

Claves para ordenar la discusión sobre el trabajo docente

Carlos Omar Ávalos López; FaHCE/UNLP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5892-6947>

Resumen

La finalidad de este trabajo es la de ordenar la discusión sobre las cuestiones implicadas por la entrada léxica (o término) ‘trabajo docente’ en contraposición con otros términos relacionados al concepto de ‘políticas educativas’, para luego poder avanzar sobre la ubicación de la discusión sobre *proyectos en disputa en América Latina*. Utilizamos instrumental teórico y conceptual de la *semántica argumentativa*. La categoría de análisis que ponemos en juego es el *lugar de enunciación* que determina la etiología (origen) y la teleología (finalidad) de un determinado discurso que le da significado al término en cuestión (por eso, este ordenamiento es primero semántico), además implica un auditorio específico (o destinatarios del discurso). Este lugar no compromete a una ontología, porque trabajamos con teorías de la actuación. El análisis que vamos a realizar va a aportar, además, claves para discutir de manera inicial –desde el punto de vista lógico–, el tema que privilegiamos: el trabajo docente.

Palabras-clave: política educativa; trabajo docente; entidad jurídica docente.

Introducción

Los problemas convocados por el concepto codificado como ‘trabajo docente’ –como generalmente ocurre con la mayoría de los conceptos del campo educativo–, deben ser imaginados, al investigarlos, primero despojados de toda traza de camino recorrido y a recorrer. Al hacerlo y al captar la complejidad de los fenómenos que están implicados, se entiende que no pueden ser resueltos por una sola ciencia o disciplina, sino que necesitan del concurso de diferentes metodologías, diferentes lenguajes, enfoques y tradiciones. Carlos Maldonado (2013) llama a este tipo de problemas como *de frontera*.

Para el autor nombrado, no resulta suficiente concebir un problema, sino, además, es necesario establecer la clase de problema de que se trata. Pero, sostiene, si se quiere resolver un problema es preciso modificar el marco en el que surge el problema. En primera instancia, este marco es, por ejemplo, el marco teórico, o el marco metodológico, o el marco conceptual, o las técnicas y herramientas, incluso, el marco lógico en el que emerge el problema. Pero el marco en el que surge un problema implica, además, “la consideración del marco educativo, el marco cultural, el marco filosófico, el marco científico, y finalmente también el marco social, político y cultural en el que emerge el problema” (Maldonado, 2021, p. 162).

Ahora bien, una manera de comprender la clase de fenómenos y sistemas que convoca el concepto codificado como ‘trabajo docente’ es mediante modelos (Moreira, 1999; Armatte, 2006; Zoya, 2017; Maldonado, 2021). Un modelo representa, por lo menos, dos cosas: de un lado es una simplificación del mundo o de una parte del mundo que permite su explicación, comprensión y gestión o manejo y del otro lado, un modelo es una interpretación –del mundo o de una parte del mismo.

Cuando se propone una discusión, en rigor, se propugna por la construcción de un nuevo modelo explicativo. Es que “el desarrollo de la buena ciencia pasa necesariamente por la discusión, apropiación, crítica de modelos –digamos, si cabe paradigmas-, y la formulación de nuevos modelos” (Maldonado, 2021, p. 168). Como consecuencia de esto, si se va a discutir sobre un nuevo modelo que explique los fenómenos convocados por el concepto codificado como ‘trabajo docente’ y los problemas subyacentes, se debería cooperar para la construcción del mismo, con insumos diferentes a los ya utilizados en las investigaciones y trabajos existentes hasta el momento. Esto obedece a que el compromiso es la confección de un modelo que debe poder tener una capacidad comprensiva mayor, más profunda, más rigurosa y más robusta que los modelos previamente existentes que podemos encontrar, por ejemplo, en la bibliografía consagrada de manera académica.

Estas aclaraciones son necesarias para explicitar el lugar –dentro de una secuencia de investigación– que ocupa esta propuesta, ya que nos ubicamos en un momento previo: establecer las claves que ordenen esta construcción cooperativa. La idea es evitar los efectos de la *precipitación argumentativa* (que, en sí, es un movimiento cognitivo falaz) que puede desembocar en el desarrollo de discusiones inconducentes y/o planteos erróneos.

Luego, hay que tener en cuenta que junto al problema (o los problemas) se activa una pregunta epistémica del punto cero (Flichman y Pacífico, 1996; Pacífico y Yagüe, 1996). Esta pregunta está vinculada estrechamente con este punto inicial. La pregunta no aplica al objeto, sino al sujeto cognoscente. El interrogante es: ¿Qué se tiene que saber para saber sobre esto?

Esto que se debe saber, en primer lugar, es argumentación. Como observamos en nuestras investigaciones la existencia de importantes confusiones –especialmente en el ámbito educativo– sobre de qué se debe hablar cuando se habla de la teoría de la argumentación, estamos obligados a dar algunas definiciones al respecto. Además, la categoría *lugar de enunciación* es argumentativa.

Luego, se debe saber derecho. Por eso en esta presentación debe extenderse en definiciones conceptuales del campo jurídico. Porque el concepto de trabajo convoca a un derecho fundamental que convive con otro: el derecho a la educación.

Finalmente, avanzamos sobre cómo organizar la discusión sobre ‘proyectos en disputa en América Latina’.

¿Qué es argumentación?

La teoría de la argumentación 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. 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.

Para completar esta información, recomendamos leer en G. Olave Arias (2015), *Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación media (2010-2012)*, el apartado “Argumentación y sus términos: desambiguaciones requeridas” (p. 54). 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*.

Entonces, podemos identificar 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 ya 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 (estructuralismo), sino que lo hacen, de manera diversa y/o combinada, por la pragmática; la semiótica; las nuevas lingüísticas y las sociolingüísticas.

La *semántica argumentativa* —que es la que enseñamos en nuestros cursos—, se sitúa en este tercer momento; pero abrevia, por supuesto, de los aportes de los dos anteriores.

Perspectiva de la gestión y perspectiva del trabajador

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, se las pedimos prestadas a la antropología, pero tienen prosapia lingüística. Se trata de las 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 (2007) las reinterpreta y les atribuye otras características, que, en términos generales, consideramos en nuestras producciones.

En nuestras investigaciones y, especialmente, en nuestros cursos de antropología cultural, combinamos estas perspectivas con la *observación de segundo orden* (Luhmann, 1998; Arnold-Cathalifaudl, 2004). Esto es: la perspectiva *emic* la consideramos como aquella constituida por los enunciados realizados por los sujetos observados dentro de un determinado escenario semiótico recortado a partir de un cosmos explicativo construido por el investigador; en cambio, entendemos a la perspectiva *etic* como aquella constituida por los sistemas explicativos del sujeto que observa ese escenario. Todo discurso que allí medie entre el fenómeno y el investigador se convierte para éste en discurso *emic*. Es decir, si se trata de un discurso explicador del mundo observado –que representa por ello un discurso *etic*–, también es observado como perspectiva *emic*. Se tratará de una observación, según el grado de mediación, de segundo (de tercer; cuarto; etc.) orden. Esto permite ver, analizar y explicar tanto los modelos conceptuales como mentales de los sujetos implicados en la observación (Moreira, 1999; Zoya, 2017), que dan origen a sus respectivos discursos. Esto se estudia cuando se intenta establecer el *lugar de enunciación* con respecto a un determinado discurso.

Algunas entradas léxicas relacionadas con el concepto de ‘políticas educativas’ que pueden ser utilizadas para hablar de trabajo docente, pertenecen al lugar –ya trabajado de manera *etic* en nuestra tesis (Ávalos, 2023a)– que establecemos como Perspectiva de la Gestión de la Educación [PGE]. Y es en este lugar donde se disputan proyectos de gestión de la educación (como parte de una concepción general de la gestión política) desde el control del centro político del Estado moderno (siempre enfocados en la temática que nos convoca).

Tomemos, como ejemplo, las definiciones al respecto del Dr. César Tello (2015), quien afirma que el concepto codificado como ‘políticas educativas’ se puede concebir, desde la propia

ciencia política, como un campo social en tanto cognición política, prácticas políticas y discursos políticos. También 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. Además, como parte de las políticas públicas; como la realidad socio-política a ser analizada, indagada, investigada.

Para el autor citado, el concepto codificado como ‘políticas de formación docente’ debería incluirse dentro del concepto anterior. En cambio, observa, el término ‘políticas para el sector docente’ “es frecuentemente utilizado en relación a los sindicatos” (2015, p. 9). En todo caso, siempre se ingresa discursivamente a una relación –que puede emularse a la relación patrón-obrero/jefe-empleado– desde la perspectiva del primer miembro considerando, en términos generales, ciertas coordenadas axiológicas que parten del postulado de que una buena educación depende de un buen proyecto educativo y a la vez, que éste pueda ser llevado a cabo de manera óptima por todos los individuos del sistema educativo. Por eso se trata de una perspectiva de la gestión: se discute qué proyecto es el adecuado y las mejores formas de implementarlo.

En cambio, la entrada léxica ‘trabajo docente’ se justifica desde otro lugar de enunciación. Para entender la naturaleza de este lugar debemos hablar de derechos. Introducimos para esto, *la perspectiva de la educación como derecho fundamental* (Rivas, 2007; Latapí, 2009; Gentili, 2009; Scioscioli, 2015) que representa un giro (o inversión) copernicano (Carpio, 1980) al estudio 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. Esto implica, en definitiva, que es el derecho a la educación quien determina cualquier política educativa. Desde las teorías analíticas de los derechos que utilizamos, el derecho a la educación representa una relación triádica (Hohfeld, 1992 [1913]; Alexy, 1983; Parcero, 1998) 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.

Trabajo docente

Pero también tenemos la presencia de otro derecho fundamental: el derecho al trabajo. Por eso, antes de llegar a hablar del ‘trabajo docente’ hay que hablar de ‘trabajo’ y luego de ‘trabajador’. Estos términos pueden codificar conceptos bastante disímiles, lo que amerita una discusión profunda (o varias), atendiendo, en especial, la relación que se puede establecer con el concepto codificado como ‘profesionalización’.

El recorrido organizado de la discusión sería el siguiente: teoría general del trabajo; > teoría del valor; > trabajo como derecho; > trabajo docente.

Partir de una teoría general representa un requisito epistemológico (Flichman y Pacífico, 1996). Una vez explicado qué se entiende por trabajo, se puede intentar analizar y explicar la especificidad del trabajo docente. Luego, habrá que discutir sobre teorías del valor. Uniendo o relacionando cuestiones económicas con axiológicas. La pregunta que debe resolverse antes de poder introducir el concepto de ‘salario’ se refiere en primera instancia, a cómo se valora cualquier cosa para que, en un momento posterior, se pueda afrontar la tarea de explicar cómo se valora el trabajo. Pero cuando se intenta hablar de valor se ingresa necesariamente a la dimensión axiológica del asunto.

Después hay que introducirse al ámbito jurídico; ya que hay que hablar derecho. En este lugar de discusión nos ubicamos en la investigación desde los derechos fundamentales.

La investigación requiere –e implica en sí–, de una reflexión desde los campos de conocimiento de la ética y la antropología. En la presentación realizada para el XIII Seminario de la Red Estrado (Ávalos, 2023b), analizamos los dos derechos en juego: a la educación y al trabajo. Éstos coinciden en cuanto a la teleología de sus aspiraciones: la *supervivencia*, entendida como calidad de vida o ‘buen vivir’ y la *existencia*, que implica el ‘ser para hacer y el hacer para ser’.

El concepto ‘aspiración’ puede encontrarse en la bibliografía del ámbito filosófico-jurídico como ‘potestad’ o como ‘derecho natural’ (De la Torre, 2006). La manera en que lo utilizamos nosotros representa un concepto de mayor extensión que el de ‘necesidad’. Se *necesita* un trabajo para sobrevivir y una formación mínima para realizar ese trabajo. Pero se puede *aspirar* a ganarse la vida como neurocirujano y *aspirar* a formarse para lograr ese cometido.

Las *aspiraciones* jamás pueden completarse –es decir, satisfacerse– por el proceso de dejar de ser derecho natural para convertirse en derecho positivo (ingresar como derecho otorgado a un

sistema jurídico). En definitiva, una administración o gestión solo puede otorgar como derecho (positivo), una parte del posible (y como tal, incommensurable) contenido del derecho (natural/aspiración) a la educación o al trabajo.

Ingeniería social

Para buscar los significados de los conceptos relacionados con la entrada léxica en cuestión, ya observando la mirada de la gestión, necesitamos introducir la noción de *ingeniería social*. En esta comunicación la entendemos como un recorte ontológico de un fenómeno que se nominaliza como *ingeniería social* para ser observado. En este sentido, se distingue del término idéntico (de codificación idéntica) que se utiliza para designar o clasificar ciertas formas disciplinares de la sociología y/o la antropología (Granados, 2010), inscriptas dentro de las ciencias aplicadas.

En este caso, la *ingeniería social* hay que entenderla —de manera simplificada— como aquellos recursos que movilizan ciertas personas para que otras realicen determinadas acciones prefijadas o pergeñadas por las primeras. Es un objeto que, especialmente desde la ciencia histórica, se observa preguntándose ¿por qué ciertas personas realizan ciertas acciones indicadas por otras personas? Y aquí los recursos pueden implicar cosas materiales e inmateriales interactuando de manera compleja, por lo cual se demanda la construcción de teorías complejas para explicarlo. A lo largo de la historia, se ha procurado incidir en el comportamiento ajeno mediante proyectos sociales como bien lo ha explicado (sólo por dar un ejemplo) el historiador catalán Josep Fontana en su ya clásico trabajo “Historia: análisis del pasado y proyecto social” (1982).

Pero, para evitar cierto sesgo valorativo que puede evocar la idea de una ingeniería como ‘manipulación’ —que implicaría una norma valorativa incrustada en una norma definitiva (Langier, 1995; Nino, 2003)—, podemos pensar en el caso de un equipo (que puede ser de fútbol) y su actuación dentro de una liga deportiva. El entrenador puede tener una idea de funcionamiento del equipo; esta idea puede compararse con la que elabora quien piensa una política educativa. Pero la cuestión es cómo lograr que cada jugador realice en la cancha lo que el entrenador o técnico desea y ha planificado. Si estudiásemos cómo cierto entrenador consigue ‘llegar’ a sus jugadores, lo que en definitiva estaríamos haciendo es observar una determinada ingeniería social. Como es siempre una relación interpersonal, los individuos pueden verse afectados de diferentes maneras por esta ingeniería. Para conseguir los comportamientos deseados, es necesario establecer normas prescriptivas. Un elemento

característico de este tipo de normas es la *sanción*; que puede ser positiva o negativa, para promover actos comisivos u omisivos (Nino, 2003). En esto se asemeja al derecho, que resulta ser ya en sí, la herramienta de ingeniería social por antonomasia.

El Estado moderno construye diversas herramientas para motorizar y concretar proyectos sociales —es, de hecho, un producto de una ingeniería, que, a la vez, la produce. La gestión realiza precisamente esto: moviliza recursos para dinamizar ciertos comportamientos. En ciertos momentos históricos, la ingeniería privilegia algunas herramientas sobre otras. La educación, la religión o el derecho, no son en sí mismas constitutivas de una ingeniería, pero sí son utilizadas como herramientas con mayor o menor intensidad dependiendo de las coyunturas históricas, culturales y/o los tiempos mundiales (Ávalos, 2010).

Entonces tenemos la noción de *ingeniería social* y establecemos el nexo con la gestión y la categoría de *lugar de enunciación* para anclar los discursos que emanan de esa conexión. Es decir, establecemos así el itinerario posible para indagar sobre la etiología y teleología de los conceptos cuyos significados queremos aprehender.

Observar una ingeniería implica reconocer un lugar de disputas. Cierta parte de la comunidad intenta imponer las reglas configurativas de esta ingeniería por sobre otra parte de la comunidad que también tiene los recursos para hacerlo. Lo que se disputa no resulta ser ciertas concepciones sobre la educación, el trabajo o en última instancia, el derecho, sino la potestad de aplicar una ingeniería sobre otra. Lo que está en juego es quiénes imponen el proyecto social propio (que considera, por supuesto, ciertas concepciones sobre la educación, el trabajo y el derecho, pero de manera funcional a ese proyecto). Esto quiere decir que no son cuestiones que se puedan resolver de manera argumentativa. La resolución compromete lo político (Correas, 2015).

Pero también existe la perspectiva de los derechos que incluye a los sujetos a los que se les va a aplicar esa ingeniería. Y desde allí, establecemos a los derechos fundamentales como vara de evaluación de esa ingeniería. Pero esta evaluación ya incluye a los sujetos.

Investigación educativa

Como pretendemos pararnos desde la perspectiva del investigador educativo (Padrón y Camacho, 2000), distinguiremos entre la mirada de la gestión y el punto de vista de los sujetos que participan del *escenario semiótico* (Linares, 2018) que observamos estableciendo una *observación de segundo orden* (Luhmann, 1998; Arnold-Cathalifaudl, 2004). Los sujetos a considerar son: los [les] estudiantes y los [les] docentes.

Ahora, tenemos dos derechos fundamentales con sus respectivos discursos del derecho en este escenario semiótico donde es preciso evaluar distintos proyectos de gestión. Entonces tenemos dos reglas, varas o parámetros de evaluación, ya que los derechos fundamentales como parte de los derechos humanos, constituyen medidas para juzgar acciones o instituciones (Garín, 2016). Y son sus titulares los que realizan esta evaluación.

En nuestra tesis (Ávalos, 2023a), el instrumento que observamos es la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (que ingresa al derecho positivo argentino en 2008). Nos interesa saber sobre los discursos del derecho a la educación de las personas sordas implicados. Identificamos dos lugares de enunciación de los sujetos titulares del derecho: el movimiento de las personas con discapacidad y el movimiento social de las personas sordas. Y un lugar de enunciación de los sujetos obligados: la ya mencionada PGE. Lo que se pone en evidencia y se explica, es la problemática que esta yuxtaposición de discursos implica y las consecuencias que genera.

Aquí tenemos, en cambio, dos derechos distintos (y no dos discursos distintos): el de la educación y el del trabajo. Que a su vez habilitan discursos distintos.

Al afirmar que esos objetivos deberían mensurarse con la vara de los derechos fundamentales, establecemos un parámetro dialógico entre la gestión y los gestionados. Este parámetro también puede establecerse (comprenderse y estudiarse) analizando la entidad jurídica, por un lado, y antropológica (sociológica) por el otro, del docente.

Esta tarea 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 (Parceró, 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).

Para Robert Alexy (1993) “la base de la teoría analítica de los derechos es una triple división de las posiciones que han de ser designadas como ‘derechos’ en (1) derechos a algo, (2) libertades y (3) competencias” (p. 186).

De los derechos a algo ya hablamos más arriba (la fórmula ‘DabG’).

Para el autor citado, se hablará de *libertad jurídica* sólo si el objeto de la libertad es una alternativa de acción. Establece que un enunciado sobre la libertad tiene la siguiente forma: ‘x’ es libre (no libre) con respecto a ‘y’ para hacer o no hacer ‘z’; ‘x’ simboliza al titular de la libertad (no-libertad); ‘y’ el obstáculo a la libertad y ‘z’ la acción cuya realización o no realización es el objeto de la libertad.

La libertad positiva y la negativa se diferencian sólo porque en la libertad positiva el objeto de la libertad es exactamente una acción mientras que en la libertad negativa consiste en una alternativa de acción. Estos conceptos de la libertad positiva y negativa, aclara Alexy, no coinciden en todos los aspectos con el uso habitual del lenguaje.

La tercera forma de entender a los derechos subjetivos son las posiciones que pueden ser designadas con expresiones tales como ‘poder’, ‘potestad’, ‘autorización’, ‘facultad’, etc. Alexy prefiere denominarla como ‘competencia’. Cada acto administrativo, por ejemplo, constituye un ejercicio de competencia. Significa que a través de determinadas acciones de quienes poseen competencia, se modifica la situación jurídica de otras personas.

Ahora podemos explicar la doble entidad jurídica del docente: como funcionario y como profesional. La distinción entre los conceptos codificados como ‘acreditación’ y ‘evaluación’ nos permiten ejemplificar esta doble entidad jurídica del docente.

La acreditación solo puede tener existencia como un *derecho subjetivo de competencia* en su cariz funcional. La evaluación, en cambio, representa un *derecho subjetivo de hacer* (libertad) de su identidad jurídica profesional.

Los *deberes contractuales* de quien es docente, están constituidos por las obligaciones que tiene frente a la gestión, como funcionario, y frente al estudiante, como profesional.

El esquema que se puede observar en la presentación referenciada (Ávalos, 2023b), se completa en el escenario semiótico (en su especificidad o dimensión jurídica) con dos esquemas similares interrelacionados por derechos y obligaciones, en su mayoría recíprocas (como correlativas), donde el sujeto ‘docente’ se reemplazaría en un caso por ‘la gestión’ y en

el otro por ‘estudiante’. Pero en ambos casos la identidad jurídica respectiva sería única: la gestión siempre es funcional (como parte del Estado, se entiende; no nos extendemos en este punto) y el estudiante siempre es (actúa como) un sujeto único con capacidad jurídica; sujeto que se denomina jurídicamente como *persona humana* (o física).

Lo interesante es que cada parte de la entidad docente convive con su contraparte sin percatarse una de la existencia de la otra salvo en situaciones críticas. Una de ellas es, precisamente, cuando la evaluación entra en conflicto con la acreditación. Por ejemplo, cuando en las últimas fechas de exámenes la dirección del establecimiento educativo le informa al docente que *si el (tal) alumno no aprueba con Ud., repite el año*. Es en ese momento donde se vuelve patente el derecho subjetivo de competencia que ostenta el docente: queda en sus manos (solamente por ser quien le toma el último examen) la modificación de la situación jurídica del estudiante. Lo puede convertir en ‘repitente’. Es decir, el derecho a hacer (evaluar) del profesional entra en tensión con el derecho de competencia (acreditar) del funcionario.

Proyectos en disputa en América latina

En este apartado aportamos una regla argumentativa (lo que suele denominarse “garantía”) para sostener la siguiente afirmación: *no es posible (ni se debe) evaluar un proyecto educativo desde la PGE*. Para concretar esta tarea, entre otras cosas, realizamos un análisis crítico de alguna bibliografía paradigmática del campo que puede entenderse como una operación de generalización analítica (Yin, 2009 en Giménez, 2012). Este análisis, requiere, para ser comunicado, mayor espacio. Por tal motivo, solo pondremos en juego algunas reglas, a modo de anticipo de un trabajo más amplio.

La regla que sostiene la afirmación que enunciamos es la siguiente:

Para evaluar de manera comparativa entre distintos proyectos se necesita un tercer elemento de diferente naturaleza.

Esta regla justifica la emergencia de la perspectiva de los derechos, que representa en este caso, el tercer elemento que, como explicamos más arriba, es de diferente naturaleza. Al respecto, necesitamos aclarar un par de cuestiones:

Los proyectos no disputan. Esto tiene que ver con lo desarrollado más arriba (p. 8): la utilización de la metonimia no debe ocultar que lo que disputan no resultan ser ciertas concepciones sobre la educación, el trabajo o en última instancia, el derecho –porque por sí solas no pueden hacerlo–, sino que lo que está en disputa es la potestad de aplicar una

ingeniería por parte de ciertos actores sociales sobre otra u otras ingenierías sociales de otros sectores sociales. La tarea de identificar estos actores con sus respectivos intereses requiere de productivas teorías sociales, políticas, y especialmente, de una buena teoría del Estado.

La controversia es un acontecimiento básicamente político. Para la argumentación clásica “surge una controversia cuando existen dos opiniones encontradas sobre una misma materia” (Damborenea, 2000, p.3). La teoría de la argumentación ya discute esto y para nosotros, es una ficción. En todo caso, el acontecimiento argumentativo que puede vislumbrarse detrás de la idea de ‘controversia’ sería el resultado de un proceso político. Hablar, tener la palabra, conseguir tener un interlocutor, es un acto de poder (Giménez, 2012). Solo basta pensar –ya que hablamos de trabajo–, en los reclamos de los trabajadores ante la patronal. Los buenos argumentos vienen después de que las medidas de fuerza logran (por eso se requiere que sean efectivas) que la parte que tiene mayor fuerza (la empresaria) se siente a dialogar. En el campo educativo podemos abundar en ejemplos donde la posibilidad de ser escuchado o escuchada –y tomado o tomada en cuenta después de ello– depende de las cuotas de poder que se tenga o de concesiones que se haga con respecto a quien las tiene y no simplemente, por poseer o proponer buenos argumentos.

Como corolario de la anterior regla, se puede afirmar que *no se puede evaluar un proyecto a partir de otro*. Aquí también necesitamos aclarar un par de cuestiones:

Los discursos –de los cuales los proyectos que metonímicamente ‘están en disputa’ son emergentes–, no pueden comunicarse entre sí. Explicado esto mediante ejemplos podemos empezar por economía, hablando de los casos de los conceptos codificados como *plusvalía* y como *retribución de los factores de producción* que recortan ontológicamente fenómenos similares. Pero el primero de los conceptos no existe dentro del discurso neoclásico –y por lo tanto no puede ser comunicado dentro del mismo– y pasa lo mismo con el segundo concepto con respecto al discurso marxista.

De nuestra investigación (Ávalos, 2023a) podemos extraer un ejemplo situado en el otro extremo del espectro del problema. El concepto codificado como ‘educación inclusiva’ tiene un significado para el discurso del movimiento social de las personas con discapacidad, otro significado para la PGE y otro, muy distinto, para el movimiento social de las personas sordas. Lo interesante es que, en este caso, parecería que los intercambios comunicativos pueden efectivamente realizarse. Precisamente el problema que evidenciamos es que aquí la incomunicación (o los problemas de comunicación) pasa por utilizar codificación idéntica (en

algunos casos, enunciados completos y complejos) y decir (significar), en definitiva, cosas distintas. La cuestión es que la *etiología*, la *teleología* y el *auditorio* (entre otros elementos) son determinados de manera diferente por cada lugar de enunciación mencionado.

Sólo se establece una distancia valorativa unilateral (y no puede establecerse si se trata del mejor proyecto o del menos malo). Para explicar este punto tomaremos algunas ideas y ejemplos aportados por M. de la Fuente (2006).

Imaginemos el siguiente par de enunciados: 1- Ese reloj solo cuesta \$100. 2- Ese reloj cuesta nada menos que \$100.

En los dos enunciados se aporta exactamente la misma cantidad de información sobre objetos externos a la lengua. Incluso las posibles condiciones de verdad que hagan verdadero o falso (1) tendrán el mismo efecto sobre (2). Lo que se debe observar es que de estos dos enunciados no se derivan las mismas continuaciones discursivas, los mismos valores argumentativos. Podríamos continuar el discurso iniciado por (1) con un enunciado como: *es una buena idea comprar el reloj*, en cambio, a partir de (2) únicamente podemos emitir oraciones del tipo: *no es una buena idea comprarlo*.

El lingüista español que referenciamos, completa esta idea con el concepto de *dinámica discursiva* que

(...) presupone que el empleo de un término orienta el discurso en una dirección concreta e impide otras pero esto no significa que esa relación sea *universal y necesaria* sino que es una consecuencia de las elecciones que un interlocutor realiza cuando actualiza la lengua en discurso y, por lo tanto, de carácter inherentemente subjetivo” (García Negroni y Tordesillas, 2001, en De la Fuente, 2006, p. 223)

Esto refuerza lo que sostenemos, ya que, precisamente, para alcanzar la intersubjetividad, se requiere de un tercer elemento de diferente naturaleza.

Colofón

En definitiva, afirmar que *no es posible (ni se debe) evaluar un proyecto educativo desde la PGE*, habilita al discurso desde los derechos fundamentales como parámetro a considerar. Esto no niega lo trabajado hasta acá en la temática, sino que desplaza la perspectiva desde donde se mira. Observar los proyectos en disputa en América latina ‘en’ –y no ‘desde’– la perspectiva de la gestión implica convertir lo que hasta el momento en la bibliografía es interpretado como *etic*, en perspectiva *emic*; de trabajar con modelos que analicen y expliquen modelos, que analicen y expliquen modelos...

La consecuencia de esta operación es que la discusión se traslada a otro lugar, que es complejo, por cierto, y que hace que los investigadores se enfrenten al desafío de abrir otros horizontes con otras herramientas que se deben aprehender, y luego, aprender a usar, modificar y, oportunamente, desechar.

Referencias

- Alexy, R. (1993). *Teoría de los Derechos Fundamentales*. [Versión castellana: E. Garzón Valdés]. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- 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.
- Arnold-Cathalifaudi, M. (2004). *Socioesis: Fundamentos de la observación de segundo orden*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-045/446.pdf>
- 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.
- 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. (2023a). *Cómo interpreta el sistema escolar de la Provincia de Buenos Aires las potestades otorgadas por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad a las personas sordas*. Maestría en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la Plata. [Aprobada, esperando fecha para la defensa]
- Ávalos, C. (2023b). *Claves para ordenar la discusión sobre trabajo docente*. Presentación para la RED ESTRADO en (español) <https://youtu.be/VyNLn5UFWzk?si=1Pfl3iAOidZsYTiW> y (portugués) <https://youtu.be/LhDohActvpU>
- Bandler, R. y Grinder, J. (1980) *La estructura de la magia I*. Madrid: Cuatro Vientos.
- Carpio, A. (1982) *Principios de filosofía: una introducción a su problemática*. Editorial Glauco; Buenos Aires.
- Correas, Ó. (2015). *Introducción a la sociología jurídica*. México: Editorial Fontamara.
- Cruz Parceró, J. (1998). *El concepto de derecho subjetivo en la teoría del derecho contemporánea*. [Tesis doctoral] Facultad de Derecho. Universidad de Alicante.
- Cruz Parceró, J. (2007). *El lenguaje de los derechos. Ensayo para una teoría estructural de los derechos*. Madrid: Trotta.
- 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>
- Flichman, E.; Pacífico, A. (1996). *Pensamiento científico. La polémica epistemológica actual*. Programa de perfeccionamiento docente: PROCENCIA-Conicet. Ministerio de Cultura de la Nación.
- Fontana, J. (1982) *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Crítica; Grupo Editorial Grijalbo.
- García Damborenea, R. (2000) *Uso de razón: esta es la cuestión*. <http://www.usoderazon.com/>
- Garín, Javier (2016) *Manual popular de los Derechos Humanos*. Universidad Madres de Plaza de Mayo. <https://derechoshumanosxjaviergarin.blogspot.com/>
- 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*. N.º 49, pp. 19-57. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>

- Gensollen, M. (2015). *Argumentación e incertidumbre. ¿Es posible una teoría unificada de la argumentación?* Open Insight, 6(9), 71. <https://doi.org/10.23924/oi.v6n9a2015.pp71-89.126>
- Giménez, G. (2012). *El problema de la generalización en los estudios de caso*. Cultura y representaciones sociales, 7(13). <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v7n13/v7n13a2.pdf>
- González Langier, D. (1995). *Acción y norma en G. H. Von Wright*. [Tesis doctoral de la Universidad de Alicante; director Manuel Atienza]. Madrid: Editorial Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Harris, M. (2007) *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Hohfeld, W. (1992) [1913], *Conceptos jurídicos fundamentales* (Trad. de Genaro Carrió), Fontamara, México D.F.
- 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. 14, núm. 40, pp. 255-287. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40012.pdf>
- Linares, R. (2018). *Realidad y significación. El giro semiótico como perspectiva y propuesta de ponderación epistémica*. Cinta moebio 63: 283-296 doi: 10.4067/S0717-554X2018000300283
- Luhmann, N. (1998) *Sistemas Sociales: Lineamientos para una Teoría General*. Universidad Iberoamericana, Alianza Editorial, México.
- Maldonado Granados, L. (2010). *La pedagogía como ingeniería social*. Revista Educación y Pedagogía, 7(14-15), 323-335. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5594>
- Maldonado, C. (2013) *Un problema fundamental en la investigación: Los problemas P vs. NP*. Revista Logos, Ciencia & Tecnología, vol. 4, núm. 2, enero-junio, 2013, pp. 10-20. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751544002.pdf>
- Maldonado, C. (2021). *Las Ciencias de la Complejidad son Ciencias de la Vida*. Trepén Ediciones: Santiago de Chile.
- Marafioti, R. (2003) *Los patrones de la argumentación: la argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblos, 2003.
- Monsiváis, R. (2017). *Compleción y reconstrucción de argumentos. Minimismo y deductivismo*. Quadripartita Ratio, 4, Art. 4. <https://doi.org/10.32870/qr.v2i4.37>
- 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>
- Nino, C. (2003) *Introducción al análisis del derecho*. Bs. As.: Editorial Astrea.
- Olave Arias, G. (2015). *Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación media (2010-2011)* <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45110>
- 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: PROCENCIA-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>
- 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>
- Rivas, A. (et.al.) (2007). *El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- 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>

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

Tello, C. (2014). *Un mapeo de los discursos sobre las políticas docentes en América Latina: 1990-2010 ¿Neoliberalismo-posneoliberalismo?* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1113/te.1113.pdf>