

**REFLEXIONES DESDE LA VISIÓN CRÍTICA DE LAS FORMACIONES
IDEOLÓGICAS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN DEL
SORDO**

María Ignacia Massone, Departamento de Lingüística, Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural -CIAFIC-, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-, Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En este trabajo pretendo presentar una visión crítica de las formaciones ideológicas del discurso pedagógico de la educación del sordo -DPES- partiendo de la siguiente hipótesis: Lo *ideológico* puede investir cualquier materia significativa, es una dimensión constitutiva de todo sistema social de producción de sentido. El efecto de sentido "ideológico" no solo anula la indecibilidad del signo, bajo este efecto el discurso - entendido como signo socio-semiótico - aparece como teniendo una relación unívoca y naturalizada con lo real; sino que además fetichiza, reduce, enmascara el conocimiento, presenta ambigüedades. El discurso bilingüe-bicultural -d.b.- basado en una mirada socio-antropológica hacia la comunidad sorda se introdujo en el campo discursivo de la educación de sordos alrededor de 1985 en toda Latinoamérica con la intención de cuestionar el discurso clínico u oralista dominante. Intentó, pues, encarar la lucha discursiva por el poder, por el poder decir, esto es, la lucha por constituirse en emisor válido reconocido dentro de la red discursiva. Este discurso pretendió instalarse en el campo de la sordera como discurso emergente, es decir, retomando los signos vigentes, a fin de presentar verosimilitud, cuestionó los valores existentes y luchó por imponer otros nuevos. Pretendemos en este trabajo reflexionar e intentar dar respuestas acerca de cuestiones tales como: ¿Conquistó el d.b. la posibilidad de convertirse en discurso emergente? ¿Cómo respondió el discurso dominante o discurso clínico? ¿El d.b. ha sido callado o ha sufrido transformaciones discursivas y, por lo tanto, ideológicas? Parafraseando a Goffman ¿cuáles son los estigmas que se convirtieron en emblemas? ¿Los intelectuales interpelan a la ideología o no son más que meros espectadores participantes o *fans*?

A partir de 1985 en la Argentina y en Latinoamérica irrumpe en el campo de la educación del sordo un nuevo discurso proveniente de las ciencias sociales y basado en desarrollos innovadores y hasta revolucionarios del campo de la lingüística - es decir, los desarrollos chomskianos. En un análisis que propusimos en 1990 (Behares, Massone y Curiel, 1990) del discurso pedagógico de la educación del sordo -DPES, en adelante- a partir de encuestas realizadas a profesores de sordos, autoridades escolares, padres y sordos tanto en Uruguay como en Argentina, y del análisis de documentos escritos y grabados en Congresos llegamos a las siguientes observaciones.

Definimos al DPES como discurso autoritario, es decir, aquel en el cual la voz del interlocutor se acalla y el texto producido es estrictamente monológico, no hay realmente interlocutores. Una de las estrategias de los aparatos ideológicos del estado es hacer aparecer su discurso como monolítico a pesar de que el lenguaje como contrato es el producto de una relación de fuerzas más que de un consenso. En otros casos, podríamos hablar siguiendo la clasificación propuesta por Lavandera (1986), de discurso autoritario-desautorizado (documento que analizaremos seguidamente), e incluso de discurso autoritario de quien no tiene autoridad en ningún sentido pero que se la autoasigna (tal el caso, por ejemplo, de ponencias en Congresos de hijos oyentes de padres sordos no profesionales). Lamentablemente, dada la extensión de esta ponencia no podremos dedicarnos a explicitar el mundo de significaciones de cada uno de estos discursos, aunque es parte de una investigación que estamos realizando. El discurso pedagógico de la educación del sordo – DPES- es parte del discurso pedagógico -DP. Es decir, que obtiene de este la concepción de que enseñar no es tanto sinónimo de informar, sino más bien obligar a aceptar. En tanto que discurso autoritario el DP constituye un ejercicio de poder, un fuerte mecanismo de control.

Siguiendo con las conclusiones de nuestro primer trabajo de 1990, diremos que allí también señalamos que evidenciábamos en el DPES una serie de confusiones que denominamos "conflicto metodológico" y "conflicto social". El conflicto metodológico se evidenció en la frustración de los profesores de sordos frente a los éxitos relativos de los métodos orales lo que originó el principio de una discusión acerca de modelos alternativos. El conflicto social derivó de una nueva valoración por parte de los mismos sordos y de los científicos sociales de su propia cultura diversa. El conflicto metodológico se desarrolló dentro del marco referencial e ideológico del propio DPES, mientras que el conflicto social se introdujo dentro de él como cuña derivada de otras conformaciones discursivas, a saber, el discurso reivindicativo de las minorías y el discurso de las ciencias sociales que proponen el modelo socio-antropológico de la sordera en el cual aparecen nuevas conformaciones de saber o prácticas discursivas que pretenden alterar las relaciones de poder o formaciones discursivas (Foucault, 1969). Dicha cuña produjo un efecto dialéctico, sin el cual muy pocas posibilidades de cambio podrían haberse dado y dio por resultado cierto avance en cuanto a la modificación relativa de las construcciones de saber, es decir, nueva perspectiva con respecto al sordo, a su lengua y a su cultura. Finalmente, como conclusión del análisis del DPES encontramos tres instancias discursivas: a) el discurso oralista; b) el discurso de la discusión de propuestas alternativas para abandonar el oralismo, y c) el discurso de la educación bilingüe-bicultural.

Es decir, que en aquel momento el discurso bilingüe-bicultural de educación del sordo pretende instalarse en el DPES como discurso emergente (Giménez Montiel, 1983), es decir, un discurso que disputa y cambia las referencias sociosemióticas de la red en la que aparece, inaugurando, entonces, una nueva. Es un discurso que surge perteneciendo a la red - de lo contrario perdería totalmente su verosimilitud-, es decir, retoma los valores de los signos presentes, al mismo tiempo que los cuestiona, por eso es posible que luche por imponer otros nuevos. Es decir, resume los signos existentes hasta el momento, les otorga un valor diferente y, a partir de esos nuevos valores o significaciones, construye una nueva pararealidad discursiva. La fuerza del cuestionamiento es tal que obliga a los otros discursos - al discurso dominante- a responder, con lo cual aparece y se impone un nuevo sistema de referencias. Un discurso, como dice Raiter (1999) logra esta condición y pasa a convertirse en emergente cuando el discurso dominante no puede calificarlo de ningún modo y el dominante debe responder perdiendo así la iniciativa discursiva en manos del nuevo discurso.

El discurso bilingüe-bicultural aparece en la red discursiva del DPES otorgándole nuevos valores a los signos "sordo", "educación especial de sordos", "idioma gestual", e introduciendo el signo "cultura sorda" (Massone y Johnson, 1990), con la intención de cuestionar el discurso dominante oralista. Dicho discurso parte de la concepción intercultural y su paradigma de aceptación y respeto por la diversidad. Considera que los sordos son miembros de una minoría lingüística con su propia lengua y cultura y, por ende, propone un modelo educativo bilingüe-bicultural. Intentó, pues, encarar la lucha por el poder, por el poder decir, esto es, la lucha por constituirse en emisor válido reconocido de la red discursiva.

En dos trabajos posteriores (Massone y Simón, 1997, 1998) analizamos nuevamente el DPES en una serie de leyes, decretos, normas realizadas para reglamentar la educación especial de los sordos desde 1885, es decir, desde la creación de la primera escuela pública para sordos en nuestro país, más específicamente en la Capital Federal. Se analizaron también las circulares que tanto la Dirección de Educación Especial envía a las escuelas de Capital como las que envía la Dirección General de escuelas de la provincia de Buenos Aires a sus 59 escuelas de sordos. Es necesario mencionar que dichas circulares tienen no solo carácter informativo, sino también constituyen directivas de funcionamiento. Se consultaron además otros documentos tales como: el Código Civil, proyectos individuales de escuelas de sordos, la Ley Federal de Educación No 24.195 sancionada el 14/4/1993, La Constitución Nacional de 1994, y convenciones internacionales con jerarquía constitucional. El análisis del DPES demostró la existencia de tres conformaciones discursivas:

a) el **discurso oralista tradicional**, cuyas significaciones fueron y son:

- ✓ la modalidad auditivo-vocal cumple el papel fundamental en el desarrollo cognitivo y lingüístico;
- ✓ la lengua de señas no constituye un sistema lingüístico, su uso determina una limitación en los procesos de abstracción y generalización;
- ✓ la lengua de señas impide el aprendizaje de la lengua hablada;
- ✓ el conocimiento de la lengua hablada constituye en sí mismo la vía de acceso y la integración de los niños sordos al mundo de sus pares: los oyentes;
- ✓ la metodología gestual solo es considerada como una técnica necesaria para aquellos niños que no se pueden oralizar o niños con patologías sobreagregada, y
- ✓ la lengua de señas y la educación bilingüe son consideradas metodologías.

b) el **discurso de propuestas alternativas para abandonar el oralismo**, - definimos este discurso como un discurso pretendidamente no oralista, se presenta como un discurso contradictorio y ateoórico en el que sigue predominando el interés por la lengua oral, la visión de las lenguas de señas como estrategias educativas, la concepción de los sordos como personas a ser asistidas, la ausencia del componente antropológico. Existe, por ejemplo, una fuerte confusión teórica en el DPES con respecto a los términos “lengua” y “lenguaje”, términos que habitualmente aparecen como sinónimos, excepto en los casos en que se cita bibliografía textualmente. Podríamos ubicar aquí el discurso del bimodalismo, español señado o comunicación total, que incluye parte de las significaciones denominadas para el discurso oralista.

y

c) el **discurso de la integración**, como neutralización o borrado de las diferencias - recordemos que nace unido a la idea de normalización.

En dichos trabajos ya consideramos que el **discurso bilingüe-bicultural** si bien se presenta como una nueva instancia discursiva no logró resignificar los valores propios del DPES. El componente bicultural de la educación bilingüe presenta mayores dificultades para ser aceptado que el de pedagogía lingüística y nunca es implementado, ya que este último aparece como más cercano a los modos de procesamiento del DPES tradicional. El DPES presenta enunciados como los siguientes:

E1: *“Yo no estoy de acuerdo...me es difícil concebir la existencia de una cultura sorda”.*

E2: *“Usted propone la idea de gheto”.*

E3: “*Que tengan una lengua todavía. ¿Pero una cultura?*” (reconstrucciones de intervenciones de profesionales a partir de presentaciones en Congresos)

Es así que el DPES evidencia la política lingüística con respecto a la educación de los sordos que se ha llevado a cabo desde la creación de la primera escuela especial en 1885 hasta el momento actual, ya que el análisis de todos los documentos demuestra la existencia de regularidades que se han mantenido durante estos años. Es así que, la **política lingüística** con respecto a la educación de los sordos ha sido **una política inmovilizadora** – ausencia de intención de cambios, como ser la inclusión del modelo bilingüe-bicultural -, **conservadora** – perpetuando la noción del sordo como un enfermo a ser recuperado a través de terapias del habla y de la audición para que pueda asemejarse al oyente y ser normalizado- y especialmente **autoritaria** – puesto que, por un lado, representa un estilo pedagógico de dominio ya que parte de una concepción de aprendizaje que permite reproducir las relaciones de poder: el oyente domina ya que “da al sordo el lenguaje y se lo estructura”, el sordo es el subyugado, es el que obedece, y, por otro, perpetúa la ideología social imperante con respecto a los sordos: el sordo que la escuela pretende es el que habla, el que seña es un mono, es decir, no humano.

Dado que siendo propulsoras del modelo socio-antropológico desde el inicio (Massone, 1985), y, por consiguiente, de la educación bilingüe-bicultural o como preferimos denominarla educación multilingüe-intercultural (Massone, Simón y Druetta, 2003), seguimos analizando el DPES a fin de lograr identificar aquellas formaciones ideológicas y prácticas discursivas que determinan la imposibilidad de la implementación de este modelo pedagógico. Nuestra hipótesis es, pues, que en el discurso actual oyente llamado bilingüe, que actualmente es parte del DPES, discurso que se considera a sí mismo innovador puesto que dice tomar en cuenta ciertas consideraciones del modelo socio-antropológico como el hecho de que la LSA es la lengua natural del sordo, aún persisten signos o formaciones ideológicas derivadas del modelo clínico de la sordera y ha sufrido una serie de transformaciones discursivas y, por lo tanto, ideológicas, que perdió su posibilidad de iniciativa discursiva, fue, por lo tanto, subsumido por el discurso dominante - DPES- quien resignificó nuevamente los valores por él introducidos en la red discursiva. El campo de la educación del sordo no puede cambiar su *habitus*, como diría Bourdieu. Esta naturalización del discurso bilingüe-bicultural produce lo que denomino discurso neo-oralista, es decir, un discurso del que se apropia el discurso dominante a fin de que su status-quo no se desestabilice (Massone, 2008b).

Consideramos al discurso dominante -d.d. en adelante- y siguiendo a Raiter (1999) como aquel concepto que nos permite conocer mejor la sociedad, porque a partir de su reconocimiento y determinación podremos realizar un abordaje científico del concepto de ideología dominante, al obtener una herramienta científica de análisis de una parte de la realidad, resulta útil en los análisis de la circulación social de los signos, en la constitución de los imaginarios sociales, el establecimiento de sistemas de valores, etc.

D.D. es un sistema social de referencias semióticas, todo lo producido en una sociedad, su cultura, adquiere una significación particular en función de esas referencias establecidas. Es decir, los hechos y los dichos que se producen dentro de una comunidad no significan por sí sino en función de ese sistema. El d.d. forma parte del sistema de creencias de todos los miembros de una comunidad. Está compuesto por signos ideológicos con un determinado valor, en torno de los cuales giran todas las demás significaciones sociales potencialmente válidas. Toda propuesta nueva o diferente será juzgada o pensada desde los valores preexistentes. El valor de un signo ideológico consiste en los atributos que tiene, lo que invoca, lo dicho y lo sobreentendido, necesarios para su comprensión, por lo tanto es importante el contexto en el que aparece, y no solo su valor dentro del hecho de habla. El d.d. impone nuevos signos ideológicos y les otorga un valor determinado, todo otro signo se verá extraño o ajeno, será considerado falso o no será creíble. El d.d. supone una iniciativa discursiva en el nivel social, podrán aparecer otros discursos pero serán comprendidos desde el d.d., sino además todo otro nuevo discurso en tanto no cuestione la legitimidad de los valores de los signos impuestos pasará a engrosar el d.d. Será un discurso opositor, solo verosímil como tal en la referencialidad impuesta por el d.d. y, por lo tanto, también parte del d.d. (Raiter, 1999).

A los efectos de comprobar nuestra hipótesis realizamos una serie de encuestas a 45 docentes de EGB y a 35 docentes de sordos, las que consistían en preguntas a contestar en tres renglones y frases trucas para completar del tipo: "Los sordos son...", "La lengua escrita es...", "La LSA es...", etc. Se analizaron las respuestas de la totalidad de la muestra en base a la agrupación en diferentes categorías que surgieron luego de las sucesivas lecturas de las entrevistas (Simón, 2000). Solo mencionaremos algunos de los resultados del análisis que nos resultan pertinentes. Solo el 1.2 % de la concepciones mencionadas en "características de un buen docente de sordos" se referían al manejo de la lengua de señas, cuando en una escuela multilingüe-intercultural todos deben manejar la LSA. Solo el 0.3% de la concepciones mencionadas en "papel del adulto sordo en la escuela" se referían a actuar como maestro. Patologizan a los sordos para mantener la población cautiva, mantener los cargos y seguir

perpetuando el microcosmos oyente. Resultó imposible categorizar las respuestas acerca de lengua escrita - no fue el objetivo de la escuela de sordos, por lo tanto, tampoco de los profesorado, sino el enseñar a hablar. Los maestros no la pueden ni siquiera conceptualizar cuando nos enfrentamos hoy a un grupo sordo iletrado o semianalfabeto.

Por otro lado, hemos analizado el documento del Ministerio de Cultura y Educación, Programa de Transformación Curricular denominado "El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares" de 1999, que se envió a todas las escuelas públicas del país y que constituye el Programa marco para todas las áreas de la educación especial. Introduciré al lector en algunas consideraciones observadas en este documento, y lo remito a Serpa y Massone (2008) para un análisis más exhaustivo. De la sola lectura de la bibliografía citada en el mismo en cada uno de los distintos apartados correspondientes a sordos y a las demás discapacidades se evidencia tal contraposición teórica - Chomsky/Luria, por ejemplo, en el caso de los sordos- que convierte a este documento en discurso autoritario-desautorizado. Por otro lado, si bien se menciona la lengua de señas como la lengua natural del sordo, se dice que "no es una panacea ni un milagro salvador" y en la misma frase ocurre un contrasentido con esto recientemente escrito "se trata sencillamente de una lengua de fácil acceso para el niño sordo y, por lo tanto, el auxiliar más eficaz para la comunicación, la educación y el desarrollo cognitivo..." - ¿en qué quedamos? La lengua de señas es solo descripta como una adaptación curricular. No se menciona el componente bicultural de los sordos, ni la inclusión de maestros sordos en las escuelas, solo los maestros oyentes transmitirían o enseñarían - no queda claro- la LSA, que sabemos que jamás aprenden, ni siquiera en cursos con instructores sordos, sino que solo saben una variante de español señado, ya que la LSA funciona en la minoría sorda argentina como límite étnico, tiene la función de reconocer al extranjero (Simón y Massone, 2000). Asimismo, de la introducción general se deduce que la atención a la diversidad es la verdadera transformación educativa, lo cual implica convertir a la escuela en inclusiva para que sea de calidad y garantice los mismos aprendizajes para todos los alumnos - o como diría Althusser (1970) la "ideología dominante en estado puro" - ¿dónde quedó la diversidad? ¿La calidad de la escuela se garantiza solo con la inclusión de la diversidad?

Postulamos que este documento implica el cuestionamiento al valor de los signos introducidos por el discurso bilingüe-bicultural, contesta y se opone y le quita definitivamente a aquel discurso la posibilidad de surgir como emergente, logra callarlo. Surge además de la institución estatal dominante en el área educativa - la que propone el DPES- y acompañado de un diccionario pretendidamente de LSA que se distribuye en cantidad a todas las escuelas del

país que no es más que un diccionario de español con dibujos de señas y no un diccionario basado en principios lingüísticos, ni lexicográficos. Es decir, el DPES logra desde sus instituciones imponerse como el discurso dominante a partir de transformaciones discursivas y prácticas que le permiten seguir imponiendo sus formaciones ideológicas luego de haber resignificado los valores de los signos desde el mundo de referencias del discurso oralista. El innovador discurso bilingüe-bicultural que tuvo cierta iniciativa discursiva es ahora comprendido desde el d.d., pasó a engrosar el d.d. Los datos nos muestran la fuerte inserción social de este discurso que puede permitirse el lujo de tener opositores porque no solo no lo cuestionan sino que además lo legitiman como tal, por el solo hecho de constituirse, de autolegitimarse como discursos opositores a una referencialidad preexistente.

Según Althusser (1970), el Estado se realiza en sus instituciones a través de la ideología. Esta constituye el mecanismo según el cual los individuos son interpelados como sujetos. La escuela es, para este pensador el Aparato Ideológico del Estado por excelencia ya que exige una asistencia obligatoria. La escuela es el lugar donde los hombres son interpelados como sujetos del estado y la categoría de sujeto es constitutiva de toda ideología. "El hombre es por naturaleza un animal ideológico". El mecanismo más capilar de esa constitución es la adquisición de la lengua. El hombre se vuelve "sujeto" en el lenguaje, reproduce las relaciones de poder en el plano social, pero también en el subjetivo; en los modos de pensar el mundo y de pensarse a sí mismo. La ideología, como representación de la relación del hombre con sus condiciones de existencia, encuentra en el lenguaje el espacio más relevante para su realización en cualquiera de los aparatos ideológicos e instaura así el discurso dominante. Entendido de este modo, resultan más complejas las posibilidades de desarrollo de las lenguas disidentes - no oficiales- en cuanto ponen en peligro la estructura más básica de reproducción de las relaciones de poder del estado, se encuentran en pugna por apropiarse de una parte del capital simbólico. La escuela como aparato ideológico del estado implica el español, la lengua oficial del estado. Y al ser la lengua el lugar de reproducción en las relaciones de poder simbólicas, el estado, como lugar de apropiación del capital simbólico, resiste aquellas fuerzas que atentan contra la integridad de su realización. Una regla que plantea otras posibilidades de significación desarticula la del estado, por lo tanto, este legitima en la educación a través del DPES ciertos significados y desestima otros. Las lenguas disidentes - las lenguas de señas en este caso, así como las lenguas de grupos étnicos- se convierten así en sujetos de la ideología.

En su noción de ideología, Althusser propone el ejemplo de Dios que como Sujeto Absoluto interpela al individuo como su semejante. Dios debe, según advierte Althusser,

convertirse él mismo en hombre en la figura de Jesús, para volver así luego cerrando en un movimiento inclusivo al hombre devenido imagen de Dios. Tal es el modo en que el discurso de la ideología interpela a los individuos como sujetos, "sujetándolos" en su identidad al ideal propuesto en la figura del Sujeto Absoluto. De igual modo, el español incorpora dentro de su órbita a la lengua de señas, interpellándola como un caso de sí mismo, de tal dialéctica resulta el español señado. No podía en su campo referencial aceptar la LSA como la lengua natural del sordo transmitida por adultos sordos en la escuela, sino como variación y dependiente del español, el d.d. se apropia de la LSA y la transforma resignificándola. Y puesto que no hay signos neutrales ideológicamente, sino que funcionan para persuadir al mismo tiempo que para referir. Las fuerzas ideológicas tienden a naturalizar los signos, hacer que los valores culturales e históricos dominantes, las actitudes y creencias parezcan naturales, evidentes y de sentido común. La ideología parece hacer transparentes las prácticas significantes. El efecto de sentido "ideológico" es la anulación de toda posibilidad de desdoblamiento, bajo este efecto el discurso aparece como teniendo una relación directa, simple y lineal con lo real; aparece como siendo el único discurso posible sobre su objeto, como si fuese absoluto.

La capacidad de engaño se denomina "fetichismo" (Marx, 1975), implica la pérdida cualitativa, la conversión en mercancía, en cuantitativo; el conocimiento se opaca, enmascara, empobrece, desvanece, aleja, simplifica, presenta ambigüedades. En el campo de la sordera el fetiche es la LSA. Se transforma, como diría Goffman (1975), el estigma en emblema. No existe, pues, indecibilidad del sentido ya que implicaría interpelar a la ideología, sino univocidad, es decir, un solo valor del signo. El haber encontrado un fetiche, el haber mitificado a la LSA como diría Barthes (1980), le sirve, le es funcional socialmente a la ideología. Es el señuelo con el cual persuade de que acepta la diversidad.

La ideología al fetichizar, al simplificar lo complejo introduce una serie de falsas analogías. Elimina la riqueza que tiene el mundo y produce estereotipos. En otro trabajo incluimos el decálogo del efecto significante trivialización o afirmaciones reduccionistas:

1. La LSA es SOV - sujeto-objeto-verbo.
2. Decálogo de reglas gramaticales.
3. Los sordos no están capacitados para enseñar LSA.
4. Los sordos no tienen formación para enseñar en las escuelas.
5. La LSA sirve para el sordo que no puede oralizarse.
6. Si seña, no va a hablar.
7. Nosotros tenemos una escuela bilingüe.
8. Nuestro método es bilingüe: método oral más lengua de señas.

9. El sordo debe integrarse en el aula con oyentes.

10. Con mi hijo a través de la oralización me puedo comunicar bien.

Se ejerce así como dice Bourdieu (1999), la práctica de la violencia simbólica, que consiste en imponer significaciones "de hacer creer" y de "hacer ver" para no cambiar los *habitus* de un campo.

¿Qué hacen los intelectuales del campo frente a este panorama? Ya que también son parte del sistema dominante y reproductores de sus condiciones de producción muchos actúan como "fans", son simples espectadores participantes. El ascendiente del DPES se hace sentir en el dominio de la producción científica, ya que los intelectuales no logran cuestionar sus propias categorías de pensamiento que están aprendidas en una determinada trama de relaciones de poder (Bourdieu, 1993). La escuela, la lengua y el discurso de la ciencia son los tres mecanismos para callar la diversidad. Los Estudios Culturales son un claro y reciente ejemplo.

El DPES se está defendiendo de la revolución ya que hacerla implicaría destruir todo el juego de su poder de dominación, por eso no acepta el modelo bilingüe-bicultural y menos aún su componente intercultural. No puede cambiar su *habitus*. Es decir, defienden la ortodoxia, el monopolio de las estrategias de conservación, no puede usar estrategias de subversión ya que ello implicaría ser herejes a su ser íntimo y a su accionar, es decir, aceptar el universo de referencias planteado por dicho discurso - que además deriva de los sordos y de los científicos sociales y no de los profesionales de la sordera- y aceptarlo como emergente.

Sin embargo, parafraseando a Hanna Arendt diremos que donde hubo violencias de silencio el decir ha de poder reanudarse. El modelo multilingüe-intercultural deberá si llega a poder ser implementado en alguna escuela pública no solo poder contar el mundo en LSA y legitimarse, sino también apropiarse de la escuela, los sordos racionalizar y cuestionar las referencias establecidas y convertirse en sujetos de un nuevo discurso no naturalizado. El discurso dominante o DPES no es indestructible.

Referencias:

- . Althusser, L. (1970). *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. **La Pensée**, no 151.
- . Barthes, R. (1980). **Mitologías**. México: Siglo XXI.
- . Behares, L.E., Massone, M. I. y Curiel, M. (1990). El discurso pedagógico de la educación del sordo. Construcciones de saber y relaciones de poder. **Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación**, Universidad de Buenos Aires, No 6: 41-68.
- . Bourdieu, P. (1999). **Intelectuales, Política y Poder**. Buenos Aires: Eudeba.
- . Bourdieu, P. (1993). Espiritus de Estado. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales** 58, 96-97, pp. 59-92.

- . Foucault, M. (1969). **L'Archéologie du Savoir**. París : Gallimard.
- . Giménez Montiel, G. (1983). La controversia ideológica en torno al VI informe de José López Portillo. Ensayo de análisis argumentativo. **Discurso. Cuaderno de Teoría y Análisis I**, UNAM.
- . Goffman, E. (1975). **Stigmaté**. París : Éditions de Minuit.
- . Lavandera, B. (1986). Hacia una tipología del discurso autoritario. **Cuadernos del Instituto de Lingüística**, Universidad de Buenos Aires, Año 1, No 1, pp. 15-40.
- . Marx, K. (1975). **El Capital**. Tomo I. vol I. Méjico: Siglo XXI.
- . Massone, M.I. (1985). La Lengua de Señas Argentina desde la Lingüística y la Psicolingüística. **Segunda Conferencia Latinoamericana de Sordos**, Buenos Aires.
- . Massone, M. I. y Johnson, R. E. (1990). Kinship terms in Argentine Sign Language. **Annual Meeting of the American Anthropological Association**, New Orleans, EEUU. Publicado en: **Sign Language Studies** 73: 347-360.
- . Massone, M. I. y Simón, M. (1997). Una política lingüística inmovilizadora: la educación de la minoría sorda. **Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas, Instituto de Lingüística**, Universidad de Buenos Aires.
- . Massone, M. I. y Simón, M. (1998). El contrato didáctico en el marco de las políticas lingüísticas argentinas. En: **Atualidade da Educacao Bilingüe para Surdos. Processos e Projetos Pedagógicos**. Porto Alegre, Brasil: Mediacao, 57-77 pp.
- . Massone, M. I. y Simón, M. (2000). Los efectos significantes tr- en la educación de sordos. **Jornada de Capacitación y Formación**, Comunidad, Tucumán.
- . Massone, M.I., Simón, M. y Druetta, J.C. (2003). **Arquitectura de una Escuela para Sordos**. Buenos Aires: Editorial Digital Libros en Red, 246 pág.
- . Massone, M.I. (2008a). Los efectos significantes tr- en el discurso de la educación de los sordos en Argentina. **Revista Ethos Educativo** 41, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 159-181.
- . Massone, M.I. (2008b). Ideologic sign in deaf educational discourse. En: Carolina Plaza-Pust y Esperanza Morales-López (eds.). **Sign Bilingualism. Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 277-295 pp.
- . Raiter, A. (1999). **Lingüística y Política**. Buenos Aires: Biblos.
- . Simón, M. y Massone, M. I. (2000). La trasposición didáctica en el aula de sordos. **Congreso Argentino de Lengua de Señas**, organizado por CRESCOMAS, Córdoba.
- . Simón, M. (2000). Las concepciones docentes en la educación bilingüe intercultural. **Congreso Internacional de Salud Mental y Sordera**. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.