

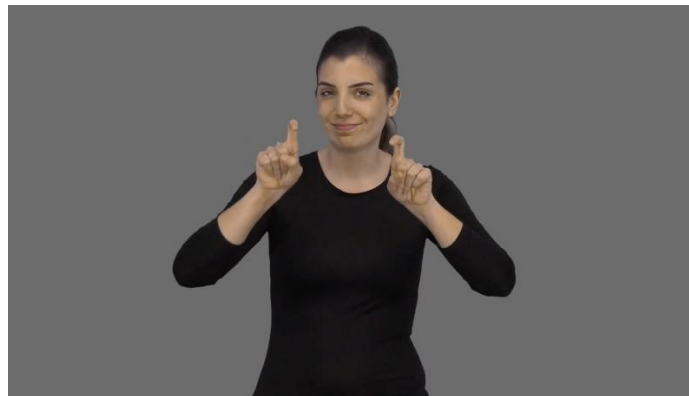
Introducción a las claves de las políticas educativas de las enseñanzas de sordos en España (XIX-XX)

Introduction to the keys to the educational policies for deaf education in Spain (XIX-XX)

Alfredo Alcina Madueño

Investigador

RESUMEN



Resumen en lengua de signos española

El artículo es una reflexión básica sobre las políticas educativas de los gobiernos de España entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XXI, sobre las enseñanzas de sordos en un contexto escolar. Con este objetivo se han tomado de dichas políticas, dos de sus valores más representativos: el código lingüístico de acceso al currículo; lengua oral o lenguas de signos para niñas y niños sordos y las políticas de distribución y de redistribución que entroncan con la equidad, para el colectivo de mujeres sordas.

La oralización de las personas sordas ha sido históricamente el valor predominante y constante en las políticas educativas e incluso aceptado por la sociedad como socialmente democrático y esencial para la integración del sordo. También, con valores iguales o equivalentes, el acceso a los currículos de las etapas educativas con las lenguas de signos propicia unas políticas educativas esperanzadoras para un sector de las personas sordas. Los valores relacionados con la equidad, especialmente con las niñas y mujeres sordas, han sido irregulares, incompletos y deficientes en su aplicación. El artículo presenta de forma documentada un conjunto de ideas que describen cómo las distintas administraciones y gobiernos han contemplado las enseñanzas de sordos.

Palabras clave: políticas educativas; políticas de discriminación positiva; valores de las políticas.

ABSTRACT

The article is a basic reflection on the educational policies of the governments of Spain between the end of the 18th century and the beginning of the 21st century, on the teaching of the deaf in a school context. With this objective, two of its most representative values have been taken from these policies: the linguistic code of access to the curriculum; oral language or sign languages for deaf girls and boys, and the policies of distribution and redistribution that connects with equity, for the group of deaf women.

The oralization of deaf people has historically been the predominant and constant value in educational policies and even accepted by society as socially democratic and essential for the integration of the deaf. Also, with equal or equivalent values, the access to the curricula of the educational stages with the sign languages propitiate hopeful educational policies for a sector of the deaf people. The values related to equity, especially with deaf girls and women, have been irregular, incomplete, and deficient in their application.

The article presents in a documented way a set of ideas that describe how the different administrations and governments have contemplated deaf education.

Keywords: educational policies; affirmative action policies; policy values.

1. Justificación del tema, objetivos y método: introducción a las ideas de “persona sorda” y “política educativa”

Generalmente los gobiernos y sus administraciones públicas toman sus decisiones de política educativa bajo criterios de responsabilidad, de interés público y común y de una serie de valores que definen su ideología y poder político. Toda política, incluida la educativa, debe estar sujeta a la aceptación y participación de los miembros de la sociedad; en este caso, de las personas sordomudas, sordas o con discapacidad auditiva, según se les ha denominado a lo largo del tiempo.

La persona sorda desde los inicios de los tiempos ha sido un ser mayoritariamente marginado y estigmatizado en muchas culturas. Eguiluz (1986: 103) traslada de la tradición clásica la consideración de Aristóteles: “el sordo era un hombre muerto”, posteriormente el Evangelio por medio del apóstol Pablo estableció que la fe viene por el oído (Rom. 10,17) dejando en el limbo de la salvación a los sordomudos durante siglos. La Iglesia católica rectificará como otras y junto a otros abordarán en el contexto del Renacimiento una nueva línea y concepto: la de la educabilidad de las personas sordas, planteadas en el ámbito práctico-pedagógico con importantes propuestas por dos figuras en el contexto hispánico: el español Fray Pedro Ponce de León, siglo XVI y el francés abate l’Epeé, XVIII. Pero el pueblo llano y las sociedades en un contexto de incultura y analfabetismo mantendrán determinados estigmas hacia las personas sordas durante siglos y que solo cuando se superen

ambas, las personas sordas iniciarán el camino hacia la normalización. A este objetivo contribuirán o no las políticas educativas públicas.

En España es a partir de finales del siglo XVIII, principios del XIX, cuando se empiezan a hacer acciones de política educativa para estas enseñanzas. Durante mucho tiempo los distintos gobiernos y sus correspondientes administraciones diseñaron y ejecutaron sus políticas, ajenas en muchos casos a los intereses del alumnado sordo, si bien bajo el atento seguimiento y presión de entidades como la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, la Iglesia católica o de directores de colegios, profesores o benefactores, según épocas, que en muchos casos se arrogaron la representación del alumnado sordo y de sus intereses y es solo en los últimos 40/45 años, salvo excepciones, cuando su presencia y su opinión se hace a través de las organizaciones de personas sordas.

El objetivo del artículo es analizar el valor de determinadas decisiones de política educativa de la Administración Central del Estado hasta el final del siglo XX, que a partir de 1978 compartirá con otros agentes con competencia para hacer política pública, las Comunidades Autónomas. La perspectiva política del artículo es novedosa en la bibliografía: la de la acción de los gobiernos desde sus valores políticos, y aporta nuevas líneas de investigación en estos temas.

La historiografía de las personas sordas en España ha presentado una línea tradicional a través de la denominada sordomudística muy centrada en el conflicto lingüístico de las personas sordas, oralidad/lengua de signos y en la proclamación de la aportación primigenia y universal española de los grandes maestros del XVI y XVII: Ponce de León, Bonet y Ramírez de Carrión.

A partir de los años 60 del s. XX, aparece una línea moderna, abierta a otros asuntos, con intervención de historiadores profesionales, si bien con una producción limitada que se centra en misceláneas históricas, biográficas de profesores relevantes, colegios y en menor medida en métodos educativos y en los últimos años se presentan importantes aportaciones de naturaleza histórica, jurídica, sociológica, lingüística y psicológica.

Datamos algunos autores para referirnos al estado y evolución bibliográfica junto a otros tantos que figuran en el texto y sus correspondientes referencias (Hervás, 1795; Ballesteros y Fernández, 1845; Fernández, 1857; Granell, 1932; Osorio, 1973; Eguiluz, 1986; Negrín, 1982; Marchesi, 1993; Ministerio de Educación y Ciencia, 1996; Plann, 2004; Gascón y Storch, 2004; Herrero, 2004; Martínez, 2020).

La investigación se aborda con una metodología histórica o con el método histórico: la búsqueda en fuentes primarias (archivos o registros como el Archivo de la Sociedad Económica Matritense, Congreso, CSIS, etc.) y secundarias o bibliográfica, en bibliotecas o hemerotecas como la Nacional, Residencia de Estudiantes, etc. o fondos legales como el BOE u otros. Los hechos encontrados se interpretan también bajo criterios de la ciencia política y la historia de la educación y el concurso fundamental de la Estadística. La interpretación y conclusiones se sustentan en un conjunto de hipótesis de trabajo que pueden ser ratificadas o no. Dado que una parte del periodo a considerar (1800-2000) es coetáneo al autor, hay aportaciones que proceden del conocimiento directo y observacional de determinados hechos.

2. Definición general de políticas educativas públicas y sus valores

Una definición aproximada sobre lo que son las políticas educativas públicas, incluida la de sordos:

La determinación y práctica de un conjunto de valores (características del valor) que conforman las enseñanzas y educación de las personas sordas que se establecen por los gobiernos y sus administraciones con una determinada aceptación y participación social y que deben tener unos procesos de transparencia y eficacia; así como de evaluación en su planteamiento, realización o ejecución (elaboración propia).

Hay una serie de rasgos en los valores de las políticas educativas de las enseñanzas de sordos que procede considerarlos a continuación, además de establecer la pertinencia del plural de la expresión "enseñanzas de sordos": los sistemas educativos consideran diversas dichas enseñanzas tanto por los medios, métodos o incluso condiciones personales de las personas sordas.

Uno. Determinados hechos de naturaleza pedagógica presentan unos valores en su aplicación en el tiempo de naturaleza política, es decir de valor relativo. Además, se pueden realizar de formas distintas e incluso históricamente de forma contraria y antagónica; unas veces sustentadas y otras no con argumento racional. Dos ejemplos de sobra conocidos:

- a) El acceso al currículo y su desarrollo de los alumnos sordos se puede llevar a efecto mediante lengua oral, lengua de signos o con ambos enfoques. Se hará un análisis más detenido como se anunciaba en el resumen.
- b) La escolarización, asunto también conocido. Se puede hacer en centros especiales o centros ordinarios o en ambos. En las primeras décadas del siglo XX con la institucionalización del nuevo sector de la Educación Especial, tanto en España como en países de nuestro entorno; la mayoría de los sectores

profesionales y las administraciones educativas abogaron y consideraron que lo fundamental era que las niñas y niños sordos estuvieran escolarizados en centros especiales; y separados de los oyentes a los que interferían en su proceso educativo (Pereira, 1904). A partir de 1970 con la nueva Ley de Educación se empieza a entender el valor de la integración escolar y conceptualmente se revierte el planteamiento de principios del siglo.

Dos. Los valores generales de política educativa de las enseñanzas de sordos deben coincidir y formar parte de los valores de las políticas educativas generales. En España ha habido una notable identidad de valores entre ambas políticas, pero a la vez una gran distancia real solo acortada o eliminada en los últimos años del siglo XX. Un ejemplo relativamente reciente: en 1975 se crea el Instituto Nacional de la Educación Especial que tiene como objeto dirigir y gestionar de forma autónoma la Educación Especial; incluidas las enseñanzas de sordos que así se consideraban desde principios del siglo XX, dejando fuera a este sector de la gestión directa del Ministerio de Educación.

Tres. Los valores de cualquier política deben ser coherentes entre sí, y los relativos a la educación especialmente. Un ejemplo, cuando se acuerda el desarrollo de la Ley de Instrucción Pública de 1857 se toma la decisión política de no dar formación reglada o curricular en enseñanza de sordomudos a los aspirantes a maestros de Escuelas Normales, considerando que con el Curso de Métodos de Sordomudos y Ciegos que se imparte en otra Escuela Normal y con una formación suplementaria los maestros adquirirían la formación adecuada. El planteamiento tendrá efectos adversos importantes que afloran cuando el ministro de Fomento Cervera en 1862 implica a las escuelas ordinarias y a sus maestros en la escolarización de niños sordomudos como política educativa de Estado a tenor de la Real orden circular a los Rectores de Universidades para mejorar la enseñanza de los sordomudos (Granell, 1932: 315). El resultado en muchos lugares en los que se escolarizaba a niños y niñas sordos: protesta de maestros por su falta de formación o calidad mínima de la enseñanza.

Cuatro. Los valores de política educativa de los sistemas de países de un entorno cultural y económico igual o similar presentan desde hace años menos diferencias o incluso han desaparecido como consecuencia de una globalización económica, universales educativos e incluso políticas voluntariamente compartidas entre estados como es el caso de los países de la Unión Europea o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o la asunción plena de legislación internacional sobre elementos claves de la política educativa (Convención de 2006 sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas) o la aceptación de los dictámenes o recomendaciones de organismos evaluadores internacionales y sus programas como PISA, entre otros, de la citada OCDE.

Es conocido que el profesorado de sordomudos siempre fue muy activo en cuanto a compartir métodos y experiencias y desde el último tercio del siglo XIX, si no antes, llevaron a cabo reuniones o congresos internacionales, además de migraciones laborales y de exportación/importación de métodos, etc. que permitió globalizar no solo métodos educativos sino también expandir las lenguas de signos de sus respectivos países. El ejemplo paradigmático de lo primero es el Congreso de Milán de 1880 que muchas administraciones consideran sus conclusiones y las hacen formar parte de sus políticas educativas que por conocidas obviamos, o la influencia en la lengua de signos australiana o norteamericana del profesorado británico y francés respectivamente.

3. Significado político de los valores de las políticas educativas de las enseñanzas de sordos

La determinación y ejecución de un hecho de naturaleza educativa, según los ejemplos anteriores, se correlaciona con un significado de valor político. Facilitemos su comprensión en algunos casos:

- a) El código lingüístico de acceso al currículo de los niños sordos (lengua oral y/o lengua de signos) se relaciona con valores de libertad para el conjunto de personas sordas y de respeto a estas minorías.
- b) Los valores de integración o separación del alumnado asociados con el tipo de escuelas especiales u ordinarias se relacionan con un tipo de sociedad integradora o segregadora.
- c) Los modelos de organización pedagógica y estructura de la escuela, la formación del profesorado de sordos, los currículums, los objetivos educativos, procesos educativos y resultados, así como otros muchos parámetros educativos se relacionan con la calidad y la excelencia.
- d) El sistema de financiación de los centros, becas y otros recursos se relacionan con la equidad.

Este conjunto de líneas conforma un modelo con unos valores que pueden considerarse como nacionales o específicos de un país o conjunto de países.

De un análisis de textos de política educativa de Rizvi y Lingard (2013) y Puelles (2004) y los específicos del tema de Granell (1932) y Alcina (2021) se pueden poner de manifiesto la correlación entre determinados valores de política educativa y determinados hechos históricos de distinta naturaleza conformados por los valores políticos.

Primero. Tradicionalmente la política educativa de los gobiernos ha sido centralista y estatal y se dirige solo al Colegio de Sordomudos de Madrid hasta la década de los 50 del XX. No hay políticas de intervención en la creación, gestión o financiación directa de centros especiales de sordomudos de ayuntamientos y diputaciones, en cambio sí les afectará con carácter supletorio la normativa estatal.

Segundo. Las políticas de los gobiernos de España de los distintos regímenes como consecuencia de lo anterior, provocará los siguientes efectos: a) las políticas solo se dirigieron hasta los años 50 del XX a un número mínimo de niñas y niños sordomudos y b) que la administración específica de sordomudos tuviese una estructura exigua: negociados iniciados en el ministerio de Fomento, 1852, Comisarios regios a partir de 1881 y Patronatos Nacionales de Sordomudos desde 1910.

En general la estructura administrativa, salvo excepciones, es poco capaz: no pudiendo establecer procedimientos estadísticos fiables que permitieran saber cuántos sordos estaban escolarizados, ni tampoco supo o quiso inspeccionar las redes en las que se escolarizaba el alumnado sordomudo, ni conocer su organización, ni las enseñanzas que impartían, e incluso hay periodos como la primera etapa franquista en la que la labor y obligaciones del Estado a efectos de estas enseñanzas se iguala a la acción de los padres y a los de la Iglesia católica, porque es un estado no intervencionista cuya doctrina oficial se recoge ya suavizada en la Ley sobre Educación Primaria de 1945.

A partir de los 50 la dimensión administrativa aumenta, así como el colectivo al que se dirige. Su evolución se va normalizando principalmente a través de los distintos ministerios de Educación y de la integración a partir de los 60 de las enseñanzas especiales (sordos, ciegos y anormales) en un todo, la Educación Especial.

Se ha citado que las políticas del Estado se han dirigido tradicionalmente al Colegio de Sordomudos de Madrid, nombrado así por simplificar las distintas denominaciones tenidas, por lo que procede hacer algunas consideraciones introductorias:

Es un proyecto ilustrado de 1803 gestionado y dirigido por la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País; "laico" en tanto que estas funciones no fueron adscritas a ninguna orden religiosa e interclasista por la procedencia de los alumnos. Pasó a depender del Ministerio de Fomento en 1852.

Fue el único colegio de sordomudos cuya financiación se contemplaba directamente en los presupuestos generales del Estado a partir de la instauración del régimen liberal (mediados de 1830) y recibió siempre más recursos económicos que cualquier otro de

la exigua red escolar de centros especiales de las diputaciones provinciales y de los ayuntamientos, 20 centros a principios del XX, financiados con los fondos de dichos estamentos.

Tuvo el mayor claustro, ofertaba mayor número de plazas escolares que cualquier otro en tanto que los gobiernos pensaban que el Colegio iba a resolver el problema secular de la escolarización general de sordos del país. También el que presentaba el mayor coste por alumno y los más altos porcentaje de alumnos pensionados que se concretarán en el apartado 4.2 de políticas de equidad.

Incluso el de mayor oferta educativa en la primera enseñanza y preprofesionales, así como el único que tuvo en exclusiva el sistema formativo del profesorado especial de sordos hasta muy entrado el régimen democrático.

Fue tradicionalmente el colegio de sordos del régimen en cada periodo histórico, incluso hasta en la Transición democrática, bajo el modelo de Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos, posteriormente en el año 1986 tomó la forma de centro de educación especial de sordos.

Tercero. La regulación legal de las enseñanzas de sordomudos no es muy distinta en el XIX a la de Francia o Inglaterra, aunque con alguna idiosincrasia. La Ley de Instrucción Pública de 1857 es la primera ley general del sistema educativo, además es la primera que regula estas enseñanzas. Su artículo 108 establece que el Gobierno procurará que haya por lo menos un centro especial en cada distrito universitario, hecho trascendente que nunca se cumplió. El Ministerio de Fomento (1876: 99) lo justifica:

La Ley de Instrucción pública se limita, respecto á las enseñanzas de sordo-mudos y de los ciegos, á expresar el deseo que el Gobierno la promueva; para lo cual le encarga en los artículos 6º y 108 que procure se establezcan escuelas especiales al objeto.

La normativa sobre estas enseñanzas, tanto la legislativa (leyes) como la procedente de la vía administrativa (órdenes, decretos, etc.) son un elemento importante que considerar en el conjunto de hechos relativos de la política educativa y tiene dos características a lo largo del XIX y XX: es mínima en cantidad y objeto de eliminación en muchos casos, ejemplos, Trienio liberal 1820/23, las que no llegan a fraguar de la I República o la legislación de la II República, entre otras.

A partir de 1970 con la Ley General de Educación y la promulgación de la Constitución de 1978 y sus principios, junto a determinadas normas de la Transición

y de la España democrática asientan y dan estabilidad a las políticas en estas enseñanzas y su legislación.

4. Introducción a dos valores claves en las políticas educativas de las enseñanzas de sordos

Hay dos valores, ya citados, en las políticas educativas en las enseñanzas de sordos tanto en España como en otros sistemas que son las relacionadas con las políticas de oralización o del uso del código oral y las políticas de discriminación positiva. Se abordan de forma específica por dos razones: una presencia histórica distinta y una distinta intensidad en su aplicación.

4.1. Políticas de oralización

Es un valor político controvertido y objeto de pugna en la educación de las personas sordas que se concreta con el código lingüístico de acceso y desarrollo del currículo e incluso con la lengua vehicular de uso en la escuela. La alternativa histórica a la oralización es el uso de la lengua de signos; considerada por un sector la lengua natural de las personas sordas. El modelo actual superador, para algunos sectores, es el enfoque bilingüe; el uso de la lengua de signos y el enfoque oral. Los gobiernos pueden establecer una cosa u otra o las dos, en consecuencia, está relacionada con la libertad y el respeto de los gobiernos a las minorías de personas sordas para elegir una u otra o las dos.

Las políticas de oralización del sordomudo están presentes, en nuestra hipótesis, desde los inicios de la enseñanza en contexto escolar en las postrimerías del siglo XVIII hasta la actualidad, si bien, hay dos periodos que contemplan oficialmente la presencia de ambos modelos, los de oralidad y el de enfoque de signos manuales.

El primer periodo corresponde a los años que transcurren entre el inicio de la actividad docente del Colegio de Sordomudos de Madrid (1805) hasta su cierre por la guerra contra los franceses (1808/14). Presenta una característica administrativa y de política educativa importante: ambos enfoques están autorizados por la Administración real en el Reglamento del Colegio de 1803 en virtud de que al centro se le concede autonomía en la gestión y dirección así como en la actuación pedagógica, Capítulo V, arts. 1º y 2º, que determinan el método que debe darse, el de los Abates L'Épée y Sicard, haciendo en ellos aquellas modificaciones que la experiencia y observaciones del maestro-director considere". Hecho este que se produce y se introduce la pronunciación en los planes de estudio y objetivos del Colegio, además del uso de signos manuales previsto. Hay una idea clara de eficacia

metodológica y respeto en el planteamiento del Colegio con sus todavía pocos alumnos sordomudos.

La vuelta del rey Fernando VII provoca cambios y evidencia que lo anterior ha concluido. La reapertura del Colegio de Sordomudos de Madrid en 1814 con una nueva administración educativa supone el inicio de una etapa formalmente exclusiva de la oralización y se plasmará en el Reglamento del Colegio de Sordomudos de Madrid de 1818 en el que se establece por la Administración que la enseñanza común estará constituida por:

El uso de la voz, la de leer, escribir, gramática y ortografía del idioma, principios de geometría, dibujo, principios de nuestra religión, un arte u oficio y el mecanismo de la boca para entender a los demás hombres (Art. 33 Reglamento de 1818).

El maestro-director es Tiburcio Hernández y su método está recogido en el *Plan de Enseñar a los Sordo-mudos el Idioma Español* (1815) y entronca con los métodos españoles de los citados Ponce de León, Ramírez de Carrión y Bonet, precursores de estas enseñanzas en España.

Lo arriba mencionado abre un largo intervalo temporal fijado entre 1814-1996 y en el que discurren distintos regímenes políticos: desde Fernando VII, Trienio Liberal, advenimiento del sistema liberal con Isabel II, la Revolución de 1868, la I República, la Restauración de Alfonso XII, la Dictadura de Primo de Rivera, la II República, el régimen de Franco, la Transición política y el régimen constitucional de 1978.

En este periodo cabe establecer según los hechos dos subperíodos con alguna notoriedad, el primero correspondiente al siglo XIX y en el que siendo los objetivos de la oralización los más presentes, la lengua de signos y su uso son una realidad auxiliar. En cambio, el siglo XX se inicia con la proscripción del lenguaje manual explícitamente y recogido en disposiciones administrativas que se mantendrá hasta los años 80.

Esta posibilidad de método a lo largo del XIX es de base electiva (diferencia fundamental) por cada centro y presenta la siguiente legalidad: en primera instancia la Ley de Instrucción Pública de 1857 reguladora de las enseñanzas de sordomudos, artículos de análisis 2º y 6º, que no contempla el método lingüístico de la enseñanza de sordomudos, ni previamente el Reglamento del Colegio de Madrid de 1838 que deja en manos del jefe de enseñanzas el método. El Reglamento del citado Colegio de 1863 congruente con la ley no establece explícitamente ningún método lingüístico (Capítulo III, 11) para el centro ni con carácter subsidiario para el resto de los centros educativos de sordomudos que decidirá el suyo. El Colegio de Madrid (del Estado) en

sus Instrucciones Reglamentarias del Colegio de 1873, página 16, establece como asignaturas el Lenguaje mímico y el abecedario manual.

Además, hay que tener en cuenta que el sistema de formación del profesorado especialista en sordomudos establecido oficialmente en 1857 a través de una Escuela Normal, vía el Curso de Métodos de Sordomudos y de Ciegos de un año y a celebrar en Madrid (Fernández, 1857) establece la capacitación en Lenguaje mímico -lengua de signos- y abecedario manual, además de lectura en los labios y pronunciación, entre otros componentes y al que pueden acceder los mayores de 17 años y al que maestros y alumnos de escuelas normales pueden presentarse con mayores facilidades, pero no es exigible.

A partir de 1900 y hasta la década de los 80, los valores de la política se modifican y la oralización pasa a ser prescriptiva vía normas administrativas. Los nuevos Reglamentos del Colegio de Madrid de 1901 y 1902 en sus disposiciones de personal establece que en unos de sus exámenes de la oposición, en el práctico de Pedagogía de Sordomudos, los aspirantes tienen que practicar ante dos alumnos de dicha sección los procedimientos de lectura oral y labial que conozcan, con exclusión de toda mímica artificiosa (lengua de signos).

Los también reglamentos; el de la República de 1934; artículo 34, como en el del régimen de Franco de 1947, artículo 44, proscriben la manualidad en favor de la oralización. Y estas disposiciones también obligaban al resto de los colegios especiales de sordomudos.

Estos valores tuvieron en el profesorado y directores de colegios unos aliados importantes para llevarse a cabo. Las primeras manifestaciones orgánicas en España del siglo se producen con ocasión de la I Asamblea de Profesores de Sordomudos y de Ciegos de 1906 (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1908:78). Son muy pocos los que se manifiestan en contrario, casos que tienen su valor y del que solo tenemos constancia en el Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid en el que un sector expresa su posición a favor de la lengua de signos como "primer instrumento del profesor" (Tejerina, 1914: 946), aunque ese mismo Claustro a finales de los años 20 se posiciona a favor de los sistemas de oralización más modernos como el método belga de desmutización (con criterios pedagógicos de Decroly).

Tampoco hay discrepancia sobre la oralización en el Libro Blanco de la Educación de 1969, capítulo XIII, parte 2ª de Bases, de la Educación Especial, ni en la Ley General de Educación de 1970, en cuyos principios de organización de la modalidad especial se podrían haber plasmado coherentemente, pero no se hizo, como tampoco en el Plan

Nacional de Educación Especial de 1978 se consideró el uso de la lengua de signos en las enseñanzas de sordos.

En muy buena parte del siglo XX, los centros, sus profesores y directores, y la misma Administración, no fueron tolerantes con el uso de la lengua de signos en la educación de las personas sordas y siempre cabe pensar que las políticas de oralización y sus correspondientes valores políticos a lo largo de los distintos regímenes políticos pudieron estar fundamentadas en un deseo positivo de integración del sordo en la sociedad oyente, entendido este de forma extrema y direccional.

El segundo periodo en el que ambos métodos son simultáneos, conviven y son plenamente oficiales se inicia en 1996 y presenta la posibilidad de escolarizar a niñas y niños sordos en lengua de signos voluntariamente o en la oralidad con el apoyo de los medios orales adecuados. Es en el que nos encontramos actualmente y tiene sus precedentes en los años de 1970 en los países nórdicos y del norte de América principalmente. Es un cambio sustancial: se empieza a contemplar el uso de los signos manuales, tanto por un derecho de las minorías sordas como por su posible eficacia en su formación.

En España empieza a fraguar minoritariamente esta perspectiva en los años 80 y surge con cierto vigor en el contexto de la reforma educativa de gobierno del PSOE y en las modificaciones de las políticas de escolarización del alumnado sordo en los años mediados de la década de los 90. Las nuevas políticas facilitarán la escolarización en las etapas básicas educativas en la oralidad tradicional, con mejores apoyos y recursos o con la lengua de signos. Es política de Estado refrendada por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) y del real decreto de 1996 que se describirá a continuación. De 1986 al 2000 la matrícula en los centros de Educación Especial de sordo se reduce a un 20-25% del total de alumnos sordos matriculados en el sistema.

La presencia de la lengua de signos en la escuela y en la sociedad española es consecuencia principalmente de dos conjuntos de acciones de política educativa:

- a) Las acciones que corresponden a las relaciones del MEC con la Confederación Nacional de Sordos Españoles (CNSE), como ejemplo, el primer Acuerdo de 1994 entre ambas entidades que contempla, entre otras cuestiones, la presencia de personas sordas en el sistema escolar y de la lengua de signos por medio de especialistas sordos y por intérpretes de lenguas de signos.
- b) Las actuaciones y modificaciones que se hacen en el sistema educativo y escolar a tenor del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la

educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en el cual se hace una "declaración" de intenciones en cuanto la presencia de la lengua de signos en los centros educativos y formación del profesorado en dicha lengua: "La Administración educativa favorecerá el reconocimiento y el estudio de la lengua de signos y facilitará su utilización en los centros que escolaricen a alumnos con discapacidad auditiva en grado severo o profundo" (Artículo 8, 6-7). Estas afirmaciones darán jurídicamente asento a la escolarización en lengua de signos en el sistema escolar.

Los nuevos poderes con competencias para hacer políticas educativas, las Comunidades Autónomas, que no todas entenderán de la misma forma las enseñanzas de sordos ni tendrán el mismo ritmo en la implantación de la lengua de signos, articularán acciones en sus ámbitos que permitirán poner en marcha una escolarización minoritaria para acceder a los currículos de las etapas de Infantil y Primaria con la lengua de signos, o la presencia de intérpretes de lenguas de signos en Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, etc.

La implantación de la lengua de signos en los años 90 en el sistema escolar es muy compleja para el conjunto de las administraciones educativas (MEC y Comunidades), tanto que tendrán que afrontar un sin fin de dificultades organizativas en los centros, la falta de una ordenación o disposiciones académicas claras, la falta de maestros competentes en lenguas de signos o de profesionales de la interpretación, sin obviar la no siempre comprensión del profesorado o las dificultades y limitaciones de la comunicación de los responsables educativos.

El proceso de implantación de la lengua de signos es lento, minoritario y no bien distribuido tanto en centros como por número de alumnos que optan por él (Muñoz *et al.*, 2013: 417).

A mediados de los 90 aún están lejos determinados reconocimientos y asentamiento de derechos, y habrá que esperar al siglo XXI para que se aborden, nos referimos a dos fundamentalmente que enunciamos por sus títulos:

- A. La *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*. Que no vamos a desarrollar.
- B. La *Convención de 2006 de Naciones Unidas de las personas con discapacidad*, refrendada (obligación de cumplirla) por el Estado español en 2007, supone eliminar toda posible discriminación contra las personas con discapacidad (artículo 4º). La misma Ley 27/2007 es modificada por la Ley

26/2011 (artículo 2º) estableciendo de forma más clara y precisa que los poderes públicos "garantizarán" los derechos y no "promoverán" como diría el primer texto.

A pesar de este avance la ley 27/2007 mantiene un grado importante de indefinición por la falta de un reglamento que regule los derechos de la dicha ley, en tanto que es fundamental para resolver los posibles conflictos de aplicación e interpretación de estas normas entre los particulares y la Administración, de lo cual se verá un ejemplo en el epígrafe siguiente.

En un sentido clásico de la política educativa, las dilaciones en el tiempo para concretar derechos también se consideran acciones de política educativa.

4.2. El valor de la equidad en las políticas educativas

La equidad se relaciona con las políticas de distribución y redistribución de los recursos; los primeros distribuyen los recursos y los segundos intervienen contra las desventajas a través de acciones de discriminación positiva. Su significado político en el ámbito educativo es determinante y podría enunciarse en los siguientes términos: igualdad de la población para conseguir los objetivos educativos y remover todos los obstáculos para conseguirlos.

En nuestro país y durante gran parte del periodo de las enseñanzas de sordos en contexto escolar ha sido siempre uno de los valores más desdibujados, insuficientes o incompletos y peor instrumentados por los hechos que se relatarán a continuación; y que es compatible con acciones mantenidas e importantes como pensiones y recursos financieros para estas enseñanzas. El Colegio de Sordomudos de Madrid fue el único financiado directamente por los Presupuestos Generales del Estado. Muchas niñas y niños sordos; de los pocos que fueron escolarizados - y se planteará en el siguiente epígrafe este hecho fundamental- estaban pensionados o becados. El Colegio de Madrid llegó al 94 % de su matrícula (elaboración propia a partir de estadísticas de los ministerios de Fomento e Instrucción Pública sobre 1880). Situación que podía ser extensiva a otros centros de diputaciones y ayuntamientos.

Hay tres líneas de investigación en las que se muestran con cierta claridad las políticas de equidad general y una especial sobre este valor y la mujer sorda:

Primera. El acceso de los niños y niñas tanto oyentes como sordos a la educación básica y obligatoria, 6-9 años, está establecida en la Ley de Instrucción Pública de 1857. Los datos son significativos, a principios del siglo XX algunos autores consideran que solo el 4% de los sordomudos, dato no desagregado por género, se

escolarizan entre los 14 establecimientos especiales y las escuelas ordinarias unitarias del territorio nacional (Molina, 1900: 3.5). La tasa de escolarización general es del 47% en 1908 (Gabriel, 1997: 232).

Considérese la diferencia, aunque podamos poner dudas sobre la fiabilidad del primer dato, y aún si fuera tres o cuatro veces mayor de lo que indica, permitiría considerar un estado de desdén y ausencia de equidad hacia el colectivo sordomudo por las repercusiones que tiene. La ausencia de tasas de escolarización altas y medias se infiere que provocan en el colectivo sordomudo que el efecto escuela: oralización y transmisión de conocimientos básicos, sea consecuentemente bajos o incluso mínimos, con lo que se cierra la posibilidad de acceso a otros ámbitos educativos y trabajos.

A finales del XX la tasa de escolarización general es del 100% en enseñanza obligatoria (6-16 años), la de sordos presuponemos positivamente que también al estar incluidos en dicha población.

Segunda. El acceso a la docencia de las personas adultas sordas tiene una característica: es mínima en todos los aspectos:

- a) Es mínima en el número de acciones de política educativa, solo nos consta una iniciativa administrativa al establecer las materias de dibujo para personas sordas competentes en el Colegio Nacional de Madrid (Real orden de 9 de abril de 1916). El dibujo no requería titulación según la Ley de Instrucción Pública (art. 207).
- b) Son contados y famosos los casos de profesorado sordo que ejerce en los centros educativos públicos y privados en el siglo XIX y parte del XX en materias muy concretas como el dibujo o la caligrafía. El subdirector del Colegio de Sordomudos de Madrid, Ballesteros, en 1845 se refirió al asunto dejando profunda repercusión en el sistema:

(...) lo dificultoso de esta enseñanza, no hace suponer en los sordo-mudos el conjunto de requisitos que necesitan para ser maestros de otros compañeros de desgracia. Para esto necesitaban haber recibido una educación muy especial, y aun así habría ciertas materias, v. gr. la articulación, que no podría estar a su alcance. A pesar de todo, los mudos pueden ser muy útiles para el cargo de repetidores, subordinados a los profesores... que se valdrán de ellos en todas aquellas materias en que es preciso emplear los recursos del lenguaje mímico (Ballesteros y Fernández, 1845: 107).

Plann (2004: 187) siempre ha criticado las políticas de oralización que impedían el acceso de las personas sordas adultas como profesionales del sistema de enseñanza. Aun así, un número no menor de profesores y profesoras sordas con diversas

titulaciones acceden en el último tercio del siglo XX a distintas etapas educativas en nuestro país.

Todavía hoy no está satisfactoriamente resuelto el tema del acceso de las personas adultas sordas competentes en lenguas de signos en el sistema de enseñanza o escolar. Se han mejorado muchas cosas respecto a la situación de titulación de los años 90 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996: 170), hoy son muchas más las personas sordas con titulaciones universitarias diversas pero falta una regulación legal que establezca conceptos y clarifique situaciones y una vía puede ser el ya citado reglamento de la Ley 27/2007 que tendrá por sí o bien por otra disposición la regulación de las titulaciones o habilitaciones de los profesionales sordos dedicados a la educación.

Se puede concluir que lo que se denominan hoy políticas de discriminación positiva no tuvo ni la dimensión ni el parecido en el siglo XIX y buena parte del XX, para que se removieran las circunstancias que impedían a la mayoría de las personas sordas de origen popular conseguir la escolarización básica y el acceso profesional al sistema de enseñanza o escolar.

Tercera. Niñas y mujer sorda: equidad. Es obvio que entre los sordos de ambos sexos hay claras coincidencias en las incidencias de las políticas educativas. También los hay entre la mujer sorda de extracción popular y la oyente del mismo origen, y plantearlo así nos facilita describir la incidencia y papel de la mujer oyente en la educación de las personas sordas, tanto de niñas como de niños.

Las niñas sordomudas de origen popular, durante el periodo del XIX y parte del XX, una vez escolarizadas -recuérdese la referencia del 4%- fueron generalmente pensionadas por las administraciones y asignadas por sus escuelas a oficios y artes útiles con el objetivo de hacerlas principalmente buenas ciudadanas y buenas cristianas, con pocas aspiraciones pedagógicas, salvo excepciones, y que no pasan de objetivos nominales y maximalistas de leer, escribir, contar y hablar, y tareas del hogar y futura maternidad.

Los currículos fueron diferentes tanto en las materias teóricas como preprofesionales, siendo propio de éstas la economía doméstica: enseñanzas de cocina, lavado, planchado, repaso de ropa, arreglos de la casa o contabilidad doméstica. Es obvia la finalidad y sentido expuesta anteriormente. En las escuelas ordinarias, las niñas populares oyentes tenían trato parecido. El currículo único en la primera enseñanza, aunque proclamado en las normas no se hace efectivo hasta 1964 con los Niveles Mínimos de Conocimientos.

En el único Colegio especial del Estado, el de Madrid, los Reglamentos del Colegio de 1818 y 1838 solo contemplan la escolarización de las niñas sordomudas como externas, lo que pospone su escolarización como internas pensionadas, hecho que supone que las de fuera no se escolarizan, salvo que tengan capacidad para residir en la Villa y Corte.

Sobre la mujer adulta sorda hay dos hipótesis de trabajo de las que partimos. Una, no nos constan acciones o políticas de discriminación positiva en favor de la mujer sorda por parte de las distintas administraciones. Dos. No nos consta que en el siglo XIX ejerciera la docencia en establecimientos públicos educativos con la correspondiente titulación o habilitación.

Se ha indicado anteriormente, en el último tercio del siglo XX aparece un grupo reducido y significativo de mujeres sordas tituladas que ejercen la docencia en centros públicos y privados en las etapas de Primaria, Secundaria y Formación Profesional, debido al esfuerzo personal y familiar y una mejora de las políticas de equidad, todavía insuficientes si se considera la obligación de las administraciones según el artículo 6º de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, 2006, ya citada, que dice:

(...) los Estados tomarán todas las medidas pertinentes para asegurar el pleno desarrollo, adelanto y potenciación de la mujer, con el propósito de garantizarle el ejercicio y goce de los derechos humanos y libertades.

Hay otro factor histórico en el proceso educativo de las niñas y niños sordomudos de gran importancia, su carácter de benéfico, de la beneficencia de estas enseñanzas con instituciones propias de hospicios, hospitales, e incluso centros educativos (Ley de Beneficencia, 1849) y por tanto estigmatizados, discriminados y separados y con menos posibilidades reales de alcanzar capacidades como las de los niños y niñas oyentes escolarizados en centros docentes.

La docente oyente en los centros especiales de sordomudos procede generalmente de las clases medias o medias bajas y su presencia es minoritaria en los claustros durante el siglo XIX y buena parte del XX. Solo a partir de la segunda mitad del siglo pasado se equilibra. En el Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos hacia 1985 las mujeres superan a los hombres y acceden a sus puestos directivos (fuente propia).

Cuando se aprueba el Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos de 1863, único colegio estatal que existe en España, hay 5 mujeres oyentes docentes en un total de 26 (Granell, 1932: 346) y lo normal en la mayoría de los colegios a lo largo del siglo XIX y XX era tener a una sola profesora exclusivamente para sus alumnas y

generalmente adscritas a materias de labores o flores, propias del currículum femenino y en menor medida a las enseñanzas generales o de comunicación especializada (pronunciación, enseñanza de la voz, etc.). Si se comparan las estimaciones de Flecha (2013: 82) de maestras en el sistema ordinario con las del Colegio Nacional en los años 60/70 del XIX la relación es similar en número.

Las mujeres oyentes de extracción popular tuvieron mayores dificultades para conseguir sus títulos en las escuelas normales femeninas; tanto por la existencia de un número inferior de éstas en el país como por las serias dificultades económicas que suponía hacer el curso de especialización de sordomudos en el Colegio de Sordomudos de Madrid. El gobierno estableció en 1863 por el Reglamento del Colegio de Madrid que el acceso a la enseñanza de sordomudos requiera el título de escuela superior normal junto a una especialización (artículo 40) de un año de práctica en el Colegio.

Una vez superadas estas dificultades y conseguida la formación; ya en las normales femeninas o por exámenes libres, la mujer oyente constatará -si no lo ha hecho antes- que su preparación se ajusta a las exigencias de la educación que van a recibir las niñas sordomudas (también las oyentes): inferior en contenidos y objetivos. Es una discriminación de facto y evidente durante el XIX y que se va regularizando en el XX, pero de repercusiones importantes que se mantienen y se traducen en el papel secundario en los centros, su peor salario o mayores dificultades en el acceso a direcciones, etc. Esa regularización es larga, compleja, multidimensional y costosa, porque la discriminación lo ha sido en tanto que afecta a currículos de escuelas normales de magisterio femenino y a sus titulaciones, a los currículos reales de las escuelas especiales de niñas sordomudas, al acceso a la función pública general y especializada, al sistema promocional del magisterio en cuanto a cargos, etc. En tiempos de Primo de Rivera (1923/30) y del periodo republicano (1931/39) se alcanzaron algunas metas importantes en ámbitos de financiación de maestros (Real Orden de 28 de agosto de 1924) o de coeducación de los aspirantes al magisterio. Otros hechos tardarán: la formación especializada en sordos se hará extensiva a todo el territorio nacional con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación en 1969 o la presencia en las direcciones de centros especiales de Sordos; aunque con excepciones importantes en el tiempo.

5. Conclusiones

En cuanto a la dimensión o extensión de las políticas educativas del Estado, una buena parte del periodo hasta los años 50 del XX solo se dirigirá al centro de sordomudos de Madrid, y solo se modificará cuando el régimen de Franco constatare la

imposibilidad de mantenerlo y la amplíe a todos los centros de sordos públicos, privados laicos y de la Iglesia católica.

La política educativa de oralización del alumnado sordo es un hecho regular y constante en todos los regímenes del periodo estudiado. El sistema educativo español es oficial y de facto fundamentalmente oralista, "salvo" dos excepciones históricas que contemplan la simultaneidad de métodos.

Los valores relacionados con la integración de los niños sordos en centros ordinarios no han sido constantes en el tiempo y solo desde 1978 puede figurar como un valor significativo, constante y educativo. Los valores relativos a la equidad históricamente han afectado limitadamente debido a la baja escolaridad de niñas y niños sordomudos, ampliándose a partir de los años 1960.

Las políticas educativas son la expresión más ajustada y transparente de lo que los gobiernos quieren para sus ciudadanos sordos. También es una forma de ver cómo los contempla.

Referencias

- Alcina, A. (2021). *Políticas educativas de la enseñanza de personas sordas*. Madrid: McGraw Hill.
- Ballesteros, J.M. y Fernández, F. (1845). *Curso elemental de Instrucción de Sordo-Mudos*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos.
- Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos (1873). *Instrucciones reglamentarias relativas al ingreso y permanencia de los alumnos Sordo-Mudos y Ciegos*. Madrid: Tipografía del Colegio Nacional.
- Eguiluz, A. (1986). *La nueva personalidad del sordomudo*. Madrid: Caja Madrid.
- Fernández, F. (1857). *Escuela Normal establecida en el Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos de Madrid*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos y de Ciegos.
- Flecha, C. (2013). "Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español". *Bordón*, 65 (4): 75-89.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4545004>
- Gabriel, N. de (1997). "Alfabetización y Escolarización en España (1887-1950)". *Revista de Educación*, 314: 217-243. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1997/re314/re314-11.html>
- Gascón, A. y Storch, J.G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Ramón Areces.
- Granell, M. (1932). *Historia de la Enseñanza del Colegio Nacional de Sordomudos*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos.

- Herrero, Á. (2004). "Una aproximación morfológica a las construcciones clasificatorias en la lengua de signos española". *ELUA, Estudios de Lingüística*, 18: 151-167. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6135>
- Hervás, L. (1795). *Escuela española de Sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*. Madrid: Imprenta Real.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 96, de 21 de abril de 2008, pp. 20648-20659. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963>
- Ley de Instrucción Pública de 1857 y Reglamento general para la administración y régimen de la Instrucción pública. Madrid: Gaceta de Instrucción Pública.
- Marchesi, A. (1993). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicología.
- Martínez, P. (2020). *La lengua de signos y educación en la España de principios del siglo XIX*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). *Las personas sordas y su realidad social: un estudio descriptivo*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/las-personas-sordas-y-su-realidad-social-un-estudio-descriptivo/educacion-especial-y-compensatoria/14170>
- Ministerio de Fomento (1876). *Estadística General de la Primera Enseñanza*. Madrid: Imprenta de M. Tello.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1908). *Primera Asamblea Nacional para el mejoramiento de la suerte de los Sordomudos y de los ciegos*, Comunicaciones, Actas: Exposición aneja. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- Molina, P. (1900). *Instituciones Españolas de sordomudos y de ciegos: Consideraciones sobre lo que son y deberían ser estos centros*. Madrid: Imprenta de Hernando.
- Muñoz, I.M. et al. (2013). "Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico". *Revista de Educación*, 361: 417-418. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/educacion-bilingue-del-alumnado-sordo-pilares-para-un-cambio-estrategico--deaf-bilingual-education-key-tenets-for-strategic-change/educacion/15877>
- Negrín, O. (1982). "Proceso de creación y organización del Colegio de Sordomudos de Madrid (1802-1808)". *Revista Calasancia de Educación*, 109: 7-31.
- Osorio, L. (1973). "Estudio evolutivo de la legislación a favor de los sordomudos". *Revista Española de subnormalidad, invalidez y epilepsia*, 3(4).
- Pereira, F. (1904). "Necesidad y medios de establecer en España escuelas para anormales". *La Escuela Moderna*, 161: 479-506. <https://www.hemerotecadigital.bne.es>
- Plann, S. (2004). *Una minoría silenciosa*. Madrid: CNSE
- Puelles, M. de (2004). *Elementos de política de la Educación*. Madrid: UNED.
- Real Patronato de Educación Especial (1978). *Plan Nacional de Educación Especial*. Madrid: Real Patronato de Educación Especial.

Alcina Madueño, A. (2021). “Introducción a las claves de las políticas educativas de las enseñanzas de sordos en España (XIX-XX)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 3: 1-21.

Reglamento del Real Colegio de Sordo-Mudos de Madrid de 1803, Manuscrito. ARSEM, Legajo 182-5.

Reglamento del Real Colegio de Sordo-Mudos de 1818. Madrid: Imprenta de Sancha.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

Tejerina, V. (1914). “Hay que formar una nueva generación escolar de sordomudos en el Colegio Nacional”. *La Escuela Moderna*, 280: 946-948.
<https://www.hemerotecadigital.bne.es>