

La norma en la lengua de señas venezolana

Yolanda Pérez

UPEL - Instituto Pedagógico de Caracas

Resumen

El abordaje del tema de la norma en la Lengua de Señas Venezolana (LSV), se presenta de gran valor en virtud de las implicaciones de este asunto en tres ámbitos fundamentales. El primero es el lingüístico debido a su importancia en el proceso de construcción de una gramática de la LSV. El segundo es el social, pues contribuiría al reconocimiento de la cultura sorda del país. Y el tercero es el educativo ya que supone una pieza clave para una planificación pedagógica verdaderamente bilingüe-bicultural para los Sordos venezolanos. En este sentido, el presente estudio se propone realizar un análisis de aspectos que permiten hacer una aproximación al tema referido a la norma en la LSV. En esta tarea analítica, se suscribió la concepción coseriana de norma enmarcada en la visión tricotómica del lenguaje propuesta por este lingüista y constituida por tres conceptos fundamentales: habla / norma / sistema. Asimismo, se consideraron como elementos directrices ciertos aspectos que en el arqueo bibliográfico realizado (Bernárdez, 1999; Tusón, 1997; Vera, 1997; Larios, 1997; Acuña, 1997; Romaine, 1996, Obregón, 1983) parecen de obligada referencia al abordar la norma en las lenguas. Sobre esta base, se formularon interrogantes precisas referidas a la LSV y se procuró avanzar en respuestas. Todo lo cual se corresponde, metodológicamente, con un estudio teórico-reflexivo. Las conclusiones del trabajo apuntan, entre otros aspectos importantes, al reconocimiento de una metamorfosis de la LSV y aboga por que los procesos de consenso para establecer las nuevas normas de uso sean liderados por los propios Sordos seguros de su valía cultural y lingüística.

Palabras clave: Norma Lingüística, Sociolingüística, Lengua de Señas Venezolana, Sordos.

Regulations in the Venezuelan Sign Language

Abstract

To tackle the regulations of the Venezuelan Sign Language (LSV) is of great value due to the implications of this issue in three fundamental aspects. The first is the linguistic aspect given its importance for the L.S.V.: Language construction process. The second is the social aspect, for it would contribute to the recognition of the deaf culture of the country. And, finally, the third is the educational aspect since it implies a key element for a truly bilingual-bicultural pedagogical planning for the Venezuelan deaf. In this regard this paper will analyze the aspects that shall allow us to approach the topic of the rules of the L.S.V. In this analytical task we adhered to the Coserian concept of rules in the framework of the tricotomic vision of language proposed by this linguist, which is made up by three fundamental concepts: speech / regulation / system. Moreover, from the bibliographical scanning (Bernardez, 1999, Tuson, 1997, Vera, 1997, Larios, 1997, Acuña, 1997, Romaine, 1996, Obregón, 1983) carried out some aspects that were considered as obligatory reference when studying rules in language were taken as guiding elements. Based on all of this, precise questions regarding L.S.V. were drawn and an attempt was made to advance towards their answers. Methodologically all this corresponds to a theoretical-reflexive study. Among several important factors, the paper's conclusions point towards a recognition of a metamorphosis in the L.S.V. and advocates in favour of a process of consensus for the establishment of a new set of rules on use under the leadership of the deaf themselves, who fell sure of their cultural and linguistic value.

Key words: Linguistic Rules, Socio-Linguistics, Venezuelan Sign Language, Deaf.

* Recibido: agosto 2006.

Aceptado: mayo 2007.

Introducción

En el presente trabajo, se revisan aspectos que permiten hacer una aproximación al tema referido a la norma en la Lengua de Señas Venezolana (LSV). El asunto de la norma en esta lengua cobra importancia en virtud de sus implicaciones en tres ámbitos fundamentales. El primero es el lingüístico debido a su valor en el proceso de construcción de una gramática de la LSV. El segundo es el social, pues contribuiría al reconocimiento de la cultura sorda del país. Y el tercero es el educativo ya que supone una pieza clave para una planificación pedagógica verdaderamente bilingüe-bicultural para los Sordos venezolanos.

En esta tarea analítica, se suscribirá la concepción coseriana de norma. De esta manera, se asume con Coseriu (1962) que la norma "contiene sólo el hablar concreto es repetición de modelos anteriores" (p.95) y que en ella se conservan "sólo los aspectos comunes que se comprueban en los actos lingüísticos considerados y en sus modelos" (p.95). En consecuencia, se parte del reconocimiento que este autor hace a la importancia del contexto sociocultural en su concepción al señalar que:

...la norma, es en efecto, un sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales y varía según la comunidad. Dentro de la misma comunidad lingüística nacional y dentro del mismo sistema funcional pueden comprobarse varias normas (lenguaje familiar, lenguaje popular, lengua literaria, lenguaje elevado, lenguaje vulgar, etcétera), distintas sobre todo por lo que concierne al vocabulario, pero a menudo también en las formas gramaticales y en la pronunciación ... (p.99)

Partiendo, entonces, de esta noción se emprenderá el análisis que a todas luces se presenta complejo por los múltiples factores que están involucrados y, en particular, porque en Venezuela no existen estudios sociolingüísticos sobre el tema. Ante ello, conviene iniciar la labor reflexiva considerando como elementos directrices, a partir de la plataforma teórica coseriana, ciertos aspectos que en el arqueo bibliográfico realizado (Bernárdez, 1999; Tusón, 1997; Vera, 1997; Larios; 1997; Acuña, 1997; Romaine, 1996, Obregón, 1983) parecen de obligada referencia al abordar la norma en las lenguas. Sobre esta base, se formularán interrogantes precisas referidas a la LSV y se procurará avanzar en respuestas que no intentan ser definitivas, sino que pretenden invitar a otros investigadores a participar en la discusión.

Uno de los aspectos detectados en el arqueo es el relativo a la *variabilidad* de las lenguas. Así surge entonces la primera interrogante que permitirá comenzar la reflexión que ocupa en este trabajo.

¿Hay variantes en la lengua de señas venezolana?

El asunto de la *variabilidad* como fenómeno inherente a las lenguas es incuestionable. En este sentido, su existencia en la LSV se asegura en tanto es una lengua y ha sido, de hecho, reconocido por Oviedo (2004). Este autor sobre la base de planteamientos de Pietrosevoli (1991), Anzola (1996), Domínguez (1996) y Oviedo (1996) señala:

the spread of Venezuela Deaf people means that there are some lexical differences between the sign language varieties used in the main cities of the country. However, LSV users declare that there are no significant comprehension problems derived from lexical differences. Because of this, it is accepted, in principle, that there is a general sign language throughout the country. No studies have corroborated such claim so far, but LSV researchers assume it is a fact. (p.13)

Ante este reconocimiento es oportuno atender a señalamientos de Obregón (1983) cuando advierte que "la variedad de formas de existencia de la lengua está condicionada, a grandes rasgos, por complejos factores de índole social que actúan en un mismo período histórico y en el mismo lugar" (p.20). En tal advertencia el autor pone de relieve eslabones inseparables entre lengua y sociedad.

En ese marco, cobra importancia el concepto relativo a la variedad estándar. En palabras de Bernárdez (1999) este concepto "no es otra cosa que la forma de lengua socialmente aceptada como la más adecuada para contextos formales de uso" (p.38). El autor continúa destacando que el estándar "que algunos prefieren llamar "norma culta" (...) es la forma de hablar de las "personas cultas" aunque este sea también un concepto social, no lingüístico y más bien vago." (p.40). Más adelante, señala que "puede existir una forma estándar como forma socialmente preferida incluso cuando la lengua no se escribe" (p.42). Aquí es necesario apuntar que este sería el caso de la LSV y todas las lenguas de señas del mundo, pues son ágrafas. El autor prosigue advirtiendo que:

otras veces se crea de modo más o menos artificial: el alemán solo tenía variantes, dialectos sin ningún estándar hasta que se creó éste: primero por acción de los poetas cortesanos que necesitaban una forma de lengua que les sirviera en los círculos cortesanos de diversos lugares de Alemania; luego por las necesidades de la administración; finalmente por el movimiento luterano que precisaba de una única 'lengua alemana' para la 'iglesia alemana' (p.42).

De las citas anteriores, se desprende, entre otras cosas, que la forma preferida en contextos formales no necesita imposiciones externas para existir, planteamiento en el que coincide Bernárdez con Obregón (1983) cuando este último señala "el establecimiento de las normas (la culta por ejemplo) es la explicación de un proceso efectivo y no una codificación de patrones artificiales o imaginados por el planificador de la lengua" (p.19). Bernárdez, sin embargo, reconoce la existencia de mecanismos artificiales para establecer la norma e imponerla. Y más aún, en líneas posteriores admite que "por naturaleza el "estándar" es artificial no corresponde al habla de ninguna región concreta ... (p.42)

Es precisamente al admitir esto, cuando coincide con Romaine (1996) quien afirma que las variedades estándar, se derivan de un proceso artificial, pues "no surgen en el transcurso de una evolución lingüística 'natural' ni nacen de la existencia de repente, sino son creadas mediante planificación consciente y deliberada" (p.107). Señala la autora que dicho proceso conocido como normalización o estandarización es promovido, en el caso de algunas lenguas como el español y el francés, por Academias de la Lengua, instituciones a quienes se les ha conferido ese poder, mientras que en otros casos, se ha recurrido a vías reguladoras respaldadas por gramáticas y diccionarios, como por ejemplo el inglés. Apunta Romaine que en cualquiera de los medios señalados las normas se establecen con base en criterios prescriptivos, es decir, de lo que es correcto y lo que no. Sin embargo, más adelante la autora advierte que el hecho de que existan esas normas no supone que todos los hablantes las cumplan.

Los planteamientos de Bernárdez (1999) en torno a variedad estándar o norma culta y los de Romaine (1996) sobre la normalización invitan a formular interrogantes que contribuirían a dar continuidad y a profundizar el análisis que se viene realizando en relación a la norma en la LSV. En ese ánimo merece detenerse a contestar quizás la más fácil.

¿Ha existido un proceso de normalización o estandarización en la LSV?

La respuesta es un no rotundo, pues ninguna de las dos alternativas referidas por Romaine (1996) como posibles para concretar este proceso artificial existen en la comunidad de Sordos de Venezuela. En efecto, no hay en el país una Academia de la LSV (ni su equivalente en otro lugar del mundo) y tampoco existe una gramática de esta lengua, ni diccionarios. Los textos que comúnmente son llamados diccionarios en la comunidad de Sordos son más bien manuales de señas muy utilizados para la enseñanza de la LSV a los oyentes, pero que están muy lejos de reunir los requisitos propios de la metodología científica del área lexicográfica. En relación a estos textos de la comunidad de Sordos Oviedo (2004) señala:

the first linguistic work on LSV was an illustrated dictionary (Fundaprosordo, 1982) which shows LSV sign "Signed Spanish" signs (non- natural signs, creat to codify some Spanish gramatical words and morphemes without LSV equivalents). This dictionary was addressed to teachers of the Deaf, as a communicational tool for "speaking" Spanish with the hands. (For a discussion of the drawbacks of such methods, see Johnson et al. 1989 and Johnson 1997)." (p.23)

Negada, entonces, la existencia de un proceso de estandarización en la LSV, parece conveniente reflexionar sobre si:

¿A pesar de la inexistencia de un proceso de estandarización se puede hablar de una norma estándar en la LSV?

En tal sentido, es necesario volver a Bernárdez (1999) y recordar que este autor señala la equivalencia que para algunos investigadores existe entre las nociones de estándar y norma culta, además vale la pena retomar que cuando destaca esto advierte lo perjudicado del último término. Aún compartiendo lo advertido por el autor resulta interesante revisar el asunto en la LSV como ejercicio que permita avanzar y profundizar en las reflexiones.

Si el estándar o norma culta es la que usan las personas cultas entendidas estas como: "personas instruidas (en general, pero especialmente las que cuentan con el refrendo de reconocimiento social por sus méritos académicos o profesionales: escritores, periodistas, profesores de talla ...)" (Vera, 1997,p.12), entonces cabría sumar una cuarta pregunta a las tres anteriores que han orientado el análisis:

¿Cuáles son las personas "cultas" en la comunidad de Sordos?

Responder a esta interrogante supone recurrir a la historia de la educación del Sordo en el mundo. En este sentido, es posible precisar que desde 1880 imperó el oralismo hasta casi todo el siglo XX. A esta tendencia educativa, se refiere Skliar (1999) cuando señala:

el oralismo ha sido y aún sigue siendo hoy, en buena parte del mundo, una ideología dominante dentro de la educación de los sordos. La concepción del sujeto allí presente refiere exclusivamente una dimensión clínica – la sordera como deficiencia, los sordos como sujetos patológicos – en una perspectiva terapéutica – la sordera debe

reeducarse y / o curarse, los sordos deben ser reeducados y / o curados. (s/p)

Desde la perspectiva de esa ideología dominante, la cura pretende darle a los Sordos lo que supuestamente les falta: el habla. Esta visión respaldada, además, por una concepción estructuralista y en consecuencia fono-céntrica del lenguaje sustentó la proscripción de los sistemas de comunicación de las comunidades de Sordos en las instituciones escolares y confirmó la oralización como el fin educativo de la escuela de los llamados deficientes auditivos.

La educación de los Sordos en Venezuela es un reflejo fiel de lo ocurrido a nivel mundial y desde sus orígenes en 1935 (con la primera escuela comenzaron a constituirse los primeros grupos de Sordos e iniciarse clandestinamente el nacimiento de lo que hoy es la LSV) hasta 1985 estuvo caracterizada por una marcada tendencia oralista. Los resultados del oralismo en el país y en general en el mundo muestran un absoluto fracaso que se hace evidente según Pérez (2002) en las evaluaciones de los egresados:

dichas evaluaciones reportan no solamente el bajo desempeño en lectura y escritura de los sordos, sino también el escaso desarrollo cognoscitivo, lingüístico, emocional y social que han alcanzado aún después de largos años de escolarización. Tales resultados han sido destacados en diversos trabajos como los de Pietrosevoli (1988), Behares (1987,1997), Sánchez (1990), Massone, Skliar y Veinberg (1995), por sólo mencionar algunos. (p.1 y s.)

Sin embargo, quienes suscriben la educación oralista, se defienden recurriendo a logros que muestran a un "sordo" que habla producto de la labor terapéutica y más aún a un "sordo" que escucha como resultado de los adelantos tecnológicos. Tales logros, se refieren a casos de hipoacúsicos, es decir, sujetos cuya capacidad auditiva está disminuida, pero que no es de un grado tal que les impida apropiarse espontáneamente de la lengua oral. Estas personas mejoran notablemente su articulación con terapia de lenguaje y con la ayuda de prótesis auditivas que aumentan la calidad del sonido artificialmente (la calidad del sonido es lo que se ve afectado en las pérdidas auditivas conductivas propias de los hipoacúsicos). Es decir, estos sujetos no son Sordos, pero la ideología oralista dominante así lo ha hecho creer a los oyentes y a los verdaderos Sordos. El éxito obtenido por los hipoacúsicos radica en su parecido al ideal oyente y en definitiva a la cultura oyente.

El oralismo devino en una pseudo-pedagogía en la que la escuela opera como una suerte de hospital de lenguaje (Pérez, 2002). Así, los criterios de prosecución académica, se establecían, sobre la base de la valoración del desempeño en la producción oral, por lo que la posibilidad de tener acceso a grados de instrucción en el nivel de Educación Superior quedaba así restringida, salvo contadas excepciones, a los hipoacúsicos. Es decir, estas personas, eran las que podían cumplir con lo señalado en párrafos precedentes en relación a personas cultas o instruidas, pues podían acceder a logros académicos y profesionales

Esta realidad comienza a cambiar en el país a partir de 1985 con la implementación, por parte del Ministerio de Educación, de la Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo (PAINS). La referida propuesta estuvo enmarcada dentro de postulados pedagógicos bilingües-biculturales que defienden la lengua de señas venezolana como la primera lengua de los Sordos del país y el papel insustituible de la misma en el desarrollo integral de estos sujetos (Sánchez 1991). El impacto de la propuesta (1985-1996) ha dejado sus frutos punto que se abordará más adelante para no desviar el análisis del contexto en el que se ha alertado sobre una ideología

oralista dominante.

Si las viejas generaciones de Sordos e hipoacúsicos crecieron bajo el influjo del oralismo y los que pudieron obtener mayores logros académicos fueron estos últimos, entonces:

¿El poder que tradicionalmente han tenido los hipoacúsicos en la comunidad de Sordos radica en su grado de instrucción o en que hablan?

El poder lo tienen fundamentalmente porque hablan. En efecto, la mayoría de los líderes adultos de las asociaciones no son Sordos, son hipoacúsicos que no necesariamente han alcanzado grados académicos. En la comunidad de Sordos venezolanos, tradicionalmente los propios Sordos han conferido el liderazgo a sujetos no sordos que la ideología oralista ha consagrado como si lo fueran. Este otorgamiento de poder al sujeto más parecido al oyente se debió a que crecieron en el imaginario oralista que sobrevalora el habla y la cultura oyente y niega tanto la lengua de señas como la cultura sorda. Ante ello resulta interesante preguntarse:

¿El poder de los hipoacúsicos y los prejuicios del oralismo han influenciado el establecimiento de la forma preferida en contextos formales de uso de la LSV?

Sería muy aventurado adelantar una respuesta, sin un corpus sobre la base del cual derivar un estudio. Sin embargo, Massone, Skliar y Veinberg (1995) destacan la visión de Schein cuando señala que la comunidad Sorda "también refleja e integra las fuerzas del grupo externo – oyente- en su concepción de sí misma" y más adelante los autores advierten que:

es a tal punto poderosa la fuerza externa de la sociedad oyente que la estructura misma de la lengua de señas cambia según patrones gramaticales y sintácticos de la lengua hablada. De hecho, todas las lenguas de señas muestran interferencias lingüísticas por constituir situaciones de lenguas en contacto. (p.91).

Tales planteamientos alertan sobre un asunto interesante de indagar en la LSV como lo es el contacto entre lenguas. El contacto, en este caso, tendría características particulares, pues se trataría de un fenómeno lingüístico ocurrido entre una lengua oral y otra visuo-espacial. Así la interrogante que motiva estas reflexiones cobra importancia indudablemente por su carácter prospectivo, pero además porque trae al terreno de discusión lo relativo a los contextos, lo cuál invita a preguntarse:

¿Cuáles son los contextos formales de uso de la LSV?

Massone, Skliar y Veinberg, (1995) destacan que así como ocurre en cualquier grupo humano, en las comunidades de Sordos, se observan dos niveles de organización. Uno, el institucional, conformado por clubes o asociaciones. Y otro, el espontáneo llamado en general comunidad Sorda. No obstante, los autores advierten que:

estos dos niveles no siempre coinciden en la realidad social. Los sordos pueden pertenecer a una determinada asociación, pero de hecho pertenecen la comunidad sorda ya que en ellos es característica la movilidad. Participan pues en actividades deportivas, sociales, religiosas y culturales que involucran a la comunidad en su totalidad. Los límites de la comunidad exceden, inclusive, a las fronteras geográficas. Como comentan Behares y Massone (1994) la experiencia social de la sordera

tiene más que ver con relaciones horizontales interpersonales, entre sordos que con una afiliación vertical institucional (p. 90)

En este contexto y como consecuencia de la ideología oralista dominante es posible considerar que tal como lo señalan los Massone, Skliar y Veinberg, (1995) en relación a la Lengua de Señas Argentina, la LSV ha sido una lengua:

relegada, tradicionalmente, al uso en situaciones informales y cotidianas entre pares. Tiene por tanto una manifiesta función intragrupal. El español es la lengua mayoritaria, primaria de instrucción a nivel escolar y utilizada -según sus posibilidades- en interacción con los oyentes y cuando el interés es la necesidad de integración. (p.91).

Sin embargo, esta realidad comienza a cambiar con el surgimiento de la concepción socioantropológica de la sordera que es el resultado de los aportes de diversas ciencias y disciplinas sociales que permitieron:

(a) desechar la visión prejuiciada que había prevalecido en la historia de los sordos, (b) demostrar categóricamente el estatus lingüístico de las lenguas de señas, (c) reconocer que los sordos construyen una identidad social distinta a la de los oyentes en el seno de comunidades minoritarias y (d) sostener el papel insustituible de una lengua de señas en el desarrollo emocional, social, lingüístico y cognoscitivo de los sordos por ser su lengua natural. Esta nueva visión a derivado en diferentes propuestas educativas. (Pérez, 2002, p.18)

En efecto, concretamente en el país se creó en 1985, como ya se señaló, la PAINS en el seno de la Dirección de Educación Especial del, para aquel entonces, Ministerio de Educación (ME). Dicha propuesta se implementó sólo en las escuelas oficiales. Mucho se pudiera decir sobre sus revolucionarios planteamientos. No obstante, dada la naturaleza del análisis que se viene desarrollando baste con destacar que el aspecto medular fue defender y garantizar el derecho de los escolares Sordos a ser educados en LSV.

Es a partir de los cambios derivados de la PAINS cuando la LSV sufre una metamorfosis, pues de un uso prácticamente restringido a contextos informales (no se descarta la existencia de contextos formales vinculados especialmente a reuniones en las asociaciones) para satisfacer necesidades dentro de la comunidades de Sordos o en situaciones clandestinas en los colegios (baños, recreos...) pasa a requerirse el uso de esta lengua en el contexto formal de la escuela, es decir, pasa a ser la lengua en la que se debían abordar los contenidos curriculares. Se requirió, así, hablar en esa lengua de asuntos de los que no se hablaba en la comunidad de Sordos y en consecuencia no se hablaban en LSV, pues pertenecían al lenguaje de la información y de la ciencia. Fue preciso, entonces, construir un vocabulario e incluso un uso formal para abordar temas como la fotosíntesis, la circulación, la propiedad conmutativa, la nacionalidad... en fin, sobre conocimiento del mundo al cual no tenían acceso los Sordos en la escuela oralista en el afán de enseñarlos a hablar.

La puesta en práctica de la PAINS presentó desde sus inicios múltiples limitaciones vinculadas con la resistencia al cambio por parte de los docentes formados en una concepción oralista, la actitud negativa de los Sordos "oralizados", la escasez de adultos Sordos modelos de LSV dentro de las escuelas partidarios del cambio y la falta de seguimiento por parte del ME. Como consecuencia de esto, sólo contadas instituciones asumieron la propuesta como su proyecto educativo, mientras que en las restantes la PAINS se tradujo, a penas, en el permiso oficial para la utilización de las "manos" 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 decididas a superar las limitaciones antes referidas fueron el caldo de cultivo para la compleja metamorfosis de la LSV. Así en el propósito de crear entornos lingüísticos de esa lengua, punto clave de la propuesta Sánchez (1990), la dinámica habitual (corroborada en la experiencia pedagógica de quien esto escribe) se organizaba a partir de situaciones didácticas significativas en las que se propiciaba la construcción del conocimiento. En el marco de esta dinámica, los entornos se conformaban con la participación de al menos: (a) un docente formado en el cambio educativo, pero con escasas competencias en LSV por lo que se comunicaba más bien en español signado, es decir usando señas sobre la base de la estructura del español (b) un Sordo adulto que trabajaba en la escuela como auxiliar y que suscribía el cambio y (c) un grupo de niños Sordos de diferentes edades y competencias lingüísticas y comunicativas en LSV (grupos familiares). Así el docente (en algunos casos grupos de docentes) planificaba conjuntamente con el Sordo adulto la clase, pero era este último quien abordaba los contenidos en LSV al momento de trabajar con los niños (en la mayoría de los casos el docente debía explicar los temas al auxiliar Sordo, pues los desconocía).

El punto más evidente y urgente del cambio fue la creación de vocabulario. Esta tarea fue encomendada fundamentalmente a los auxiliares Sordos, pero también, se fomentaba la participación de los niños en esta labor, sin embargo, no se descarta que hubiesen intervenido los docentes oyentes en la creación de las nuevas señas. Prontamente en tan interesante dinámica la consulta del auxiliar Sordo a su comunidad se fue haciendo una práctica. De esta forma, los auxiliares Sordos se convirtieron en el eslabón vinculante entre la escuela y la comunidad de Sordos para así permitir el proceso creativo. Esto coincide con lo planteado por Bernárdez (1999) al referirse a la creación de vocabulario en lenguas orales:

el principio general parece ser evidente: siempre debe haber una persona que enlaza de determinada forma un sonido y un significado; esa unidad es aceptada entonces por otros y puede acabar generalizándose. Así se producen siempre las innovaciones y un principio como el de la mano invisible explica muy bien el proceso general. (p.198)

El contexto descrito es propicio para la ocurrencia de préstamo de vocabulario de otras lenguas de señas a partir del contacto de:

1. alguno de los miembros de la comunidad de Sordos venezolana con Sordos extranjeros visitantes del país;
2. Sordos venezolanos que viajaban a otras latitudes y se apropiaban de nuevo vocabulario y lo "traían" a Venezuela o
3. la incorporación de Sordos inmigrantes a la comunidad de Sordos del país.

Así como para la ocurrencia de fenómenos de lenguas en contacto (orales y de señas) por la participación de los docentes y por el arraigo de la ideología oralista tanto en los oyentes como en los Sordos. Sin embargo, afirmar que esto ocurrió requiere de indagación sociolingüística.

La carencia de vocabulario y las posibles situaciones de préstamo se tornan, a los ojos de los oralistas, en argumentos para descalificar a la LSV. Sin embargo, esto es un fenómeno más común de lo que parece en todas las lenguas del mundo.

En efecto, Bernádez (1999) señala al respecto el caso del inglés que luego de la invasión de los normandos para adaptarse a los cambios debió recurrir a préstamos del francés, "de modo que la falta de vocabulario adecuado a la vida moderna no quiere decir sino que hace falta incorporar nuevo vocabulario (lo que estamos haciendo también constantemente en castellano)" (p.155).

Los cambios lingüísticos experimentados por la LSV a los que se ha hecho referencia fueron motivados por la concepción socioantropológica de la sordera e impulsados desde las unidades educativas que asumieron la PAINS como proyecto educativo al tener que abordar en LSV y en el contexto formal de la escuela temas del currículo escolar. Tal fue el impacto de la PAINS que fue necesaria la creación de Liceos de Sordos que a través de la modalidad de Educación de Adultos contemplan 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.

Así dejaron de ser sólo las escuelas de la PAINS los espacios de creación del uso formal en LSV del que se viene tratando, pues a ellas se le sumaron los Liceos y con esto empezaron otros sujetos a participar en el proceso creativo: los intérpretes de LSV. Estas personas son oyentes familiares de Sordos o vinculados de una u otra manera a la comunidad de Sordos y con competencias lingüísticas y comunicativas en LSV aun cuando no son intérpretes profesionalmente, pues en Venezuela no existe esta carrera.

El proceso impulsado por la PAINS, se mantuvo hasta 1995 cuando una nueva administración en la Dirección de Educación Especial decide emprender una evaluación del Área de Deficiencias Auditivas a nivel nacional. El resultado de la referida evaluación originó que en 1996 se elaborase La Conceptualización y Política de Atención Integral al Deficiente Auditivo.

Dicha conceptualización presenta una serie de planteamientos incongruentes con los supuestos básicos de una educación bilingüe bicultural para Sordos de los que se derivó la prohibición de la PAINS a partir del año de 1996. A pesar de esta prohibición el impacto de la propuesta y en general el movimiento mundial generado por la concepción socioantropológica de la sordera ha dejado sus frutos. Evidencia de ello es lo siguiente:

1. en la Constitución Bolivariana de la República de Venezuela la LSV, producto de la participación de la comunidad de Sordos venezolana en el proceso de la Asamblea Constituyente, es reconocida como la lengua de la comunidad de Sordos del país en el artículo 81, así como el derecho a los intérpretes y traducción simultánea en el artículo 101;
2. los liceos de Sordos siguen funcionando;
3. en algunas escuelas (pocas a decir verdad) aún se intenta favorecer los entornos lingüísticos de LSV;
4. la comunidad de Sordos está empezando a participar en calidad de ponentes en eventos internacionales;
5. el diseño curricular del Programa de Deficiencias Auditivas del Instituto Pedagógico de Caracas-Universidad Pedagógica Experimental Libertador principal casa formadora de profesores de Sordos está enmarcado desde 1996 dentro de una *concepción socioantropológica* de la sordera;

6. las generaciones de jóvenes egresados de las escuelas de la PAINS y luego de los liceos de Sordos se están incorporando a la Educación Superior (Universidad de los Andes, Instituto Pedagógico de Caracas, Instituto Pedagógico de Maracay, entre otras instituciones) recurriendo a la ayuda de intérpretes.

Todo estos logros refieren, de una u otra manera, contextos formales en los que se está usando la LSV. Además, advierte sobre el hecho de que las nuevas generaciones crecidas en una concepción socioantropológica tienen en consecuencia actitudes positivas de valoración de la LSV y de la cultura sorda a la cual pertenecen. Entre estos jóvenes está surgiendo un nuevo liderazgo despojado de los prejuicios lingüísticos y culturales propios de la ideología oralista

Lo analizado hasta aquí en relación a la ampliación de los contextos formales de uso de la LSV invita entonces a volver al asunto de:

¿Quiénes establecen la norma en la LSV?

Pues en esta nueva realidad cultural erigida sobre la base de una concepción diferente de la sordera ya no serían los hipoacúsicos como tradicionalmente ocurría y tal como fue analizado en una respuesta precedente. Vale entonces, recurrir a Bernárdez cuando señala:

son los hablantes, en un proceso extraordinariamente complejo pero que se produce sin necesidad de ningún acuerdo previo, los que deciden qué formas de habla van a considerar más adecuada para cada contexto, de situación. Eso se puede fijar y poner en los libros, pero no es imprescindible.
(...)

Lo que existe son los hablantes, y ellos son los únicos que tienen derecho a establecer la norma y el estándar, y los únicos con capacidad de hacerlo (p. 56)

Los hablantes en el caso de la comunidad de Sordos venezolana son, en este momento histórico, tanto las viejas como las nuevas generaciones de Sordos con valores lingüísticos y culturales disímiles. Es precisamente, en este marco, donde debe estar surgiendo el consenso aludido por Bernárdez, un nuevo consenso, en todo caso.

Los fenómenos que se deben estar suscitando con la metamorfosis de la LSV señalada en párrafos anteriores y dentro de ellos el proceso de consenso alertan sobre una última interrogante:

¿Es con la noción de norma cómo se explican estos cambios?

Como se recordará en el inicio de este estudio se aclaró, que se suscribía la noción de norma de Coseriu en el marco de su visión tripartita del lenguaje: sistema, norma y habla. Así pues, el análisis hecho hasta ahora permite reconocer con Jáimez y Sánchez (2003) como una de las virtudes de esta visión que en ella el autor rumano "expone de manera reiterativa la dinamicidad que envuelve el hablar y que se realiza a través del equilibrio que genera norma-sistema en la recreación continua" (s/p). Precisamente es sobre esta base, donde se pueden explicar los cambios en la LSV.

A manera de cierre

El recorrido reflexivo realizado a partir de preguntas directrices revela ciertos asuntos que, aun con su carácter preliminar, abonan el terreno en torno al tema de

la norma en la LSV. En este sentido, se ha apuntado a reconocer un origen de la LSV en el cual las "voces" de los oyentes y los hipoacúsicos se imponían y relegaban a esta lengua a un uso restringido prácticamente a contextos informales. Sin embargo, se ha advertido sobre el hecho de que el impacto de la PAINS y el movimiento mundial derivado de la concepción socioantropológica de la sordera ha ocasionado una metamorfosis en la LSV. Dicha metamorfosis parece estar caracterizada por la ampliación de los contextos en los cuales se habla en esta lengua en particular aquellos de naturaleza formal. Esta ampliación ha sido caldo de cultivo para la creación de nuevos usos y normas, la invención y préstamo de vocabulario sobre todo en el terreno de la ciencia y la información y, además, la ocurrencia de fenómenos propios de situaciones de lenguas en contacto. En este sentido, se ha abogado por que los procesos de consenso para establecer las nuevas normas y consolidar la referida metamorfosis deben ser liderados por los propios Sordos seguros de su valía cultural y lingüística.

Tal panorama reclama la mirada particularmente en el terreno sociolingüístico de los investigadores dentro de los cuales es urgente e indispensable contar a los propios Sordos. Esta mirada debe dirigirse entonces a escudriñar los usos y las normas que están emergiendo, pues serán la materia prima para la construcción de diccionarios y en particular de una Gramática de la LSV, el reconocimiento de la cultura sorda del país y una planificación pedagógica verdaderamente bilingüe-bicultural para los Sordos venezolanos.

Se espera entonces que el análisis que se ha hecho sobre la norma en la LSV sirva para animar a otros investigadores a participar en la discusión y avanzar en el proceso de impulsar esta lengua.

Referencias

1. Acuña, L. El español de Argentina o los argentinos y el español. En: Textos (12) 39-46.
2. Anzola, M (1996). *Gigantes de alma*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
3. Bernárdez, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Alinza Editorial. Madrid España.
4. Constitución. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo3, 2000.
5. Coseriu, E. (1962). Sistema, norma y habla. En: Teoría del Lenguaje y Lingüística General. Madrid
6. Cumming y Ono (2000) El discurso como estructura y proceso. van Dijk (Comp.) *El discurso y la gramática* (171-199). Barcelona: Gedisa.
7. Domínguez, M. E. (1996). *Los verbos de la LSV. Fundamentos para comprender la morfología verbal de una lengua de señas*. Mérida (Venezuela), Universidad de los Andes. Trabajo de grado para obtener el título de Magíster.
8. Jáimez y Sánchez (2003) Apuntes. IPC-UPEL. Trabajo no publicado.
9. Larios, C. (1997). El español de México y la norma lingüística en educación. En: *Textos* (12) 29-38
10. 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.

11. Ministerio de Educación (1985). *Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo*. Caracas: Autor.
12. Obregón, Hugo (1983). Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística. IUPC.
13. Oviedo, Pérez y Rumbos (2004). El estudio de la lengua de señas venezolana. En Francisco Pérez y Francisco Freites (Comps), En: *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela* (pp.201-233) . Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta.
14. Oviedo, A (1996). *Contando cuentos en Lengua de Señas Venezolana*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico.
15. Oviedo, A (2003). *Papel de trabajo sobre la Gramática de la LSV*. Trabajo no publicado.
16. Oviedo, A (2004). Classifiers in Venezuelan Sign Language. International studies on sign Language and communication of the deaf. In: *Signum Velarg.* (44), (pp. 1-200). Germany.
17. Pérez, C. y Sánchez, C. (s/f). La propuesta de atención integral del niño sordo. El modelo bilingüe en Venezuela. Caracas: Ministerio de Educación.
18. Pérez, Y. (2002). La producción de cuentos escritos por escolares sordos: una experiencia pedagógica con base en la Lingüística Textual. En: *Investigación y Postgrado* (17) 2, 11-52.
19. Pietrosevoli, L. (1991). *La Lengua de Señas Venezolana: análisis lingüístico*. Trabajo no publicado, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
20. Romaine, S (1996). *El lenguaje en la sociedad*. Ariel Lingüística
21. Ruiz y Tusón (1997). Variedades geográficas y norma lingüística. En: Textos .Barcelona(12)5-8
22. Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. CEPROSORD.
23. Sánchez, C. (1991). *La educación de los sordos. Un modelo bilingüe*. Mérida. Venezuela: Editorial Dizakonía.
24. Skliar, C. (1999). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos. Núcleo de Investigaciones en Políticas para sordos. Trabajo no publicado.
25. Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
26. Vera, M. (1997). Habla andaluza

