

La Educación del Sordo en Venezuela: Una visión crítica

Dra. Ana María Morales García

Dra. Yolanda Mercedes Pérez Hernández

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Introducción

Abordar el tema de la educación del Sordo en Venezuela es una tarea compleja por los múltiples factores que están necesariamente involucrados. No obstante, tal abordaje se hace cada vez más urgente, pues se erige como la primera medida para emprender acciones con la intención de luchar por garantizar los derechos de los Sordos del país. Derechos que, más allá de ser efectivamente educativos y lingüístico-culturales, ante todo, son Derechos Humanos.

De allí que el objetivo del presente ensayo, de carácter crítico-reflexivo, es realizar un análisis de la educación del Sordo en Venezuela. En este sentido, el trabajo se estructuró en dos partes. En la primera, hacemos una revisión de un asunto fundamental en la tarea educativa en cuestión como lo es la relación entre lengua y cultura, más específicamente entre lengua de señas y cultura Sorda. En este marco, develamos la concepción del Sordo y nociones clave que suscribimos. En la segunda, una vez aclarada la matriz epistémica antes mencionada, pasamos a dar una mirada crítica a la historia de la Educación del Sordo en Venezuela, deteniéndonos en la situación actual y procurando hacer una revisión de los avances obtenidos en la educación bilingüe-bicultural para Sordos en nuestro país.

Esperamos, finalmente que el análisis realizado pueda contribuir, de alguna manera, a aproximarnos a una visión latinoamericana de la Educación del Sordo en el marco de la cual naciones hermanas que poseemos indudablemente realidades comunes podamos trabajar de manera solidaria y cooperativa. Sobre todo, en este momento histórico en el cual los acuerdos por la integración y la cooperación entre los países de la región se fortalecen día a día.

Lengua y cultura

La lengua como sistema lingüístico no sólo es el instrumento para la comunicación humana, sino que representa un hecho de naturaleza social. Más aún, la lengua constituye el elemento aglutinante o la malla lingüística en la que se entreteje la cultura de un pueblo. Romaine (1996) explica que la lengua no tiene una existencia separada de la realidad social de sus usuarios. Los conocimientos acerca de la lengua y de la sociedad se entremezclan. La lengua nos moldea como individuos, nos diferencia y nos marca en relación a cómo asumimos el mundo. En este sentido, Chela-Flores (1998) afirma que nuestra lengua nos define y nos proporciona los recursos para darle sentido a la vida¹.

En este mismo orden de ideas, Zimmermann (1999) apunta que la lengua tiene además, la función de constituir una identidad social, étnica y cultural. Hecho por el cual no puede hablarse de patrones comparativos de identidades culturales calificadas como mejores o peores. El sistema lingüístico empleado por un grupo o comunidad de hablantes es fiel espejo de su idiosincrasia, de su forma de razonar o de su manera de entender la realidad circundante. Razón que permite afirmar que la lengua está fuertemente atada a la cultura. Ella permite la construcción de los significados y sentidos culturales de un pueblo; así la cultura es entendida como un acervo de saberes, creencias y valores en los que la lengua es una manifestación colectiva de esa forma de ser y de pensar.

En consecuencia, cada cultura constituye una cosmovisión completa capaz de orientar a sus integrantes y formar sus creencias. El mundo se ve y se nombra de una manera particular que depende de cada lengua. Este marco de referencia, permite entender cómo, por ejemplo, el español y lenguas que tienen canales de transmisión tan distintos a los que tradicionalmente se conocen pueden tener cosmovisiones diferentes aunque aludan a las mismas realidades.

Los Sordos como integrantes de una comunidad lingüística con una cultura propia son un testimonio de lo explicado anteriormente. Se asume que su cultura está atravesada por una lengua con características muy particulares que se derivan principalmente del modo viso-espacial de transmisión. Dicha particularidad debe influir, de forma decisiva, en su manera de entender el mundo al igual que ocurre, por ejemplo, con los grupos étnicos amerindios poseedores de una cosmovisión que se refleja en su lengua.

¹ "...Somos lo que somos, no por los genes que nos formaron, sino por la visión del mundo que tenemos. Y la visión del mundo nos la da la lengua y la transmitimos por la lengua" (p.16)

En consecuencia, la relación entre lengua de señas y cultura Sorda es innegable. Tal es esta relación que es posible afirmar, entre otras cosas, que la existencia de una lengua supone la existencia de una cultura y que la lengua y la cultura existen en tanto han sido creadas por el hombre en interacción con su entorno. El sello indeleble de lo humano es lo que les da vida. Las afirmaciones precedentes tan obvias a todas luces, en algunas oportunidades, se han puesto en entredicho. Es decir, se ha puesto en duda que ciertas lenguas sean lenguas y que ciertas culturas sean culturas. Por tanto, en esos casos, se ha aniquilado la relación entre lengua y cultura.

Ante la perplejidad que ocasionan las dudas arriba planteadas cabe preguntarse: ¿se sospecha acaso de la humanidad de los creadores de esas lenguas y culturas? ¿En cuáles grupos humanos las afirmaciones en cuestión no tienen validez? ¿Qué es lo que caracteriza a ciertas comunidades, sus lenguas y sus culturas para considerarlas excepción? ¿Qué es lo que hace que esas lenguas, a juicio de algunos, no formen parte de una cultura?

La propia irrupción de estas preguntas deriva en la posibilidad de replantearlas al percibirse un trasfondo que reclama ser develado. En tal sentido, la reorientación indagatoria obliga a poner el acento ya no en los seres cuestionados, sino en quienes los cuestionan. Desde esta perspectiva, las nuevas preguntas serían: ¿quiénes dudan de la naturaleza humana de los creadores de esas lenguas y culturas? ¿Quiénes califican a esas lenguas y culturas como sospechosas? ¿Quiénes tienen la potestad de decir que ésta es una lengua y ésta otra no lo es?

La identificación de ese *¿quiénes?* señala sujetos o instituciones que detentan poder el cual es ejercido a partir de intereses colonizadores que suponen la supremacía de unos grupos sociales frente a *otros*. Tal supremacía absolutamente ficticia ha sido creada sobre la base de argumentos étnicos, religiosos, físicos, fisiológicos, entre otros. En este marco, *los otros* han sido marginados, descalificados, desconocidos, en fin, se les ha puesto en duda su humanidad y todo lo que de esta naturaleza se deriva. Precisamente, en este contexto de dominación, los que detentan el poder controlan la posibilidad de declarar bajo sospecha lo que sea, incluso, aquello que implique dudar de la esencia humana de hombres y mujeres que crearon otras lenguas y pertenecen a otras culturas.

La historia de la humanidad está plagada de evidencias de la saña dominante utilizada en contra de pueblos aborígenes de América, Australia y África. Si bien, la noción de colonialismo ha permitido explicar y asumir una posición política en relación a la situación de

injusticia extrema y aniquilamiento lingüístico y cultural en los casos referidos, dicha noción igualmente permite analizar a los Sordos como grupo minoritario expuesto a tales visiones colonialistas y ubicar el discurso en el terreno político.

Ladd (2005), en ese contexto, identifica a la concepción oralista como la responsable de tal proceso colonizador. En el oralismo los Sordos son entendidos como sujetos patológicos a quienes es preciso curar a partir de terapias articulatorias para enseñarles a hablar. Los abanderados de tal concepción terapéutica se han encargado no sólo de negar que las lenguas de señas, es decir las lenguas viso-espaciales de las comunidades de Sordos, sean lenguas, sino además las han proscrito de las instituciones educativas para Sordos. Esta negativa supone castrar en los Sordos el desarrollo del lenguaje y el acceso a su cultura con todo lo que ello implica para un ser humano.

Ladd destaca que estos 120 (ya 125) años dan cuenta del fracaso de la tarea oralizadora y denuncia que, a pesar de ello, en la actualidad han surgido tres corrientes neo-colonialistas: (a) la tendencia integradora de las escuelas de Sordos, (b) los implantes cocleares y (c) la ingeniería genética. El análisis que realiza Ladd, sobre los efectos derivados de las acciones previstas en estas corrientes, le permite calificarlas según lo tipificado por la ONU como prácticas genocidas.

Es indudable que los hallazgos de los estudios de Stokoe (1960) cayeron en un terreno fértil abonado por diversas disciplinas y ciencias sociales que habían aportado, de manera coherente, planteamientos que constituyeron una sólida e imbricada red epistémica y ontológica. Esta red permitió trastocar la hegemonía de la concepción oralista imperante aunque no erradicar del todo su poderío.

En efecto, el engranaje aludido hizo posible el surgimiento de una nueva concepción del Sordo que ha sido registrada en la bibliografía desde mediados de los años ochenta como socio-antropológica. En dicha concepción el Sordo es entendido como un ser sociolingüístico diferente (Massone, Skliar y Veinberg, 1995). En este sentido, Skliar (1991) destaca el valor de la *diferencia* en lugar de la deficiencia para aludir a la persona Sorda como un ser socio-lingüístico, portador de una cultura y una lengua que lo caracterizan como miembro de una comunidad lingüística minoritaria.

En la actualidad, en virtud del peso específico que en esta visión del Sordo ocupa la relación lengua-cultura, algunos investigadores como Oviedo (2006) prefieren rebautizarla como concepción lingüístico-cultural con la intención de afinar la denominación inicial. La

esencia de esta concepción descansa en una tríada conformada por nociones fundamentales inherentes a los seres humanos: *diferencia, lengua y cultura*.

El término *sordo* empleado básicamente como adjetivo para referirse a una situación audiológica empieza a sustituirse por mayúscula (*Sordo*) para hacer alusión a los agrupamientos sociales y a las identificaciones culturales que se desprenden de las interacciones de personas con pérdida auditiva. Esta diferencia es explicada con mayor detalle por Erting y Woodward (1979) y Padden (1980). Oviedo (2003) suscribe esta postura cuando indica que la Sordera, escrita con mayúsculas, se refiere a una concepción socio-antropológica y no a una mera condición o carencia del sentido del oído.

Los argumentos antes mencionados ubican el discurso en un paradigma diametralmente opuesto al oralista como lo es el socio-antropológico. Paradigma que pone en evidencia el papel crucial que juega el uso de una lengua y el respeto por la presencia de una cultura. Así, la cultura puede ser definida como una producción colectiva de significados que son transmitidos a través de generaciones y sólo es posible con la interrelación de las personas que comparten un espacio común, valores, prácticas sociales, rituales, símbolos y otros aspectos. Esto lleva a aseverar que comunidad y cultura son dos caras de una misma realidad. No puede darse una cultura sin la reunión de un grupo de individuos que interactúen en una comunidad dada. Por consiguiente, la cultura surge como elemento aglutinante de todas las significaciones que el hombre construye desde lo social. Geertz (1996) da un concepto de cultura muy interesante cuando afirma que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, y la cultura es esa urdimbre.

En este marco de referencia, se hace necesario definir qué entendemos por cultura Sorda. Pioneros en los estudios sobre este tema son, entre otros, Patterson (1983), Lane (1984), Erting (1985), Oliver Sacks (1988), Padden, Carol y Humphries (1988). Dichos estudios son de carácter descriptivo y abordan lo relativo a creaciones estéticas y el quehacer diario de estos colectivos desde una perspectiva antropológica. Posteriormente, se desarrollan trabajos teóricos como los de Fridman (1999), Ladd (2003), Oviedo (2006), en los cuales la opresión de las comunidades Sordas es explicada estableciendo similitudes con la sufrida por los pueblos no europeos a partir de la colonización. Tal visión, indudablemente, apunta a que las respuestas que se busquen en relación a lo que es cultura Sorda debe ser explicada por los propios Sordos. Sería imposible pretender contestarla sin recurrir a ellos.

En suma, hablar de cultura Sorda es hablar, entonces, de la relación que un grupo humano establece con su entorno de manera viso-espacial, relación que ha sido configurada a partir de las lenguas de señas. Erting (1985) y Oliver Sacks (1988) coinciden en destacar que la experiencia visual de los Sordos es lo que los define como grupo.

El análisis realizado en el marco de la relación lengua - cultura desemboca indudablemente en la generación de acciones bilingüe-biculturales que permitan dar respuestas coherentes, efectivas y ajustadas a las necesidades e intereses que como grupo lingüístico minoritario tienen los Sordos. Sobre esta base, emprenderemos un recorrido histórico, pero también crítico sobre la educación del Sordo en nuestro país hasta llegar al momento actual en el que se está desarrollando una educación que pretende ser bilingüe-bicultural pero que, en el proceso que supone construirla, se enfrenta continuamente a obstáculos y contradicciones.

La educación del Sordo en Venezuela

Es lugar común observar una historia compartida del devenir que ha sufrido la educación de los Sordos en Latinoamérica. Representaciones sociales que van desde la consideración de la Sordera como una enfermedad y los Sordos como deficientes e incompletos hasta una concepción sustentada en la diferencia que da el poseer una lengua y una cultura propias. El resto son particularidades sobre el origen de las distintas comunidades de Sordos, sus problemas y sus logros. En el ánimo de escudriñar particularmente el caso venezolano hemos establecido tres períodos. El primero comprende desde 1935 hasta 1985. El segundo desde 1986 hasta 1995. Y el tercero desde 1996 hasta la actualidad. A continuación nos detendremos en cada uno de ellos. Vale decir que lo ocurrido en cada período explica las razones de tal delimitación.

Educación del sordo en Venezuela desde 1935 hasta 1985: hegemonía del colonialismo oralista

Hoffmann (1965) es uno de los pocos autores que registra el nacimiento de la atención de los sordos en el país. Dentro de los primeros datos señala que, en efecto, en 1935 se crea *La Asociación de Amigos de los Ciegos y Sordo-mudos* y que debido a la carencia de maestros para sordos en Venezuela se trae de Madrid al Profesor Vicente Alnorriaga. Este

profesor emprende un proyecto dentro de la asociación que incluye la creación de la primera escuela-internado donde él no sólo se encarga de la enseñanza del español oral a los sordos, sino que, en un anexo, funda un taller de artes manuales para ellos. Estos datos referidos a la creación de la primera escuela de sordos y el taller registrados por Hoffman coinciden con la información reportada por Oviedo (2004) recabada a partir de entrevistas con informantes clave de la Asociación de Sordos de Venezuela.

Tanto la escuela como el anexo y particularmente la modalidad de internado aseguraron que se conformasen los primeros espacios en los cuales un grupo de niños y jóvenes Sordos pudieran convivir. Ese hecho debe haber propiciado, aún cuando la orientación educativa era claramente oralista, que los estudiantes sordos, en los momentos de la jornada diaria en los cuales no eran supervisados, utilizaran un sistema de comunicación viso-espacial. De hecho, Oviedo (2004) señala que probablemente allí puede ubicarse el nacimiento de lo que es hoy la Lengua de Señas Venezolana (LSV). Esa primera escuela es en la actualidad el Instituto *Juan Pablo Bonet*.

Hoffmann prosigue destacando la creación de otros dos centros de rehabilitación de niños sordos durante la década del sesenta. Es decir, a lo largo de 21 años la única institución educativa para sordos fue la escuela-taller. Una excelente síntesis de lo que caracterizó estas experiencias que marcaron el surgimiento de la atención de los sordos, área pionera en materia de Educación Especial en el país, se recoge en la siguiente cita:

La Educación Especial en Venezuela se inicia históricamente, al igual que en otros países del mundo, sin estructura organizativa dentro del Sistema Escolar, definida como una acción de corte filantrópica (sic), promovida por padres y amigos de las personas con necesidades especiales, a través de la acción privada y con subvención de la acción oficial, en la década de los años treinta. (Hernández, 1995:12)

En los años sucesivos, empiezan a perfilarse con mayor claridad las actividades de carácter educativo, siempre bajo una concepción oralista. Estas actividades fueron posibles debido: (a) al logro de plataformas legales que amparaban, de una u otra manera, la Educación Especial, (b) al desarrollo de planes para la formación de los profesionales encargados de la atención de los sordos por parte de diversas instituciones y (c) a la

participación cada vez más sistemática del sector oficial a partir de la creación de la Oficina de Educación Especial al inicio de los años sesenta.

El trabajo en las escuelas siempre estuvo caracterizado por estar inscrito dentro del método oral. En este sentido, consistía en: (a) el entrenamiento sensorial, (b) la lectura labio-facial, (c) la articulación y el discurso conectado, (d) el entrenamiento auditivo y (e) el desarrollo del lenguaje. Los resultados evidenciaron un fracaso escolar notorio puesto que los alumnos sordos mostraban retraso en su prosecución académica, escasos conocimientos e información del mundo, pobre desempeño en lectura y escritura, así como problemas emocionales derivados, entre otros aspectos, de las barreras comunicativas impuestas. No obstante, la concepción oralista se mantuvo hegemónica hasta 1985 cuando irrumpe en el país una concepción diferente producto de los aportes de diversas disciplinas. Es indudable que este período se muestra como el inicio del *colonialismo oralista* al cual hacemos mención en el análisis precedente.

Educación del Sordo en Venezuela desde 1985 hasta 1995: declaración de la lucha contra el oralismo

La realidad anteriormente descrita comienza a cambiar a mediados de los años 80 con el surgimiento de la Concepción Socioantropológica de la Sordera. Esta nueva visión ha derivado en diferentes propuestas educativas. En efecto, producto del movimiento mundial, generado por esta revolucionaria concepción, en Venezuela se implementa en 1985 la *Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo* (PAINS). La referida propuesta estuvo enmarcada dentro de postulados pedagógicos bilingües-biculturales que reconocen la LSV como una lengua natural y como la primera lengua de los Sordos del país y que defienden el valor de la misma en la conformación de la cultura Sorda local y el papel insustituible que lengua y cultura tienen en el desarrollo integral de estos sujetos. Los aspectos medulares fueron defender y garantizar el derecho de los escolares Sordos a ser educados en LSV y el respeto por su cultura. Dicha propuesta se implementó sólo en las escuelas del sector oficial, no así en las privadas.

La PAINS contempló en su primer documento (cf. Pérez y Sánchez, s/f) cinco puntos clave: (a) configuración del entorno lingüístico en LSV, (b) intervención temprana, (c) importancia de la lengua escrita, (d) cambio del currículo escolar y (e) enseñanza de la lengua oral. El primero de ellos señalaba la imperiosa necesidad de que la escuela se

convirtiese en un ambiente en el cual el niño Sordo se pudiera apropiarse de la LSV como primera lengua a través del intercambio lingüístico con los auxiliares Sordos que trabajaban en la institución y con compañeros Sordos de edades y competencias lingüísticas y comunicativas diferentes. El segundo se refería a una intervención temprana de naturaleza también lingüística, es decir, que garantizara al niño Sordo el contacto, lo más tempranamente posible, con un entorno en el cual se usara eficientemente y significativamente la LSV. En el tercer aspecto se suscribía la adquisición constructiva de la lengua escrita como segunda lengua, sin mediación de la lengua oral y desde una posición psicogenética; además, se enfatiza la importancia de la lectura y la escritura en la comunicación y el desarrollo del pensamiento en general. El cuarto aspecto destacaba que los cambios necesarios en la organización de la escuela y el currículo escolar se debían concretar en la creación de lo que se denominó: áreas de actividades que podían ser juego, deporte, teatro, lectoescritura, ciencias, entre otras. La concepción de las áreas en los primeros documentos no se explicitaba en demasía, sin embargo, se planteaba que sustituirían la estructura tradicional de la clase en el aula. Este cambio en el currículo escolar se planteó por cuanto la educación de los Sordos se sustentaba en adaptaciones curriculares que perseguían una nivelación para la adquisición de la lengua oral, negando la posibilidad de una educación regular para el niño Sordo en su lengua. Finalmente, en el quinto punto, se especificaba que la condición bilingüe de los alumnos estaría dada por el dominio de la LSV y el español escrito y que, sobre esta base de este último, se abordaría el aprendizaje de la lengua oral.

En los documentos sucesivos dirigidos a delinear la PAINS (cf. Sánchez, 1992) se profundizó en la concepción socioantropológica de la sordera, en la postura psicogenética del aprendizaje y se explicó no sólo el carácter bilingüe, sino también bicultural de la propuesta, punto que no se mencionaba explícitamente en el primer documento. Igualmente, se hacía referencia particular a la dinámica en el aula, al señalar que ésta debía organizarse con base en el trabajo en dos espacios de aprendizaje: las áreas de actividades y la guiatra.

El autor advierte que las áreas debían funcionar como ambientes lingüísticos de LSV en los que se procure que, tanto los niños como los docentes, se apropiasen de la LSV. Para el logro de este propósito Sánchez hace énfasis en el papel insustituible que debían cumplir, en estos espacios, los auxiliares Sordos que laboran en la escuela. Por ello apunta que debían constituirse en los facilitadores de las clases, es decir, debían dar los contenidos correspondientes en LSV, por supuesto, siempre con base en una planificación de los temas

realizada conjuntamente con el docente. Plantea, además, que la organización de los niños debía obedecer al criterio de conformación de grupos familiares, es decir, alumnos de edades y competencias en LSV diferentes. Asimismo, destaca que en las áreas se debía fomentar el conocimiento del mundo a partir de actividades que propicien el aprendizaje constructivo en contextos reales y significativos. Señala que el tiempo previsto que debía ocupar el trabajo en las áreas debía oscilar entre 60 u 80% del total de la jornada diaria.

En relación a la guiatura (aspecto que no se menciona en el primer documento), vale destacar que estaba concebida como el segundo espacio de aprendizaje en el cual se debía organizar la jornada escolar. Sánchez señala que ese espacio debía ocupar entre 20 ó 40 % del tiempo total de la jornada y puntualiza que debía usarse para abordar en LSV los contenidos de los programas oficiales. A diferencia de las áreas, en la guiatura la conformación de los grupos de niños debía hacerse en atención a la estructura de niveles de Educación Preescolar (nivel I, nivel II y nivel III) y de grados de Educación Básica (1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º grados) según fuese el caso. Cada uno de los grupos constituido debía ser asignado a un docente y un auxiliar sordo quienes conjuntamente debían conducir la formación académica de los alumnos durante la guiatura. El docente guía debía recoger la información sobre el desempeño de sus estudiantes en las áreas a fin de complementar la evaluación continua que registraba durante la guiatura y así poder atender las necesidades e intereses de su grupo de alumnos.

El Ministerio de Educación (ME), en la implementación de esta propuesta, desarrolló a nivel nacional diversas actividades de sensibilización dirigidas a docentes, auxiliares, y personal técnico de las escuelas de Sordos del sector oficial. Desde entonces la PAINS presentó múltiples limitaciones vinculadas con la actitud negativa de los Sordos “oralizados”, la escasez de adultos Sordos modelos de LSV dentro de las escuelas –partidarios del cambio-, la falta de supervisión por parte del Ministerio de Educación y Deporte (MED), pero, sobre todo, por la resistencia al cambio por parte de los docentes formados en una concepción oralista.

Los docentes manifestaban dificultades relacionadas, especialmente, con: (a) los criterios para la conformación de los grupos de niños al momento de trabajar en las áreas y al momento de trabajar en la guiatura, (b) la planificación de las actividades en las áreas propuestas y la guiatura y la vinculación de estas actividades con los programas oficiales de Preescolar y Básica, (c) los criterios que debían considerarse en el proceso de evaluación

para determinar la prosecución escolar, es decir, la promoción de un grado a otro, (d) el abordaje de la lengua escrita, pues sólo se mencionaba el contacto con materiales impresos y la presencia de adultos Sordos como modelos lingüísticos que facilitarían ese aprendizaje de lo escrito y esto no parecía ser suficiente y (e) el papel de la enseñanza del habla en la propuesta.

Como consecuencia de tales escollos, sólo contadas instituciones en el país asumieron la propuesta como un verdadero proyecto educativo procurando superar, de manera creativa y a partir de la profundización en la formación, los obstáculos derivados de la implementación de una pedagogía novedosa y revolucionaria. En las restantes instituciones escolares la PAINS se tradujo, solamente, en el permiso oficial para los niños, jóvenes y auxiliares Sordos a usar la LSV para comunicarse en el contexto escolar.

Por diversas razones, la supervisión del desarrollo de la propuesta fue prácticamente reducida a los planteles que se suscribieron al modelo bilingüe-bicultural. Precisamente, estas escuelas fueron tierra fértil para propiciar el desarrollo de la LSV. El impulso de esta lengua y la posibilidad de adquirirla en el contexto escolar fue uno de los aspectos decisivos de los progresos académicos de los niños y jóvenes Sordos de tal manera que hicieron necesaria la creación de Liceos de Sordos a través de la modalidad de Educación de Adultos, la cual contempla la formación equivalente a la Tercera Etapa de Educación Básica y la Educación Media Diversificada y Profesional. Esta alternativa permitió que los estudiantes Sordos en esos liceos recibieran formación en cada asignatura con un profesor oyente y un intérprete de LSV.

Paralelamente a ello y de manera progresiva la Comunidad de Sordos se fue haciendo receptiva a los cambios educativos propuestos por la PAINS, al corroborar que, en esencia, se trataba de respetar sus derechos. Así, las asociaciones de Sordos comenzaron a participar exigiendo que se elevara a estas instituciones la consulta sobre los neologismos que hubiese sido necesario crear, al tener que hablar en las escuelas de temas sobre los que no se hablaba en la comunidad de Sordos y en consecuencia, de los que no se hablaba en LSV -pues pertenecían al lenguaje de la información, de las ciencias y, en general, al conocimiento del mundo al cual no tenían acceso los Sordos, en la escuela oralista, en el afán de enseñarlos a hablar-. Igualmente, empezaron a aceptar las invitaciones a

incorporarse a actividades organizadas dentro de las escuelas a fin de garantizarles a los niños Sordos el contacto con modelos lingüísticos y culturales de su comunidad

El proceso generado por la PAINS, se mantuvo hasta 1995 cuando una nueva administración en la Dirección de Educación Especial del ME decide emprender una evaluación del Área de Deficiencias Auditivas a nivel nacional. El resultado de la referida evaluación ofreció datos sobre el número de maestros graduados y no graduados en el área, la matrícula atendida, el equipo técnico-profesional que participaba en las escuelas de Sordos, el número de planteles educativos, los alumnos inscritos, los alumnos egresados, entre otros aspectos. Tal evaluación sorpresivamente derivó en la prohibición de la PAINS a partir del año 1996 en las contadas escuelas que efectivamente la estaban implementando.

No obstante, es innegable que en este período histórico comprendido entre 1985 y 1995 se gesta un cambio radical en la forma de asumir al Sordo, en la valoración otorgada a la lengua de señas y en la necesidad de un modelo educativo bilingüe-bicultural para Sordos por lo que es en este período cuando se inicia la una lucha contra el colonialismo oralista.

Educación del Sordo en Venezuela desde 1996 hasta la actualidad: reposicionamiento del colonialismo oralista

En el año 1996, producto de la evaluación arriba aludida, se elabora *La Conceptualización y Política de Atención Integral del Deficiente Auditivo* (Ministerio de Educación, 1997). Dicha conceptualización, a pesar de que expresamente dice inscribirse dentro de lo que es una educación bilingüe-bicultural para Sordos, presenta planteamientos incongruentes con los supuestos básicos de esta tendencia educativa.

Tales incongruencias se observan cuando:

- No surge a partir de una consulta a la comunidad de Sordos en relación a sus necesidades, intereses, valores y cosmovisión, lo que hace suponer que no hay un reconocimiento a la cultura Sorda ni un reconocimiento a la importancia de la participación protagónica que deben tener los Sordos en todos los asuntos referidos al respeto y desarrollo de su comunidad.
- Concibe al Sordo a partir de datos audiológicos lo cual se evidencia al retomar el término *deficiente auditivo* y al dedicarle toda una sección al tema referido a las

categorías de las pérdidas auditivas y obviar una sección en la cual se aborde el tema referido al sordo concebido a partir su diferencia lingüístico-cultural.

- Reduce la Lengua de Señas Venezolana a una simple herramienta didáctica que permite alcanzar objetivos académicos desconociendo con ello: (a) el estatus lingüístico de esta lengua, (b) la importancia medular que una LS tiene en el desarrollo integral del sordo, (c) el valor de la LSV como factor cohesivo de la cultura Sorda del país y (d) las implicaciones que tiene para que se produzca una verdadera integración.
- Considera a los Sordos adultos que trabajan en las escuelas como meros apoyos a las actividades escolares y extraescolares en lugar de redimensionar la participación de estos en el contexto educativo en virtud del significado que tienen al ser el modelo lingüístico-cultural para los alumnos.
- Emplea términos propios de la tendencia bilingüe-bicultural para solapar una concepción terapéutica.
- Conciben la enseñanza de la lengua oral como segunda lengua para los Sordos, sin más posibilidades de elección, ya que la consideran como única vía para la integración a la comunidad mayoritaria.

El documento de la Conceptualización y Política cuestionado en líneas precedentes aún está vigente en Venezuela, a pesar de las incongruencias señaladas y de que en el año 1998 se inicia una nueva Política de Estado en materia educativa, pero, sobre todo, a pesar de que en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela –que entra en vigencia el 30 de noviembre de 1999, producto de la participación de la comunidad de Sordos venezolana en el proceso de la Asamblea Constituyente- la LSV es reconocida como la primera lengua de la comunidad de Sordos del país en el artículo 84. Y en el 101, es consagrado el derecho a los intérpretes y a la traducción simultánea.

Oviedo (2006) destaca que la consagración de tales derechos lingüísticos con rango constitucional ubica a Venezuela entre los países de mayor avance del mundo en el área de derechos de grupos minoritarios, pues, aparte de nuestro país, tan solo Finlandia (en 1995), Uganda (en 1995), Sudáfrica (en 1996), Portugal (en 1997), República Checa (en 1998), Ecuador (en 1998) y Austria (en 2005) contemplan en su Carta Magna disposiciones como

estas (Federación Mundial de Sordos, 2006). No obstante, similares progresos han alcanzado otros países al incluir, en legislaciones de jerarquía menor a la constitucional, el reconocimiento de estos derechos tal es el caso de naciones hermanas latinoamericanas como Colombia, Perú, Brasil, Cuba, Uruguay y México.

En Venezuela el mencionado logro legal así como otros asuntos consagrados en la nueva Constitución y la nueva política de estado en materia educativa, conforman una excelente plataforma ideológica cónsona con los planteamientos de la concepción lingüístico-cultural y, en consecuencia, con los planteamientos educativos bilingües-biculturales, en tanto esa plataforma defiende la inclusión social, el derecho de las minorías, la pluriculturalidad, entre otros asuntos importantes.

En este sentido, lo esperado hubiese sido que la Dirección de Educación Especial del ahora Ministerio de Educación y Deporte, creara una nueva Conceptualización y Política en la cual se superasen las incongruencias teóricas y metodológicas arriba explicadas y que ese nuevo marco rigiese todas las acciones en materia educativa de Sordos en el país. No obstante, no ha sido así.

Las razones de esta situación pueden buscarse, a nuestro juicio, entre otras razones, en el arraigo del oralismo en la propia Dirección de Educación Especial lo cual anula la voluntad política para establecer vínculos con el principal ente formador de los maestros de Sordos. Nos referimos a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), órgano por naturaleza asesor del Ministerio de Educación. Este distanciamiento permanece a pesar que la UPEL ha intentado reuniones técnicas del más alto nivel con los responsables en el MED las cuales no se han producido. La consecuencia más notoria es que ambos entes parecen transitar por caminos paralelos.

La naturaleza terapéutica de las acciones emprendidas por la Dirección de Educación Especial en este período alerta sobre el peligro de estar ante el retroceso a una educación oralista. Son notorias las estrategias neo-coloniales, en particular, las referidas, por una parte, a la tendencia integradora. Esta tendencia se vislumbra en la desestimación de los liceos de Sordos y en las acciones dirigidas a la detección precoz con el objeto de adaptar prótesis auditivas: acciones orientadas al desarrollo de la lengua oral, más que para una intervención lingüística que normalice el desarrollo del lenguaje en el niño Sordo a través de la LS –la dotación de amplificadores con miras a masificarlos sin criterios de pertinencia-. Y, por otra, a apoyar la realización de implantes cocleares sin establecer un plan de evaluación

y seguimiento. Estas estrategias neocolonialistas representadas en los desarrollos tecnológicos esconden intereses mercantilistas de grupos de poder que, a fin de lograr a toda costa sus objetivos económicos, en la mayoría de los casos, recurren a ofertas engañosas para convencer a padres, maestros y entes gubernamentales. Todo ello advierte sobre el reposicionamiento colonial.

Pese al panorama que pretende delinear el MED hay hechos que demuestran un avance significativo en el logro de la educación bilingüe-bicultural que queremos o, mejor dicho, a la que tienen derecho los Sordos. De seguido se presentan las siguientes:

1. La comunidad de Sordos de Venezuela se consolida cada vez más como un grupo que está consciente de sus derechos como ciudadanos y reclama mayores cuotas de participación social en la toma de decisiones de aspectos clave como lo son la información, la educación y otros.
2. En cuanto al derecho a la información, los Sordos venezolanos como minoría lingüística lograron cristalizar la presencia de un intérprete de LSV en todos los noticieros de las televisoras privadas y públicas del país, con base en el derecho consagrado constitucionalmente. Este aspecto es de suma importancia pues, por una parte, constituye la ampliación de los contextos formales de uso de esta lengua y todas las implicaciones derivadas de ello relativas a la creación de neologismos y la ocurrencia de fenómenos de lenguas en contacto. Y, por otra, va a influir tanto en el proceso de normalización o estandarización de la misma como en la aceptación social por parte de la comunidad oyente.
3. Las generaciones de jóvenes egresados de los liceos de Sordos se están incorporando a diversas instituciones de Educación Superior. En esta incorporación recurren al apoyo de intérpretes de LSV-español por lo que universidades como la UPEL han tenido que generar acciones en procura de este servicio además del apoyo pedagógico que pueden requerir.
4. El diseño curricular del Programa de Deficiencias Auditivas del Instituto Pedagógico de Caracas-Universidad Pedagógica Experimental Libertador (IPC-UPEL), una de las pocas instituciones de Educación Superior en el país formadora de profesores de Sordos, está enmarcado desde 1996 dentro de una concepción lingüístico-cultural de la Sordera, por lo que dirige sus esfuerzos a que sus

egresados tengan una formación cónsona con una verdadera educación bilingüe-bicultural y en consecuencia adquirieran como segunda lengua, la LSV.

5. A partir del 2006 la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes (ULA) abrió la mención en Cultura Sorda dirigida sólo a Sordos.
6. La UPEL inició en el segundo trimestre de 2007 el Diplomado en Interpretación en LSV y presentó el proyecto para la creación, a corto plazo, de la especialización en Cultura Sorda.
7. Tanto en la ULA como en la UPEL-IPC se continúan los progresos en los estudios de la LSV y de la cultura Sorda, auspiciados por el Núcleo de Investigación de Educación Especial (NIDEE).

Somos de la opinión de que los hechos descritos constituyen razones esperanzadoras en la consolidación de una política bilingüe-bicultural para Sordos y han sido producto de la huella dejada por la PAINS en Venezuela y, por supuesto, del impacto del movimiento mundial en contra del neocolonialismo oralista.

La educación del Sordo en Venezuela debe enmarcarse dentro de una educación humanista, de calidad. Por consiguiente, los esfuerzos deben orientarse a la creación de una genuina política educativa y de un Currículo Básico Bilingüe-Bicultural (CBBB) que organice y administre las asignaturas para que el alumno Sordo se convierta en un futuro ciudadano participativo, crítico, reflexivo y autónomo. Entonces, no nos queda más que abogar por la tarea impostergable de ponerle fecha al cuarto período y que podamos llamarlo el período Emancipador.

Referencias

- Erting, C. (1985). Cultural conflict in a deaf classroom. *Antropology and classroom Quarterly* , (16), 2225-243.
- Erting, C. y Woodward, J.(1979). *Sign language and the deaf community*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Federación Mundial de Sordos (2005). Años en los que han sido reconocidas las lenguas de señas en distintos países. [Documento en línea] Disponible en:<http://www.cultura-sorda> [Consulta: 2007, junio 29]

- Chela-Flores, G. (1998). Orígenes y estado actual del Español de Venezuela. Venezuela: Comisión Regional Macuro 500 años.
- Fridman, M. (1999, marzo) La comunidad silente de México. *Viento del Sur*, 14. México.
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial (1997). Conceptualización y Políticas del área de deficiencias auditivas. Caracas: autor.
- Hoffman, M. (1965). La educación del sordo en Venezuela. Caracas: ME.
- Hernández, I. de (1995). La Educación Especial: modalidad del sistema educativo. Ponencia presentada en la Jornada de actualización para el personal del área: Deficiencias Auditivas. Caracas: ME.
- Ladd, P. (2005). Golpes al imperio. Culturas Sordas y educación de Sordos. Ponencia Presentada en el XX Congreso internacional de educación de sordos. Maastricht, Holanda 19 de julio de 2005 [Documento en línea] Disponible en:<http://www.cultura-sorda> [Consulta: 2006, julio 20]
- Ladd, P. (2003). Understanding Deaf Culture – In Search of Deafhood. Sydney: Multilingual Matters.
- Lane, H. (1984). When the Mind Hears. A history of deaf.. Nueva York: Random House Inc.
- Ley General de las Personas con Discapacidad (Decreto s/n) (31 de mayo de 2005). Poder Ejecutivo Federal de los Estados Unidos Mexicanos.
- Massone, M., Skliar, C., y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, (69-70). 85,100.

- Oviedo, A. (2006). ¿Son los Sordos un grupo colonizado? Colonialismo y sordera. Notas para abordar el análisis de los discursos sobre la sordera. [Documento en línea] Disponible en:<http://www.cultura-sorda> [Consulta: 2006, julio 20]
- Oviedo, A. (2004). Classifiers in Venezuelan Sign Language. International studies on sign language and communication of the deaf. *Signum Velarg*, (44), 1-200. Alemania.
- Oviedo, A. (2003). Algunas notas sobre la comunidad sorda venezolana y su lengua de señas. En Cuadernos Edumedia 3, 12-20.
- Patterson, O. (1983) The nature causes and implications of ethnic identification. En C. Fried (ed) Minorities: Community and identity. Report of the Dathlem Workshop on Minorities: Community and identity.
- Padden, C. y T. Humphries (1988). Deaf in América: Voices from a culture. Cambridge, Massachuetts: Harvard University Press.
- Padden, C. y T. Humphries (1988). Inside Deaf Culture. Cambridge: Harward University Press.
- Padden, C. (1980). The Deaf Community and the culture of deaf people. En Sign Language and the Deaf Communities, ed. Charlotte Baker and Robbin Battison. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf. La propuesta de atención integral del niño sordo.
- Pérez, C y Sánchez, C. (s/f). El modelo bilingüe en Venezuela. Caracas: Ministerio de Educación
- Pérez, Y. (2006, 20 de septiembre). Entrevista a Coordinadora del Programa de Deficiencia Auditivas del MED.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Madrid: Ariel.
- Sacks, O. (1988). The revolution of the deaf. New York Review of Books.

Sánchez, C. (1991). La educación de los sordos. Un modelo bilingüe. Mérida, Venezuela: editorial Dizakonía.

Skliar, C. (1991). Bilingüismo y biculturalismo. Un análisis sobre las narrativas radicales en la educación de los sordos. Ponencia presentada en el VI Congreso latinoamericano de educación bilingüe para personas sordas. Chile.

Stokoe, W. (1960). Sign language structure. Silver Spring: Linstok Press.

Zimmermann, K. (1999). Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística. Madrid: Vervuert.