:2 , 79-103 Universidad de Alcalá.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1980) *La estructura de la magia I*. Madrid: Cuatro Vientos.
- Barth, F. (comp.)(1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Barton, L. (2009). *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad*. Observaciones Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. *Revista de educación*, 349 (mayo-agosto), 137-152.
- Bateson, G. (1991) *Pasos hacia una ecología de la mente*, Planeta/ Carlos Lohlé, Buenos Aires.
- Becerra, A. (1994). *Problema, Problemática. Un primer esbozo de la teoría de la problematización*. Caracas: UPEL: IPC Subdirección de investigación y Postgrado.
- Bermejo Luque, L. (2006) *Bases filosóficas para una teoría integral de la argumentación*. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10834/BermejoLuque.pdf>
- Bermúdez, F. (2005). *Evidencialidad: La codificación lingüística del punto de vista*. [Tesis doctoral] Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia.
- Beuchot, M. (2015) *Elementos esenciales de una hermenéutica analógica*. *Diánoia*, 60(74), 127-145. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502015000100006&lng=es&tlng=es.
- Bobbio, Norberto. 2000. *Teoría General del Derecho*. Bogotá: Temis.
- Bourdieu, P. (2001) *¿Qué significa hablar?* Ediciones Akal, Madrid.
- Buenfil Burgos, R. (2019) *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso* (Buenos Aires: CLACSO, diciembre de 2019).
- Burad, V. (2008) *El derecho de la minoría sorda argentina*. <http://www.culturassorda.eu>
- Burad, V. (2010) *Alteridad sorda*. Asignatura Ética y Formación Profesional. Interpretación en lengua de señas. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. [En línea 28/12/2020] https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4630/burad-viviana-alteridad-sorda.pdf
- Cabeda, L. (2015) *Febrero en los años noventa. Tiempo de excepciones. ¿Tienen vacante para mí?*, en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) “Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas.”. Buenos Aires: La Crujía / Editorial Stella.
- Cabeza, C. (2001) *Métodos para el análisis lingüístico de las lenguas de señas*. *Revista Noemia* n° 7.
- Caicedo O. (2016) *El concepto biológico de cultura. Las raíces animales de la cultura humana*. THÉMATA. *Revista de Filosofía* N° 53, enero-junio; 119-140 THÉMATA. *Revista de Filosofía*. doi: 10.12795/themata.2016.i53.06
- Campagna, M. y Lazzeretti, A. (1998) *Lógica, argumentación y retórica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Carpio, A. (1982) *Principios de filosofía: una introducción a su problemática*. Editorial Glauco; Buenos Aires.

- Castro Zambrano, R. y Pedrosa, C. (comp.) (2017) *Comunidades sordas en América Latina: lengua, cultura, educación, identidad*. Florianópolis: Editora Bookess.
- Chihu Amparán, A.; López Gallegos, A (2007) *La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci*. Revista POLIS, vol. 3, núm. 1, pp. 125-159. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Cobeñas, P. (2015) *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. [Tesis de Maestría] Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1206/te.1206.pdf>
- Cobeñas, P. (2016) *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1213/te.1213.pdf>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [CESCR, por sus siglas en inglés] (1999) *Observación general N° 11, Planes de acción para la enseñanza primaria (artículo 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (E/C.12/1999/4).
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. Naciones Unidas
- Confederación Argentina de Sordos – CAS (2015) *Cultura y comunidad sorda en F. Ruggiero (coord.) Una mirada transversal de la sordera*. COPIDIS, CABA.
- Copi, I; Cohen, C. (2013) *Introducción a la Lógica*. Editorial Limusa, México.
- Cotino Hueso, L (2012) *El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid.
- Correas, Ó. (1993) *La sociología jurídica. Un ensayo de definición*. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Correas, Ó. (1995) *Pluralismo Jurídico y Teoría General del Derecho*. Derechos y Libertades (N°5), Revista del Instituto Bartolomé de Las Casas, México.
- Correas, Ó. (2003) *Eficacia del derecho, efectividad de las normas y hegemonía política en A. Cuéllar Vázquez y A. Chávez López (Coords) Visiones transdisciplinarias y observaciones empíricas del derecho*. Colección Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas.

- Correas, Ó. (2007) *Los Derechos Humanos: entre la Historia y el mito II*. REVISTA CRÍTICA JURÍDICA N.º 26 (enero/agosto).
- Correas, Ó. (2011) *La Teoría General del Derecho frente a la antropología política*. Revista Pueblos y Fronteras [Digital, 6 (11), pp. 89-115. [fecha de Consulta 23 de Abril de 2020]. ISSN: 1870-4115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=906/90618647004>
- Correas, Ó. (2015) *Introducción a la sociología jurídica*. Editorial Fontamara. México
- Cruz Parceró, J. (1998a) *Sobre el concepto de derechos colectivos*. Revista Internacional de Filosofía Política, 12, UAM-UNED, pp. 95-115.
- Cruz Parceró, J. (1998b) *El concepto de derecho subjetivo en la teoría del derecho contemporánea*. [Tesis doctoral] Facultad de Derecho. Universidad de Alicante.
- Cruz Parceró, J. (2000) Los derechos sociales como técnica de protección jurídica. En M. Carbonell Sánchez; J. Cruz Parceró; R. Vázquez (comp.) *Derechos sociales y derechos de las minorías*. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1658/5.pdf>
- Cruz Parceró, J. (2007) *El lenguaje de los derechos. Ensayo para una teoría estructural de los derechos*. Trotta, Madrid.
- Cuenca, M. y Hilferty, J. (2007) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Curcó, C. (2016) *Procedimientos y representación en la semántica léxica*. *Dianoia*, volumen LXI, número 77 pp. 3–37. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v61n77/0185-2450-dianoia-61-77-00003.pdf>
- De la Fuente García, M. (2006) *La argumentación en el discurso periodístico sobre la inmigración*. Cap. IV, Las teorías sobre la argumentación. [Tesis de doctorado] Universidad de León.
- De la Torre Rangel, J. (2006). *El derecho como arma de liberación en América Latina. Sociología jurídica y uso alternativo del derecho*. CENEJUS, Centro de Estudios Jurídicos y Sociales P. Enrique Gutiérrez, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/derecho/torre.pdf>
- Deleuze, G. (1990) ¿Qué es un dispositivo?, en AA. VV. *Michel Foucault filósofo*, Gedisa, Barcelona.
- Dewey, J. (2010) *Experiencia y educación*. Traducción: Lorenzo Luzuriaga. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Díaz de Rada, Á (2010) *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díez-Picazo, L. (1999) *Experiencias jurídicas y teoría del derecho*, 3ª edic. corregida y actualizada, Editorial Ariel S.A., Barcelona.

- Dirección de Educación Especial [DEE] (2016) *Documento de Apoyo N° 4*. Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Dirección de Educación Especial [DEE] (2015) *Modelo de educación intercultural bi/plurilingüe. Alumnos Sordos e hipoacúsicos (anexo 6)*. Orientaciones Curriculares, Áreas Específicas de la Educación Especial, Provincia de Buenos Aires.
- Dobelli, R. (2016) *El arte de pensar*. Traducción de Nuria Villagrasa Ediciones B, S. A., Barcelona.
- Donati, L. (2015) Informe sobre discapacidad. Encuesta Anual de Hogares 2011 anexo en F. Ruggiero (coord.) *Una mirada transversal de la sordera*. COPIDIS, CABA.
- Doury, M. (1998) *El argumento de autoridad en situación: el caso del debate mediático sobre astrología*. Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje Número 17-18, enero-diciembre, págs. 89-112.
- Drucker, P. (1973) *La Gerencia. Tareas, responsabilidades y prácticas*. El Ateneo, Bs. As.
- Druetta, J. (2008) La generación X de la comunidad sorda y la lengua de señas argentina. En *Historización y análisis de disputas ideológicas en torno al reconocimiento legal de la Lengua de Señas Argentina*. Ethos educativo, v. 41, p. 139-156.
- Dussel, I. (2004) *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista*, en Cadernos de Pesquisa, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago. 2004.
- Eco, U. (2018) [2001] *Cinco sentidos de semántica*. Traducción de Helena Lozano Miralles. Acta Poética 39-2 julio-diciembre.
<https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2018.2.835>
- Esteban, J. (2004) *La racionalidad ecológica en la teoría pragmatista del conocimiento*. Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento, vol. 12, núm. 3, , pp. 23-36 Universidad Veracruzana Veracruz, México
- Esteban, J. (2006) *Variaciones del pragmatismo en la filosofía contemporánea*. Morelos, México.
- Eviner, J. (et al) (2019) *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Dirección General de Cultura y Educación. Grupo Art. 24 por la educación inclusiva.
- Fatone, V. (1969) *Lógica e introducción a la filosofía*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- Ferrao Candau, V. (2010) *Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*. Estudios Pedagógicos, Vol.36, No.2; pp.343-352.
- Ferraro, M. (coord) (2013) *Haciendo Foco (sordera, bilingüismo e inclusión educativa). Una mirada exploratoria sobre el proyecto Bilingüe para niños sordos e hipoacúsicos de las escuelas Ayrolo y Magnasco*. Ministerio de Educación CABA

- FIAPAS (2019) *Estudio Sociológico FIAPAS. Situación socioeducativa de las personas con sordera en España (2017/2018)* (2ª ed.). Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas - FIAPAS (Jáudenes, C. dir.).
- Flichman, E.; Pacífico, A. (1996) *Pensamiento científico. La polémica epistemológica actual*. Programa de perfeccionamiento docente: PROCENCIA-Conicet. Ministerio de Cultura de la Nación.
- Fonseca Patrón, A. (2019) *Cognición situada y racionalidad. Hacia una ecología interactiva del razonamiento*. Revista de Filosofía Diánoia, vol. 64, no. 83 (noviembre de 2019–abril de 2020)e-ISSN: 1870–4913 <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2019.83.1618>
- Forte, N.; Gaiser, M. (2020) *La argumentación como tema escolar; un análisis de manuales*. Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura./Vol. 7/Nº 13/2020. (pp. 129-153) Editorial Facultad de Educación. UNCuyo. Mendoza
- Foucault, M. (1991) El juego de Michel Foucault, en Foucault, M. *Saber y verdad*, (trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría) Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Fouces González, C. (2003) *Umberto Eco, la travesía moderna del significado: de la semántica estructural a la semántica interpretativa*. Res Diachronicae, Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española (AJIHLE), Madrid. ISSN-e 1887-3553, Nº. 2, págs. 109-117.
- García Damborenea, R. (2000) *Uso de razón*. Sección 1: Ésta es la cuestión; Sección 4: Diccionario de falacias. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- García Soto, R. (2017) *Las explicaciones antropológicas emic/etic para comprender la confrontación en investigación y escuela en el tratamiento de la diversidad cultural (segregación versus integración)*. Gazeta de Antropología, 33 (2), artículo 08.
- Gentili, P. (2009) *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 49, pp. 19-57. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>
- Giménez, G. (2003) *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company. [Traducción original Floreal Forni. Facultad de Ciencias Sociales - Sociología Edición, revisión y ampliación: Ma. José Llanos Pozzi; UBA.]
- Godínez Larios, S. (2014) *El concepto de dispositivo en la obra de Michel Foucault*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México).

- González Domínguez, P. (2017) *Reconfiguración de la relación entre el derecho internacional de los derechos humanos y el derecho nacional sobre la base del principio de subsidiariedad*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Jurídicas. Anuario Mexicano de Derecho Internacional, vol. XVII, 2017, pp. 717-748 México, D. F.
- González Grandón, X. (2016) Los sentimientos epistémicos, su naturaleza y normatividad desde una aproximación corporizada y situada en P. Hernández Chávez; J. García Campos y M. Romo Pimentel (comp.) *Cognición: estudios multidisciplinarios*. Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano. México.
- González Langier, D. (1995) *Acción y norma en G. H. Von Wright*. [Tesis doctoral de la Universidad de Alicante; director Manuel Atienza]. Editorial Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Madrid.
- González Monteagudo, J. (2001). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*. Cuestiones pedagógicas, 15, 227-246. <http://hdl.handle.net/11441/12862>
- Gunther Dietz, I. (2011) *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. AIBR Revista de Antropología Iberoamericana, volumen 6 número 1 enero-abril, pp. 3-26. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red.
- Habermas, J. s. f. *Validez, eficacia y legitimidad de la norma jurídica: ¿Qué la hace exigible?* Revista Barco de papel II etapa III(2), diciembre.
- Hall, Stuart (1997); *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Sage Publications, Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas. <http://www.ram-wan.net/restrepo/hall/el%20trabajo%20de%20la%20representacion.pdf>
- Hamel, R. (1995) *Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos: debates y perspectivas*. Revista “Alteridades”, 5 (10): Págs. 11-23.
- Hanushek, E. (2005) *Por qué importa la calidad de la educación*. Finanzas & Desarrollo (Revista trimestral del FMI) Junio. Volumen 42, Número 2.
- Hanushek, E.; Wößmann, L. (2007) *Calidad de la Educación y Crecimiento Económico*. Washington, DC: PREAL.
- Harris, M. (2007) *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Hualand, H. y Colin Allen, D. (2009) *Personas Sordas y Derechos Humanos*. Federación Mundial de Sordos y la Asociación Nacional de Sordos de Suecia.
- Hernández, S. (2011) *Dialogismo y alteridad en Bajtín*. Contribuciones desde Coatepec, núm. 21, julio-diciembre, pp. 11-32 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México

- Hohfeld, W. (1992) [1913], *Conceptos jurídicos fundamentales* (Trad. de Genaro Carrió), Fontamara, México D.F.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2018) *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad. Resultados definitivos 2018*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Jasper, J. (2012). *Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación*. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 4(10),46-66.[fecha de Consulta 18 de Febrero de 2021]. ISSN: 1852-8759.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2732/273224904005>
- Jeammaud, A. (1993) Legislación y realidad de la negociación. Apuntes para el análisis de sus relaciones, en A. Ojeda Avilés y O. Ermida Uriarte (editores), *La negociación colectiva en América Latina*, ed. Trotta, Madrid.
- Juliarena, G. (2012) *Bilingüismo en sordos*. IV Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 7 y 8 de noviembre de 2012, La Plata, Argentina. Experiencias, Desarrollos, Propuestas. En Memoria Académica.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2725/ev.2725.pdf
- Kelsen, H. (1987) [1923] *Problemas capitales de la teoría jurídica* (Trad. Wenceslao Roces), Porrúa, México DF.
- Kelsen, H. (1991) [1960] *Teoría pura del Derecho* (Trad. de Roberto Vernengo), (2ª edición), Porrúa, México DF.
- Kennedy, D. (2013) *Izquierda y derecho. Ensayos de teoría jurídica crítica*. Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Kymlicka, W. (2004) *La Tradición del Contrato Social* en P. Singer “Compendio de Ética”. Capítulo XV. Madrid: Alianza Editorial.
- Ladd, P. (2005) *Golpes contra el imperio. Culturas Sordas y Educación de Sordos*. Centro para Estudios Sordos, Universidad de Bristol, Inglaterra. Traducido por Alejandro Oviedo. Fundación Alejandro de Humboldt y Universidad Humboldt de Berlín, abril de 2006.
- Lagerpetz, E. (2001) *Sobre los Derechos Lingüísticos*. Revista “Isonomía” N°15.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1986) *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra, Madrid.
- Lapenda, M.; Rusell, G (2009) *Planificación lingüística de lengua de señas argentina (LSA) en las escuelas y servicios agregados de alumnos sordos*. Documento de apoyo del Área sordos e hipoacúsicos. Dirección de Educación Especial. Provincia de Buenos Aires.
- Latapí Sarre, P. (2009) *El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa (México), vol.

<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40012.pdf>

- Latorre, A. (2012) *Introducción al Derecho*. Editorial Ariel. Barcelona.
- Leiva Ramírez, E.; Aristizábal Pulgarín, J.; Martínez Acosta, J.; Muñoz González, A. (2011). *Eficacia jurídica y sociológica de los derechos fundamentales de las trabajadoras sexuales en Colombia*. Nova et Vetera 20(64): 29-42.
- Lens, J. (2001) *Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema*. Instituto Paulo Freire (IPF) de San Pablo. UNCPBA. Buenos Aires: Editorial Yagüe.
- Lodola, G. (2013) *El votante argentino*. Revista SAAP. Publicación de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político, vol. 7, núm. 2, noviembre, pp. 379-388. Sociedad Argentina de Análisis Político. Buenos Aires, Argentina.
- Londra, S.; Borrón, E. (1999) *Derecho*. Editorial Editex; Madrid.
- López, F. (2015). *Una reconstrucción de la lógica de la investigación de John Dewey: Antecedentes y derivaciones* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1105/te.1105.pdf>
- Lotman, I. (1996) *La Semiosfera I, semiótica de la cultura y del texto*. Selección y traducción del ruso por Desiderio Navarro. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mainardes, J. (2015) Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello (comp.) (2015) *Los objetos de estudios de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Autores de Argentina. Libro digital, EPUB.
- Maliandi, R. (2002) *Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 29, pp. 105-128
- Martí i Puig, S. (2016) Los movimientos sociales. En M. Barreda y L. Ruiz Rodríguez (coords) *Análisis de la política: enfoques y herramientas de la ciencia política*. Barcelona: Huygens.
- Martí i Puig, S. (2019) *Nuevos formatos activistas y su impacto en siglo XXI*. Revista CIDOB d'Afers Internacionals, n.123, p. 249-266. Diciembre 2019
- Martinet, A. (1960) *Elementos de Lingüística General*. Versión española de Julio Calonge Ruiz. Biblioteca Romanica Hispánica. Editorial Gredos, S. A. Madrid.
- Martínez, A. (coord.) (2013) *Huellas teóricas en la práctica pedagógica. el dinamismo lingüístico en el aula multicultural*. 1ª ed. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Martínez, R.; Druetta, M.; Lemmo, P. (2017) Historización y análisis de disputas ideológicas en torno al reconocimiento legal de la Lengua de Señas Argentina en Romana Castro Zambrano y Cleide Emília Faye Pedrosa (comp) *Comunidades Sordas en América Latina: Lengua, Cultura, Educación, Identidad*. Florianópolis : Editora Bookess

- Massone, M. y Machado. E. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.
- May, S. (2010) *Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos*. Revista de Antropología Social N°19.
- Mayorga Madrigal, C.; Nava Preciado, J.; Ramírez González, F. (coords) (2017) *Argumentación y tipos de racionalidad*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara, México.
- McAdam, D. (1999) Oportunidades políticas. Orígenes terminológicos, problemas actuales y futuras líneas de investigación. En McAdam, D.; McCarthy, J.; y Zald, M. *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Madrid: Istmo.
- Meersohn, C. (2005) *Introducción a Teun Van Dijk: análisis de discurso*. Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, 24: 288-302. <https://www.moebio.uchile.cl/24/meersohn.html>
- Melgarito Rocha, A. (2015) *Pluralismo jurídico: la realidad oculta. Análisis crítico-semiológico de la relación estado-pueblos indígenas*. Colección Derecho y Sociedad. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170426031026/pdf_1266.pdf
- Melucci, A (1985) *Las teorías de los movimientos sociales* en “Estudios Políticos”. México. FCP y S págs. 92-101.
- Montes, N. y Sendón, M. (2006) *Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI*. Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea], 11 (Abril-Junio). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002904>
- Montuschi, L. (2002) *Ética y razonamiento moral: Dilemas morales y comportamiento ético en las organizaciones*. Serie Documentos de Trabajo, No. 219, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires. <http://hdl.handle.net/10419/84263>
- Morales García. A. (2008) *La comunidad sorda de Caracas: una narrativa sobre su mundo*. [Tesis de doctorado] Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Doctorado en Educación.
- Moreira, M. (1999) *Modelos Mentales*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Texto de Apoyo n° 8. Originalmente presentado en el Encuentro sobre Teoría e Investigación en Enseñanza de Ciencias - Lenguaje, Cultura y Cognición, Facultad de Educación de la UFMG, Belo Horizonte. [Traducción de M. Luz Rodríguez Palmero] <http://moreira.if.ufrgs.br/modelosmentales.pdf>

- Moyano, A (coord., 2011) *Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos*. 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- Narvaja De Arnoux, E.; Del Valle, J. (2010) *Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo*. Spanish in context 7:1.
- Nino, C. (1980 [ed. 2003]) *Introducción al análisis del derecho*. Bs. As.: Editorial Astrea.
- Nino, C. (2000) Sobre los derechos sociales. En M. Carbonell Sánchez; J. Cruz Parceró; R. Vázquez (comp.) *Derechos sociales y derechos de las minorías*. Traducción del inglés de José María Lujambio. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1658/7.pdf>
- O'Connor, J. Y Seymour, J. (1996) *PNL para Formadores*; Urano.
- Olave Arias, G. (2014) *Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación media (2010-2012)* (Tesis de posgrado). Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1258/te.1258.pdf>
- Orunesu, C; Rodríguez, J. (2018) *Una revisión de la teoría de los conceptos jurídicos básicos*. Revus, revista de teoría constitucional y filosofía del derecho. Fascículo n.º 36 (pp. 81-110). <https://doi.org/10.4000/revus.4481>
- Pacífico, A.; Yagüe, J. (edit) (1996) *Pensamiento científico*. Programa de perfeccionamiento docente: PROCIENCIA-Conicet. Ministerio de Cultura de la Nación.
- Padrón, J.; Camacho, H. (2000) *¿Qué es Investigar? Una Respuesta desde el Enfoque Epistemológico del Racionalismo Crítico*. Revista Telos, Vol. 2 (2), pp. 314-330. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín-URBE. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/995/941>
- Palacios, A.; Bariffi, F. (2007) *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial CINCA, Madrid.
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial CINCA, Madrid.
- Pantusa, H. (2015) Hipoacusia y Sordera en F. Ruggiero (coord.) *Una mirada transversal de la sordera*. COPIDIS, CABA.
- Pérez, A. (2013) *Educación Especial y alteridad: en busca de lo común*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 8, N° 1, marzo - agosto 2014, pp. 153 – 169.

- Pineau, P. (2008) *La educación como derecho*. Movimiento de educación popular y promoción social. Fe y Alegría, Argentina.
- Pleyers, G. (2018) *Movimientos sociales en el siglo XXI : perspectivas y herramientas analíticas* /Geoffrey Pleyers ; contribuciones de Breno Bringel ; prefacio de Boaventura De Sousa Santos. - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, Libro digital, PDF - (Democracias en movimiento)
- Portolés, J. (2003) *Pragmática y sintaxis*. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 16, 42-54. <http://www.ucm.es/info/circulo/no16/portoles.pdf>
- Ramon i Mimó, O. (1998) *El texto y el proceso en “Declaración Universal de Derechos Lingüísticos”*. Comité de seguimiento. Institut d’Edicions de la Diputació de Barcelona.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999), Las escuelas “en los márgenes”. Realidades y futuros, en AA.VV., *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Rosario: Homo Sapiens-
- Reuter, M. (2015) Necesidades actuales de la Comunidad Sorda: calidad de vida en F. Ruggiero (coord.) *Una mirada transversal de la sordera*. COPIDIS, CABA.
- Rey, M. (2013) *La Comunidad Sorda Argentina. Una mirada antropológica*. Ediciones Al Margen; La Plata, Argentina.
- Reynoso, C. (1995) *Hacia la perfección del consenso. Los lugares comunes de la Antropología*. Intersecciones (diciembre) Págs. 51-71. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Centro de la Prov. de Buenos Aires – UNCPBA; Olavarría, 1995.
- Reynoso, C. (2007) *Elementos de lingüística y semiótica*. Clases de lingüística para la carrera de Antropología. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. [En línea 03-02-2008] <http://carlosreynoso.com.ar/archivos/varios/Clases-linguistica.pdf>
- Reynoso, C. (2011) Redes sociales y complejidad: Modelos interdisciplinarios en la gestión sostenible de la sociedad y la cultura. [En línea 21-04-2020] <http://carlosreynoso.com.ar/archivos/varios/Redes-y-complejidad2.pdf>
- Rico, A.; Alonso, J.; Rodríguez, A.; Díaz, A. y Castillo, S. (2006) La investigación social: diseños, componentes y experiencias. Universidad Javeriana – IDEP Bogotá: Javegraf.
- Riechmann, J. (2009) *La habitación de Pascal. Ensayos para fundamentar éticas de suficiencia y políticas de autocontención*. Los Libros de la Catarata, Madrid .
- Rivas, A. (et.al.) (2007) *El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción*. Fundación CIPPEC, Buenos Aires.
- Rodríguez-García, J. D., Moreno-León, J., Román-González, M., & Robles, G. (2021) *Evaluation of an Online Intervention to Teach Artificial Intelligence With LearningML to 10-16-Year-Old Students*. SIGCSE '21, March 17–20, 2021, Toronto, Canada. ACM, 2021.
Preprint disponible en: https://www.researchgate.net/publication/344744220_Evaluation_of_an_Online_Interve

[ntion to Teach Artificial Intelligence With LearningML to 10-16-Year-Old Students](#)

- Rodríguez Zoya, L. (2017). *Problematización de la complejidad de los sistemas de pensamiento: un modelo epistemológico para la investigación empírica de los paradigmas*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales,7(2), e025. <https://doi.org/10.24215/18537863e025>
- Rusell, G. (2016) *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera*. [Tesis doctoral] Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.
- Saforcada, F. (2021) *Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos* en Felicitas Acosta (comp.) *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* / 1a ed, CLACSO; Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-722-854-0
- Salmón, E; Bregaglio (edit.) (2014) *Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Instituto de Derechos Humanos y Democracia de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Saussure, F (1945) *Curso de lingüística general*. Editorial Losada. S.A. Buenos Aires.
- Sautu, R. (2005) *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere; Buenos Aires.
- Sautu, R.; Boniolo P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología, construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. CLACSO; Buenos Aires.
- Schettini, P.; Cortazzo (2016) *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Facultad de Trabajo Social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP)
- Schettini, P.; Cortazzo, I. (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Libros de Cátedra, Facultad de Trabajo Social; UNLP.
- Scioscioli, S. (2015) *El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos*. JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION, n°2, pp. 6-24, ISSN 2340-6720. www.jospoe-gipes.com
- Serra, S. (2003) *En el nombre del pobre*, en AA.VV; *Lo que queda de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía. Rosario: Laborde Editor.
- Shorn, M. (2015) *La vulnerabilidad del sordo: ¿verdad o falsedad?* en F. Ruggiero (coord.) *Una mirada transversal de la sordera*. COPIDIS, CABA.

- Tello, C. (2011). *El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis*. Cinta moebio 42: 225-242 www.moebio.uchile.cl/42/tello.html
- Tello, C., Gorostiaga, J., (2009) *El enfoque de la cartografía social para el análisis de debates sobre políticas educativas*. Práxis Educativa (Brasil) [ISSN 1809-4031] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89412348006>
- Tello, C.; Mainardes, J. (2012) *La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 20, 2012, pp. 1-31. Arizona State University. Arizona, Estados Unidos. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797009>
- Tello, C. (comp.) (2015) *Los objetos de estudios de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Autores de Argentina, 2015. Libro digital, EPUB. <http://panorama.oei.org.ar/dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf>
- Terigi, F. (2008) Lo mismo no es lo común, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2011) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Pensar la Escuela. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Thagard, P. (2005) *La mente. Introducción a las ciencias cognitivas*. Madrid: Katz Ediciones.
- Touraine, Alain (1995) *Producción de la sociedad*, México, iis-unam/ifal/Embajada de Francia.
- Val Sánchez, S. (2016) *La lingüística de las lenguas de señas como herramienta de reivindicación política: problemas ideológicos y epistemológicos*. ReVEL, v. 14, n. 26[www.revel.inf.br/esp].
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R.; Jaekson, J.; Snoeck Henkemans, F. (2006) *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R.; Jaekson, J.; Snoeck Henkemans, F. (2006) *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Capítulos 1, 2, 7 y 8 (pp. 23-44 y 119-149). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Vasiliachis de Gialdino, I. (2006) La investigación cualitativa en I. Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de la investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. Barcelona, España.

- Vega, G (2017) *El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la “microfísica” y el tratamiento de la multiplicidad*. Nuevo Itinerario -Septiembre 2017-. Revista digital de Filosofía.
- Veinberg, S. (1996) *Argentinien: Anfänge und Entwicklung der Erziehung Gehörloser* (Argentina: Inicios y desarrollo de la educación del sordo). *Das Zeichen. Zeitschrift Zum Thema Gebärdensprache und Kommunikation Gehörlose*, 38, 488-496. (versión en español en línea; 13/12/2020) <http://www.modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/argentina-inicios-y-desarrollo-de-la-educacion-de-los-sordos.pdf>
- Veinberg, S. (2015) *Inclusión educativa: ¿escuela DE sordos o PARA sordos?* en F. Ruggiero (coord.) *Una mirada transversal de la sordera*. COPIDIS, CABA.
- Vercellino, S. (2016) *Ampliación del Tiempo y Dispositivo Escolar: oportunidades y resistências*. *Educação & Realidade*, vol. 41, núm. 4, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação
- Vergara Ciordia, J. (2002) *Marco histórico de la educación especial*. Revista “Estudios sobre Educación” vol 2; Universidad de Navarra.
- Vergara Ciordia, J. (2009) *La primera Historia de la Educación de los Sordos en España: la carta del jesuita Juan Andrés y Morell (1740-1817) a su hermano Carlos sobre el arte de educar a los sordomudos* (en línea 13/12/2020). https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Vergara_Educacion_Sordos_Espana_2009.pdf
- Villarruel Fuentes, M. (2016). *Fundamentos epistémicos en el novel investigador: una aproximación crítica a su formación científica en las Ciencias Sociales*. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(2), e010. <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecse010>
- Vain, P. D. (2012). *El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas*. *Revista de Educación*, 3 (4), 37-43. <https://www.academica.org/pablo.daniel.vain/6>
- Von Wright, G. (1970) *Norma y acción*. Traducción: P. García Ferrero. Madrid: Editorial Tecnos.
- Wainerman, C.; Sautú, R. (comps.) (2001) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Lumiere.
- Weston, A. (2001) *Las Claves de la Argumentación*. Editorial Ariel. Barcelona,
- Wilson, D.; Sperber, D. (2004) *La Teoría de la Relevancia*. *Revista de Investigación Lingüística*. Vol. VII; pp. 237-286.
- Wolkmer, A. (2003) *Introducción al pensamiento jurídico crítico*, ILSA, Bogotá.

- Zanfardini, L. (2018) *Variación lingüística: el abordaje teórico-metodológico de la Escuela Lingüística de Columbia frente al de la Sociolingüística laboviana*. CIEDIS – Universidad Nacional de Río Negro; CONICET. Argentina.
 - Zemelman, H. (1987) *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México.
 - Zemelman, H. (1992) *Los horizontes de la razón I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México.
 - Zemelman, H. (2005) *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Centro de Investigaciones Humanísticas. Universidad Autónoma de Chiapas. México: Anthropos Editorial.
 - Zezza, M. (2018) *La racionalidad de la ponderación judicial: análisis de las teorías de Robert Alexy y Riccardo Guastini*. Materiales de Filosofía del Derecho. Grupo de investigación “Derechos humanos, Estado de Derecho y Democracia”. Universidad Carlos III; Seminario Gregorio Peces-Barba, Madrid.
-

ANEXO

En esta sección colocamos toda la información teórica que por razones de exigencias formales (en cuanto al máximo número de páginas aceptados) no forman parte del cuerpo principal del informe de tesis. Y como comprometen a disciplinas y temas poco explorados en el ámbito educativo, a nuestro entender requieren de mayor espacio de desarrollo explicativo.

También se incluye el análisis de la Modalidad de Educación intercultural en relación a las aspiraciones del MSS, como también las características de la figura del Intérprete de LSA según la PGE.

Las referencias respectivas deben buscarse en la sección “Bibliografía” de la tesis.

El valor instrumental de las perspectivas *etic* y *emic* para el ámbito específico de la educación del sordo

En el ámbito de la educación del sordo o donde se trate la temática del sordo, como puede ser en la formación de intérpretes de Lengua de Señas, se evidencia como dificultad, la presencia en los enunciados, tanto escritos como hablados, de un solapamiento de discursos con perspectiva *etic* con discursos *emic*. Esto da como resultado la existencia de una serie de ideas, conceptos y, por consiguiente, términos, que pueden ser llamados —para su identificación y análisis—, *ideologemas*.

Vamos a trabajar con las siguientes definiciones:

El término ‘ideologema’ fue introducido por Marc Angenot (1982) para referirse a lugares comunes, postulados o máximas que, pudiendo realizarse o no en superficie, funcionan como presupuestos del discurso. Se pueden identificar los ideologemas dominantes en una época, en un campo discursivo o en una institución.

(...) La imposición de un nuevo ideologema se logra cuando naturaliza lo que enuncia generalizando su aceptación hasta el punto de bloquear la posibilidad de su lectura crítica o problematización. Para llevar a cabo este tipo de naturalización, se recurre, en general, a representaciones emocionales generadas en situaciones anteriores que se proyectan sobre la nueva. (Narvaja y Del Valle, 2010, pp. 12-13).

En el campo de estudio del cual nos interesa hablar, existen varias constelaciones de ideologemas. Para comenzar con un ejemplo nodal, observamos un agrupamiento sistémico de ideologemas cuando la bibliografía específica habla del *paradigma de la defensa*. En este sentido, Val Sánchez (2016), nos habla de este modelo teórico:

(...) Se parte de la base de que el investigador se encuentra en una posición de mayor prestigio o poder social que la población investigada (presumiblemente, algún grupo minoritario o vulnerable) por lo que es de esperar que tenga mayores recursos a la hora de representarla y defenderla en algún contexto en el que sus miembros no puedan hacerlo por sí mismos, ya sea por pertenecer a una población marginal sobre la que existen prejuicios o porque no cuentan con el suficiente poder dentro de la sociedad hegemónica

(que sí puede tener un investigador, cuyo trabajo es avalado por un sistema de instituciones formales). (p. 150)

Este paradigma, en opinión de algunos autores (Cabeza, 2001; Sánchez, 2016), nace a partir de la inclusión de las lenguas de señas dentro de la disciplina de la lingüística. Esto sucede con la publicación del primer trabajo de Stokoe (del año 1960) para la Lengua de Señas Americana (en adelante, ASL, por sus siglas en inglés). Según la narrativa que impera en los “Estudios Sordos”, hasta entonces, la línea predominante a nivel mundial habría sido la establecida por las resoluciones del *Segundo congreso internacional de maestros de sordomudos*, que había tenido lugar en Milán, en 1880, y cuyo objetivo era el de discutir y establecer políticas comunes a todas las escuelas de sordos de Occidente, en relación al uso —o no— de lenguas de señas dentro del sistema educativo. En esta narrativa, el método aprobado e impuesto en Occidente como resultado de las resoluciones del Congreso de Milán puede catalogarse como ‘oralista’. Carmen Cabeza (2001), también identifica este fenómeno de defensa, pero lo llama *defensa tradicional de la LS como lengua natural*. Según ella, William Stokoe afirma que es posible analizar las unidades léxicas de la ASL en unidades más simples, que son la base de oposiciones funcionales. Se trataría, por lo tanto, de un código doblemente articulado. Entonces, nos cuenta, a partir del estudio de Stokoe se multiplicaron las investigaciones sobre la ASL y sobre otras lenguas de señas, a la búsqueda de unidades y reglas equiparables a las de las lenguas orales, con el fin de demostrar que las LS son lenguas naturales.

Val Sánchez (2016), reconstruye con varios ejemplos la estructura argumentativa del *paradigma de la defensa* —que se evidencia coincidente en varios aspectos con lo consignado por la autora española recién citada—. La misma parte de la afirmación de que las lenguas de señas son lenguas naturales y se deriva, de ella, que deben tener los mismos niveles de análisis o los mismos fenómenos (en sentido general) que las lenguas orales. Y comenta:

No parece considerarse la posibilidad de que existan fenómenos diferentes derivados de la materialidad viso-espacial de estas lenguas sin que esto sea desfavorable ni, tampoco, la posibilidad de que estas lenguas puedan ser diferentes pero porque son más ricas o más complejas que las sonoras. Se impone como una necesidad que las lenguas de señas funcionen de acuerdo a los mismos mecanismos que las sonoras, sobre la base de que cualquier diferencia implicaría una desvalorización de estas lenguas y una vuelta a los postulados del Congreso de Milán. (2016, p. 152)

Hablamos de constelación porque se incluyen componentes (que son enunciados) que ofician también individualmente como ideogemas. Por ejemplo: “La LS es una lengua natural” ¿qué significa de manera *etic* y qué de manera *emic*?

Recuerden que el compromiso *etic* puede resumirse con las preguntas ¿esto es lo que realmente se piensa [uno piensa]? ¿esto realmente se puede afirmar [uno afirma]? Entonces... ¿qué teoría explicativa compromete a quien enuncia esta entrada léxica o quien adjetiva como natural a una lengua? Veamos algunos casos:

1. “El acento está puesto en considerar las lenguas de señas como la mejor garantía para el desarrollo normal [sic], puesto que es su lengua natural.” (Juliarena, 2012, p. 2)
2. “...se considera a la LSA como su lengua natural, con características propias y comparable a otras lenguas de señas y lenguas sonoras; se reconoce que los sordos conforman una minoría lingüística y no un grupo de enfermos; que el lenguaje no se enseña ni se aprende, sino que se adquiere naturalmente por medio de la interacción...” (Moyano, 2011, p. 47)
3. “...los estudios sobre la Sordera como diferencia se inician a partir de la llamada Concepción Socio-Antropológica de la Sordera (...) en la que los Sordos se aglutinan en comunidades en torno a la lengua de señas como aspecto vital de su identidad. Rasgo que ya había sido explicado por Stokoe (1960) al señalar que la lengua de señas era la lengua natural de la comunidad Sorda Americana, símbolo de su membresía e instrumento fundamental de comunicación...” (Morales, 2011, p. 26)
4. “...es necesario establecer principios rectores: reconocer la LSA como la lengua natural de la comunidad sorda argentina, y, por lo tanto, al sujeto sordo como usuario de la LSA...” (Agrelo et al, 2011, p. 6)

La primera cita (1) pertenece a un documento de trabajo de las IV Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata. La autora esboza más adelante una definición al respecto “...Las lenguas se transmiten de generación en generación y son denominadas ‘lenguas naturales’ puesto que son sistemas exclusivos de la comunicación de grupos humanos” (p. 3). Sin embargo, afirma inmediatamente que la lingüística posterior al modelo estructuralista, la lingüística chomskiana, sentó las bases que legitiman la inclusión del análisis de las lenguas de señas dentro de su esfera de estudio y es así como empieza una descripción lingüística sistemática. Por lo tanto, la pregunta sería ¿cuál es su sistema explicativo? ¿cuál es su compromiso *etic*? Porque el concepto de “lengua natural” en el estructuralismo y en la gramática transaccional (Chomsky) significan cosas distintas. Hay suficientes indicios para hipotetizar que lo que orienta su discurso en esta parte de su trabajo, es *el paradigma de la defensa*, por eso su dinámica discursiva es acumulativa.

La segunda cita (2) pertenece a un material confeccionado desde la Coordinación Nacional de Educación Especial de la Nación con el propósito de acercar a los docentes del área algunas herramientas –conceptuales, pedagógicas y didácticas– para el abordaje de la alfabetización inicial con alumnos ciegos, disminuidos visuales, sordos e hipoacúsicos.

Aplica, en principio, la misma estructura argumentativa identificada por Val Sánchez (2016): las lenguas de señas son lenguas naturales y se deriva, de ella, que deben tener los mismos niveles de análisis o los mismos fenómenos que las lenguas orales. Luego hay un compromiso *etic*: “La lengua se adquiere”. Recordemos que, por lo menos para ubicarse dentro de la discusión entre Chomsky y Halliday (Escuela de Londres; sociolingüista), hay que distinguir *adquisición* de *desarrollo* de la lengua. Según Carlos Reynoso (2007), Halliday “va a cuestionar una concepción que pertenece tanto a la lingüística chomskyana como a la lingüística conductista, y que atañe a lo que se ha llamado la adquisición del lenguaje” (p. 17).

Pero la frase más complicada con el solapamiento *etic-emic* es “los sordos conforman una minoría lingüística y no un grupo de enfermos”. Aquí se observa una colisión entre el discurso militante comunitarista sordo (Agurto, 2014) y el discurso militante del movimiento de las personas con discapacidad (Barton, 2009). Tiene que ver con cómo se considera a las personas con discapacidad (y para estos últimos, no sería precisamente como enfermos). Aquí tenemos la presencia de dos discursos *emic*. Una investigación al respecto de esta temática, debe contar con un instrumental interpretativo para contener ambos discursos y observarlos desde una perspectiva *etic* consistente.

Un dato a tener en cuenta —también para otros ejemplos—, es la bibliografía. En el anexo IV del documento (p. 95) aparecen mencionados un total de catorce (14) trabajos en donde se repite la participación de las mismas personas: Curiel (en 6); Massone (en 5); Macchi (en 2); Machado (en 1); Veinberg (en 8) y Famularo (en 1). Estos autores constituyen parte del núcleo de la doctrina sobre la educación del sordo en Educación Especial para la parte del sistema educativo argentino estudiada por nosotros (que veremos más adelante, en varias ocasiones).

La tercera cita (3) pertenece a una tesis de doctorado en educación de una universidad de Venezuela. Aparecen allí varios conceptos: concepción socio-antropológica; Sordos; lengua natural y membresía.

La concepción socio-antropológica sólo existe en un determinado discurso; que es aquel discurso que opone esta concepción al oralismo. El concepto de oralismo también aparece en la perspectiva *emic* de aquellos que creen que hay que enseñarles a los niños sordos la lengua mayoritaria. Pero allí no existe el modelo socio-antropológico.

Sordos así con “S” mayúscula, sólo existe en el discurso *emic* de la militancia sorda (no habría forma de convertirlo en *etic*). Y membresía, se asocia con cierta bibliografía que habla de la etnicidad sorda (con el concepto de patrimonio asociado) como la que impacta también en este texto de la Confederación Argentina de Sordos (CAS):

Dado que las lenguas son prácticas políticas, simbólicas, legítimas y no contingentes para generar transformaciones, para alcanzar cambios sociales y alterar relaciones de poder, es solo la LSA, la lengua natural de nuestra comunidad, la lengua de identidad, la lengua que satisface la interacción dentro de las familias y de las asociaciones, la lengua de membresía a la comunidad, el símbolo de sentimiento de pertenencia al grupo, nuestro valor máspreciado, nuestro patrimonio. (CAS, 2015, p. 52)

Finalmente, la cuarta cita (4) es parte del material confeccionado por la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, de la Comisión para la Plena Integración de Personas con Discapacidad (COPIDIS), y de la CAS.

En este documento se afirma la necesidad de orientar hacia un cambio de paradigma educativo centrado en la educación bilingüe para las personas sordas. Este cambio, según enuncian, requiere de una fuerte participación de la “comunidad sorda” representada por la CAS: “Desde el lugar de la transversalidad que define a COPIDIS como un organismo gubernamental inclusivo, es que se propicia el encuentro entre los autores y la CAS para resaltar los puntos que la Comunidad Sorda considera centrales en la defensa del Patrimonio Lingüístico Cultural” (Agrelo et al, 2011, p. 1). Sin embargo, como anexo del trabajo (p. 47), aparece la evaluación que la CAS realiza sobre el documento. Allí se verifica la distancia conceptual que la “Comunidad Sorda” tiene sobre los tópicos tratados y especialmente sobre qué concepto se codifica como educación intercultural. Así mismo, en todo el documento se manifiestan episodios de solapamiento *etic-emic* (Ávalos, 2017)

Pero aparece otra vez la idea de *lengua natural*. Veamos entonces qué podemos discutir desde lo *etic* al respecto.

Por el texto de Carmen Cabeza (2001), sabemos que los primeros trabajos que vieron la luz a partir de la obra pionera de Stokoe partían del principio de que para defender las LS como objeto de investigación científica era preciso asimilarlas al objeto central de la disciplina: las lenguas orales. Y tendría que ser tal como se concebían en la lingüística estructural en sus diferentes vertientes y la gramática generativa, que eran las escuelas lingüísticas dominantes por entonces.

Cabeza afirma que el objetivo es demostrar que estos sistemas de transmisión gestual-visual son –también– lenguas naturales y se considera que para sustentar esta tesis no hay otro camino que el de evidenciar un paralelismo con los sistemas de transmisión

oral-auditiva, las lenguas orales, que hasta el momento monopolizaban el territorio de la investigación lingüística.

Esto explica que recurrentemente —en la bibliografía del campo de los Estudios Sordos— se haga referencia a la doble articulación. En la concepción de Martinet —figura representativa del estructuralismo—, la doble articulación, “es la propiedad que caracteriza a todas las lenguas” (Martinet, 1960, p. 22), y es por ello que, si un código quiere ser elevado al estatus de lengua humana, debe poseer esta característica. Es decir, la doble articulación es un rasgo definitorio del lenguaje. La doble articulación es básicamente un mecanismo combinatorio, de construcción y organización o estratificación lingüística, y que gracias a los dos niveles diferentes de unidades que engloba y a la reutilización de tales unidades, es el principal responsable de la economía de medios del lenguaje.

Por lo tanto, lengua natural significa “lengua humana”. Pero esto sólo en la perspectiva del estructuralismo. Pero si el estructuralismo no forma parte de nuestra perspectiva *etic* ¿podemos decir “la LS es la lengua natural de los sordos”? Porque al revés, decirlo, nos compromete de manera *etic* con él.

Entonces, en estos temas, el compromiso *etic* es crítico. Pero también lo es el compromiso con lo *emic*. Y aquí, el concepto de lengua natural (para la “Comunidad Sorda”) tiene otro significado, que posiblemente haya sido tomado de su origen *etic* (gracias a Stokoe), pero ahora en lo *emic*, implica otra cosa que se está obligado a observar y a estudiar en cuanto a fenómeno. Pero lo que no se puede hacer es confundir lo *etic* con lo *emic*.

Problemas con la argumentación en el ámbito educativo

La confusión entre la teoría y la tipología

Hemos observado que en el ámbito educativo —por lo menos, dentro del contexto latinoamericano—, cuando se habla de argumentación, no se distingue entre la teoría de la argumentación y el discurso argumentativo como uno de los tipos en que clasifica a los discursos la lingüística del texto.⁷⁹

Se evidencia la primacía, tanto a nivel curricular como en los trabajos académicos —especialmente los relacionados con la lengua como disciplina a ser enseñada—, de la

⁷⁹ Ver en Ciapuscio (1994), cómo varían las diferentes denominaciones de los constructos considerados nodales para esta tradición.

lingüística del texto. Esto justifica en parte, el que nos extendamos en estas aclaraciones, ya que suponemos que la mayor parte de nuestros potenciales lectores pertenecen al ámbito educativo.

Veamos algunos ejemplos y algunos problemas subyacentes.

I. La argumentación y los manuales escolares

Las doctoras y profesoras en letras N. Fortey y M. Gaiser (2020) son autoras de un artículo donde se ocupan de la argumentación como tema escolar y se analiza qué dicen los manuales al respecto de esta temática. En este trabajo, afirman que la enseñanza de la argumentación, como contenido conceptual y procedimental, se incluye en la educación escolar con el auge del paradigma comunicativo y, en la Argentina, se consolida a partir de la conquista democrática.

Dentro de lo que consideran un nuevo marco de pensamiento, afirman (citando a Martínez, 2001) que los seres humanos son eminentemente sujetos discursivos que manejan discursos sociales en una acción comunicativa significativa y, agregan, que el desarrollo de una competencia discursiva debe facilitar el acceso a la capacidad analítica de los diversos contextos, al reconocimiento de la diversidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas. Siguiendo siempre a M. Martínez, concluyen que “la educación debe privilegiar entonces tal competencia con el fin de permitir el desarrollo de estrategias que hagan posible aprender a pensar y seguir aprendiendo” (Fortey y Gaiser, 2020, p. 132).

Para estas profesoras de la Universidad de la Pampa, se revela como un núcleo duro de la educación, la importancia de la enseñanza de la argumentación porque **es una forma discursiva** en la que se ordena la circulación ciudadana de ideas y del pensamiento y una de las prácticas hegemónicas de la escritura científica y académica. Entonces, citando esta vez a Anna Camps (2003), sostienen que se ha subrayado la necesidad de una formación democrática basada en la capacidad de razonar verbalmente y para ello hay que crear en la escuela situaciones que lo permitan y que permitan conocer las condiciones y los recursos verbales para defender la propia opinión, al tiempo que se desarrolla la capacidad de comprensión de las opiniones de los demás.

Según Fortey y Gaiser, en este contexto de reforma educativa y curricular, traccionada por el enfoque comunicativo y las perspectivas **textualistas** que ingresan con fuerza en la agenda escolar, la argumentación se torna un objeto central de enseñanza, ya que en este **tipo de discurso** se concentra la esperanza pedagógica de formar sujetos críticos y partícipes en la construcción del discurso público y porque habilita al estudiante para el ejercicio crítico de su ciudadanía.

Si observamos la bibliografía de este artículo, verificamos que no hay autor que se pueda adscribir al campo de la teoría de la argumentación, pero sí al de la lingüística textual y el análisis del discurso; además de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, se habla de argumentación y se la relaciona con la formación de sujetos críticos a partir de la posibilidad de razonar. Para conseguir estos objetivos, según nuestra forma de entender el problema, se tendría que poner en juego algún tipo de heurística o lógica. Esto propone la teoría de la argumentación (no en todas sus versiones) pero en forma alguna está comprometida al respecto, la lingüística textual.

Otro ejemplo:

El profesor de letras modernas, Gustavo Giménez, y un equipo de investigación, han trabajado desde la Universidad Nacional de Córdoba en un proyecto cuyo objetivo principal era el estudio de la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares de lengua. En tal sentido, se propone estudiar las formas en las que el **discurso** y los **textos** argumentativos son objeto de tratamiento didáctico a partir de actividades, estrategias o propuestas escolares que, vía los manuales escolares, intentan generar conocimientos y aprendizajes en los alumnos para comprender y producir textos argumentativos (Giménez y Subtil, 2012).

La bibliografía de referencia (por lo menos, en lo visto en un avance de lo trabajado en el proyecto de 2012), está compuesta —en su mayoría—, por autores que se situaría en la lingüística textual y en el análisis del discurso; pero también hay autores que reconocemos como pertenecientes a la teoría de la argumentación.

El profesor Giménez, en una entrevista para la Revista Saberes (2011), afirma que entre lo que observaron en su proyecto, una de las cuestiones que llamó la atención es que algunas tradiciones del paradigma lingüístico estructural persistían en la enseñanza de la argumentación. Se refiere a que, así como antes se reconocía partes de las palabras o de las oraciones, ahora se veía mucho trabajo didáctico puesto en que los estudiantes aprendieran a argumentar reconociendo partes de los escritos. Es decir, donde termina la introducción, comienza el argumento y cuando dice “en conclusión”, se va cerrando el texto (Revista Saberes n°27, noviembre 2011).

Nos interesa remarcar que algunos criterios para evaluar qué hacen los manuales, son compatibles con las claves de lo que denominamos argumentación normativa. Por ejemplo, se reclama que el tema de las falacias argumentativas —esto es, los procesos que atentan contra las reglas de una buena argumentación—, no se conforma como objeto de enseñanza en ninguno de los manuales estudiados como contenido. Las falacias básicas, pertenecen a la tradición clásica de la argumentación (la teoría de la argumentación identifica, además, otras). La lingüística textual carece de herramientas para atenderlas.

Otro criterio considera la siguiente afirmación: “Las palabras no tienen significados ‘en sí’, significados ‘de diccionario’, sino que se entienden en vinculación argumentativa con otros significados” (Giménez y Subtil, 2012, p. 7). Esto pertenece a la argumentación en la lengua (se cita a Ducrot, 2004). Entonces, cuando se cuestiona que en el corpus que el proyecto estudia “la argumentación aparece como una propiedad contingente de los textos y por lo tanto algunos textos son argumentativos y otros no” (p. 7), se estaría dejando de lado la variable formal (la que prima en los estudios que hablan de tipos textuales): se está diciendo que la “forma (textual) argumentativa” no hace a la *argumentación* ya que *todos los tipos de textos son argumentativos*.

Este alejamiento de las pautas de las tipologías textuales (Loureda, 2003) se refuerza cuando se dice que “cualquier uso del lenguaje es necesariamente argumentativo, en función de que alguna intención lo orienta, de que las mismas palabras que utiliza orientan argumentativamente a interpretar algunos sentidos y no otros” (p. 8). Esto —y lo puntualizado anteriormente—, serían indicios, a nuestro entender, de la confusión a la cual nos referimos.

En el ámbito latinoamericano tenemos el caso de Chile, donde en *Discurso argumentativo: contraste entre las nociones en textos escolares y programas de estudio de tercer año de enseñanza media*, F. González Catalán (2019) realiza un contraste entre programas de estudio y textos escolares. Concluye que se ha logrado constatar que existe gran heterogeneidad referente a los conceptos que se manejan en unos y otros lugares. En el programa de estudio se manejan ciertos conceptos y/o definiciones para referirse al discurso argumentativo que claramente no se asemejan en su totalidad con los planteamientos presentes en los textos de cada una de las editoriales revisadas. Las nociones que pone en juego el autor son las de Van Dijk (1997); S. Toulmin (1958) y F. Van Eemeren (1992). A todo se le llama **discurso argumentativo**, pero no se distingue que el primero de los autores pertenece al análisis del discurso y los otros dos, a dos vertientes distintas de la teoría de la argumentación. En el caso del primero (Toulmin), se basa en la lógica (tiene como antecedente inmediato la lógica informal) y el segundo caso (Van Eemeren), en la dialéctica.

En Colombia, observamos el trabajo de G. Olave Arias (2014) *Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación media (2010-2012)*. Este doctor en lingüística, es uno de los que se puede considerar como referente —en materia argumentativa— para esta investigación. Distingue perfectamente, según observamos, una tradición de otra.

Este autor plantea que los paradigmas que orientan los currículos prescripto y editado, requieren la inscripción de un carácter dialógico y polifónico de la enunciación argumentativa y la reubicación de la argumentación en una dimensión política.

Olave Arias reconoce que no existe una teoría unificada de la argumentación universalmente aceptada, menos para su abordaje en el aula. Es decir, no se cuenta con un modelo de argumentación para la escuela. En cambio, afirma, coexiste una diversidad de enfoques que hacen énfasis en aspectos distintos y desde perspectivas diversas del objeto teórico. Procede entonces a dar un panorama de las orientaciones y cita algunos autores que proponen criterios de unificación, pero en definitiva, para él, el problema no reside en la posibilidad de estas unificaciones, sino “en la identificación y descripción de tales teorías implícitas en las propuestas didácticas, las características de las recontextualizaciones y transposiciones, y sus relaciones con la política curricular colombiana en vigencia” (Olave Arias, 2014, p. 12).

Por este trabajo nos enteramos particularmente de tres cosas: 1- en Colombia se le da una importancia fundamental a la enseñanza de argumentación; 2- las nociones de argumentación son confusas en el currículum prescripto y 3- también lo son —además de discrepantes con lo prescripto—, en los manuales correspondientes (Olave analiza, inclusive, manuales de otros países —como Argentina—, que circulan en Colombia).

II. La argumentación y los contenidos curriculares

Ahora no trataremos ya de evidenciar esta yuxtaposición (o confusión) de las nociones de argumentación al contrastarlas con el contenido de los manuales escolares sino directamente con el contenido curricular.

En un artículo para una revista especializada en lectura y escritura, la doctora en letras, D. Moro (2020) realiza una reflexión acerca del modo en que se enuncian los contenidos para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria, en particular los referidos a la argumentación, con el fin de proponer una lectura anclada en los saberes disciplinares que permitan orientar la práctica. Sostiene que, en los diseños curriculares de la Provincia de La Pampa, tanto el correspondiente al Ciclo Básico (2009) como el elaborado para el Ciclo Orientado (2013), y en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (2006) aprobados por el Consejo Federal de Educación, exponen un nivel de generalización en la formulación de los contenidos disciplinares que generan dificultades a la hora de determinar un programa de enseñanza en cada uno de los tramos escolares.

Los NAP tienen un perfil metodológico, son indicaciones procedimentales y, a través de esos enunciados generales, insinúan una organización y definición de los contenidos conceptuales. Podría considerarse que los NAP constituyen un primer nivel de concreción curricular para que, en cada jurisdicción, se elabore un segundo nivel. Al respecto, la profesora nos indica que los materiales curriculares de la provincia de La Pampa, el modo de organización de los NAP y el mismo nivel de generalización son

replicados punto por punto. Esto nos permite extender este análisis más allá de la jurisdicción de la Provincia de la Pampa.

Moro denuncia que el nivel de generalidad teórica que observa, abre el espacio a distintas posturas epistemológicas sobre los textos en general y sobre la argumentación en particular y convierte al diseño curricular en un campo de disputas representacionales. Se produce, a su entender, una especie de vacío a ser completado con prácticas didácticas específicas y con contenidos disciplinares también específicos. Entonces tenemos una mirada que evidencia, ya a nivel curricular, cierta generalidad, pero a la vez, nosotros observamos que esta mirada crítica se realiza desde una concepción de la argumentación que nosotros sostenemos que no es argumentación. La bibliografía del artículo está constituida –una vez más–, por autores que hablan sobre tipos textuales, géneros discursivos y clases textuales. No hay autor que pudiésemos inscribir en la teoría de la argumentación (aún en la argumentación clásica).

Nos interesa analizar los siguientes enunciados de D. Moro, porque permiten reforzar la conceptualización y las nociones de interpretación que utilizamos en esta investigación:

Entendemos la argumentación como un discurso dialógico, en el cual se expresan, como mínimo, dos voces contrapuestas o, por lo menos, diferentes y también como una práctica discursiva situada. Por ello, en una primera aproximación, es necesario detectar cuáles son esas voces que interactúan y en qué contexto lo hacen, es decir, abordar el texto desde la comprensión crítica. (Moro, 2020, p. 167)

¿Qué se entiende por dialógico? A no ser que se sostenga la posibilidad en un solipsismo extremo, todo enunciado es dialógico: siempre se enuncia para un potencial auditorio; y este auditorio está comprometido en –y por–, este enunciado. Pero suponiendo que, cuando se dice “práctica discursiva situada” se quiere decir *dentro de un contexto social de intercambio* (Adam, 2008), podría pensarse, entonces, que se está hablando de una práctica social donde la argumentación interviene. Por ejemplo, la controversia. En todo caso, como práctica social, corresponde describirla desde la sociología o la antropología y no desde alguna lingüística.

Nuestra versión de la teoría de argumentación considera a la controversia como una ficción: sólo se puede resolver un argumento por vez. Una tesis es un buen ejemplo de un argumento (o un sistema argumentativo). Su validez no depende de una tesis contrapuesta. Depende de su propia consistencia. Una tesis debe estar de acuerdo consigo misma. En cambio, en un evento dialógico pasan muchas otras cosas, es un acontecimiento complejo; algo de lo que acaece puede ser atendido por la argumentación, pero no todo y definitivamente, un análisis del mismo, no se concreta considerándolo como una práctica discursiva.

III. La argumentación y la formación docente

Ahora, nos interesa remarcar la tendencia en los profesionales de la educación, a privilegiar la lingüística textual y el análisis del discurso sobre la argumentación propiamente dicha. Sostenemos como hipótesis⁸⁰ que esta preferencia no es por gusto sino por pautas dadas por la formación. Aquí traemos algunas evidencias.

Las profesoras en ciencias de la educación, C. Cacciavillani y M. Maina, en *Selección de textos y consignas de manuales escolares para la enseñanza de la argumentación: análisis crítico de la ideología en la lengua* (2012) se propone ahondar sobre uno de los aspectos vinculados a la comprensión: la interpretación crítica de los discursos sociales. En este trabajo afirman:

(...) si en Lengua procuramos brindar herramientas para que la reflexión (meta)lingüística nos encamine a favorecer el pensamiento crítico –que es autónomo, libre de prejuicios, que somete a cuestión las afirmaciones–, será adecuado considerar el análisis exhaustivo y minucioso de todas las unidades del lenguaje, inclusive aquellas mínimas. (Cacciavillani y Maina, 2015, p. 10)

Es interesante ver cómo la autora, de entre los veinte autores referenciados en la bibliografía de su artículo, prefiere utilizar sólo aquellos que adscriben al análisis del discurso. Como se propuso como objetivo el análisis crítico de la ideología en la lengua, obviamente utiliza los autores del ACD (análisis crítico del discurso). Pero se deja de considerar autores de la teoría de la argumentación que aparecen como referencia: Toulmin; Perelman; Anscombe y Ducrot. En todo caso, no se distingue unos de otros al considerar el tema “argumentación”.

Podríamos puntualizar algunas cosas con respecto a la cita realizada (siempre con la intención de perfilar mejor nuestro marco teórico para nuestros eventuales lectores):

Para hablar de reflexión metalingüística hay que situarse primero en una teoría de la mente. Este tipo de reflexión implica una observación de segundo orden. Un modelo que mira un modelo.

Para favorecer el pensamiento crítico, primero hay que definir qué es el pensamiento crítico. Nosotros trabajamos –por esta razón–, a partir de preguntarnos por las *condiciones sociales del pensamiento autónomo*. Ahora, sostenemos –en nuestra versión de la argumentación–, las afirmaciones no se cuestionan: se analiza primero si las premisas que las sostienen permiten concluir con esa afirmación (es decir, se analiza el mecanismo del razonamiento implicado); y luego, se cuestionan los fundamentos de

⁸⁰ Que, obviamente, merece un trabajo más exhaustivo. Éste se encuentra en proyecto de ser un artículo para una revista especializada.

cada premisa. A esto se dedica la teoría de la argumentación en su variante normativa y da herramientas para hacerlo.

Otro ejemplo.

Dentro de un compilado que se propone hablar sobre la propaganda política que distingue —ya desde el título—, el discurso y de la argumentación, la profesora R. Pascual (1997) desarrolla el tema “Nociones de argumentación”.

Pero la pluralidad de esas “nociones” no es tal, la noción que la autora considera es la de G. Vignaux (1986):

(...) siguiendo a Vignaux, comenzaremos definiendo al discurso argumentativo como un conjunto de estrategias cuya finalidad es buscar persuadir y cuya naturaleza se opone a las evidencias. El dominio de los argumentos es lo probable, lo verosímil aristotélico, y no lo verdadero, entendiendo por verdadero aquello que puede someterse a demostración a través de algún tipo de evidencia. Lo verosímil admite contrarios, tiene que ver con las certidumbres humanas, no con las científicas. (Pascual,1997, p. 1)

Bueno, esta definición la consideramos apropiada para la retórica. De hecho, el artículo empieza desarrollando la retórica aristotélica. Sin embargo, la argumentación —ya con Perelman (1958)—, distingue la persuasión —que tiene una preponderancia de componentes emocionales—, del convencimiento —donde se privilegia lo racional.

Lo interesante es que, de nueve autores referenciados en la bibliografía, tres hablan de retórica y dos de análisis del discurso y uno solo (Ducrot) de argumentación. Pero se supone que se quiere hablar de la noción de argumentación y no de análisis del discurso o de retórica. Pero, en definitiva, a lo que apuntamos, es a la ausencia de esta distinción (o a su opuesto: la confusión).

Ahora, la pregunta entonces sería, un profesor de lengua (como caso paradigmático) ¿puede —a partir de su formación—, realizar esta distinción?

La respuesta, en principio, es negativa; especialmente para la argumentación normativa, donde se debe discutir sobre la racionalidad: hablar de heurísticas y lógicas. Esto es más factible para un profesor de ciencias naturales o exactas (por la epistemología o la lógica proposicional). Dentro de las ciencias sociales, es la formación en ciencias jurídicas la que necesita formar en argumentación normativa: S. Toulmin (1958); M. Atienza (1998) y R. Alexy (2008), pensaron sus respectivas argumentaciones para ese ámbito.

Pero para desarrollar la argumentación descriptiva, efectivamente se necesitan algunos contenidos de la formación de los docentes de lengua. En particular, lo que compete a la semántica. Sin embargo, si miramos en cómo está pensado el *Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura* (2017) de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, vemos que sólo en Lingüística y gramática III

(pensada para el tercer año de la carrera, p. 95) se habla de *La teoría de la argumentación* de Oswald Ducrot, dentro de las teorías pragmáticas. Y nunca más se habla de argumentación en todo el documento.

En cambio, la mitad del curso (anual) de Lingüística y gramática III está pensado para desarrollar la *lingüística textual* (p. 83). Y la mitad del curso (anual) de Lingüística y gramática IV (p. 106), se dedica a la *lingüística del texto* y al *análisis del discurso*. La otra mitad se destina al estudio del significado. El hecho de que la semántica no sea una materia específica; que se estudie de manera canónica (es decir, sin problematizar, sin polifonía) y que recién aparezca en el último año de la carrera, marca la impronta estructuralista de toda la propuesta (por supuesto, abundan otras marcas). En todo caso, tampoco otorga las herramientas conceptuales —y teóricas—, para discutir sobre las cuestiones semánticas que, como problemática nodal, habilitamos con esta investigación.⁸¹

Del no-argumento al sin-argumento

Se suele considerar, dentro del ámbito educativo, que para justificar cualquier afirmación, se debe apelar a la opinión de un “experto” en la materia. El problema es que esa justificación, así planteada, implica un argumento de autoridad, que en sí, es un *no-argumento*. Y —argumentativamente—, no se puede justificar una afirmación con una falacia. Explicaremos a continuación esto.

Para sostener un argumento, la heurística de mayor rigurosidad a considerar está constituida por el razonamiento deductivo. En el argumento deductivo (donde se aplica el razonamiento deductivo), las partes más vulnerables son los fundamentos de la garantía (premisa mayor) y del dato (premisa menor). Lo son porque en el sostén de ambas premisas, en sus respectivas justificaciones, toman protagonismo la credibilidad y la certeza como atributos de las fuentes. Las evaluaciones pertinentes dejan de ser argumentativas y pasan a ser probabilísticas. Es decir, dependen de reglas de la probabilidad: es plausible (en x medida) que esa fuente sea fidedigna y acertada. A esa medida se le suele denominar “autoridad”. En esta comunicación, le vamos a llamar argumento (de autoridad) probabilístico. Aunque en rigor, no se trataría de un tipo de argumento, sino de un componente de un argumento, y donde intervienen una serie de factores extra-argumentativos (Fatone, 1969; Damborenea, 2000; Weston, 2001; Copi y Cohen, 2013). Esquematizamos y explicamos esto:

1. La garantía tiene dos posibles orígenes (es producto de):

⁸¹ Para otros trabajos ajenos a esta investigación, hemos investigado los programas de varios profesorado de lengua de CABA y encontramos estructuras y características similares.

- a. Un argumento inductivo, cuya conclusión sea esa regla (una generalización de cierto grado). La garantía es una regla constituida por un antecedente y un consecuente. Desde el punto de vista lógico, puede ser o un juicio universal o uno particular que, al convertirse en garantía, se incorpora una condición.
 - b. Un argumento de autoridad (del que vamos a hablar a continuación) que establezca un postulado. A este tipo de argumento (en esta comunicación), lo vamos a denominar no-argumento (por lo falaz).
2. Un dato (premisa menor) tiene también dos posibles orígenes:
- a. Un argumento deductivo, cuya conclusión sea ese dato. El dato, desde el punto de vista lógico, es un juicio singular. Los puntos vulnerables aquí, como en todo argumento deductivo, serían la garantía y el dato de ese argumento. Pero no la heurística que lo sustenta.
 - b. Un argumento probabilístico. Aquí, como elemento extra-argumentativo, se evalúa el *ethos* del lugar de la enunciación (que también explicaremos a continuación).

Para un argumento robusto, el que lo plantea debe reducir al mínimo los posibles puntos vulnerables.

En la opción 1.a., debe hacerse cargo –si es factible–, de la inducción. Es decir, que esa garantía sea fruto de un razonamiento inductivo realizado por el agente argumentador. Esto es, realizar la investigación correspondiente. La opción 1.b, se debería evitar. La opción 2.a. sería preferible a la 2.b. si es que la operación de evaluación de vulnerabilidades del razonamiento correspondiente así lo determina.

Distinguiamos así un argumento probabilístico de la falacia, uno es ineludible –y hay que reducir su incidencia al mínimo—, y el otro, absolutamente evitable. Entonces tenemos que la entrada léxica *argumento de autoridad*, codifica distintos conceptos relacionados semánticamente (con proximidad semántica), pero esos significados transitan desde una forma de entender “la autoridad” a la otra.

En la argumentación clásica, la segunda forma de la que hablamos, también es conocido como *magister dixit* (en latín, "el maestro dijo"). Es el argumento que toma como premisa la opinión de quien es considerado una “autoridad” en el asunto, es decir, de alguien que es considerado un experto en la materia. Se dice: “X es verdadero porque lo dice N”, donde “X” es un enunciado y “N” la autoridad. Esto equivale a: “es razonable aceptar como verdadero el enunciado X porque lo afirma N, que es experto en la materia y ha manifestado tener una opinión fundada sobre el asunto en cuestión”. Contradecir un argumento de autoridad puede parecer contraintuitivo, ya que suele considerarse plausible aceptar la autoridad y basarse en ella. El fundamento de muchas de las

creencias está en la justificación o la opinión de quien tiene, por consenso (y esto implica también la presencia de un argumento falaz), *verdadera* autoridad.

Fuera del ámbito de esta plausibilidad, el argumento de autoridad es una falacia. Se considera uno de los argumentos *ad hominem* (en latín, “dirigido a la persona”), porque recurre más a sentimientos y posibles costumbres de determinados individuos que a razonamientos en sí. Como tal, está estrechamente ligado al argumento *ad verecundiam* (“argumento dirigido al respeto” en latín), que intenta descalificar una opinión por atreverse a cuestionar y discutir la de alguien considerado como autoridad.

La apelación a la autoridad es un tipo de falacia genética que pretende juzgar una afirmación por su origen y no por sus elementos constitutivos. Si la afirmación se origina de una autoridad, entonces se toma como cierta.

Para Marianne Doury (1998), el argumento de autoridad se define, generalmente, como un esquema argumentativo que se basa en la existencia de una relación entre algunas características de una persona (su prestigio, su competencia) y el crédito que conviene otorgar a sus palabras. Se trata de un argumento ligado al *ethos*.⁸² De orden afectivo y moral y atañen al emisor del discurso. Apela a la autoridad y honestidad del orador, a su credibilidad y relación con la audiencia. Al respecto, Aristóteles escribió en el Libro I de su Retórica: “A los hombres buenos les creemos de modo más pleno y con menos vacilación; esto es por lo general cierto sea cual fuere la cuestión, y absolutamente cierto allí donde la absoluta certeza es imposible y las opiniones divididas”.

Plantin (1996), afirma que existe argumento de autoridad cuando el que propone da como argumento a favor de una afirmación el hecho de que haya sido enunciada por otro locutor particular autorizado sobre el que se apoya o detrás del cual se refugia. La razón de creer (o de hacer) P no reside ya en la veracidad de P, en su adecuación al mundo tal como es o debería ser, sino en el hecho de que está admitido por una persona o institución que funciona como garante de su veracidad (Plantin en Doury, 1998) .

La estructura lógica del argumento de autoridad como falacia es la siguiente:

Garantía: “si lo digo yo (él o ellos), es verdad (cierto, correcto, etc.)”

Dato: “yo (él o ellos) digo ‘A’ (enuncio ‘A’)”

Por lo tanto, “‘A’ es verdadero (cierto, correcto, etc.)”

Se ve claramente que, a diferencia del argumento de autoridad probabilístico, aquí el razonamiento deductivo tiene una garantía que ya es injustificable por los procedimientos que hemos descripto. Dicho de otra manera: todo el argumento es vulnerable (y no sólo algunas de sus partes, y en un nivel inferior)

⁸² *Ethos* es una palabra griega que puede entenderse como costumbre o conducta y, a partir de ahí, conducta, carácter, o, especialmente para el caso, personalidad (Ver la Retórica de Aristóteles).

Plantin, según Doury, da cuenta de dos tipos de argumentos de autoridad que se distinguen tradicionalmente:

- El argumento de autoridad directo, en el que se muestra la autoridad, es decir, en el que el locutor se basa en su propia autoridad para reforzar sus palabras ("en mi calidad de...puedo garantizar que P"). En este caso, el locutor y la autoridad a la que se recurre se funden (la estructura lógica que subyace en el argumento de autoridad directo es "he dicho que P; yo soy una autoridad fiable respecto a P, por lo tanto P);
- El argumento de autoridad indirecto, de segundo grado, en el que el locutor aprovecha la credibilidad de la que goza una persona "considerada una autoridad" en una materia determinada para dar más peso a una propuesta que quiere defender.

Para Doury, en función del tipo de autoridad a la que se recurre, el argumento de autoridad puede tomar formas específicas: argumento del consenso (o recurrir a la autoridad de la mayoría); el recurso a la autoridad de los "especialistas", y el recurso a la tradición.

Pero se debe tener presente que el recurso a la autoridad es un argumento sólo *plausible*; y sólo cuando no es posible comprobar directamente la verdad (lógica) o la razonabilidad de un enunciado. Usualmente, un factor que complota contra ello, es el tiempo. Un trabajo académico, por ejemplo, no suele resolverse en cuestión de minutos y, por lo tanto, tendría que evitar los argumentos de autoridad (como falacia). No sólo para evitar ser demasiado vulnerable, sino para responsabilizarse (cognitivamente) de todo lo enunciado allí.

Este tipo de argumento funciona, entre otras razones, porque opera lo que en psicología suele llamarse *sesgo de autoridad*; que es la tendencia a atribuir mayor precisión a la opinión de una figura de autoridad (no relacionada con su contenido) y ser más influenciado por esa opinión. Este concepto se considera uno de los llamados sesgos cognitivos sociales o sesgos cognitivos colectivos. El experimento de Milgram en 1961 fue el experimento clásico que estableció su existencia (Dobelli, 2016). En el contexto educativo, se refuerza por las prácticas (liturgias) de la tradición académica y algunas concepciones metafísicas sobre la cultura.⁸³

Ahora, que un tipo de argumento sea argumentativamente falaz no significa que sea persuasivamente ineficaz. El convencimiento o la persuasión son hechos políticos que pueden ser analizadas desde teorías políticas y/o socioantropológicas que incluyan

⁸³ En contraposición a la concepción de cultura que sostenemos en esta comunicación; que definimos y ponemos en funcionamiento, en varias partes de ella (ver especialmente el título "mediación", p. 74).

como variable a observar —en sus respectivos sistemas explicativos—, la violación normativa (y la falacia es una violación normativa). De hecho, una violación normativa como en este caso (una falacia en particular), puede ser sancionada como válida por una cultura mediante una norma litúrgica —que suele evidenciarse como naturalización—. El concepto de dispositivo de Foucault (1977), para referenciar un ejemplo, tiene la potencialidad de analizar y explicar esto.⁸⁴

En definitiva, el problema de la argumentación en el campo educativo, en este caso, sería, en primera instancia, la existencia de esta pregunta que frecuentemente se realiza para aceptar una afirmación: “¿según quién?”

Y la respuesta a semejante interrogante sería naturalmente: “según yo”. Porque la importancia de un trabajo académico, de un artículo, ensayo, tesis o trabajo práctico está dada por la opinión del autor. Obviamente, argumentativamente justificada. Es que, en el caso contrario (es decir, aquellos trabajos que se justifican en opiniones ajenas), el proceso cognitivo actuante —la repetición—, no parece compararse, en valía, al de pensar (reflexionar argumentativamente).

En segunda instancia, el problema sería ver un *sin-argumento* —cuando se pondera un trabajo académico, por ejemplo—, ante la ausencia de un argumento (falaz) de autoridad. Es decir, el no reconocer a como argumento a un argumento bien constituido (como lo dice la teoría de argumentación) para justificar una afirmación, por esperar (como única opción) la presencia de un argumento sustentado por la opinión de un “experto”.

Todo esto lo debe resolver en el aquí y el ahora. Considerando todo lo que se discute hoy en los campos implicados evitando confundirse con discusiones del campo, pero situados en otros momentos donde las teorías de la lengua y la cognición se sustentaban dentro de otros paradigmas (que posiblemente hoy estén perimidos).

Los derechos subjetivos de las personas sordas

Derechos subjetivos de la persona con discapacidad y derechos subjetivos de la persona perteneciente a una minoría lingüística

Como lo venimos dando cuenta, en el colectivo sordo encontramos cierta diversidad: “Sordos oralizados (quienes aprendieron a hablar el español oral), Sordos bilingües (con dominio de la Lengua de Señas Argentina y el español escrito), Sordos usuarios de la

⁸⁴ Ver el apartado donde desarrollamos el concepto de dispositivo (p. 143)

LSA, Hipoacúsicos (con resto auditivo), personas con disminución auditiva (con pérdida gradual de la audición por vejez u otros motivos), etc.” (Reuter, 2015, p. 73). El tipo de persona sorda que se identifique –sociológicamente hablando–, permitiría definir, en cada caso, la figura jurídica correspondiente.

En rigor, hay dos figuras jurídicas que considerar en el caso sordo:

- La persona con discapacidad
- La persona perteneciente a una minoría lingüística

Esta investigación consideró –en su plan inicial– como sujeto a observar, al Usuario de Lengua de Señas (ULSA). El concepto es sociolingüístico, tiene que ver con la identificación de una comunidad lingüística reconocida desde el hablante (Duranti, 1992). Entonces, desde el aspecto jurídico, las *potestades* del sujeto ULSA están fundamentadas por la figura *persona perteneciente a una minoría lingüística*. Esto implicaría, en principio, que no lo estarían por la figura jurídica *persona con discapacidad*. Pero esto no resulta ser tan lineal; y es lo que vamos a evidenciar en esta parte del informe de la investigación.

Sucede que cuando se habla de potestades (derechos subjetivos) de una minoría lingüística se está hablando de derechos lingüísticos [DDLL] que son marcadamente diferentes a los derechos de las personas con discapacidad. El otorgar DDLL implica asumir y resolver una serie de dificultades como las siguientes:

- La poca entidad de los instrumentos jurídicos internacionales (especialmente si los comparamos con los instrumentos internacionales que se ocupan de los derechos de las personas con discapacidad)
- Los problemas conceptuales y analíticos que conllevan: ¿quiénes son los titulares? ¿quién o quiénes están obligados? ¿a qué?
- Problemas en cuanto a su naturaleza y características: ¿son individuales o colectivos? ¿son transportables? ¿son culturales? ¿son instrumentales? ¿son fundamentales? ¿son intercambiables?
- Problemas en cuanto a las consecuencias políticas: ¿son compatibles con la lógica los estados nacionales? ¿son compatibles con ciertas fórmulas; paradigmas o concepciones de la buena vida y con otras no?
- Problemas en cuanto a las consecuencias económicas: ¿qué criterio distribucionista los puede aceptar y cuáles no? ¿cuáles son los límites? ¿cómo se discrimina?

El interrogante que queda abierto es si los líderes sordos sabiendo de las dificultades que traen aparejadas los DDLL, apostaron en su momento por –subrepticamente– introducirlos, de alguna manera, junto a los derechos de las personas con discapacidad. La pregunta es si es esto lo que buscaron al integrar las comisiones de trabajo que terminarían dando creación a la CDPD.⁸⁵

⁸⁵ Tenemos un canal abierto de comunicación con Markku Jokinen, presidente de la WFD por entonces (2006), para investigar más profundamente sobre el asunto.

Independientemente a esto, lo cierto es que en el campo de estudios sordos, entre intérpretes y miembros de la comunidad y especialmente en el ámbito educativo, podemos comprobar cierta confusión al respecto.

Lo que vamos a analizar, da cuenta de estas afirmaciones.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los derechos lingüísticos de las personas sordas

En 2006 la Argentina firma la CDPD, y la ratifica en el 2008 (Ley 26.378). Es un documento que obliga a los Estados firmantes a comprometerse a cumplir con lo acordado. A esta convención se le otorga rango constitucional (a partir del 19/11/2014), lo que implica que, según la pirámide jurídica, tiene valor supralegal y jerarquía idéntica a la de la Constitución Argentina. La Convención, sustentada en el modelo social de la discapacidad, señala que la discapacidad es un concepto en permanente evolución y que se define como el resultado de la interacción entre personas con deficiencias y las barreras en sus entornos que evitan su participación plena en la sociedad (CDPD-Preámbulo). El documento fue producto de las negociaciones entre los Estados y las organizaciones de personas con discapacidad y familiares de personas con discapacidad (Cobeñas, 2015).

La Convención claramente sustenta la figura jurídica *persona sorda como persona con discapacidad*. Sin embargo resulta ser que para la militancia sorda (y como veremos, para todo el MSS), representa el instrumento que apuntala jurídicamente los derechos de la *persona sorda como persona perteneciente a una minoría lingüística*.

Para explicar esto, en principio, tendríamos que considerar y analizar tres circunstancias: **1-** La confusión histórica entre “Sordos” y “sordos”; **2-** Entidad de los Derechos lingüísticos y **3-** Los problemas al legislar sobre derechos lingüísticos.

I. Confusión entre “Sordos” y “sordos”

Alejandro Oviedo, editor-fundador de Cultura-Sorda.org (sitio Web), es lingüista, docente y escritor. La TMS lo identifica como integrante del *sector externo* del MSS. La TMS permite identificar dentro de la categoría de “grupos externos” no sólo a los *comprometidos-pero-no-implicados* habituales (como podrían ser los intérpretes y profesores de intérpretes en el caso de la Comunidad Sorda), sino también a aquellos pensadores, académicos, científicos que construyen las teorías confirmativas⁸⁶ que requiere el movimiento. Es decir que los estudiosos se convierten, para esta teoría, también en sujetos de estudio.

⁸⁶ Se hace referencia a aquellas teorías cuyo objetivo es justificar ciertas aserciones —que representan postulados indiscutibles de matrices ideológicas—, aun cuando deban comprometer su rigor epistemológico en este menester.

En un artículo suyo (*Los Sordos y la Convención Internacional para la Protección de las Personas Discapacitadas*, 2006), comenta varios temas “que los representantes Sordos tuvieron que discutir ampliamente con los demás representantes, para lograr la inclusión de materias de interés para la comunidad Sorda, que no eran bien comprendidas por el resto” (p. 1).

Este autor, quiere evidenciar la contradicción en que cae la Federación Mundial de Sordos al erigirse, sin hacer clara distinción entre unos y otros, en representante de los “Sordos” (escritos con mayúscula inicial) y los “sordos” (escritos con minúscula inicial).

“...el sólo hecho de no contar con el sentido del oído no es lo que define la sordera. Existe una diferencia fundamental entre las personas que usan una lengua de señas como su principal medio de comunicación (Sordos, con mayúscula) y aquellas que no lo hacen” (Oviedo, 2006, p. 3).

Este lingüista sostiene en el texto citado, que un niño que nace sordo (es decir, que no oye lo suficiente para aprender una lengua hablada, incluso con la ayuda de auxiliares auditivos), o que pierde la audición a edades tempranas, no podrá hacer su vida normal y satisfactoriamente a partir de una lengua hablada, y decidirá en algún momento usar una lengua de señas y hacerse miembro de la comunidad de personas que la usan también.

Cuando un adulto pierde el oído opta, la mayoría de las veces, por continuar haciendo su vida en el grupo de siempre (que siempre se reduce, no obstante), y a través de la misma lengua que ha usado siempre. Es este el caso también de muchos niños con pérdidas auditivas ligeras, que con la ayuda de auxiliares auditivos pueden adquirir la lengua hablada de su entorno.

Oviedo sostiene entonces, que los intereses de uno y otro grupo son muy distintos.

Según él, los “Sordos”, tienen necesidades colectivas, pues viven cotidianamente en comunidades de gente con problemas y anhelos similares. Entre ellos está el mejoramiento de las escuelas de sordos, para garantizar cambios en las condiciones de vida a todo el grupo. Y el reconocimiento oficial de las lenguas de señas. Y la profesionalización del servicio de intérpretes.

Por su lado, no es común que los “sordos” sientan que deben reunirse con otros sordos y formar comunidades con ellos. Estas personas tienen fundamentalmente necesidades individuales, como, por ejemplo, la obtención de prótesis auditivas o la introducción de subtítulos en la televisión, o la garantía de ciertas condiciones laborales especiales.

Este profesor venezolano, insiste en que las prioridades de uno y otro grupo pocas veces coinciden, y que cuando las luchas reivindicativas a favor de ambos grupos se hacen en el mismo espacio, se tiende a minimizar las necesidades de los “Sordos”.

A su entender los “Sordos”, no han conseguido en casi ninguna parte un reconocimiento social como cultura minoritaria. Es que

Poca gente sabe que ellos, por ejemplo, hacen sus vidas dentro de una comunidad cerrada, con valores y creencias propias. O que los Sordos se casan casi siempre con otros Sordos y que valoran positivamente el nacimiento de niños Sordos. O que los Sordos son mayoritariamente analfabetos, pues un sistema educativo perverso los ha condenado a ello. Poca gente sabe del sufrimiento físico y moral que representa la inútil empresa, bendecida por toda la comunidad oyente, de obligar a los niños Sordos a aprender a hablar. ES DECIR, EL GRAN COLECTIVO HUMANO IGNORA QUE LOS SORDOS (con mayúsculas) EXISTEN” (2006, p. 4).

Sucede entonces que la inmensa mayoría de los “Sordos”, analfabetos y con un habla oral muy deficiente, ceden el papel de líderes a “sordos”, es decir, a personas que por oír o haber oído alguna vez pueden hablar, y escribir. Los “sordos” representan a los “Sordos”, y son por lo general ajenos a las necesidades de éstos.

Oviedo da un ejemplo histórico para fundamentar estas afirmaciones: durante la mayor parte de su existencia (se fundó en 1951) la WFD fue dirigida por “sordos”. Como resultado, recién entrada la década del 1980 comenzó a reconocer públicamente a las lenguas de señas.

Al respecto de esta distinción, comentaremos algunas ideas de Paddy Ladd quien es un activista sordo inglés, escritor, productor de programas de televisión, científico social y profesor universitario. Su libro *Understanding Deaf Culture (Comprendiendo la cultura Sorda. En búsqueda de la “Sorditud”, 2003)* es un resumen de su obra, tanto intelectual como política.

Desde su perspectiva los “Sordos” son marginados por los defensores de otros discursos reivindicativos como el multiculturalismo, el feminismo y los estudios de género. No hay espacio todavía para el discurso político de los “Sordos”, debido en buena medida porque sus compañeros de otras minorías no los consideran parte de ellos.

Ladd acuñó el concepto de *Deafhood*: en el inglés existe la palabra *deafness*, “sordera”, que en la literatura especializada se usa tanto en mayúsculas (para referirse a la condición cultural derivada del uso de una lengua de señas como primera lengua) y en minúsculas (para referir la condición fisiológica de mal funcionamiento del oído. La palabra que Ladd propone es un neologismo que, de ser traducido al español, podría ser algo como “sorditud”).

Deafhood no es, sin embargo, una condición médica “estática”, como la “sordera”. En lugar de ello, representa un proceso –la lucha por cada niño, familia y adulto Sordos por explicarse a sí mismos y a los otros su propia existencia en el mundo (...) Deafhood es

un llegar a ser, un proyecto. Lo que los Sordos pueden llegar a ser, visto en la perspectiva histórica de sus logros pasados, es hacia donde se enfila ese proyecto. Este es entonces, necesariamente, de naturaleza política (Ladd 2003, pp. 3-4).

Para Ladd, los “Sordos” se encuentran en una situación de desventaja histórica, de opresión. Salir de ella requiere un proceso político, de cobrar conciencia (a través de una revisión política de su historia), de organizarse, de proponer un proyecto y de hacer presión para hacerlo realidad.

Entonces propone una tercera opción teórica para concebir la sordera: no se trata de una concepción de la sordera basada en la ausencia o el estado patológico de un sentido (*modelo médico o clínico*); ni de otra según la cual una sociedad que no toma medidas para integrar al diferente y crea las condiciones para su existencia “como discapacitado” (*modelo social*). Se trata del Modelo culturo-lingüístico según el cual los “Sordos” conforman minorías lingüísticas y culturales.

En el libro citado, el autor deja en claro la distancia entre un sordo y otro a partir de explicitar que hay un modelo para bien diferenciado para cada uno. “El modelo social ha traído indudables beneficios para el ‘deficiente auditivo’ como individuo, pero no para el Sordo. Las prioridades de estos últimos no están centradas en ganar reivindicaciones como impedidos, tales como acceso a edificaciones o cosas así, sino en lograr que los niños Sordos reciban una educación apropiada, centrada en la cultura Sorda y en lengua de señas, de modo que la calidad de vida dentro de la cultura colectiva pueda ser mantenida y fortalecida” (p. 17).

Entonces, volviendo a la Convención, queda claro que los representantes de la “Comunidad Sorda” (el ala “Sorda”) de la Federación Mundial de Sordos (WFD) buscó dejar sentados en un documento internacional para la protección de los derechos de las personas con discapacidad, derechos lingüísticos (+ “derechos culturales”).

Esto se evidencia en las discusiones que Alejandro Oviedo (2006) afirma que acontecieron según un reporte distribuido por el finlandés Markku Jokinen, presidente de la WFD por entonces (2006).

Según nos cuenta, uno de los problemas surge con el artículo 2 del borrador de la Convención, que incluye las definiciones de algunos términos usados en el texto. Se define allí lo que es el lenguaje:

Artículo 2°

Definiciones

A los fines de la presente Convención:

La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso;

Por “lenguaje” se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal.

El resto de representantes estaba en contra de que se incluyera la última línea con la definición de “lenguaje”, cosa que exigían los sordos. El modo en que se hace referencia a las lenguas de señas en el texto, argumentaron estos, no establecía claramente que se tratara de una lengua y no de un método de comunicación de menor estatus. El presidente de la WFD, se refirió a esto del siguiente modo:

Hay todavía una amplia ignorancia acerca de que las lenguas de señas son lenguas verdaderas. De hecho, las lenguas de señas son lenguas completas e independientes, con sus propias gramáticas y no están relacionadas con las lenguas habladas de los países donde existen. La Convención debe afirmar claramente que las lenguas de señas son iguales a las habladas (Asociación de Sordos de Caracas, comunicación personal con la dirección de la asociación el 29/8/06 citado por Oviedo, 2006).

Otros aspectos “lingüísticos” de la Convención se verán en el siguiente punto. Pero antes de avanzar aclaremos que toda esta discusión se desarrolla en el plano virtual y que no agota todas las posibilidades de otras distintas miradas. Existen dentro del colectivo sordo otros discursos menos visibilizados que corresponden a sujetos que no se identifican con los recortes ontológicos implicados por los conceptos “Sordos” y “sordos”. Es decir, los sujetos “Sordos” y “sordos” sólo existen dentro de un determinado discurso.

La empiria muestra una constelación de posibilidades de casos; y esta aserción habilitaría otras líneas de estudio. Estos haces de posibilidades también abren un abanico de trayectorias educativas dables de las personas sordas donde “lo educativo” no se identifica sólo con “lo escolar”.

II. Entidad de la DUDL y la problemática de los derechos lingüísticos

Con motivo de la celebración del XVIII Congreso Mundial de Personas Sordas⁸⁷, la WFD ha hecho pública una carta que enfatiza el valor del uso de la lengua de señas como motor para la consecución de los derechos humanos, civiles, culturales y políticos de las personas sordas. En ella, la entidad reafirma su compromiso para “dar los pasos que sean necesarios en la salvaguarda de la inclusión de estas ciudadanas y ciudadanos en la sociedad” tal y como establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño (CRC), la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD), la Convención de la ONU para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer

⁸⁷ Nota de Prensa / CNSE (1 Agosto 2019) <https://www.discapnet.es/el-uso-de-la-lengua-de-signos>

(CEDAW), la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible y todos los tratados internacionales sobre derechos humanos.

Sin embargo la WFD no cita (explícitamente) la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (DUDL) aunque lo que se reclama son DDLL.

Para esta Declaración se reunieron en Barcelona los días 6 al 8 de junio de 1996 61 ONG, 41 Centros PEN y 40 expertos en derecho lingüístico de todo el mundo. La convocatoria de la Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos (CMDL) fue una iniciativa del Comité de Traducciones y Derechos Lingüísticos del PEN Club Internacional y el CIEMEN (Centre Internacional Escarré per a les Minories Ètniques i les Nacions), con el apoyo moral y técnico de la UNESCO. (Ramon i Mimó, 1998).

Como se ve, la declaración carece de *entidad*: no hay representante de Estado alguno que suscriba el documento (apenas el “apoyo moral” de la UNESCO).

Además –siguiendo con la carta estamos comentando–, la WFD define el uso de la lengua de señas como “lenguas tan completas, complejas y naturales como cualquier otra”, y las califica de “elementos clave en la inclusión de las personas sordas en la sociedad, y en la construcción de la propia identidad y de la comunidad sorda”. De hecho, advierte que “el uso de la lengua de signos [señas] es un derecho humano fundamental” y que “restringir su uso a las personas sordas es negarles sus derechos lingüísticos, contravenir su libertad y dignidad, y vulnerar leyes nacionales e internacionales que apoyan su respeto, protección y promoción”.

Claramente se está hablando de Derechos Lingüísticos, y al reclamar su protección y promoción se está pretendiendo que los Estados se involucren, habilitando discusiones sobre políticas lingüísticas.

Luego, en el sentido que se interpreta en este Informe Final, la carta defiende un “cambio de paradigma desde el modelo médico de discapacidad hacia el modelo de derechos humanos” que interpreta “en consonancia” con la Convención Internacional de los derechos de las Personas con Discapacidad. Y aquí la WFD afirma que la Convención “reconoce a la comunidad sorda como una minoría lingüística y cultural”.

Además, plantea como reto futuro la “creación de un centro de investigación para el uso de la lengua de señas, y el establecimiento de programas de ‘Deaf Studies’ en universidades y en otras instituciones académicas”.

En lo que respecta a la educación, manifiesta que una educación inclusiva de calidad sólo puede conseguirse a través de la provisión de educación bilingüe en la lengua de señas nacional y la lengua escrita ya que “la adquisición de una lengua desde una edad temprana es crucial en la alfabetización y el desarrollo de las capacidades cognitivas de la infancia, y en el caso de la infancia sorda, esto pasa por la lengua de señas”.

Queda claro que la WFD apuesta por un modelo de escuela bilingüe en la que el profesorado debe dominar y hacer uso de la lengua de señas con un nivel de fluidez nativo, y en la que las niñas y niños cuenten con modelos adultos sordos. De igual forma, insta a los gobiernos a “apoyar a las familias en el aprendizaje de estas lenguas para que puedan comunicarse con sus hijas e hijos de una forma natural”.

Este modelo de escuela bilingüe se verá reflejado de alguna manera en el dispositivo identificado por esta investigación como el aplicado por Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, pero también colisionará con la matriz monolingüe-monocultural de los Estados Modernos y de sus respectivos sistemas educativos. Cuestión ésta que atañe a la problemática de los DDLL.

III. Los problemas al legislar sobre derechos lingüísticos

La poca entidad de la DUDL se relaciona con las dificultades que tiene legislar sobre DD.LL. Según Rainer Hamel (1995) “la legislación en materia lingüística surge fundamentalmente como necesidad de proteger los derechos de un grupo lingüístico cuando éste siente que otro amenaza su lengua en el mismo territorio. Por lo regular, mientras las mayorías dominantes no advierten ninguna amenaza no muestran inclinación alguna por legislar en materia lingüística” (p. 14).

Para este investigador el hecho de que no exista consenso ni en la Organización de las Naciones Unidas ni en los demás foros internacionales sobre la definición jurídica de una minoría o de una lengua refleja el problema de fondo que entorpece el debate. Considera que en su gran mayoría los Estados nacionales se oponen a reconocer el carácter de pueblo o nación a sus minorías étnicas originarias y a concederles derechos colectivos, ya que, según la opinión dominante, un reconocimiento de este tipo pondría en riesgo el carácter unitario de la ley y el modelo de Estado-nación homogéneo; podría inclusive crear conflictos y guerras étnicas y debilitar la soberanía nacional.

Para Stephen May (2010) “...ha sido muy polémica y a la vez ampliamente rebatida la idea de que los derechos lingüísticos deberían tener el estatus de un derecho humano fundamental y ser reconocidos como tal por los Estados nacionales y las organizaciones internacionales” (p. 1)

May entiende que el punto clave de la discusión no ha sido el derecho general de un individuo a hablar una lengua —cualquier lengua— tranquilamente en el ámbito privado o familiar, más bien, la polémica se ha centrado en si los hablantes de lenguas minoritarias tienen derecho a mantener y utilizar esa particular lengua en el ámbito público o cívico —sobre todo, aunque no exclusivamente, en el entorno educativo—.

Este investigador especializado en derechos y políticas lingüísticas, sostiene que las dificultades a las que se enfrentan los argumentos a favor de los derechos lingüísticos

basados en el grupo están claramente provocadas por el ascenso normativo del liberalismo ortodoxo en la teoría política, que contempla a la persona sólo como un ser político con derechos y deberes inherentes a su condición de ciudadano. La autonomía personal —basada en los derechos políticos atribuibles a la ciudadanía—, siempre tiene prioridad sobre la identidad personal —y colectiva— y las muy diferentes formas de vida que constituyen la segunda. En efecto, la participación personal y política en las democracias liberales, según la visión del liberalismo ortodoxo, termina por negar la diferencia de grupo y considera a todas las personas como intercambiables desde un punto de vista moral y político.

Las críticas comunitaristas al liberalismo señalan que esta separación estricta de la ciudadanía y la identidad en la política moderna subestima, y niega a veces, el significado de afiliaciones comunitarias más extensas, incluyendo la lengua de una persona, en la construcción de la identidad individual. Determinados bienes, tales como la lengua, la cultura y la soberanía, no pueden ser experimentados en soledad, sino que son, por definición, bienes compartidos (Taylor, 1994)

Los románticos, los nacionalistas y algunos de los comunitaristas modernos ven como fundamental y constitutiva la conexión entre una lengua en particular y una cultura en particular. Según F.H. Bradley, “la lengua que hace suya [un niño] es la lengua de su país; es (o debería ser) la misma que otros hablan y que lleva hacia su mente las ideas y sentimientos de la raza... y las graba indeleblemente” (Bradley, citado en Lagerpetz, 2001, p. 109)

Eerik Lagerpetz (2001) argumenta que las diferencias lingüísticas tienen un significado social y político que es independiente de la perspectiva romántica–nacionalista de la lengua. Entonces propone cuatro tesis que aunque pueden considerarse como un horizonte de solución para la problemática de los DDLL muestra a la vez su complejidad. Su primera tesis sostiene que las diferencias lingüísticas generan reclamos morales que pueden ser formulados como derechos. La segunda afirma que estos derechos pueden ser justificados al referirse al valor práctico de la lengua y a consideraciones distributivas. La tercera asevera que no son “derechos colectivos” –al menos no en el sentido usual del término–. La última enuncia que el requerimiento de respetar las diferencias lingüísticas –a diferencia del requerimiento de respetar diferentes religiones, por ejemplo– puede plantear un problema para el principio liberal de la neutralidad del Estado.

En definitiva, los problemas para consagrar DDLL son muchos y esto explica los pocos avances legislativos en la materia. Aunque como dice J. Cruz Parcero (coincidiendo con lo que nosotros venimos sosteniendo)

(...) en un plano descriptivo, la pregunta de si las comunidades o los grupos tienen derechos colectivos en un ordenamiento jurídico (...) es muy distinta a la pregunta de si está justificado que ciertos grupos tengan derechos. La existencia de las normas jurídicas depende de actos de voluntad y, por tanto, el contenido de las leyes depende en gran medida de la voluntad del legislador. El legislador puede conferir arbitrariamente derechos «colectivos» ... (Parcero, 1998a, p. 101).

Pero también, como pretende hacer el MSS, interpretar que existen DDLL en los lugares menos pensados.

IV. Avances legislativos en la Argentina

Veamos una resumida síntesis, en nuestro país, de los avances legislativos sobre DDLL en general y los que competen a educación para tener un somero panorama de las dificultades implicadas en el hecho de otorgar DDLL:

La Constitución Nacional no indica cuál es la lengua oficial de la República Argentina. En su artículo 14, la Carta Magna dictamina que todos los habitantes de la nación tienen derecho a estudiar y aprender, aunque no indica cuál será la lengua de enseñanza. Recordemos que uno de los objetivos del MSS es conseguir que la LSA sea consagrada como lengua oficial.

En 1853 los constitucionalistas querían crear un país europeo en Sudamérica, identificaban a los indígenas con "la barbarie" y daban por hecho que el idioma oficial tenía que ser el español, aunque las lenguas indígenas gozaran de gran vitalidad. Con respecto a las Atribuciones del Congreso, el artículo 75 señala la obligación de sancionar leyes de educación que respeten las particularidades provinciales y locales. Sin embargo, solo menciona las lenguas indígenas entre tales particularidades, en tanto reconoce en el inciso 17 los derechos lingüísticos de los pueblos originarios a partir de la reforma de 1994. (Carbonetti y González, 2015, p. 12)

La Ley de Educación Común N° 1420 (1884) se constituyó como parte del proyecto de construcción de la nación y su objetivo fue regular la instrucción primaria como obligatoria, gratuita y gradual. Una de las materias previstas como "mínimum de instrucción obligatoria" era Idioma Nacional (Art. 6). Sin embargo, la Ley no especificaba cuál era el idioma nacional, porque se daba por supuesto, una vez más, que se trataba del español.

Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). El mismo, fue ratificado en Argentina a través de la Ley N° 24.071, sancionada el 4 de marzo de 1992 y promulgada el 7 de abril de 1992 (publicación B.O. 10/4/92). El Poder Ejecutivo dictó el instrumento de ratificación el 17 de abril del 2000, y depositó dicho instrumento en la OIT el 3 de julio

de ese año. Según la reglamentación internacional, el “Convenio entrará en vigor, para cada miembro, doce meses después de la fecha en que haya sido registrada su ratificación” (Art. 38.3); por ello se afirma que el Convenio 169 rige en Argentina desde el 3 de julio de 2001.

En sus fundamentos, el Convenio 169 reconoce “Las aspiraciones de esos Pueblos (Indígenas) a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven”. También menciona “la particular contribución de los Pueblos Indígenas y Tribales a la diversidad cultural, a la armonía social y ecológica de la humanidad y a la cooperación y comprensión Internacionales”. En su artículo 3, el Convenio establece que los Pueblos Indígenas tienen derecho de “gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación”.

El artículo 4 contempla la necesidad de adoptar medidas especiales para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medioambiente de estos Pueblos. En este sentido establece que dichas medidas especiales no deberán ser contrarias a los deseos expresados libremente por los Pueblos Indígenas.

La ley 23.302 (1985), quedó determinada por el interés nacional y el apoyo a los aborígenes y a las comunidades indígenas existentes en el país, y su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades. Así mismo se creó el INAI (Instituto nacional de Asuntos indígenas), aunque dicha normativa se reglamentó en el año 1989.

El art. 14 sobre educación, en la ley anteriormente mencionada, determina:

Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas(...)se deberá resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural...

A su vez el art. 16 establece como se deberá impartir esa educación dentro de las comunidades

(...) asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma Nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe.

La Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) se inscribieron en un proceso de consolidación de políticas neoliberales signado por la reducción de la intervención del Estado en materia económica, social y

educativa y, sin embargo, portador de discursos de valorización de las minorías y respeto por la diversidad, coherentes con la Reforma Constitucional de 1994. En este sentido, la Ley Federal establecía en el Capítulo I el derecho de las comunidades aborígenes “a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua” y, a su vez, en el Capítulo VII, referido a Regímenes especiales, el artículo 34 establecía la realización de programas “de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas”. En este marco, la promoción de lenguas aborígenes, entonces, se asoció a programas reparadores o compensatorios y su efectividad en la práctica fue escasa o nula. La Ley de Educación Superior sigue vigente y legisla sobre la educación universitaria, terciaria y de posgrado. La cuestión del idioma en esta Ley no aparece siquiera mencionada, de lo que se desprende la escasez o ausencia de debate sobre las lenguas en educación superior.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) fija trece años de educación obligatoria en todo el territorio nacional. Su sanción se enmarca en una política de ampliación de derechos de la ciudadanía. En este sentido, sus fines y objetivos son, entre otros, los citados en los siguientes incisos del artículo 11:

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

Esta Ley no sólo establece el respeto a la lengua e identidad de los pueblos originarios, sino que, además, incorpora la Educación Intercultural Bilingüe como un “diálogo mutuamente enriquecedor” entre pueblos y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes. Asimismo, esta modalidad también prevé la formación de los docentes y la investigación de la realidad sociocultural y lingüística de estos pueblos:

Artículo 53. Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.

e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

La reforma constitucional de 1994 produjo también una revalorización y un cambio de estatus de lenguas aborígenes en el ámbito de las provincias. Así, la provincia de Corrientes declaró al guaraní como idioma oficial alternativo por la Ley Provincial N° 5.598 en 2004. Esta declaración es confusa; se denomina el guaraní como lengua oficial alternativa, pero no se fijan claramente sus funciones. La ley enumera una serie de acciones tendientes a la extensión del idioma, pero no especifica si la lengua será usada en ámbitos oficiales o si el guaraní será lengua de enseñanza o sólo materia escolar.

En 2007 la provincia sancionó una nueva constitución. Aunque se la tradujo al guaraní, no se hace ninguna mención del nuevo estatus de la lengua.

La provincia de Chaco en 2010 declaró oficiales las lenguas de los pueblos Qom, Moqoit y Wichi por Ley Provincial N° 6604. En este caso, se especifica que el español es también lengua oficial y se lo nombra como castellano-español. La Ley no denomina por su nombre las lenguas de los pueblos originarios, sino que hace referencia a ellas a través de la mención de los tres pueblos. Establece los organismos que se encargarán de la puesta en práctica de la oficialización de las lenguas; ministerios provinciales y el Instituto del Aborigen Chaqueño llevarán a cabo acciones tendientes a la efectivización de los derechos lingüísticos de los pueblos reconocidos. Asimismo, crea el Consejo Provincial Asesor de Lenguas Indígenas, compuesto por un representante por cada uno de los poderes del Estado y uno por cada lengua.

Se otorga a los hablantes el derecho a utilizar su lengua en ámbitos estatales. Para este fin, se promueve la formación y capacitación de intérpretes.

Santiago del Estero, en las disposiciones complementarias de la Constitución Provincial de 2005, describe el quichua santiagueño “como lengua de pervivencia provincial”. Es preciso notar que señalar una lengua como “lengua de pervivencia” es, en cierta manera, naturalizar y cristalizar una situación adversa, dado que se trataría de una lengua que se mantiene a pesar de los obstáculos. En este sentido, se concibe la lengua como un tesoro, como una pieza de museo externa a los hablantes.

Otras legislaciones también tratan la cuestión indígena. Por ejemplo, la Constitución de la Provincia de Tucumán dedica su artículo 149 a las comunidades aborígenes y afirma que la EIB debe ser realizada “teniendo en cuenta la especial importancia que para estos Pueblos reviste la relación con su Pachamama”. De esta manera se subraya el carácter ajeno que se atribuye a los pueblos originarios: esta representación se acentúa por el uso del posesivo “su Pachamama”.

Más allá de las imprecisiones teóricas que las leyes puedan exhibir, todas significan un paso más en el camino de la aceptación de la diversidad cultural y lingüística. Se deben contemplar, además, los casos en que los alumnos, aun siendo monolingües en castellano, se reconocen como pertenecientes a una comunidad indígena. La situación

se complejiza más si se considera que existen procesos de silenciamiento de las lenguas, como el guaraní (tanto paraguayo como correntino); el aymará o el quichua que es hablado por población criolla. En estos casos, además, estos hablantes pierden la valoración que se realiza desde un esnobismo exótico hacia los pueblos originarios anclados en ciertos discursos culturalistas y ganan el desprecio y estigmatización que sufren los sectores subalternos (Gandulfo, 2007; Avellana y Brandani, 2016).

Gabriela Rusell es parte de un proyecto que investiga la política lingüística en la Argentina que incluye a la LSA como objeto de estudio. Ella nos informa que los sucesivos intentos de promulgar la LSA como lengua cooficial en nuestro país, hasta el momento no se ha concretado la iniciativa, que sigue pendiente en el Congreso; en cambio, afirma, ha sido declarada cooficial por diversas provincias, que la promueven con el objetivo de suprimir barreras comunicativas.

Esta investigadora también incluye a la Convención dentro de los documentos que implican un avance en materia legislativa con respecto a los DDLL. Identifica los artículos 9, 21 y 30 como aquellos que comprometen a los Estados miembros a ofrecer formas de accesibilidad a la comunicación e información a través de intérpretes, así como del acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público. También ratifica la libertad de expresión en lengua de señas para aquellas personas que elijan ese modo de comunicación en sus relaciones oficiales. En ese sentido exhorta a reconocer y promover el apoyo de su identidad cultural y lingüística específicas, incluidas la lengua de señas (Rusell, 2015).

La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 no restringe el alcance de la Educación Intercultural Bilingüe a los pueblos originarios (como la Ley Federal) sino que lo extiende a las comunidades migrantes.

Artículo 44

f. Contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas. [...]

p. Promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural.

Para Natalia Bengochea y Florencia Sartori, esta Ley permite pensar en la multiplicidad de lenguas presentes en el ámbito educativo de manera más amplia que si se restringiera a pueblos originarios o migrantes, e incluso se la puede pensar para la comunidad sorda (Bengochea y Sartori, 2015).

V. Referencias coincidentes en los estudios sordos

Algunos trabajos que pueden considerarse de los *estudios sordos* dan cuenta de este solapamiento entre la figura del *sordo como persona con discapacidad* y la *persona*

sorda como perteneciente a una minoría lingüística. En general la etiología de esta situación se atribuye a circunstancias ideológicas.

Para Romana Castro Zambrano y Cleide Emília Faye Pedrosa, compiladoras de una obra que reúne varios trabajos enmarcados dentro de esta corriente académica en Latinoamérica, en los últimos años, los esfuerzos de las comunidades “Sordas” para prevalecer sus derechos comenzaron a dar resultados a nivel internacional. Y esto de “resultados” lo asocian inmediatamente a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Aunque aclaran que tiene un “valor simbólico”, destacan su papel “como uno de los documentos más importantes a nivel mundial”. La Convención, según ellas, está comprometida en “resaltar la identidad lingüística y cultural de la comunidad Sorda y apoya el aprendizaje de la lengua de señas” (Zambrano y Pedrosa, 2017, p. 21). Pero, se lamentan que a pesar de que casi todas las naciones latinoamericanas hayan ratificado la Convención, la situación de los “Sordos”, en cuanto al reconocimiento de su lengua o a la “calidad” (sobre los posibles *sentidos* de esta palabra se dieron algunos indicios ya cuando se habló del MSS) de su educación, varía significativamente dependiendo del país y de sus condiciones.

Para Wilcox, Krausneker y Armstrong (en Martínez *et al.*, 2017), la Convención, aunque no es un documento específico sobre derechos lingüísticos, en las partes referidas a las personas “Sordas”, se presentan políticas estrictamente lingüísticas. Para estos investigadores, esto da cuenta de la existencia de dos paradigmas ideológicos en pugna: uno, el lingüístico, que parte de las necesidades primordiales internas a la comunidad sorda; el otro, correspondiente al “modelo clínico”, que los categoriza como personas con discapacidad, es un “discurso externo” que, no obstante, se les sigue “imponiendo”.

La investigadora sorda Maartje De Meulder (en Martínez *et al.*, 2017) coincide en que la perspectiva de la discapacidad, que consideran un “marco ideológico” ha tenido un impacto negativo en el reconocimiento de las lenguas de señas y sus comunidades “Sordas” y ha llevado a una gran confusión respecto del significado e interpretación de sus derechos lingüísticos. Según De Meulder, este marco ha llevado a los gobiernos a tener un trato distinto en lo concerniente a la planificación lingüística de las lenguas de señas respecto de la planificación de lenguas orales, y también ha llevado a la incompreensión, a la reproducción de mitos y de prejuicios que han sido utilizados (consciente o inconscientemente) para denegar el estatus legal de estas lenguas y culturas. Para ella este marco ideológico representa una de las razones que explican los pobres resultados obtenidos en el reconocimiento legal de distintas lenguas de señas. A estas dificultades se le suma también el hecho de que a las personas “Sordas”

se les suele dar poca participación en el proceso político, lo que impacta tanto en el tipo de ley que se aprueba como en su proceso de implementación.

Cierra la obra compilada por Zambrano y Pedrosa, un capítulo que habla sobre la situación en Argentina al respecto de la lengua de señas elaborado por Rocío Martínez; María Druetta y Pablo Lemmo:

Este análisis nos permite obtener evidencia concreta respecto de la estrategia que utiliza este discurso dominante para mantener el *statu quo*, es decir, mantener una relación de dominación con una comunidad que históricamente ha sido oprimida, la comunidad Sorda argentina. Dicha estrategia consiste en asimilar algunas denominaciones pertenecientes al paradigma socio-antropológico, como el nombre de la lengua o algunas de sus funciones generales, en la perspectiva de la discapacidad (Martínez *et al.*, 2017: 272).

Como se observa, se atribuye a la persistencia del que denominan “marco ideológico” que se asocia con un “paradigma médico” que a la vez se identifica con el aplicado a la discapacidad.⁸⁸

En la conceptualización que se refiere a “relación de poder”, “relación de dominación”, etc. no se conecta, en los análisis de la bibliografía del campo (*estudios sordos*), con alguna teoría política en particular.

En todo caso, claramente no se esgrimen argumentos pragmáticos-jurídicos (en cuanto a las posibilidades de legislar al respecto), como los que esta investigación desarrolla más arriba, para identificar el solapamiento de ambas figuras jurídicas identificadas.

[Desarrollo de los puntos 5 y 6]

5-Marco Legal para la regulación de propuestas interculturales

Quien fuera asesora de Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe Ministerio de Educación de la Nación (2008-2010) y referente de Educación Intercultural Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (2015-2016), M. Lucas, presenta de manera sucinta en su artículo *Acciones educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires* (2018) el marco legal de la Educación Intercultural en la provincia y del lugar que el área ocupó en la estructura de la Dirección General de Cultura y Educación.

⁸⁸ Ver las inconsistencias que evidencian este juego de ideas con respecto a la discapacidad en Pilar Cobeñas (2015; 2018)

Su recorrido comienza con La Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 que presenta la Educación Intercultural Bilingüe fundamentalmente en relación con los pueblos originarios:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, Inc.17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

En su Art.52, Cap. XI, amplía el alcance de la misma más allá de los pueblos originarios: “... la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.”

En esta línea, la autora citada, nos sugiere observar cómo se enuncia la Interculturalidad en los distintos Diseños Curriculares bonaerenses. Entonces rescata algunas conceptualizaciones del Marco General de la Política Curricular (DGCyE, 2007):

Este enfoque recupera la noción de diversidad, distinguiéndola claramente del concepto de desigualdad. Mientras la primera hace referencia a las prácticas socio-culturales de los grupos y comunidades, la segunda refiere a las condiciones de índole socio-económica. Separar analíticamente ambos conceptos, que refieren a cuestiones que se dan combinadas en la sociedad, implica reconocer que existen prácticas que son consecuencia de las desigualdades sociales y económicas y no producto de la diversidad de los grupos; y que aquellas desigualdades son resultado de injustas estructuras y relaciones sociales históricas, no dadas naturalmente (DGCyE, 2007, p. 16).

Para A. C. Hecht (2015), esta definición reduce la Educación Intercultural Bilingüe a los pueblos indígenas y en los tres primeros niveles educativos. Esta investigadora sostiene que si bien la propuesta de modalidades parece superar la visión guettizadora y compensatoria de la educación –en tanto se entiende como un proyecto que responde y atiende requerimientos específicos con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación–, aún se tienen dudas al respecto por su estrecho foco de alcance. La reducción de los destinatarios de la Educación Intercultural Bilingüe “sólo para indígenas”, hace perder de vista la transversalidad que debieran tener estas propuestas y excluye a los estudiantes migrantes y no-indígenas (observemos que la autora citada tampoco nombra a los hablantes de Lengua de Señas). Esta equiparación (interculturalidad = indígenas) en el contexto argentino, continúa, es muy compleja por varias razones:

- Por el isomorfismo que suele asociar área indígena con zonas rurales, instaurando al espacio urbano como invisibilizador de la alteridad, siendo que las regiones urbanas (como la ciudad y los alrededores de La Plata) son las que concentran mayor proporción de pueblos indígenas.
- Porque además de población indígena hay numerosos migrantes que no son visibilizados y, en consecuencia, se producen formas sutiles de discriminación en el marco de una política que se propone inclusiva.

Por otra parte, y siguiendo nuevamente a Lucas, ya en la Provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación de la Provincia, Ley 13688 (2007), en su Capítulo XIII, reconoce la Educación Intercultural como una de las modalidades de su sistema educativo provincial. En el Artículo 44 sostiene:

La Educación Intercultural es la modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente.

Luego, continuando el recorrido, el Diseño Curricular para la Educación Inicial (DGCyE, 2008), bajo el título: “La convivencia con los otros y la interculturalidad”, reconoce a la provincia como multicultural y no lo circunscribe ni a pueblos originarios ni a migrantes, aunque focaliza en las lenguas en uso:

La multiplicidad cultural es una característica de la población bonaerense donde hay grupos sociales que se relacionan, con diferencias económicas e históricas marcadas, empleando variedades dialectales del español u otras lenguas originarias de América (guaraní, quechua, qom, aymara, mapuche, etc.) o de otros lugares del mundo (DGCyE, 2008, p. 55).

Para la que fue referente de la modalidad, es relevante destacar que se reconoce a los niños como agentes portadores de culturas, que deben ser consideradas e involucradas en los procesos de enseñanza; y resalta en la necesidad de superar la discriminación y desigualdad. No obstante, nos alerta, el Diseño Curricular para la Educación Primaria de 2007 no incluye la Educación Intercultural de manera explícita. En la revisión de 2018 plantea:

El sistema educativo tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural. Dado que las particularidades individuales necesariamente implican divergencias en los modos de

acceder al conocimiento, las oportunidades de aprendizaje deben ser equitativas para todos los alumnos del sistema. Es desde esta perspectiva de respeto por la diversidad que se concibe a la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas (DGCyE, 2018, p. 22). Observa aquí, cierta tensión con el planteo de los Diseños anteriores, pues las diversidades culturales están más ligadas a lo individual que a las comunidades de pertenencia. Considera que este cambio es consecuente con la retracción que la DGCyE le dará a la Educación Intercultural en 2017.

Educación Intercultural en la estructura de la DGCyE

En 2006 la Educación Intercultural fue un Proyecto de la Subdirección de Planes y Programas y Proyectos de la Dirección de Educación Primaria Básica. Fue “Modalidad”, como lo prescribe la Ley de Educación de la Provincia, solo durante el 2007. Posteriormente, se concibió como “Programa” dependiendo de distintas direcciones, con diferente jerarquización según las decisiones en política educativa de esos años. Entre 2008 y 2013 se ocupó de ella la Dirección de Alternativas Pedagógicas, comprendida en la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas.

Durante 2008–2009 las experiencias educativas en Educación Intercultural se habían incrementado. Entre el 2010-2012, el equipo de Educación Intercultural de la DGCyE incluyó a dos indígenas (con cargo docente), por lo que varias de las capacitaciones, destinadas a la formación docente, se focalizaron en la presencia de Pueblos Originarios en Buenos Aires.

De 2013 a 2015 la Educación Intercultural se constituyó como un Programa dentro de la Unidad de Coordinación de Programas que dependía directamente de la Unidad de Ministro. En 2015, se nombraron referentes en varios partidos de la Provincia.

A lo largo del 2016, el Programa continuó pero ya dependiendo de Políticas Socioeducativas como uno de los programas de la Dirección de Inclusión e Igualdad Educativa (en Gestión Territorial). Se redujeron los cargos de referentes de seis a tres. En el organigrama del Ministerio, la Educación Intercultural tenía la misma preponderancia, pues ya no dependía directamente de la Unidad Ministro.

Durante 2017, se evidenció una notable retracción de las acciones: no hubo referentes designados en ningún distrito ni se promovieron capacitaciones presenciales.

Actualmente (2022), en el portal web de la Provincia de Buenos Aires, en la página de la Subsecretaría de Educación,⁸⁹ ya no aparece como modalidad.

⁸⁹ <https://abc.gob.ar/secretarias/>

Los discursos y significados presentes en el proyecto “Ley Federal de LSA”

La finalidad de este apartado es evidenciar cómo con el arsenal teórico que utilizamos en esta investigación se puede dar cuenta de un fenómeno dinamizado y protagonizado por parte del colectivo sordo que se relaciona con los tópicos tratados en la misma.

El MSS, como todo MS, pasa de períodos de latencia a períodos activos. Desde que el proyecto INALSA (2014) quedó detenido en tramitación en el senado de la nación,⁹⁰ el MSS sólo protagonizó algunos movimientos de reclamos puntuales. Con el proyecto de Ley Federal se volvió a activar.

El proyecto promovido inicialmente constaba de siete artículos:⁹¹

RECONOCIMIENTO DE LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA (LSA)

La presente Ley tiene por objeto reconocer de manera oficial a la Lengua de Señas Argentina como una lengua natural, originaria y que forma parte del patrimonio lingüístico y cultural de la comunidad sorda en todo el territorio de la República Argentina.

LIBERTAD DE ELECCIÓN Y USO DE LA LSA

El Estado se compromete a tomar medidas para respetar, fomentar e impulsar el acceso y el uso de la LSA de todas las personas que, por cualquier motivo, elijan comunicarse en dicha lengua para tener una accesibilidad efectiva y plena a la sociedad en general. Asimismo, arbitrará las medidas para evitar cualquier tipo de perjuicio a la Lengua de Señas Argentina y a sus usuarios naturales, que son las personas que se identifican lingüística y culturalmente como miembros de la comunidad sorda argentina.

LSA COMO LENGUA NATURAL

Entiéndase como LSA a la lengua natural que se transmite en la modalidad viso-espacial. La misma posee una estructura gramatical completa, compleja y distinta del español. Al ser visual, la LSA es completamente accesible desde el punto de vista sensorial para las personas sordas, como así también para todas las personas que -por cualquier motivo- elijan utilizar la LSA para comunicarse, transmitir sus deseos e intereses, informarse, defender sus derechos y construir una identidad lingüística y cultural positiva que les permita participar plenamente en todos los aspectos de la vida social.

ORGANISMOS LEGÍTIMOS DE CONSULTA

Los organismos legítimos de consulta sobre la LSA son las organizaciones de personas sordas que representan a la comunidad sorda en todo el territorio de la República Argentina y que se encuentran reconocidas, oficialmente constituidas e inscriptas y con reconocimiento del

⁹⁰ <https://www.diputados.gov.ar/comisiones/permanentes/cdiscap/proyectos/proyecto.jsp?exp=4403-D-2014>

⁹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=OxOzseEMmcA>

Estado Nacional, Provincial y Municipal, y oficialmente serán consideradas depositarias de conocimientos sobre la materia.

ACCESIBILIDAD GARANTIZADA POR EL ESTADO

El Estado se compromete a garantizar el acceso a la LSA en servicios públicos y privados, como la educación, el trabajo, la salud, y los demás entornos vinculados a la vida cotidiana en sociedad de todas las personas que utilicen dicha lengua para comunicarse.

ENSEÑANZA DE LA LSA

Será realizada preferentemente por personas sordas calificadas, siguiendo un reglamento dictado por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social, con el asesoramiento de los organismos legítimos de consulta, regulará las condiciones, requisitos y calificaciones necesarias para la enseñanza de la LSA.

ENSEÑANZA PARA LAS PERSONAS SORDAS

En los establecimientos de educación, ya sean públicos o privados, se deberá garantizar el acceso pleno a todos los contenidos del currículo común, incluyendo cualquier otra propuesta educativa que el establecimiento ofrezca. Asimismo, deberá respetarse el derecho de las personas que forman parte de la comunidad sorda argentina a una educación bilingüe e intercultural, en la que la Lengua de Señas Argentina es la primera lengua y el español escrito la segunda lengua. Además de propiciar que los docentes tengan un dominio nativo o casi nativo de la Lengua de Señas Argentina y garantizar que los niños sordos estén en un ambiente señante, rodeado de pares sordos y modelos adultos sordos.

El proyecto que finalmente ingresó a diputados se reduce a cuatro artículos:⁹²

ARTÍCULO 1º.- Objeto. La presente ley tiene por objeto reconocer a la Lengua de Señas Argentina (LSA) como una lengua natural y originaria que conforma el patrimonio cultural inmaterial de las personas sordas en todo el territorio de la Nación Argentina, para así garantizar la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad de las mismas como así también de las personas que, por cualquier motivo, elijan comunicarse en dicha lengua.

ARTÍCULO 2º.- Definición. Entiéndase como LSA a la lengua que se transmite en la modalidad viso-espacial. La LSA posee una estructura gramatical completa, compleja y distinta del español. Al ser visual, la LSA es completamente accesible desde el punto de vista perceptual para las personas sordas, como así también para todas las personas que -por cualquier motivo- elijan utilizar la LSA para comunicarse, transmitir sus deseos e intereses, informarse, defender sus derechos y construir una identidad lingüística y cultural positiva que les permita participar y trascender plenamente en todos los aspectos de la vida social.

⁹² Expediente: 3145-D-2022. Trámite Parlamentario N° 80 Fecha: 22/06/2022.
<https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2022/PDF2022/TP2022/3145-D-2022.pdf>

ARTÍCULO 3º.- Organismos de consulta. Los organismos legítimos de consulta sobre la LSA serán las organizaciones de personas sordas que representen a la comunidad sorda en todo el territorio de la República Argentina y que se encuentran reconocidas, oficialmente constituidas e inscriptas con reconocimiento de los Estados nacional, provincial y municipal. Asimismo, dichas organizaciones serán consideradas las depositarias del conocimiento sobre la materia.

ARTÍCULO 4º.- Promoción de la lengua de señas argentina. El Estado propenderá a fomentar e impulsar el acceso y el uso de la LSA de todas las personas que, por cualquier motivo, elijan comunicarse en dicha lengua para tener una accesibilidad efectiva y plena a la vida social. Asimismo, arbitrará las medidas para evitar cualquier tipo de perjuicio a la LSA y a sus usuarios naturales, que son las personas que se identifican lingüística y culturalmente como miembros de la comunidad sorda argentina.

Este articulado viene acompañado por una justificación bajo el título “fundamentos”. Vemos allí que se afirma, en primer lugar, que la entidad, que nosotros entendemos de manera *emic* “comunidad sorda”, está representada por una determinada persona jurídica: la CAS; que es quien se hace responsable de canalizar las demandas de dicha “comunidad”. Pero estas demandas, en particular, se entienden como enmarcadas en la ley 26.378. Aunque en rigor, sólo se menciona en relación a unos pocos tópicos particulares.

Se afirma, entonces, que el proyecto de ley tiene como objeto principal reconocer la LSA como lengua natural y patrimonio lingüístico y cultural de la comunidad conformada por personas sordas e hipoacúsicas en el ámbito territorial de la República Argentina.

Sobre cómo poder entender “lengua natural” (su etiología y teleología) ya hablamos oportunamente en este informe. Sobre “patrimonio”, también.

Entre las cosas que han desaparecido del proyecto inicial aparece la referencia a lo “oficial” de la lengua.

Por otra parte, qué puede definirse como parte de la “comunidad”, por ejemplo: si incluye o no a hipoacúsico y/o a ciertos oyentes, como vimos, es una discusión dentro de la perspectiva *emic*. La no distinción entre perspectivas *etic* y *emic* (u otras funcionalmente equivalentes) traen el problema de las inconsistencias en que observamos en éste (como en otros) textos jurídicos.

En los artículos sobrevivientes se plasma el ideario *comunitarista* que ya hemos caracterizado. Esto es interesante e importante de observar porque los DDLL pueden defenderse y sostenerse, en cambio –y para pensar otra opción–, por razones instrumentales. La TMS muestra por qué se privilegian ciertas vías sobre otras. El componente emotivo de la ideología, en este caso, obtura la posibilidad de cualquier recorrido argumentativo que no reivindique el valor intrínseco de la cultura.

Ahora, nos encontramos siempre ante el mismo atolladero: la entidad *emic* “comunidad” ... ¿Está determinada por la condición de minoría lingüística o por la condición de ser discapacitada por la sociedad circundante?

En los “fundamentos” de la Ley, se citan los artículos 4 y 32 de la CDPD como referencia a las “organizaciones de personas con discapacidad”; y esto guarda estrecha relación con “los organismos legítimos de consulta” (art. 3): serán los que van a ejercer la función tutelar de la lengua. Es decir, se introduce una concepción intervencionista sobre la lengua. Ésta se completa con la siguiente construcción ideológica:

Algunos de los principales objetivos de la comunidad Sorda argentina son: la estandarización y legalización de la LSA y el rescate de viejas señas -a fin de no permitir que las personas oyentes tales como docentes, psicólogas/os, psicopedagogas/os, e intérpretes oyentes de LSA inventen señas nuevas e impongan a las personas Sordas (estudiantes/alumnas) que ellas/os inventen también por falta de contacto y pertenencia a la Comunidad Sorda (clubes y contactos directos con personas Sordas adultas). (p. 13)

Se evidencia la combinación de dos ideas, una de cuño comunitarista: la lengua como patrimonio y otra sobre una determinada manera de entender cómo funciona la lengua: la estandarización.

Bajo el título “La Lengua de Señas Argentina como Lengua Natural” (p. 10) aparece el ya mencionado *paradigma de la defensa* en toda su expresión, que, por supuesto, tiene conexión con la idea de estandarización y de normalización de la lengua:

Entre la inmensa variedad de lenguas humanas estudiadas los lingüistas han hallado propiedades comunes: productividad, arbitrariedad, discreción, relaciones gramaticales y doble articulación. Una propiedad específica de la LSA y que también es propia de las lenguas habladas y de las demás lenguas de señas, (...) (p. 11)

El documento se sitúa claramente, desde el punto de vista lingüístico, en el estructuralismo. Ya hemos visto que otras lingüísticas, las sociolingüísticas y la nueva lingüística de las lenguas de señas discuten todo esto. Criticarían fuertemente la frase “el proceso de estandarización y todos sus subprocesos concomitantes permiten no solo estandarizar una variedad de lengua...” (p. 14) ya que, “la variedad es la regla”, se diría desde algunas de estas otras perspectivas o maneras de entender a la lengua (Martínez, 2013; Zafardini, 2018).

El documento está firmado por el diputado nacional Leonardo Grosso, pero el contenido de los fundamentos, sus fuentes, son reconocibles. Nosotros en particular hemos comentado y repetido en ocasiones (y finalmente descartado) en nuestras clases de antropología cultural algunos de los párrafos que observamos aquí. Esto lo identificamos, especialmente, en los títulos: “La Lengua y la Cultura, como un derecho

humano”; “La Comunidad Sorda Argentina” y “La Lengua de Señas Argentina como Lengua Natural”.

En el primer título se cita al ya clásico libro de Clifford Geertz (1987), *La interpretación de las culturas*, para justificar una forma de entender la cultura y recortar ontológicamente algo de la empiria para denominarlo “cultura sorda”. Pero su identificación como derecho humano no está desarrollado.

En este título como en los otros emerge la doctrina ya explicitada. Aparece el discurso del MSS en plenitud operacionado por líderes sordos: Kenseyán; Druetta; Lemmo; Makotrinski, etc. y por miembros activos de los grupos externos: Massone; Curiel; Rey, etc.

Algunos enunciados no parecerían ajustarse directamente al articulado del proyecto de ley y a su contenido normativo y sí, a ciertas posturas fundamentalistas que actualmente no observamos en el MSS, pero sí estaba presente en literatura de una década atrás:

(...) Es decir, que el mismo Estado no reconoce la diversidad lingüística y cultural de la comunidad Sorda, sino que apoya el modelo clínico y no el socioantropológico. Política que no garantiza ni la libre selección, ni la conservación, ni la emancipación, ni la reglamentación de coexistencia, ni la propagación como lengua natural a ser utilizada en cualquier situación, ni sus derechos humanos. Política lingüística que abusa, manipula, discrimina, privilegia otra lengua, prohíbe y tiene como fin la limpieza étnica y un lingüicidio. Impide, por lo tanto, la estandarización, la normalización, la planificación, la codificación, y la unificación de la LSA (...) (p. 13)

Debemos señalar que hemos sostenido muchas de estas afirmaciones en nuestros comienzos en el campo de los estudios sordos. Pero en nuestro rol de docentes y al tiempo de investigadores, evidenciamos la inconsistencia de muchas de ellas. Esto nos obligó a buscar explicaciones al respecto. Enfrentamos a los *sentimientos epistémicos* (González, 2016) que se manifestaron como duda⁹³ o *situación indeterminada*.⁹⁴

De estas investigaciones concluimos que uno de los problemas es el solapamiento de distintas dimensiones discursivas: una que entiende al mundo según sus deseos o aspiraciones y milita en ese sentido y otra que debe explicar cómo funciona ese mundo, para, en todo caso (pero no necesariamente), aportar un escenario posible donde aplicar tácticas y estrategias con posibilidades de éxito a ese militar del mundo.

Para atender a estas dimensiones están las perspectivas *etic* y *emic*. Utilizando estas perspectivas se evidencian por dónde se encuentran las dificultades; se da un

⁹³ “La duda es un estado de inquietud e insatisfacción del que luchamos por liberarnos y pasar a un estado de creencia (...) La duda nos estimula a investigar hasta destruirla...” (Peirce en Esteban, 2004, p. 32)

⁹⁴ “La investigación es la transformación controlada o dirigida de una situación indeterminada en otra tal que las distinciones y relaciones que la integran resultan lo bastante determinadas como para convertir los elementos de la situación original en un todo unificado” (López, 2015, p. 154).

diagnóstico que puede originar soluciones. Lo importante de esto es que al discriminar un discurso del otro se puede actuar en consecuencia: el discurso *emic* se respeta, se trata de observar evitando cualquier intervención o perturbación; en cambio al discurso *etic* se lo discute, se lo evalúa. Nosotros particularmente discutimos –con argumentos que pretenden ser consistentes–, toda la perspectiva *etic* que emerge de estos y otros textos del campo.

De esta investigación concluimos también que la lingüística tradicional (estructuralista) tiene muchos problemas y que se debe reemplazar por otras. Por lo tanto, no parece apropiado estudiar las lenguas de señas desde esta lingüística. Es más, nos parece más conducente que se estudie las lenguas de señas pensadas desde cero desde las lingüísticas de las lenguas de señas, sin intervención alguna de las tradiciones que estudian las lenguas orales.

Siguiendo con los “fundamentos” de la Ley, nos llama la atención el siguiente pasaje: “...aprobar una ley como la que aquí se plantea evitaría el uso y abuso por parte de personas oyentes en todo el territorio de nuestra *provincia* de la LSA,...” (p. 13) [la cursiva es nuestra]. Volvemos a preguntarnos si realmente se está haciendo referencia al articulado en cuestión.

Finalmente, como se ve, los artículos referidos a la enseñanza de LSA desaparecieron (artículos 6 y 7 en el proyecto original). Pero en ellos, claramente, se patentiza el modelo de educación que el MSS pretende:

(...) deberá respetarse el derecho de las personas que forman parte de la comunidad sorda argentina a una educación bilingüe e intercultural, en la que la Lengua de Señas Argentina es la primera lengua y el español escrito la segunda lengua. Además de propiciar que los docentes tengan un dominio nativo o casi nativo de la Lengua de Señas Argentina y garantizar que los niños sordos estén en un ambiente señante, rodeado de pares sordos y modelos adultos sordos (...)

Es el modelo *comunitarista*. Una educación bilingüe e intercultural es lo que pretende toda minoría lingüística. Lo pretende la minoría guaraní o aymará, por ejemplo. Es el modelo que existe bosquejado y balbuciente en los papeles, pero que cuesta llevar a la práctica, en el caso de los pueblos originarios. Y esta dificultad, de la cual dimos cuenta en este informe, justificaría hipotetizar como una de las causas de la desaparición del tópico de la enseñanza de la LSA en el proyecto final de la Ley.

6-Justificación jurídica de la figura del Intérprete de Lengua de Señas Argentina

La Provincia de Buenos Aires hasta el día de hoy (2022), incorpora intérpretes con perfil pedagógico. Esto tiene ciertas justificaciones⁹⁵ que podrían exponerse y discutirse o sostenerse en un ensayo al respecto. Pero lo que hay que señalar es que muchos intérpretes, y especialmente algunos referentes de los reunidos por la AAILS (Asociación Argentina de Intérpretes de Lengua de Señas), discrepan al respecto, aduciendo que inmiscuirse en temas pedagógicos hace al intérprete correrse del rol profesional.⁹⁶

Pero definitivamente, de la figura jurídica de *la persona con discapacidad* (que justifica la figura del intérprete), conceptualmente no se desprende que el intérprete debe tener ese perfil pedagógico.

Como lo venimos planteando en esta investigación, la figura jurídica del *sordo como minoría lingüística* no tiene la entidad suficiente como pretende el MSS, pero en todo caso, el intérprete constituido por esta figura, no justificaría su presencia dentro del aula. Esto claramente lo sostiene la militancia sorda del MSS:

Pensamos que la función del intérprete propuesta en el documento, es decir participando de la tarea docente, no corresponde a su formación ni a las necesidades de una escuela bilingüe; pensamos que el intérprete debe facilitar la comunicación cuando hay personas ajenas a la escuela interactuando en este espacio (actos escolares, reuniones de padres oyentes con adultos y docentes sordos, visitas de especialistas o autoridades, etc.) ya que la lengua de uso y comunicación de la escuela es la LSA para todos. Si entendemos por intérprete un profesional que permite la comunicación convirtiendo un mensaje de una lengua origen a otra lengua objetivo no existe fundamento para involucrarlo en las prácticas pedagógicas (Sugerencias de la CAS en Agrelo, *et al*, 2011, pp. 47-48)

Entonces, este perfil pedagógico del intérprete representa una **creación** del dispositivo del área de educación del sordo de la provincia de Buenos Aires –y también del área respectiva de CABA, pero con algunas sutiles diferencias–. Elemento, que como se observa a partir de la cita precedente de la CAS, está presente también en el dispositivo análogo de CABA. Y esto es evidencia de las investigaciones que son antecedentes del presente trabajo.

⁹⁵ Según una entrevista realizada por nosotros a la persona responsable del área en noviembre de 2019.

⁹⁶ No se admite como constituyente del perfil de egresados de la carrera de intérpretes del IFTS 27 (donde ejerce como profesor el autor de esta tesis); se considera como una confusión del rol.

Entonces, puede justificarse el hipostasiar (de manera *etic*) una perspectiva de la gestión (PGE) para poder realizar las interpretaciones pertinentes al escenario semiótico establecido. Este lugar de enunciación, con su correspondiente etiología y teleología discursiva, es lo que comparten ambos dispositivos. Si sólo estuviese presente el discurso del MSS –que evidentemente triunfa como tal–, lo que está indicando la CAS es lo que tendría que suceder dentro de las aulas en ambas jurisdicciones. Y no es lo que ocurre.

Por otra parte, hay que establecer correctamente de qué tipo de DDLL se habla en cada caso. Porque cada tipo de derecho tiene sus consecuencias, justifica distintas figuras. Entonces, según las características de cada tipo de derecho lingüístico, se determina un perfil de intérprete distinto.

Claramente, el perfil profesional del intérprete argentino está determinado por la figura de la *persona sorda como persona con discapacidad*, basado en instrumentos jurídicos de insuperable entidad. Ya no se le puede dar mayor entidad a la CDPD en nuestro país.

Ahora, si pensamos en DDLL... ¿de qué tipo estamos hablando? ¿A cuál o a cuáles se aspira? Porque no tendríamos los mismos perfiles de intérpretes si estamos pensando en DDLL *transportables* o *no transportables*. Sería muy distinto el rol del intérprete si consideramos DDLL desde la perspectiva de la *tolerancia* o desde la perspectiva de la *promoción*. Consecuencias distintas estarían implicadas si se decidiese considerar a la LSA como *lengua oficial* o si se le otorgase a cierta parte del colectivo sordo *derechos lingüísticos de grupos diferenciados*. Y se puede seguir pensando en otras opciones de DDLL (y si se quiere, en otro tipo de derechos) y, por lo tanto, en otros perfiles de intérpretes.