
UMA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM MODELO BILÍNGÜE NAS ESCOLAS PARA SURDOS NA VENEZUELA ENTRE 1985 E 1996

A HISTORICAL RECONSTRUCTION OF THE IMPLEMENTATION OF A BILINGUAL
MODEL IN THE SCHOOLS FOR THE DEAF IN VENEZUELA BETWEEN 1985 and 1996

UNA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO
BILÍNGÜE EN LAS ESCUELAS DE SORDOS DE VENEZUELA ENTRE 1985 y 1996

Alejandro Oviedo¹

RESUMO

O objetivo do estudo foi reconstruir historicamente o surgimento, desenvolvimento e abandono do modelo bilíngue-bicultural nas escolas públicas para surdos na Venezuela entre 1985 e 1996. Embora esse processo tenha sido abordado anteriormente por algumas publicações acadêmicas, todas se limitam a apresentar os pontos de vista de professores ligados ao setor universitário. O ineditismo deste artigo consiste na sua reconstrução a partir de depoimentos diretos de diferentes protagonistas que atuaram naquele: uma diretora do setor educacional; uma professora; uma mãe de uma criança surda; um surdo que visitou a escola durante a aplicação do modelo e um intérprete da Língua de Sinais Venezuelana (LSV). Assim, novas perspectivas eram esperadas para enriquecer o entendimento atual do modelo. Com efeito, na análise dos dados recolhidos nas entrevistas individuais, a reduzida abrangência do modelo na concretização das transformações escolares pretendidas contrasta com o seu enorme impacto nas relações de poder das línguas envolvidas. No seio da comunidade surda, a LSV deixou de ser a variedade baixa para se tornar a variedade alta em relação ao espanhol sinalizado. Esta última implicou o empoderamento da identidade Surda. Tal mudança teve origem no modelo, mas o transcendeu para além do seu abandono em 1996.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngüe e cultural para surdos. Línguas de sinais. Currículo para escolas de surdos. Planejamento lingüístico. Venezuela.

¹ Jefe del Programa de Interpretación en Lengua de Señas Alemana-Alemán de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Sajonia Occidental Zwickau, Alemania. E-mail: alejandro.oviedo@fh-zwickau.de

Submetido em: 04/05/2022 - **Aceito em:** 27/10/2022

ABSTRACT

The objective of the study was to reconstruct the emergence, development and abandonment of the bilingual-bicultural model in Venezuelan public schools for the deaf between 1985 and 1996. Although this process has been previously addressed by some academic publications, all of them are limited to the points of view of teachers linked to the university sector. The novelty of the present article consisted in its reconstruction based on the direct testimonies of protagonists of the model who occupied different roles in it: a manager of the educational sector, a teacher, a mother of a deaf child, a deaf person who visited the school during the application of the model, and a Venezuelan Sign Language (LSV) interpreter. Accordingly, new perspectives were expected to enrich the current understanding of the model. Indeed, the analysis of the data collected in individual interviews contrasts the limited scope of the model in achieving the intended school transformations with its enormous impact on the power relations of the languages involved: within the Deaf community, LSV went from being the low variety to becoming the high variety in relation to signed Spanish. The latter implied the empowerment of the Deaf identity. That change originated in the model, but transcended it beyond its abandonment in 1996.

KEYWORDS: Bilingual-bicultural education for the deaf. Sign languages. Curriculum for deaf schools. Linguistic planning. Venezuela.

RESUMEN

Objetivo del estudio fue reconstruir históricamente el surgimiento, desarrollo y abandono del modelo bilingüe-bicultural en las escuelas públicas de sordos de Venezuela entre los años 1985 y 1996. Aunque ese proceso ha sido abordado anteriormente por algunas publicaciones académicas, todas se limitan a los puntos de vista de docentes vinculados al sector universitario. La novedad del presente artículo consistió en su reconstrucción a partir de testimonios directos de protagonistas del modelo que ocuparon en él roles diferentes: un directivo del sector educativo, una maestra, una madre de un niño sordo, una persona sorda que visitó la escuela durante la aplicación del modelo y un intérprete de lengua de señas venezolana (LSV). De acuerdo con ello, eran de esperar perspectivas nuevas que enriquecieran la actual comprensión del modelo. Efectivamente, en el análisis de los datos recolectados en entrevistas individuales contrasta el reducido alcance del modelo en lograr las transformaciones escolares pretendidas con su enorme impacto sobre las relaciones de poder de las lenguas implicadas: en el interior de la comunidad sorda, la LSV pasó de ser la variedad baja a convertirse en la variedad alta en relación con el español señado. Esto último implicó el empoderamiento de la identidad Sorda, un cambio que se originó en el modelo, pero que lo trascendió más allá de su abandono en 1996.

PALABRAS-CLAVE: Educación bilingüe-bicultural para sordos. Lenguas de señas. Currículo escuelas de sordos. Planificación lingüística. Venezuela.

1. INTRODUCCION*1.1 Generalidades. La función de la escuela para las minorías usuarias de lenguas de señas*

Actualmente, el discurso sobre la deficiencia auditiva y sus consecuencias para la comunicación, la cognición, la educación y el desarrollo de la personalidad se ha desplazado del modelo clínico-rehabilitador del oralismo (en el que la integración de las personas sordas depende de su competencia en la lengua hablada del entorno. LADD, 2003) hacia un modelo social-antropológico (en el que las personas sordas usuarias de lenguas de señas no son consideradas discapacitadas sino miembros de minorías lingüísticas. WOLL; LADD, 2010). El efecto marginalizador que el oralismo ha tenido sobre esas minorías ha llevado a

metaforizarlo como una práctica colonizadora; y su substitución por un modelo bilingüe-bicultural, como un proceso liberador (LADD, 2003). Paralela a su dimensión académica, este discurso tiene una dimensión política, cuyas agendas educativa y social coinciden con las de otras minorías lingüísticas, pues el derecho al bilingüismo y la biculturalidad (vistos como el reconocimiento oficial de las lenguas minoritarias y su uso en las escuelas) ocupa un lugar central (DE MEULDER et al., 2019). La mayoría de los niños sordos prelingüísticos tienen entornos familiares oyentes, por lo que adquieren las lenguas de señas principalmente en las escuelas. De allí la importancia de las escuelas y otros programas bilingües de intervención temprana para garantizar la adquisición del lenguaje (MARSCHARK; SPENCER, 2010).

1.2 El modelo bilingüe para las escuelas de sordos en Venezuela (1985-1996)

Desde 1937 (cuando se fundó la primera escuela) y al menos hasta 1985, las escuelas de sordos de Venezuela siguieron la tendencia internacional oralista, que prioriza el desarrollo del habla en desmedro de otros aspectos cognitivos, emocionales y sociales. En ese contexto, el desarrollo del lenguaje en los niños se veía comprometido (SANCHEZ, 1990), especialmente en niños sin restos auditivos aprovechables que les permitieran acceder al lenguaje a partir de la oralización. En las aulas escolares se prohibía la comunicación señada (MORALES GARCIA; PEREZ HERNANDEZ, 2016). Aun cuando no existen estudios empíricos sobre la situación lingüística de esas escuelas antes de 1985, puede suponerse que no constituían un entorno adecuado para la adquisición del lenguaje (cfr. GULATI, 2018).

Los precarios resultados educativos del oralismo en las escuelas venezolanas evidenciaron la necesidad de una renovación conceptual (MORALES GARCIA; PEREZ HERNANDEZ, 2016). Eso se había acentuado por la expansión internacional de la metodología de la Comunicación Total desde mediados de 1970 (HOLCOMB, 2016), que venía intentando introducirse al país (ANZOLA, 1992). Una alternativa a ésta surgió en 1985, cuando el Ministerio de Educación (ME) inició el **Modelo de Atención Integral al Niño Sordo**, cuyos lineamientos principales estaban dirigidos a crear un entorno temprano y apropiado para la adquisición de la LSV en las escuelas, contratando a personas sordas adultas que sirvieran de modelos lingüísticos e instruyendo a los docentes para que abandonaran la oralización, aprendieran LSV y crearan en la escuela condiciones para el desarrollo cognitivo de los niños. En los años siguientes, en dos universidades surgieron líneas de investigación lingüística de la LSV (OVIDEO et al., 2004) y de estudios pedagógicos del modelo bilingüe (MORALES GARCIA; PEREZ HERNANDEZ, 2016).

El Modelo, como lo llamaré a partir de ahora, orientó la política del ME hasta 1996. Sin embargo, según MORALES GARCIA y PEREZ HERNANDEZ (2016), nunca alcanzó realmente

una extensión nacional: sólo un grupo de las más de 40 escuelas públicas (y ninguna de las privadas) que funcionaban entonces siguieron el Modelo. El resto se limitó a contratar personal sordo y a tolerar la comunicación señada en las actividades escolares. En 1996, una instrucción emanada del ME decretó modificaciones que implicaron regresar a prácticas escolares más cercanas al oralismo que a la escuela bilingüe que quiso crear el Modelo (VENEZUELA, 1996). MORALES GARCIA y PEREZ HERNANDEZ (2016) proponen tres claves para comprender lo ocurrido. La primera es estructural: Venezuela, como otros países, tenía un sistema educativo infuncional resultado de la deformación sufrida hacia mediados del Siglo XX, cuando la matrícula creció desproporcionadamente en relación con los recursos para atenderla. Las otras dos claves serían específicas del Modelo: los lineamientos no fueron consensuados con los sectores implicados y no se realizaron evaluaciones para detectar y corregir desarrollos no deseados. Las autoras añaden factores vinculados al personal escolar: había pocas personas sordas idóneas para los cargos de auxiliar en las escuelas y muchas de las contratadas tenían actitudes contrarias a los objetivos del Modelo. Y hubo resistencia al cambio por parte de los docentes formados en una tradición oralista. A lo anterior se suma una investigación sociolingüística realizada por OVIEDO (1996) en una de las escuelas de sordos que habían adoptado el Modelo. Se encontró allí que los niños poseían competencias narrativas en LSV, lo que se atribuyó al contacto con los adultos sordos contratados en las escuelas. Las maestras, por su parte, usaban español señado, un código de contacto con vocabulario de LSV y gramática española. Este estudio sería la comprobación empíricamente del cumplimiento del primero de los objetivos del Modelo: la creación de un entorno temprano y adecuado de la LSV en las escuelas. Al mismo tiempo, revelaba que no existían condiciones para cumplir con el segundo objetivo: garantizar una mejor educación.

Los textos que han reconstruido la historia del Modelo plantean que algunos cambios introducidos o estimulados por él parecieron consolidarse y expandirse. Uno de ellos es central: el empoderamiento progresivo de la comunidad sorda del país, que se refleja en su presencia cada vez más marcada en la escena pública, especialmente en textos legales y en los medios (MORALES GARCIA; PEREZ HERNANDEZ, 2016). Esto tendría que reflejarse en cambios sociolingüísticos (TOLLEFSON; PEREZ-MILANS, 2018). Este artículo quiere iniciar la exploración de tales cambios, para ofrecer otra perspectiva de la historia del Modelo, hasta ahora limitada a sus aspectos educativos.

1.3 Planeación lingüística

Incidir sobre el destino de colectivos humanos manipulando las lenguas que hablan es una práctica recurrente a lo largo de la historia. Tal manipulación puede fortalecer o revitalizar una lengua, y por tanto la cultura presupuesta por ella, o a hacerlas desaparecer a

ambas. La disciplina que estudia tales prácticas es la planeación lingüística (SIINER et al., 2018). Siguiendo a COOPER (1989), la planeación lingüística tiene lugar en tres áreas: **la adquisición** (influir en el número de usuarios de una lengua); **el corpus** (la lengua en sí, entendiendo por tal su gramática y su diccionario, su tradición literaria, etc.); y **el estatus** (valor dado por un grupo a una lengua o una variedad lingüística frente a otra). En la dinámica de cualquier sociedad multilingüe, las relaciones de poder entre los grupos que la forman se reflejan en tales áreas e influyen, positiva o negativamente, en el acceso de cada grupo a los recursos disponibles.

1.4 Preguntas de investigación

Se abordará aquí la historia del Modelo a través de sus aspectos sociolingüísticos, asumiendo que las dinámicas de las lenguas y sus usuarios reflejan los factores sociales subyacentes. Antes (1.2.) se argumentó que el Modelo intentó, desde el aparato estatal, modificar la situación lingüística de las escuelas de sordos. Eso caracterizaría al Modelo como planeación lingüística. De allí, y basado en COOPER (1989), se plantean tres preguntas de investigación:

1. ¿Qué se propuso cambiar el Modelo respecto a la adquisición, el corpus y el estatus de la LSV?
2. ¿Qué actores institucionales, colectivos o individuales, tuvieron un rol activo, a favor o en contra, de los cambios intentados?
3. ¿Qué consecuencias para la adquisición, el corpus y el estatus de la LSV tuvo la implementación del Modelo?

2. METODO

El estudio se basó en el análisis cualitativo de conversaciones individuales (entrevistas semi-estructuradas) con cinco testigos directos del Modelo. La objetividad y la confiabilidad del proceso investigativo se garantizaron a través de la categorización inductiva de los datos y la (re)construcción de la narrativa del análisis exclusivamente a partir de ellos (CHARMAZ, 2006). Por otra parte, el estudio incluyó representantes de varios actores del Modelo, para contar con diversas perspectivas del objeto investigado.

Las entrevistas se realizaron a principios de 2022. Cuatro ellas tuvieron lugar en español hablado y en línea, a través de la plataforma Zoom y duraron promedio dos horas. La quinta consistió en correos electrónicos. Los recuerdos que los entrevistados conservaban del Modelo constituyeron el hilo temático. Las intervenciones del investigador se limitaban a pedir que ciertos temas se abordaran con detalle. Los audios de las entrevistas fueron

transcritos literalmente. En los fragmentos seleccionados como ejemplos, sin embargo, se eliminaron las hesitaciones sin clara intención comunicativa. Allí se eliminaron asimismo datos que permitieran identificar a los informantes. Cuando no fue posible eliminarlos, se consultó a los informantes al respecto. Datos que pudieran conducir a perjuicio contra terceros también fueron eliminados. Las personas entrevistadas fueron:

- Un funcionario del ME vinculado a la concepción y dirección del Modelo. Esta entrevista, realizada en tres partes, se refiere como **E1, E2 y E3**
- Un intérprete de LSV (**E4**)
- La madre de un niño sordo (**E5**)
- Una maestra de sordos, ex-directora de una escuela (**E6**)
- Una persona sorda que visitó una guardería y una escuela durante el Modelo (**E7**)

El autor de este estudio investigó la gramática de la LSV y asesoró la implementación del Modelo entre 1990 y 1995. En virtud de ello tiene el doble rol de investigador e informante, lo que es reivindicado en la antropología y los estudios post-coloniales (SANGARISAVAM, 2010). Los roles de investigador e investigado tienen límites permeables, y en las entrevistas, la interacción de ambos refleja y al mismo tiempo va dando forma a las opiniones y recuerdos expresados (DE FINA, 2011). El análisis repite el proceso en sentido inverso. No obstante, para claridad del análisis, los pasajes producidos por el investigador durante las entrevistas no se incluyeron en la categorización.

3. ANALISIS DE LOS DATOS

3.1 Qué pretendía cambiar el Modelo: privación lingüística y fracaso escolar

La escuela de sordos anterior al Modelo refleja la dinámica originada por los intentos de un grupo de poder, representado por los maestros oyentes, por promover la adquisición de su lengua, el español hablado y escrito en los niños sordos, un grupo minoritario con limitaciones sensoriales para adquirir tal lengua. En tal situación, los niños sordos no reciben input para desarrollar lenguaje de modo pleno. Esta es la base conceptual del Modelo. El primer argumento expuesto es que los niños sordos, en los recesos, no parecían seguir juegos que siguieran reglas o instrucciones verbales: "Simplemente (...) corrían y se empujaban y esas cosas. No había juegos organizados en colectivos, con reglas. Y los maestros decían: eso sí, salen al patio como desaforados, corren como locos, pero no juegan a nada." (E2, 132-5)

Según Wittgenstein (1953, cit. en GULATI, 2018): los niños adquieren el lenguaje mientras juegan. De allí que la ausencia de juegos con base verbal en un grupo de niños podría ser señal de privación lingüística. Para cambiar esto, el Modelo quería tomar medidas para

garantizar un desarrollo normal del lenguaje: "se planteó como primera meta recuperar o prevenir o minimizar las consecuencias que pudo haber tenido la privación del lenguaje, (...) [entendida como] la falta de acceso a una lengua natural en los primeros años de la vida". (E1, 1097-100). En las escuelas había conciencia de la intervención temprana. Estas organizaban campañas de sensibilización y procuraban adquirir sus alumnos a edades muy tempranas. Sin embargo, la atención ofrecida se limitaba a la estimulación del habla. Esas campañas comenzaban ya en los primeros meses de vida y continuaban en la escuela: "nosotros

teníamos una guardería, como una casita (...) con sus camitas, su cocinita. Entonces los papás venían y ahí se les explicaba como hacer todas esas actividades y hablarle al niño." (E6, 79-84).

Para cambiar la situación no había un programa detallado. Se trataba, en esencia, de convertir la escuela de sordos en una escuela normal que utilizara la lengua de señas del país: "si hay una lengua en la comunidad de sordos vamos a hacer un preescolar o desde preescolar en adelante una escuela regular que hable lengua de señas" (E1, 273-5). El fundamento institucional era la definición de bilingüismo adoptada por la UNESCO, que consiste en que

en un ambiente donde hay dos lenguas, todo niño tiene derecho (...) a recibir la enseñanza básica en la lengua que domina. Entonces el bilingüismo ha sido la referencia a la coexistencia de dos lenguas en un lugar determinado, no a la enseñanza de las dos lenguas, ni al uso obligatorio de las dos lenguas. Con ese criterio (...) planteamos y nos animábamos a decir que la propuesta era hacer de las escuelas de sordos, escuelas regulares que hablaran lengua de señas. (E3, 21-47)

Se trataba de algo tan simple como radical: "en un encuentro que hicimos ella lo dijo: "una escuela normal de niños sordos que hable lengua de señas". Y se asustó de lo que dijo. Yo también me asusté, porque realmente era osado decirlo". (E1, 280-2)

La formación de los maestros de sordos venezolanos estaba orientada por la oralización. Lo didáctico se limitaba al manejo de grupos y al entrenamiento sensorial (E6, 162-72). No se trabajaba con grados, como en las escuelas regulares del país, sino por "niveles": [A los niños] se les ofrecía lenguaje oral. (...) A sus padres se les explicaba como había que hablarles, de frente, (...) se les ponía su audífono y se daba entrenamiento auditivo para que discriminaran sonidos (...). Un poco lo que se hace con los implantados ahora." (E6, 608-39). Había un alto nivel de fracaso escolar. Los niños que avanzaban en la oralización eran enviados a la educación regular, con acompañamiento de un docente, que iba a la escuela "dos veces por semana para darle apoyo (...). Los que tenían más recursos y conseguían una terapeuta de lenguaje paga avanzaban un poquito más. Otros (...) desertaban (...) [o regresaban a nuestra escuela]." (E6, 648-66).

Los alumnos que no lograban avanzar en los niveles permanecían en ellos hasta que se los exmatriculaba: "[Fulano fue] un caso emblemático: Este había sido un fracaso (...) No pudo pasar de segundo grado, sí, con 18, 20 años tuvo que abandonar la escuela. Pero era un tipo (...) normalmente inteligente". (E1, 372-5). A pesar de ello, los pocos casos de éxito justificaban la práctica oralista a los ojos de los maestros: "algunos [alumnos] egresaron de la universidad, estudiaron, sí, computación, por ejemplo, informática, (...) educación física (...). Yo eso lo percibía como éxito". (E6, 142-4)

Las señas eran prohibidas y censuradas en las aulas. Se las valoraba negativamente frente a los niños y colegas: "Sí, los regañaba y les decía: ¿Tú eres mono? ¡Qué horrible! (...) ¿Por qué haces señas? Y sí recuerdo haber puesto en algún momento un mono en el pizarrón (...) para que se acordaran" (E6, 91-94). No obstante, muchos maestros utilizaban señas en la comunicación con los alumnos: "muchos maestros sabían señas. A espaldas de sus directores hablaban con los sordos (...). Y la única forma de medio entender algo era usando señas (...) En Venezuela fue bastante flexible, digamos." (E2, 315-18). Ya para 1985, el equipo a cargo de esa área en el ME percibía la situación como insostenible. De allí la decisión de iniciar el Modelo. El único lineamiento del Programa de Atención Temprana "para los médicos, los maestros, todos los que trabajaban ahí, era: hay que hablarle al niño, aunque sea sordo hay que hablarle. Cosas absurdas, todo el mundo sabía que era absurdo (...)." (E1, 78-83)

3.2 El lanzamiento del Modelo. Tensión entre dos fuerzas opuestas

En las entrevistas destacan fuerzas opuestas, a favor y en contra del Modelo. Las primeras eran representadas por el personal del Área de Deficiencias Auditivas de la Dirección de Educación Especial del ME, quienes lanzaron y dirigieron el Modelo, con el apoyo de las directoras de algunas escuelas y, al menos en los primeros años, de un importante número de maestros. Asimismo, se cuentan aquí muchas familias. Todos a favor de usar la LSV como lengua escolar. Las fuerzas en contra eran representadas por oralistas influyentes. También por directoras de algunas escuelas:

Cuando decidimos salir adelante con esto, decíamos: "que nos den seis meses de plazo, que los oralistas no se enteren de lo que estamos haciendo", porque [además de otros terapeutas del lenguaje] estaba aquel Dr. [Fulano] muy oralista, que aspiraba ser director de educación, que era el que más se oponía a esto. (E1, 296-98) (...) Las directoras de las escuelas (...) vieron con muy malos ojos [al Modelo]. Eso contrastaba muchísimo con la actitud de las maestras. (E1, 309-12)

Al principio, los representantes del movimiento asociativo sordo se opusieron también al cambio, lo que cedió pronto el paso a un relativo apoyo: "En un momento dado estaban en contra del modelo, de la lengua de señas (eran oralistas ellos), y tuvimos bastantes

discusiones. Pero en general, los sordos aceptaron eso y se plegaron con muy buena disposición a acompañarnos". (E1,412-415)

También para las familias el Modelo implicó cambios radicales: "Tuvimos padres que rechazaron la situación (...) Algunos (...) se fueron y se llevaron a los niños para escuelas regulares. No [eran] tantos, pero sí hubo. Eran los que tenían más recursos". (E6, 1024-26). Un segundo informante afirma: "La educación de sordos hizo transformación curricular (...) Por eso mi madre nos sacó de [la escuela de sordos] y de ahí estudié en [una] escuela [para] oyentes". (E7, 55-57). No obstante, muchos padres se sumaron al cambio y tuvieron en él un papel importante: "Sí, tiene muchísimo mérito (..) [la escuela de sordos], (...) pero [también lo] tiene el convencimiento de los padres, porque todos esos padres insistieron en que los hijos siguieran en ella". (E5, 646-50)

3.3 Medidas para un cambio en la dinámica lingüística de las escuelas

El ME pretendía cambiar la dinámica lingüística de las escuelas, convirtiendo la LSV en lengua escolar, lo que implicaba directamente a los alumnos, los maestros y los auxiliares. Lo primero que se hizo fue tratar de convencer a los maestros de la urgencia de un cambio, para conjurar el riesgo de privación lingüística. Para explicarlo, el ME realizó con los maestros encuentros en los cuales, según se reporta en nuestros datos:

fue muy fuerte en lo personal, (...) porque hubo un manejo de la culpa (...) de los que estábamos allí, de los que habíamos trabajado con sordos y que en algún momento (...) les habíamos mostrado un mono y les habíamos dicho que si hacían señas eran monos. Recuerdo claramente que [el representante del ME] estaba hablando y yo me salí y lloré desconsoladamente (...), porque claro, después que uno lo escucha y lo analiza, dice: ¡Cónchale, qué falta de respeto la que yo cometía! Lo hacía con la mejor de las intenciones, pero estaba irrespetando a mis alumnos. (E6, 418-27)

Para otros maestros, el cambio era la salida lógica a las contradicciones del oralismo: "[Algunos] decían: ¡Sí, es que eso es lo que yo sabía! Yo me acuerdo que el [maestro] de educación física me decía: Y tú me regañabas porque yo les hacía señas y: ¿te fijas? Yo era el que tenía razón. Cosas como esas". (E6, 457-60). Ya desde el inicio se revelaron obstáculos

importantes para implementar el Modelo. Por una parte, los maestros discutían la teoría del Modelo con el personal del ME, pero el "cómo" del proceso debía ser elaborado por ellos, con reflexión, lecturas críticas. Sin embargo, muchos "eran gente (...) que no leía nada, no le interesaba leer, que pensaba que lo estaba haciendo chévere, o sea que nunca cuestionaba lo que estaba haciendo". (E6, 304-6). Por otra parte, los maestros no tenían la formación profesional adecuada: "yo no tenía maestros (...) normalistas (...), eran maestros especialistas, no sabían nada de educación regular" (E6, 541-3). Esto pudo ser la causa de que, finalmente,

sólo un grupo pequeño de escuelas decidiera acompañar al ME en la implementación de los cambios. (E1, 604)

El segundo grupo de adultos que jugaba un rol esencial eran los auxiliares sordos, cuya función sería introducir la LSV a las escuelas: "Lo primero que nos dijeron [los del ME] era que teníamos que tener sordos que fueran hablantes fluidos de la lengua de señas, traerlos a las escuelas" (E6, 793-4). Esta medida encontró varios obstáculos. El primero era administrativo, pues "la figura de funcionario no docente exigía que tuvieran bachillerato, y (...) ningún sordo adulto [lo] tenía". (E1, 360-2). Este problema se solucionó pronto ("en aquel tiempo Venezuela estaba llena de dinero. Entonces (...) fue relativamente fácil". (E1, 393-4)), pero había otras limitaciones: por una parte, no existían criterios para medir las competencias de los auxiliares sordos en LSV ("No se evaluó en absoluto. Fue como un boom. Todo el mundo se lanzó a colocar sordos" (E2, 171-2)). Por eso, la selección fue realizada principalmente entre los ex-alumnos mejor oralizados: "en casi todas las escuelas de sordos, muchos de los que incorporaron eran sordos oralizados y era de esperar: (...) las escuelas de sordos eran netamente oralistas; entonces mientras el sordo hablara mejor, era el que incorporaban" (E4, 1330-6). Algunos auxiliares sordos, conscientes de sus propias limitaciones, procuraron compensarlas: "los más fluidos [en LSV] (...) traían a otros que eran mejores, que eran los que tal vez no habían tenido tanto éxito con el oralismo, pero que hablaban mucho mejor la lengua de señas." (E6, 867-70)

Otra limitación vinculada a los auxiliares era que tal cargo carecía de un lugar propio en la estructura escolar. Los auxiliares sordos representaban la LSV ante los niños, con lo que su subordinación a los maestros subordinaba también, simbólicamente, la LSV al español: "En ocasiones los [auxiliares] sordos no cumplían su función porque realmente no les daban cosas para hacer, sino eran como ¡ah, bueno, cuidame los muchachos mientras hago esto!". No [siempre les asignaban una] responsabilidad". (E4, 1434-7)

Una última medida tomada por el ME, que no tuvo alcance nacional pero sí mucha relevancia para el Modelo, fue crear guarderías en las que adultos sordos señantes atendían a lactantes sordos. En el caso documentado aquí, los cuidadores eran sordos oralizados, pero al mismo tiempo conscientes del rol de la LSV: "[uno de los cuidadores] que es súper bien oralizado, con los papás no hablaba una palabra de español, no. [Los cuidadores] hacían como que sí [no supieran español]. Yo supe que [él] hablaba porque nos hicimos amigos". (E5, 205-215). La madre entrevistada refiere que, gracias a la guardería, su hijo adquirió la LSV como

los niños oyentes el español: "[mi hijo] empezó a señalar, yo creo, una semana después [de llegar a la guardería]. Entonces fue muy evidente [el efecto de] meterlo en un entorno, en un contexto de lengua de señas" (E5, 48-53). Esto se resalta aún más en el siguiente fragmento:

la psicóloga (...) veía cómo iba su desarrollo cognitivo y decía que [mi hijo iba] delante de un niño oyente con la lengua, porque la adquisición y la producción de señas era muy rápida y avanzada, su vocabulario (...) era muy amplio (...) [El] empezó a decir "mamá" y yo pude hacer comparaciones y me daba mucha ternura que pronunciara mal "mamá" o que pronunciara "tortuga" mal. (...) A mí me mataba la ternura. (...) Yo estaba viviendo lo mismo que los papás de niños oyentes. (E5, 119-31)

3.4 La enseñanza de la LSV

Antes de 1985 y a pesar del discurso de rechazo, la comunicación señada era aceptada de hecho en las escuelas. Ex-alumnos adultos sordos visitaban regularmente las escuelas y conversaban en señas con los niños. El Modelo implicaba sin embargo la enseñanza de la LSV a la comunidad escolar oyente. En términos didácticos, las escuelas tenían limitaciones importantes. Por un lado, la LSV no había sido entonces descrita lingüísticamente y se carecía de planes o materiales de enseñanza adecuados: "[Los cursos eran] listas de palabras. Ellos nos decían: esto se dice así, esto así, pero palabras, más nada (...): saludas de esta manera, dices adiós así, papá, mamá (...), se hacían mañanas completas de listas de palabras. (E6, 799-82). Una alternativa a esto era la inmersión lingüística en la comunidad sorda: "[algunos] aprendían más rápido. También tenía que ver con la actitud: el que estaba más abierto, lo agarraba. Ese, además de reunirse allí, iba y se reunía (...) con los sordos (...) en el bowling (...) y ahí (...) aprendía más." (E6, 783-810)

Los cursos de LSV fueron asimismo un modo de apoyar a los padres, "como un trabajo de convencerlos de que íbamos por el buen camino" (E6, 1029). Eran cursos de 2 horas, una vez al mes, dirigidos por un auxiliar sordo. La recepción era muy variada. También lo eran los niveles de LSV que se desarrollaron en las familias: "muchos padres abandonaban el asunto. Igual había muchos padres que hablaban más lengua de señas que cualquier maestro, (...) porque (...) le abrieron las puertas a la lengua de señas y todo el mundo en su casa la hablaba (E6, 1033-40). Los testimonios positivos incluían asimismo el descubrimiento de un nivel de comunicación con los niños que algunos padres no habían conocido antes de la introducción del Modelo: Algunos decían: "Me es mucho [más fácil ahora] decirle algo o regañarlo, (...) cuando quiero que entienda algo, explicarle que algo no se debe hacer. (...) Muchos padres hablaron de que había más comunicación con sus hijos." (E6, 1049-51)

En reflejo de los cambios experimentados en las escuelas, el Instituto Pedagógico de Caracas, que formaba maestros de sordos, introdujo en el pensum cursos de LSV, "es decir que ya por lo menos estaban recibiendo información de que existía algo que no era la oralización, que no era la rehabilitación de voz, sino concebir al sordo como una persona que habla una lengua". (HE4, 412-9)

3.5 La diglosia de la comunidad de sordos se reprodujo en la escuela

Los datos revelan diglosia en la comunidad sorda adulta antes del Modelo. Mejores competencias en español hablado y escrito garantizaban mejor acceso a los recursos sociales. El español señado era para la comunidad la variedad alta (FISHMAN, 1967), reservada a las funciones sociales formales. La LSV, que para "los sordos (...) era todavía [llamada] la mímica" (E3, 121), era usada para la comunicación interpersonal en contextos informales, poseía menos prestigio, era la variedad baja. Esto parecía estar consolidado al momento de iniciar el modelo: "cuando estaban en la misa, las fórmulas de la misa, ellos las oralizaban, pero cuando (...) estaban fuera era otra cosa, se comunicaban de otra manera (...) Eso quiere decir que dentro de la misa español señado. Fuera de la misa, señas." (E4, 1746-50)

Para los sordos que ingresaron como auxiliares, el contexto escolar estaba vinculado a la variedad alta. Sus únicos modelos didácticos, sus referentes escolares, eran los que ellos mismos habían recibido en la escuela oralista. No recibieron un entrenamiento para hacer su nuevo trabajo, así que convirtieron aquellos en sus métodos: " Muchos venían de [las escuelas más oralistas] (...). Entonces enseñaban o hacían las cosas como aprendieron, porque (...) la selección de los auxiliares era por ser sordos, no era porque sabían de educación." (E4, 37-40). Los auxiliares sordos reprodujeron en la escuela esta diglosia, adaptando los códigos a las correspondientes situaciones: "¿La comunicación con los niños sordos? Era (...) español señado y a la vez señas (...). No fue fácil (...), ya que los auxiliares sordos en su mayoría estaban oralizados y tenían esas costumbres de enseñar oralmente a los niños sordos, aunque aceptaban la lengua de señas." (E7, 139-45). Puede suponerse que con los maestros, sus superiores jerárquicos, y sobre todo en el aula, cuando se abordaban temas escolares, predominara el español señado, mientras que en situaciones informales (fuera del aula, con los niños y con otras personas sordas) usaran la LSV. Los maestros en sus clases habían adoptado lo que observaban de los auxiliares sordos, articulando al mismo tiempo español oral y señas (E4, 1415-20).

Los niños usaban asimismo varios códigos. Entre sí usaban señas propias del grupo, que eran comprendidas por los adultos sordos pero no usadas en la comunicación con ellos (E4, 108-11). Estas señas diferían del vocabulario establecido de la LSV, que los niños comprendían, pero no siempre usaban. Al ser preguntados al respecto, replicaban que la seña

de los adultos se les había olvidado (E4, 125). Un aspecto más complejo es revelado en el siguiente pasaje, que sugiere la gramaticalización de un gesto manual como clasificador:

En el área de juego (...) los auxiliares sordos decían TACO así [versión 1: ambas manos abiertas forman los lados de un cubo]. Era la abstracción de un taco, lo "académico" de taco. Los niños en cambio hacían esta seña de taco [versión 2: una mano en forma de garra, como si sostuviera un taco desde arriba] (...). Entonces ya la seña TACO mutó de esto [versión 1] a esto [versión 2] ¿verdad? Y si el taco había que apilarlo entonces no hacían así [las manos abiertas se van superponiendo alternativamente una a la otra, mientras se desplazan hacia arriba] sino así [la mano representa una mano que levanta y apila tacos unos sobre otros]. La articulación de los niños era mucho más comprensible, de mucha más riqueza discursiva que la de los adultos. (...) esa neo lengua (...) que estaba germinando allí la usaban los niños en su salón, pero después cuando pasaban a otro salón se la llevaban o cuando hablaban con otros se la llevaban (...). (E4, 125-137)

Tales observaciones sugieren que los niños no estaban siempre usando lo que veían en los adultos sordos, sino algo diferente lexical y gramaticalmente. Esto tendría dos explicaciones: una, que las necesidades comunicativas de la comunidad sorda, hasta ese momento, no incluían temas ni interacciones escolares, por lo que la LSV de los adultos tuvo que cambiar para ser usada en la escuela (el cambio más notorio sería la expansión del vocabulario): "Los niños sabían muchísimas señas. Los niños eran muy inteligentes y surgían señas nuevas (...), la mayoría hablaban mucho LSV y poco oral. (...) Cuando no había señas se reunían los auxiliares y las creaban y algunos presentaban señas ya creadas por los niños". (E7, 149-54). Otra explicación podría ser que existiera en las escuelas, antes del inicio del Modelo, un substrato lingüístico señado; tal sistema debió surgir en la interacción de los niños usando elementos que adquirirían de los breves pero regulares contactos con los adultos sordos que venían a visitar las escuelas:

[Ya antes de 1985, los niños] se comunicaban en señas (...). Yo no me metía, pero eso lo hacían, sí. (...). Los sordos mayores venían a visitar y tu veías que formaban grupos. Eso sí se permitía en nuestra escuela (...eran...) ex alumnos o de la asociación. A pesar de que eran niños chiquitos ellos iban a visitar y hablaban con los sordos (...) en señas (...). Era normal (...) Una vez cada 15 días podía venir algún ex alumno. Era muy frecuente. (E6, 114-131)

3.6 El español oral y escrito. Reacción de los maestros. Retorno a la situación previa al Modelo

A diferencia de la LSV, la función del español en la escuela no fue claramente formulada en el Modelo:

[en un evento internacional realizado a inicios del Modelo] discutimos sobre (...) cómo lo llamaríamos, qué figuraría en las pancartas, discutimos el lugar de la lengua española o portuguesa y decidimos usar la barra esa que decía: "Modelo bilingüe: lengua de señas, barra, lengua escrita". Eso para mí fue una graciosa concesión a los que no podían dejar de lado la lengua oral. [Alguien] me recriminó un día que mi propuesta sería un modelo monolingüe en lengua de señas. "En el fondo quieres que sea un modelo monolingüe en lengua de señas, pero no te animas a decirlo porque la presión sería mucha". Y entonces alguien ahí, más o menos tonto, dijo: vamos a poner 50% y 50%. (E2, 1194-1204)

En el vacío dejado por esa omisión, el español escrito fue cobrando importancia hasta desplazar a la LSV, que perdió así su preeminencia ya en los primeros momentos de implementación del Modelo y se redujo a herramienta para llegar a la escritura. La idea de que LSV garantizaría la adquisición del lenguaje perdió relevancia. Desarrollar el español escrito, lengua del colectivo oyente, se convirtió en prioridad. Fue una suerte de retorno al oralismo, en el que la escritura sustituyó al habla en el modelo educativo: "Muchas [maestras] te dicen: la lengua de señas sirve para un mejor aprendizaje de la lengua escrita. Te justifican el uso del español señado (...) en aras de un mejor aprendizaje de la lengua escrita." (E3, 599-603). Esto tenía la ventaja, respecto a la abstracción supuesta por el Modelo, de ofrecer a los maestros un sustento teórico conocido e implementable en la praxis. En él, al tiempo que se daba espacio a las señas (en tanto que herramientas didácticas), se conservaba el estatus del español como variedad alta, lo que reconciliaba a la escuela de sordos con el discurso dominante:

[un ejemplo de la actitud de algunas maestras hacia el Modelo era Fulana], que odiaba la lengua de señas. (...) Odiaba la idea de que la gente hablara con LSV, pero se vio obligada a aceptarla. Pero nunca la aceptó como tal, sino que decía que los sordos debían hablar con la gramática del español. (...) Cuando fue directora de una escuela (...) obligaba a los maestros a que hablaran todo, palabra por palabra (...). A los niños le decía, cuando tenían que ir al baño, que dijeran: YO QUERER-O IR A-L BAÑO (E2, 377-393)

3.7 La dinámica escolar influye en la dinámica social

El Modelo tuvo, al menos en los entornos geográficos inmediatos de las escuelas que lo asumieron, influencia en las comunidades sordas. Dos aspectos son remarcables. El primero de ellos es el surgimiento de una **identidad Sorda** (LADD, 2003), algo que contrasta con la identificación de la comunidad sorda, previa al Modelo, con el español y la práctica oralista, como se ha mencionado ya:

[Sus compañeros de la escuela son hoy personas] con identidad sorda fuerte. A [Fulana, por ejemplo] (...) que tanto trataron de oralizarla, porque sus padres tenían un doble discurso, vivían en lengua de señas pero querían los aparatos y ella vive bien como sorda. Yo creo que lo importante de todo este asunto es la identidad

sorda, que todos son sordos como se dice ahora, con S mayúscula (...) Y de [aquellos compañeros], una tiene un programa en Maracay (...) estaba trabajando, estudió en la universidad e hizo grupos para sordos para (...) que los sordos salieran adelante,(...) todo con LSV, y la otra hace vídeos y tiene una cadena en *youtube* de la identidad sorda (...) Sí, por eso te digo cuando hablamos de realización no estoy hablando de que son ingenieros (...), estoy hablando de la identidad, de que viven en paz con la sordera. (E5, 247-70)

El segundo aspecto es el surgimiento del oficio de intérprete de lengua de señas venezolana (ILSV). Antes del Modelo, la comunidad sorda tenía contextos sociales poco variados y relativamente fijos, cuyas necesidades de mediación con las personas oyentes no señantes eran mayormente cubiertas con ILSV improvisados. Los ILSV no se incluían en las reflexiones del ME al momento del lanzamiento del Modelo:

No pensamos para nada en los intérpretes, que no existían como figura, como oficio ni como cargo, ni como nada. Cosa que ahora me resulta insólita no, pero ¿por qué no pensamos? (...) Y durante mucho tiempo no pensamos en eso. Los maestros dieron clase como si supieran lengua de señas. (...) Hubo un entusiasmo que cubrió todo, pero nadie pidió intérpretes para las aulas (...). Recién en secundaria empezaron a pedir intérpretes. A menudo los que funcionaban como intérpretes eran maestras que por a, por b o por c conocían lengua de señas, decían que sabían. (E2, 670-81)

Para garantizar prosecución escolar a los niños que habían completado la educación primaria, se crearon a partir de 1990 programas de bachillerato. Eso evidenció la necesidad de ILSV profesionales:

la formación del intérprete no era [sentida como necesaria] porque el sordo llegaba hasta sexto grado, no había liceos, los pocos que iban a los liceos, pues, eran a liceos de oyentes, (...) Si el sordo no hablaba la lengua en otros contextos, para qué ibas a necesitar un intérprete. (...) Entonces (...) los intérpretes bastaban con los que estaban (...) para cuando la Asociación de Sordos iba a una reunión (...), bastaba el intérprete para un evento deportivo (...) y el intérprete servía para eso nada más, y para eso servía mi hijo, servía mi amigo, servía la esposa del otro, sin ningún tipo de formación (...) Es hasta después de los liceos de sordos que se comienza a pensar en una persona que funja como intérprete. (E4, 1220-41)

A inicios de la década de 1990, el ME comenzó a seleccionar ILSV. A falta de parámetros de acreditación, se realizaban pruebas *ad hoc* con señantes del equipo del ME para comprobar que los ILSV seleccionados tuvieran las competencias necesarias en la variedad baja, la LSV. Esto fue asimismo una medida para contrarrestar la preeminencia que ya entonces había adquirido el español señado en desmedro de la LSV:

(...) En marzo del 91 a mí me llaman, porque (...) van a fundar un liceo para sordos y me mandan a hablar con alguien al ministerio. (...) Cuando llegué (...) estaba [Fulano], un líder sordo joven. En ese momento sale [la funcionaria del ME] y me dice: Yo estoy en una reunión, pero quédate hablando un momento con él mientras yo salgo. Yo me pongo a conversar con [el joven sordo], él me empieza a preguntar cosas. Después fue que me enteré, cuando sale ella y le pregunta: ¿qué tal? [y él le contesta:]: Sí, perfecto, lengua de señas perfecto, muy bien, yo creo que sí sirve. (...). Esa era realmente la entrevista de trabajo. Sin decirme nada, él me estaba evaluando a ver si yo sabía. (E4, 1175-85)

3.8 Abandono del Modelo

El trabajo conjunto ME-escuelas se redujo al grupo de instituciones, repartidas por el país, que siguieron los lineamientos del Modelo. Reducido a proyectos locales, el Modelo se debilitó (E1, 437-8). Otro importante factor en contra fue la introducción de las áreas (ciencias, teatro, manualidades, trabajo en lectoescritura y juegos -E1, 451), una medida para propiciar que los maestros aprendieran la LSV: "[Limitamos] las actividades estrictamente académicas a no más de 20% del tiempo. Los maestros iban a tener 20% de su tiempo para hacer actividades curriculares; el resto del tiempo se iba a dividir en áreas." (E1, 446-9)

Los maestros de las escuelas que adoptaron el Modelo parecían haber interpretado literalmente el lineamiento de convertir las escuelas de sordos en escuelas regulares que hablaran LSV. Para eso comenzaron a adoptar el currículo de las escuelas regulares. La introducción de las áreas hizo que muchos maestros, que tras el sismo implicado por el Modelo se sentían nuevamente con un fundamento, abandonaran del todo el proyecto:

luego vino una etapa que fue (...) prepararnos en la educación básica (...) entonces empezamos que a buscar los programas de básica, a ver como se planificaban las clases, a ver ese tipo de cosas a trabajar, a ver currículo (...) Algunos de los maestros fueron a visitar escuelas básicas para ver como se daban las clases, para tener como idea de lo que estaba pasando y a tratar de poner eso en práctica (...) Después ya de un tiempo, cuando estábamos como sintiéndonos (...) más seguros en lo que estábamos haciendo, (...) [el ME] nos dice que vamos a trabajar de otra manera, (...) con la pedagogía de Freinet por áreas, [con grupos] heterogéneos (...). Eso por supuesto desequilibró mucho más a la gente. (E6, 943-959)

Otro factor debilitante fueron los cambios de personal en la administración central. En una alternancia típica de los cambios políticos en el país, parte del personal anterior fue desplazado por otro que no apoyó el Modelo: "Entonces (...) [cambió] la dirección, en el 92 ó 93 (...), y asumió una persona [que no tenía ninguna afinidad con el Modelo]." (E2, 366-75). Adicionalmente, en rechazo al Modelo, algunos maestros activaron su sindicato nacional, que presionó para que las escuelas de sordos se ciñeran al currículo regular, argumentando que

los maestros no debían asumir tareas para las cuales no estaban formados (E2, 235-42). Todos estos factores llevaron a que en 1996 el ME abandonara formalmente el Modelo. El siguiente pasaje ofrece un resumen del desenlace: "Todo fue bastante improvisado, porque no teníamos una organización escolar propia, acorde con el Modelo. Esa fue una de las grandes fallas (...) que conspiró poco a poco y socavó todo intento de cambiar radicalmente la cosa." (E1, 416-9)

4. DISCUSION

Aunque esencialmente era un proyecto pedagógico, se puede abordar el Modelo como un proyecto de planeación lingüística, pues fue una intervención institucional para modificar la dinámica de una lengua y sus usuarios. Desde esta perspectiva retomaré los datos, orientado en las tres preguntas de investigación, que se responden en los siguientes apartados:

4.1 La adquisición

La irrupción del Modelo implicó un aumento importante de usuarios de la LSV. En primer lugar, los niños de las escuelas, gracias a la contratación de los auxiliares sordos (una medida que tuvo alcance nacional, a diferencia de otras del Modelo), accedieron a contactos más regulares, variados y abundantes con la LSV usada por la comunidad de adultos que los permitidos por las escuelas antes del Modelo, limitados a pocas y cortas interacciones con los visitantes. Antes del Modelo los niños usaban un sistema señado (¿L1?). Si luego de la llegada de los auxiliares los niños ampliaron sus competencias en el sistema preexistente o adquirieron uno nuevo (L2), es algo que no podemos responder con los datos analizados aquí. En los niños que ingresaron a las guarderías y preescolares bilingües podemos suponer la adquisición temprana de la LSV como L1. El desarrollo de identidades sordas podría asumirse como un indicio de tal adquisición (LADD, 2003).

Por otra parte, muchos maestros y un número igualmente significativo de padres pudieron adquirir la LSV como L2, a través de los cursos ofrecidos inicialmente en las escuelas (más adelante, también en universidades) y a través del contacto directo y regular con adultos sordos. Las intenciones del Modelo de que las escuelas garantizaran a los niños un entorno adecuado para la adquisición pueden verse así cumplidas en cierto grado.

La adquisición de competencias en español hablado, objetivo de las escuelas anteriores al Modelo, debió seguir guiando el trabajo de muchas escuelas, pues muchas de ellas no adoptaron los lineamientos del ME. La enseñanza del español escrito (de los datos no puede sacarse en claro en qué medida se trata de algo generalizado o limitado a algunas pocas

escuelas), asumió al menos en algunas escuelas el lugar previo del hablado, con lo que ha de suponerse que el uso de esta modalidad del español se vio propiciado entre algunas personas sordas. Finalmente, el español señado se difundió entre los maestros oyentes, que lo usaban en la escuela. En los datos se sugiere que el español señado tenía un uso más difundido entre los maestros que la misma LSV.

4.2 *El corpus*

Antes del Modelo eran usados por las personas sordas adultas al menos dos diferentes sistemas señados: el primero, la LSV, variedad baja; el segundo, el español señado, variedad alta. Una interpretación amplia de los datos sugiere la existencia de un tercero: los niños de las escuelas usaban ya antes del Modelo un sistema señado. No tenemos datos empíricos sobre tal sistema, pero los testigos reportan diferencias entre el léxico y la gramática de este sistema y el usado por los adultos. También, que para los adultos sordos resultaba inteligible. Es posible suponer que tal sistema tenía su origen, antes de inicios del Modelo, en el input ofrecido por los adultos sordos en sus visitas a la escuela (que eran escasas y cortas), los datos lingüísticos provenientes de la interacción con el mundo oyente y la interacción misma con los otros niños de la escuela. Muy probablemente era un *pidgin* señado, un sistema con fonología, gramática y vocabulario variantes y poco estructurados, que permitía resolver las necesidades de comunicación en la situación concreta en la que surgió. La sugerencia en los datos sobre completa ausencia de juegos sociales en la escuela antes del Modelo apoyaría esta especie. Según sabemos por casos similares (cfr. SENGHAS et al., 2004), dadas las condiciones un *pidgin* deviene en un criollo (lengua de señas). Si esta hipótesis fuese válida, los niños podrían haber generado, en las condiciones creadas por el Modelo, una lengua nueva, que diferiría de la LSV de los adultos sordos. La inteligibilidad reportada por los testigos argumentaría sin embargo en contra. Se trata, en todo caso, de una especulación cuya comprobación empírica no está ya a nuestro alcance.

Con su ingreso las escuelas, la LSV comenzó a usarse por primera vez en contextos formales, lo que llevó a una expansión de su vocabulario y modificaciones en su gramática (los marcadores discursivos podrían ser un ejemplo de lo último. Cfr. PEREZ HERNANDEZ, 2009). Este proceso fue catalizado con la creación de los liceos de sordos y la consecuente contratación de intérpretes de LSV. Es posible suponer aquí el surgimiento de una variedad académica de la LSV.

4.3 El estatus

Antes del Modelo, la comunidad sorda venezolana designaba su lengua de señas como "mímica" y limitaba su uso a contextos informales (variedad baja). En contextos formales usaba el español señado (variedad alta). Las élites sordas entonces acercaban su discurso señado al español. El Modelo cambió la dinámica de la LSV, que ingresó a espacios formales, inicialmente las escuelas. Luego los liceos y eventualmente, a las universidades. La LSV fue objeto de investigaciones y recibió su nombre propio, **Lengua de Señas Venezolana** (PIETROSEMOLI, 1991), que la comunidad de usuarios adoptó. Se crearon cursos para enseñarla y comenzó a hablarse de los ILSV. Surgió una nueva élite sorda, vinculada a las instituciones del Modelo, que distanciaba su discurso señado del español. Este desplazamiento de estatus, que revela el empoderamiento de la comunidad sorda del país, se acentuó en los años posteriores al Modelo con la creciente presencia de la LSV en los medios y en las leyes. Si bien la diglosia anterior al modelo, **LSV=variedad baja; español señado=variedad alta**, se impuso en la escuela en los primeros años del Modelo, pudo comenzar a ser modificada con el surgimiento de una variedad académica de la LSV, lo que habría conducido, en la comunidad sorda, a una nueva diglosia: **LSV=variedad alta; español señado=variedad baja**. Comprobar este punto requeriría de un estudio aparte.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Los propulsores del Modelo no realizaron estudios de campo para comprobar el estado de la situación antes de arrancar con las reformas. No diseñaron un plan riguroso para su implementación ni contaban con el poder o los recursos para imponerse a los problemas que pudieran surgir. Tampoco realizaron evaluaciones para determinar el cumplimiento de sus objetivos. Se basaron en una única, pero poderosa metáfora, que formularíamos como **los sordos no son discapacitados; son extranjeros**. Si la LSV de la comunidad sorda era una lengua natural, traerla a las escuelas a través de adultos sordos llevaría a crear una comunidad de usuarios; los niños adquirirían el lenguaje temprana y plenamente; los maestros, por inmersión, aprenderían la lengua y podrían enseñar con ella sin barreras comunicativas. Una escuela regular en LSV.

Había, no obstante, lastres igualmente poderosos contra el avance del Modelo: el primero de ellos era el paternalismo de sus propulsores, que quisieron empoderar a un colectivo sin otorgarle el papel protagónico: La comunidad sorda tuvo un rol activo, pero siempre subordinado a los implementadores del Modelo. Fuera de eso, se trabajó en el marco de un sistema educativo poco funcional, con maestros formados e ideologizados en el oralismo. Se trabajó en contra de un imaginario colectivo nacional en el que los sordos son enfermos cuya única cura es la terapia del habla. Y todo en el marco de un sistema burocrático

diseñado para impedir cualquier continuidad, con sus cambios quinquenales de personal directivo y planes, tras cada elección presidencial.

Hasta ahora, el Modelo se ha abordado como fenómeno pedagógico. El análisis realizado aquí permite abordarlo como un proceso de planeación lingüística que tuvo efectos notables: La LSV ingresó a los entornos académicos y comenzó a desarrollar una variedad formal; su comunidad de usuarios fue empoderada con un cambio de estatus y su número creció. Todo lo anterior ha sido demostrado empíricamente. El cumplimiento del objetivo más urgente y prioritario del Modelo, que las escuelas se convirtieran en garantes de la adquisición temprana y plena del lenguaje en los niños sordos, es algo que lamentablemente no ha sido todavía objeto de investigaciones concluyentes. El único estudio dedicado al tema (OVIEDO, 1996) encontró evidencias a favor de ello.

Este estudio es una aproximación al tema. Profundizarlo requiere datos más extensos. Entre ellos, analizar materiales videograbados que pudieran contener muestras de la LSV anterior al Modelo. Por último, una autocrítica esencial es que el estudio incluyó las opiniones directas de una única persona sorda. Esto debería corregirse en estudios posteriores.

REFERENCIAS

ANZOLA, Myriam. El modelo de educación bilingüe para el niño sordo: La experiencia de Mérida. *Fermentum*, v.2 n.5, 1992, p. 81-93.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis**. Londres: Sage Publications, 2006, 224 p.

COOPER, Robert L. **Language planning and social change**. Cambridge. Cambridge University Press, 1989, 216 p.

DE FINA, Anna. Researcher and informant roles in narrative interactions: Constructions of belonging and foreign-ness. *Language in Society* v. 40, 2011, p. 27–38.

DE MEULDER, Maartje; MURRAY, Joseph J; y MCKEE, Rachel. **The legal recognition of sign languages: advocacy and outcomes around the world**. *Sidney: Multilingual Matters*, 2019, 352 p.

FISHMANN, Joshua. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues* v. 23, n.2, 1967, p. 29–38.

GULATI, Sanjay. Language deprivation syndrom. En: GLICKMANN, Neil; HALL, Wyatte (Ed.). **Language deprivation and deaf mental health**. Nueva York: Routledge, 2019, p. 24-46.

HOLCOMB, Roy K. Education, History of Total Communication. En: GERZT, Genie; BOUDREALDT, Patrick (ed.). **The SAGE Encyclopedia of Deaf Studies**. London: SAGE, 2016, p. 342-343.

LADD, Paddy. **Understanding deaf culture. In search of deafhood**. Sydney: Multilingual Matters, 2003, 502 p.

MARSCHARK, Mark; SPENCER, Patricia E. (Ed.). **The Oxford Handbook of Deaf studies, language, and education**. Oxford University Press, 2010, 505 p.

MATHUR, Gaurav; NAPOLI, Donna Jo (Ed.). **Deaf around the world: the impact of language**. Oxford University Press, 2010, 400 p.

MORALES GARCIA, Ana María. Algunas consideraciones para la implementación de políticas educativas para los sordos en Venezuela. **Cultura Sorda**, 2006. Disponible en <https://cultura-sorda.org/biblioteca/articulos/educacion/#2006> . Visto el 02/12/2022.

MORALES GARCIA, Ana Maria; PEREZ HERNANDEZ, Yolanda. Bicultural bilingual deaf education in Venezuela: approaching a necessary debate. En: GERNER DE GARCIA, Barbara; KARNOPP, Lodenir Becker (Ed.). **Change and promise: bilingual deaf education and deaf culture in Latin America**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2016, p. 193-209.

OVIEDO, Alejandro. 1996. Bilingual deaf education in Venezuela: linguistic comments on the current situation. En: LUCAS, Ceil (Ed.) **Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities**. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1996, p. 61-77.

OVIEDO, Alejandro; RUMBOS, Henry; PEREZ HERNANDEZ, Yolanda. Los estudios sobre la LSV. En: FREITES, Francisco; PEREZ, Francisco (Ed.) **Las disciplinas lingüísticas en Venezuela**. Maracaibo: Universidad Cecilio Acosta, 2004, p. 201-33.

PEREZ HERNANDEZ, Yolanda. **Los marcadores en LSV**. Caracas: UPEL, 2009, 186 p.

PIETROSEMOLI, Lourdes. **La LSV: análisis lingüístico**. Mérida: ULA, 1991, 182 p.

SANCHEZ, Carlos. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990, 126 p.

SANGARISAVAM, Yamuna. Researcher, informant, "assassin", me*. **The Geographic Review**, v.91, n.1-2, 2010, p. 95-104.

SENGHAS, Ann; KITA, Sotaro; ÖZYÜREK, Asli. Children Creating Core Properties of Language: Evidence from an Emerging Sign Language in Nicaragua. **Science**, v.305, 2004, p. 1779-82.

SIINER, Maarja; HULT, Francis M.; KUPISH, Tanja (Ed.). **Language policy and language acquisition planning**. Cham: Springer, 2018, 255 p.

TOLLEFSON, James W.; PEREZ-MILANS, Miguel (Ed.). **The Oxford Handbook of language policy and planning**. Oxford University Press, 2018, 656 p.

VENEZUELA. **Conceptualización y política de la atención educativa integral del deficiente auditivo**. Caracas: Ministerio de Educación, 1996, 52 p.

WOLL, Bencie; LADD, Paddy. Deaf Communities. En: MARSCHARK, Mark; SPENCER, Patricia E. (ed.) **The Oxford Handbook of Deaf studies, language, and education**. Oxford University Press, 2010, p. 151-63.

Revisão gramatical realizada por: Johanna Müller de Oviedo
E-mail: j.muellerdeoviedo@gmail.com