



Alfabetización de personas Sordas: aportes en torno a la legislación educativa y la enseñanza de la(s) lengua(s) [1]

María José Degioanni*

Introducción

Entendiendo a la alfabetización como un núcleo escolar básico y –en el marco de nuestras culturas letradas– como un derecho humano sostenido por la normativa nacional e internacional, la garantía de su cumplimiento implica tanto accesibilidad y permanencia en el propio sistema educativo como inclusión social.

En este sentido, la legislación educativa argentina reconoce para las personas Sordas [2] la necesidad de la enseñanza del español escrito como segunda lengua, siendo la primera la Lengua de Señas Argentina (LSA) [3].

En el presente artículo realizaremos algunos aportes para reflexionar en torno a la legislación educativa y la enseñanza de la(s) lengua(s) en el contexto de las propuestas de alfabetización para la comunidad Sorda, entendida como minoría lingüístico-cultural, a partir de los cambios normativos encabezados por la Ley de Educación Nacional (LEN) –Ley N°26.206– del año 2006.

Breve historización del marco normativo

En el año 2006 se sanciona la LEN, que se propone garantizar el derecho universal de *enseñar y aprender* instituido por el Artículo 14° de la Constitución Nacional y por los Tratados Internacionales a los que nuestro país adhiere [4], y se establecen las ocho modalidades [5] que componen el sistema educativo. Una de ellas es la Modalidad de Educación Especial, “destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes” con el fin de garantizar su integración (Art. 42°).

* María José Degioanni es Licenciada en Antropología (UNR), Especialista en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina (CLACSO) y Diplomada Universitaria en Filosofía de la Liberación (UNJu).
majodegioanni@gmail.com

A su vez, entre los objetivos de la LEN se encuentra el de “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (Art. 11°).

A esta legislación se incorpora la ratificación en 2008 –por medio de la Ley N°26.378– de la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006, que reconoce “el derecho de las personas con discapacidad a la educación [...] sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades”; para lo cual los Estados parte deberían asegurar un “sistema de educación inclusivo” [6] con el fin de posibilitar que “las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre” (Art. 24°).

Sobre la educación de las personas sordas y ciegas, particularmente, la CDPD establece la necesidad de que “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” (Art. 24°). Además de declarar el derecho de estas personas a la participación en la vida cultural, establece que “tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos” (Art. 30°).

En el marco normativo de la LEN, el Ministerio de Educación de la Nación en conjunto con el Consejo Federal de Educación (CFE) establecen en 2011 los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que “enmarcan los contenidos que deben enseñarse y aprenderse en las escuelas de nivel primario” (Moyano, 2011b, p. 7), entre los cuales se incluye a la alfabetización inicial; y se dispone que “estos mismos contenidos [...] son los que deben ser abordados en el trabajo con alumnos con discapacidad” (Moyano, 2011b, p. 7).

Ese mismo año se publican las orientaciones curriculares para la Modalidad Especial y, desde la Coordinación Nacional de Educación Especial –dependiente del Ministerio de Educación de la Nación–, se elaboró el documento titulado *Aportes para la Alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos*, destinado a brindar herramientas conceptuales, pedagógicas y didácticas a la formación docente en relación a estas poblaciones particulares.

Este documento se fundamenta en el modelo social de la discapacidad [7] y en el paradigma socio-antropológico de la Sordera [8] para reconocer a la comunidad Sorda como una minoría lingüística cuya lengua natural es la LSA –que es, además, una lengua ágrafa– y para proponer una educación bilingüe intercultural para lxs estudiantes Sordxs que utilice la LSA tanto en las aulas como en la escuela y donde el aprendizaje del español escrito se plantee en términos de segunda lengua (Moyano, 2011b).

La propuesta, en tanto bilingüe, “reconoce la función de la lengua como medio de comunicación, como medio para representar el pensamiento y como vehículo para el pensamiento abstracto” (Moyano, 2011b, p. 47); y, en tanto intercultural, “propone tener en cuenta las historias propias de cada niño, historias que ingresan a la escuela junto con él o ella, sus experiencias, valores y visiones del mundo” (Moyano, 2011b, p. 47). En este sentido, se considera que “el proceso de alfabetización adquiere características particulares para las personas sordas, ya que aprender la lengua escrita supone aprender otra lengua [...] estar alfabetizados implica aprender una lengua distinta de la que usan para la comunicación cara a cara [...]” (Moyano, 2011b, p. 55). Además, se enfatiza que el aprendizaje de “una segunda lengua supone haber adquirido una primera, en el caso de los alumnos sordos, la LSA. El proceso de alfabetización de los niños sordos se realiza a través de la lengua de señas” (Moyano, 2011b, p. 56).

Concepciones sobre la enseñanza de la(s) lengua(s) y la alfabetización

El documento *Aportes para la alfabetización en Educación Especial...* (Moyano, 2011b) define a la escritura como una “creación cultural compleja” (Moyano, 2011b, p. 16) y, a su aprendizaje, como “un logro importante para la vida” (Moyano, 2011b, p. 16). En consonancia con la matriz epistemológica-educacional que constituye a los NAP, consideramos que a la enunciación cognitivista de la escritura como objeto subyacen, como continuidades, conceptualizaciones propias de la teoría psicogenética; que, en última instancia, conciben a la alfabetización inicial como un proceso de complejidad creciente, donde el progreso está dado por la capacidad de lxs estudiantes en generar las competencias necesarias para cada etapa (Moyano, 2011b).

En este sentido, “las perspectivas lingüístico-cognitivas sobre la base del estudio de los textos, cruzadas con la línea de las competencias, el enfoque comunicativo y la psicogénesis [...] cruce al que he llamado textualismo cognitivista [...]” (Cuesta, 2019, p. 117), se expresan en este documento en términos de proponer “la enseñanza comunicativa de la lengua; es decir, el diseño de la enseñanza de modo que el alumno sordo adquiera la capacidad de usar la lengua escrita para comunicarse en forma real y efectiva

[...] en situaciones comunicativas auténticas que se concreten a través de géneros escritos” (Moyano, 2011b, p. 55).

El enfoque comunicativo de la lengua fundamenta, en *Aportes para la alfabetización en Educación Especial...* (Moyano, 2011b), tanto la enseñanza de la escritura como de la lectura; y se asienta en que, para lxs estudiantes Sordxs, se trata del aprendizaje de una segunda lengua: “Dentro de este enfoque, las actividades propuestas para la enseñanza de la lengua se organizan [...] en función de comprender, producir, practicar y utilizar adecuadamente los elementos lingüísticos [...] que el alumno debe conocer para llevar adelante una determinada comunicación” (Moyano, 2011b, p. 79).

Se enseña a escribir con un propósito determinado y esta enseñanza se organiza “al servicio de la comunicación” (Moyano, 2011b, p. 79); para lo cual, lxs niñxs “se ponen en contacto con las funciones sociales de la lengua escrita y aprenden que la realización de cada una de ellas se concreta mediante un género discursivo específico [...]” (Moyano, 2011b, p. 77). De la misma manera, “la metodología de enseñanza de la lectura –es decir, del español– debe responder a un enfoque comunicativo de la lengua, una lengua que se usa para decir algo a alguien, con un propósito específico en una situación determinada [...]” (Moyano, 2011b, p. 75).

Creemos que esta visión instrumentalista de la alfabetización, “es decir, desde una lectura y una escritura convertidas en contenidos de enseñanza a la manera de las competencias, las macro y microhabilidades, el enfoque comunicativo, las tipologías/clases textuales y sus funciones, tramas, propiedades, la lectura por objetivos, la comprensión lectora y la producción textual” (Cuesta, 2019, p. 162), se cristaliza en la concepción de un *saber hacer* que entra en tensión con la perspectiva de comprender a la comunidad Sorda en términos de *diversidad lingüística* sostenida tanto en el mismo documento como en la normativa asociada.

En este sentido, el rol docente es concebido como un “mediador entre la cultura como un todo y el alumno, y no meramente entre éste y el sistema alfabético” (Moyano, 2011b, p.16), favoreciendo que:

- conversen en su lengua natural sobre lo que leen, que pidan lecturas, que recuerden historias;
- se entusiasmen por urdir historias propias y crear mundos en los que se mezcle lo que hemos vivido, lo que hemos leído y lo que podemos imaginar;

- participen asiduamente en conversaciones acerca de experiencias personales y lecturas, para realizar aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, entre otros);
- atiendan y comprendan los textos leídos o expresados en voz alta (sonora o en lengua de señas) por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas;
- produzcan narraciones de experiencias personales, anécdotas familiares y descripciones, y valoren textos similares producidos por compañeros;
- renarren, con distintos propósitos, cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados por el docente y otros adultos;
- escuchen, comprendan y disfruten de poesías, coplas, canciones, adivinanzas y otros géneros poéticos orales, aquellos que puedan hacerlo a través del sonido;
- se familiaricen, en el caso de los niños sordos, con otros géneros poéticos que derivan del juego lingüístico con la lengua de señas y que no necesariamente tienen un correlato en las lenguas orales sonoras;
- presten atención y comprendan consignas de tarea escolar expresadas de manera clara y pertinente en el marco de las propuestas desarrolladas en el aula (Moyano, 2011b, p. 4).

Entonces, se espera que lxs docentes asuman un rol de *enseñar a leer y a escribir* en términos de un *saber hacer* y, a la vez, de *mediadores* entre la cultura letrada mayoritaria y lxs estudiantes pertenecientes a la comunidad Sorda; mientras fomentan en lxs niñxs la construcción de textos propios, la interpretación subjetiva poniendo en juego sus experiencias de vida, la comprensión lectora (escrita y oral, en español y en LSA [9]), el *entusiasmo* y el *disfrute*. De esta manera, se refuerza la concepción de que “la escritura es una actividad comunicativa (no se trata de una destreza gráfica-motora), la conceptualizamos como un medio para alcanzar un fin y no un fin en sí mismo” (Moyano, 2011b, p. 78); sumando concepciones de la perspectiva sociocultural al cruce entre psicogénesis y textualismo cognitivista, en cuanto a las posibilidades de la literatura de construir o transformar las subjetividades y en cuanto al rol docente como habilitante de estas posibilidades.

Asimismo, en este documento hay muchas referencias a la tarea de lxs docentes en términos de *contagiar el placer* de leer, lograr que lxs niñxs *sientan deseos/disfruten* de leer, *desarrollen el gusto* por la lectura, *tengan un encuentro placentero* con la literatura (Moyano, 2011b); expresando una oposición que “tensiona y desestabiliza al trabajo docente: una *lectura del placer* que no habrá que interrogar, y otra *controlada* que sí deberá indagarse en el aula” (Cuesta, 2019, p. 83).

Experiencias institucionales y trabajo docente

Entendemos que, por un lado, el entrecruzamiento entre la teoría psicogenética, el textualismo cognitivista y las perspectivas socioculturales que constituyen a los lineamientos normativos respecto a

la didáctica de la lengua y la literatura en general, y, por otro lado, el agregado de una propuesta bilingüe intercultural en particular; genera tanto ambigüedades legislativas en términos de *eslógenes* (Dubin, 2019) como un *vacío metodológico* en el trabajo docente cotidiano (Cuesta, 2019).

Teniendo en cuenta que puede haber particularidades jurisdiccionales, debido a que cada provincia realiza sus respectivas adecuaciones a la normativa nacional [10], consideramos que el documento *Aportes para la alfabetización en Educación Especial...* (2011) construye la tarea docente como una confluencia entre los postulados de la adquisición de un saber hacer, el desarrollo de competencias de comprensión lectora y la enseñanza de una segunda lengua, extrapolarlo concepciones tanto de la alfabetización de estudiantes oyentes como de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe [11] para converger en una propuesta *bilingüe intercultural* poco clara en su realización. Más aún cuando sumamos el hecho de que para la educación de lxs niñxs Sordxs, por pertenecer a la Modalidad de Educación Especial y desde el paradigma de la inclusión educativa, se promueven procesos de *integración* en escuelas comunes, donde comparten las aulas con niñxs oyentes acompañadxs por unx docente integradorx.

En el marco de pensar la *didáctica de la lengua y la literatura* desde una perspectiva etnográfica, que recupere las tensiones entre las dimensiones de lo documentado y lo no documentado, los saberes pedagógicos y los saberes docentes, en el cotidiano escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983); recuperamos la experiencia de docentes y profesionales que trabajan en escuelas históricamente destinadas a la población Sorda en la provincia de Entre Ríos, para quienes estos entrecruzamientos y ambigüedades en la normativa generaron dificultades en las prácticas: “nuestra ley habla de las integraciones de los chicos de educación especial, pero de sordos tiene varias particularidades y la más importante es la vía de comunicación; que nosotros tenemos que garantizarle que estén en las escuelas comunes pero, ¿cómo le garantizamos la comunicación?” (Docente); “entonces tenés dos lenguas simultáneas, tres lenguas simultáneas [hace referencia a la LSA y español oral y escrito] desarrollándose en el espacio del aula, ¿a cuál atiende el sordo cuando no es competente en ninguna?” (Supervisora); “si yo tengo que hacer un resumen de estos 15 años, veo chicos analfabetos o semi-alfabetizados” (Fonoaudióloga 1).

En el proceso de cambio de implementación de la normativa anterior a la nueva, encabezada por la LEN, estxs trabajadorxs sintieron que “vinieron un día y les dijeron todo lo que ustedes están haciendo, está mal, mal hecho y a partir de ahora lo tienen que hacer de otra manera’, lo primero que ocurre es resistencia” (Fonoaudióloga 2); “esta postura de que ‘se tienen que capacitar, se tienen que hacer cursos

de lengua de señas, tienen que venir con el bilingüismo', o sea, como que a partir de ahí también fue toda esta bajada; o sea, nos estaban diciendo que por un lado la escuela no podía certificar, tenían que integrarse los chicos, tenían que terminar la escuela común y por ende también tenías que formarte en lengua de señas" (Psicopedagoga); "mandaron cursos de lengua de señas, todo, pero yo creo que para la práctica diaria no alcanza... también va por la voluntad de cada docente de seguir capacitándose, perfeccionándose en todo lo que sea más allá de la lengua y de la parte teórica, pero me parece que, digamos, faltó una fuerte formación e información" (Directora).

Pensamos, además, que en este proceso de implementación de esta innovación en la educación de estudiantes Sordxs "hay un problema epistemológico y metodológico cuando se entiende la cultura escolar como aquello equivocado, o que oprime, encorseta y para la que deben buscarse formas de liberación" (Cuesta, 2019, p. 198). La invalidación de los saberes docentes en oposición a los saberes pedagógicos por medio de la *bajada* de nuevos lineamientos con falta de *formación e información* y en términos de que lo que se hacía estaba *mal*, genera conflictos intra e interinstitucionales; ya que desde el diseño de las políticas educativas se impide el diálogo entre las producciones académicas legitimadas en las que se fundamentan y la cotidianeidad del trabajo docente. En este sentido, lxs docentes "se ven explicando los fundamentos pedagógico-didácticos del último diseño curricular de turno enmarañados en sus propias convicciones profesionales o develando cómo la realidad cotidiana de las políticas educativas y sus enfoques pedagógicos-didácticos se concretan en la vigilancia de directivos e inspectores [...]" (Cuesta, 2019, pp. 18-19).

Consideraciones finales

En el espíritu de recuperar, desde una perspectiva etnográfica, las dimensiones de lo documentado y lo no documentado (Rockwell y Ezpeleta, 1983) para pensar la enseñanza de la(s) lengua(s) y las propuestas de alfabetización para estudiantes Sordxs tanto en las disposiciones normativas como en sus realizaciones institucionales, creemos importante retomar la categoría de *lengua enseñada* (Cuesta, 2019) para reconceptualizar el dominio de ciertas realizaciones lingüísticas que conforman las expectativas de la comunidad educativa.

En la categoría de *lengua enseñada*, como lengua de las instituciones educativas y principalmente de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, se retoman conceptualizaciones de distintos autores. Por un lado, el abordaje bajtiniano sobre los usos sociales de la lengua "que permiten entender y explicar

las razones por las que un estudiante lee y escribe de determinada manera y aquellas por las que un docente embestido con la autoridad de las disciplinas convalida, o no” (Cuesta, 2019, p. 254). En segundo lugar, los estudios de Voloshinov sobre la corrección lingüística y su carácter ideológico que permiten visibilizar la diferenciación entre la enseñanza de la lengua y otras realizaciones sociales del lenguaje, develando que “*esa lengua que se enseña* es un artificio. Es decir, que esa lengua que se enseña siempre se revela en el aula como ‘*mediatización* de las prácticas sociales de referencia’ (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, p. 114)” (Cuesta, 2019, p. 256 –destacado en el original–). Y, en este sentido, también los desarrollos de Bourdieu (2001) sobre los ritos de institución y el poder de las palabras y los discursos autorizados u oficializados en los contextos institucionales.

La *lengua enseñada*, reconceptualizada entonces desde su carácter de *artificio*, se define “como modelo hipotético abstracto de realizaciones lingüísticas que condensa regulaciones de diversas unidades lingüísticas” (Cuesta, 2019, p. 261). Así, conceptos tales como *lengua estándar*, *lengua normada* o *lengua oficial* resultan insuficientes en un análisis circunstanciado (Cuesta, 2019); ya que se constituyen como constructos teóricos esencialistas, que invisibilizan tanto la diversidad lingüística de nuestro país como las variedades del español que se realizan en los diferentes territorios. La categoría de *lengua enseñada* genera una ruptura con las concepciones de lengua como representación del pensamiento para redefinirse en la realización del propio trabajo docente y en los contextos escolares particulares.

Este uso social de la *lengua enseñada* en el campo institucional -en particular de la lengua escrita- se compone tanto de un uso correcto de la gramática, del léxico, del estilo; como de la repetición esperada de expresiones formulaicas, frases hechas, recursos de autoridad legitimados. El uso “correcto” de la lengua enseñada es transversal a todos los contenidos de cualquier nivel y modalidad del sistema educativo; es, en última instancia, el conocimiento de base que permite sostener una trayectoria educativa.

En este sentido, consideramos que reconocer el carácter de *artificio* de la *lengua enseñada* habilita a comprender y problematizar su dimensión política, ya que su potencial dominio “puede significar el acceso a lugares de ventaja social o la exclusión de ellos” (Cuesta, 2019, p. 271) en contextos educativos y, por extensión, en todos los campos de la vida social. Al reflexionar sobre la educación de las personas Sordas, y, particularmente, sobre su alfabetización –desde una perspectiva que las comprende como miembros de una comunidad lingüístico-cultural–, planteándola en términos de diversidad lingüística,

bilingüismo, interculturalidad, en donde el español escrito se enseña como segunda lengua, creemos que puede significar un aporte importante pensar el español escrito como *lengua enseñada* en lugar de instituirlo como “la lengua”.

Entendemos que el aporte de esta categoría no sólo tiene valor para las investigaciones educativas sino también para la construcción de políticas públicas, ya que condensa el núcleo de tensión entre los saberes pedagógicos que fundamentan las normativas y los saberes docentes que sostienen las prácticas de enseñanza; habilitando, con ello, la dimensión socio-cultural de las instituciones educativas contextualizadas y posibilitando, en este sentido, un abordaje interseccional de las problemáticas.

Notas

[1] Este artículo fue presentado como trabajo final del Seminario de Posgrado “Didáctica de la Literatura” (CURZA-UNComa, 2021) a cargo de la Dra. Carolina Cuesta. Los referentes empíricos utilizados corresponden al trabajo de campo realizado en la provincia de Entre Ríos en el año 2017 para mi tesina de Licenciatura en Antropología (orientación: Etnolingüística) titulada “Lengua, cultura y pensamiento en los procesos de inclusión: experiencias y construcciones político-identitarias de los sujetos Sordos y su relación con las prácticas y concepciones institucionales en el marco de la reforma educativa (Ley N°26.206)” (FHya-UNR, 2021).

[2] Se utilizará la “S” (mayúscula inicial) para referir a personas que pertenecen a la comunidad Sorda (paradigma socio-antropológico), respetando las recomendaciones de la WFD (Federación Mundial de Sordos, por sus siglas en inglés). En citas y nombres propios, se respetará el original.

[3] Sin embargo, el Estado aún no reconoce oficialmente a la LSA como lengua natural de la comunidad Sorda argentina. En este sentido, la Confederación Argentina de Sordos (CAS) presentó en el 2021 un proyecto por la Ley Federal de LSA que sintetiza más de 20 años de lucha, cuyo texto consta de 7 ejes. Disponible en: <https://trabajodiario.com.ar/wp-content/uploads/2021/05/EjesLeyfederalLSA.pdf>

[4] Tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU), la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (OEA), la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU) y la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

[5] Las modalidades son, según el Artículo 17° de la mencionada ley, “[...] aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.”

[6] “[...] la educación inclusiva requiere de un marco institucional que conjugue la educación en general y la Educación Especial para ser parte de un sistema único. Las políticas educativas inclusivas exigen intervenciones coordinadas desde el Sistema Educativo y políticas públicas concurrentes. La inclusión no significa una ruptura de los fines que persiguen los procesos de integración; implica una reorganización de todo el Sistema Educativo, para posibilitar el acceso, la permanencia y los logros de todos los alumnos. [...] La integración es una estrategia educativa que hace posible la inclusión de muchos sujetos con discapacidad en la escuela común” (López, 2009, p. 20).

[7] “Este modelo social de la discapacidad sitúa los orígenes sociales en la existencia de una sociedad organizada por y para gente sin discapacidad. [...] Se considera que existen diversos elementos en el entorno físico o social de la persona que limitan o restringen su vida (*hándicaps* o barreras), como las actitudes, el lenguaje y la cultura, la organización y la distribución de los servicios de asistencia e instituciones y las relaciones y estructuras de poder que constituyen la sociedad. Así pues, el modelo social concibe la discapacidad más como la restricción social que aísla y excluye a la persona de la plena participación en la vida social que como una consecuencia de las condiciones particulares (es decir, de la naturaleza) del individuo” (Moyano, 2011a, pp. 81-82).

[8] “Como ha precisado Massone (1998) desde esta concepción se considera al sordo como ‘miembro de una cultura distinta con su propia lengua que en este caso no es hablada sino señada. Puesto que una lengua vehiculiza una concepción de mundo diferente, los Sordos poseen una cultura distinta’. De modo que las personas sordas son definidas como sujetos de lenguaje, miembros de una minoría lingüístico-cultural específica. La Lengua de Señas Argentina (LSA) tiene una manifiesta función intragrupal y por ello es fundamental en la construcción subjetiva de la identidad” (Báez, 2009, p. 42).

[9] “En la lectura en LSA entendemos la decodificación como la *capacidad de reconocer palabras e identificarlas con la LSA mediante un mecanismo de traducción*. De esta forma, la decodificación remite a

lo visual y no a lo sonoro, como ocurre en la decodificación oral [...]” (Moyano, 2011b, p. 69 –destacado en el original–).

[10] En tanto a partir de la Ley Federal de Educación de 1993 (N°24.195) las escuelas de enseñanza pre-escolar, primaria y media dejaron de pertenecer al estado nacional y pasaron a estar bajo jurisdicción de cada una de las provincias.

[11] Definida en el Art. 52° de la LEN como “la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme el artículo 75 inciso 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. [...]”.

Bibliografía

Báez, Mónica (coord.) (2009): *Diálogos con Sordos. Aportes para reinterpretar la alfabetización de Sordos*. Rosario, Laborde Editor.

Bourdieu, Pierre (2001): “Los ritos de institución”. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid Akal, pp. 78-86.

Cuesta, Carolina (2019): *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Dubin, Mariano (2019): *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* (Parte 1) [tesis de doctorado]. SEDICI, UNLP, disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82835>

López, Daniel (coord.) (2009): *Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones 1*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>

Moyano, Ana María (coord.) (2011a): *Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006524.pdf>

Moyano, Ana María (coord.) (2011b): *Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006525.pdf>

Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983): “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. *Revista Colombiana de Educación*. Nro. 12, junio, disponible en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093/4172>