

# GÉNESIS DE LA COMUNIDAD SILENTE DE MÉXICO:

LA ESCUELA NACIONAL DE SORDOMUDOS (1867 a 1886)

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
ANTECEDENTES INTERNACIONALES	13
Primera etapa: indeterminación	
Segunda etapa: instrucción individualizada	
Tercera etapa: creación de escuelas	
ANTECEDENTES EN MÉXICO	45
ESCUELA MUNICIPAL DE SORDOMUDOS	52
Eduardo Huet	54
Proyecto de prueba en San Juan de Letrán y Escuela Municipal en San Gregorio	58
ESCUELA NACIONAL DE SORDOMUDOS. PRIMERA ETAPA (1867-1882)	63
Exconvento de Corpus Christi	65
Ramón I. Alcaraz	69
Características de la institución	72
a) requisitos de ingreso	74
b) programas de estudio	77
c) financiamiento	86
Funcionamiento	87
a) reglamento interno	87
- horario	88
- personal	90
- castigos	110
- disposiciones generales	112
b) Problemas recurrentes	114
- problemas de permanencia	115
- problemas económicos	116
- otros problemas frecuentes	118

c) Acontecimientos sobresalientes durante el período	122
- alumnos destacados	122
- condiciones de vida en la escuela	124
- exámenes, diplomas y premios	126
- viaje de Pablo Velasco	127
- inspección de Luis Jiménez	134
- caja de ahorros	138
Congreso de Milán	141
ESCUELA NACIONAL DE SORDOMUDOS. SEGUNDA ETAPA (1882-1886)	150
Viaje de J. M. Márquez	152
a) instrucciones	153
b) recorrido y resultados	154
Fin de una época: la muerte de Alcaraz	159
COMENTARIOS FINALES	163
FUENTES BIBLIOGRÁFICAS	168

# INTRODUCCIÓN

Entre los grandes problemas y desafíos que enfrentan las comunidades silentes<sup>1</sup> de todo el mundo podemos señalar como fundamental el hecho de que prácticamente ninguna<sup>2</sup> posee, hasta el momento, información historiográfica suficiente para sustentar las demandas sociales encaminadas a solucionar hasta sus necesidades más elementales, sea como individuos o como colectividades, situación que evidentemente actúa en detrimento de su bienestar actual.

Sin embargo, es importante reconocer que la carencia se halla en el plano historiográfico y no en la historia propiamente dicha. Es decir, en la medida que prestemos atención a los diversos indicios del pasado, podremos ir reconstruyendo, poco a poco, la historia de quiénes eran, cómo eran vistos, a qué se dedicaban, de qué forma se comunicaban, a qué instituciones dieron origen, tanto los oyentes que trabajaban a su favor como los mismos sordos en un período posterior, y qué personajes del pasado tuvieron contacto con ellos, de tal manera que sus condiciones de vida los impactaron a tal grado que se vieron motivados a hacer algo en su favor, así fuera solamente prestarles atención y registrar unas palabras, que destacaran a estas personas, que lo único que tienen de diferente a los normo-oyentes<sup>3</sup>, es su incapacidad para percibir las perturbaciones sonoras.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> En el título del trabajo hemos decidido referirnos a los grupos Sordos como 'Comunidad Silente', aún a pesar de las molestias que tal denominación produce entre los sordos más sensibles, quienes prefieren llamarse 'Comunidad Sorda', o simplemente 'Sordos'. La razón es simple pero de mucha significación: Los artículos y libros más difundidos sobre el particular utilizan consistentemente esta expresión para hacer mención de la Comunidad de Sordos. De esta manera, quienes se han acercado recientemente a la discusión desde el plano intelectual pero no tienen vínculos con sordo alguno, entienden a quien nos referimos con el término 'Silente'. En adelante, preferiremos hablar de Sordos y Comunidad Sorda, en vez de Silentes y Comunidad Silente.

<sup>2</sup> Existen algunos intentos sugerentes de reconstruir tal historia en países como Estados Unidos, Francia, Alemania y España. La mayor parte de éstos trabajos han sido realizados por educadores, intérpretes, médicos, lingüistas y, en muy pocos casos, por sordos. Tales reconstrucciones tienen como inconvenientes privilegiar la postura teórica y metodológica de su preferencia, sesgando la historia a su conveniencia. Incluso las más objetivas de entre ellas tienen limitaciones severas y errores flagrantes, justificados ambos por tratarse de intentos no profesionales del quehacer historiográfico. Por otro lado, los grupos Sordos han sido sistemáticamente ignorados por prácticamente todos los historiadores contemporáneos, salvo rarísimas excepciones. Por otro lado, en el caso de la Comunidad Sorda de Estados Unidos, que es por mucho la mejor estudiada, los relatos históricos y las discusiones diacrónicas se centran más en el desarrollo de la Lengua Americana de Señas (ASL por sus siglas en inglés) que en la propia del grupo que la utiliza.

<sup>3</sup> Aunque el término normo-oyente es el más usado en las conferencias y publicaciones especializadas en problemas de audición, prefiero usar simplemente oyentes, debido a la carga simbólico-social que implica tener una *norma* de audición. Si aceptáramos este término, aceptaríamos también la discriminación de las diferentes capacidades auditivas, lo que podría llevar al equívoco de suponer que en el tiempo que interesa a esta

La existencia de una Historia de los Sordos<sup>5</sup>, en todos los tiempos y lugares, es difícil de cuestionar, aunque el llevar a cabo una empresa de estas dimensiones -el ponerla por escrito- no es tarea sencilla, debido a que los obstáculos con que tropezamos son grandes y de muy diversa índole. En primer lugar quiero recordar las palabras de Guillermo Bonfil Batalla, sobre la dificultad de recrear las historias de los pueblos indígenas, cuando escribió

En un sentido doble las historias de los pueblos indios de México no son todavía historia. No lo son, en primer lugar, porque están por escribirse; lo que hasta ahora se ha escrito sobre esas historias es ante todo un discurso del poder a partir de la visión del colonizador, para justificar su dominación y racionalizarla. No son todavía historias, en otro sentido, porque no son historias concluidas, ciclos terminados de pueblos que cumplieron su destino y 'pasaron a la historia', sino historias abiertas, en proceso, que reclaman un futuro propio [...] Toda empresa colonial requiere una justificación ideológica, por precaria y endeble que sea. La dominación pasa siempre por una razón de superioridad que la transforma en una obligación moral, tanto para el dominado como para el dominante.<sup>6</sup>

¿No son acaso estas problemáticas las mismas que dificultan la realización de historias sobre comunidades de sordos? Tanto indígenas como sordos saben bien

---

investigación existía cierta estratificación establecida a partir de los grados de sordera o audición de los alumnos. En el período que toma en cuenta el presente trabajo, la diferencia se marca simplemente a partir de la inoperabilidad social del individuo causada por su no percepción sonora.

<sup>4</sup> "La sordera, es decir, la inexcitabilidad completa para la impresión acústica" Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed., Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1972, pág. 63. Desde luego, quedarnos con esta explicación sería no comprender a cabalidad la situación en que los sordos se encuentran. El no recibir 'impresiones acústicas' impide la adquisición del lenguaje oral, con el retraso consiguiente en su inteligencia si no es capaz de proveerse de otro lenguaje adaptado a su propia condición. Por otro lado, la tendencia general considera la sordera como una enfermedad, sin tomar en cuenta que "la definición de lo patológico depende de la sociedad, [y] es en buena medida una categoría social." Boris Fridman, "La Comunidad Silente en México", en *Viento del Sur*, México D.F., 14, marzo de 1999, pág. 25

<sup>5</sup> Como ya ha podido inferirse, empleo la palabra 'sordo' con minúscula, cuando se refiere a la condición auditiva de los no oyentes, y en mayúscula ( 'Sordo' ) cuando hago referencia a un grupo de personas sordas que comparten una lengua de señas como la Lengua de Señas Mexicana o LSM.

<sup>6</sup> Guillermo Bonfil Batalla, "Historias que no son todavía historia", en *Historia ¿para qué?* pág. 229 y 230.

que una historia propia no sólo es indispensable para explicar el presente, sino también para fundamentar el futuro. En estos casos el futuro significa en cierto sentido la liberación, la recuperación del derecho a conducir el destino propio, o al menos que se les tome un poco en cuenta en las decisiones que tienen que ver con ellos. Por otro lado, una historia expropiada se convierte en la cancelación de la esperanza y la sumisa renuncia a cualquier forma de autenticidad. Además, estos grupos marginados o 'colonizados' tienen conciencia de que su verdadera historia ha sido proscrita por el colonizador. "*Saben que la suya es una historia oculta, clandestina, negada. Saben también que, pese a todo, esa historia existe y que su prueba evidente es la presencia misma de cada pueblo.*"<sup>7</sup> En realidad las comparaciones sobre las problemáticas indígenas y las que enfrentan los Sordos no son nuevas, y estaremos regresando continuamente a ellas a lo largo de nuestra exposición.

Por otro lado, me parece evidente que algunos de los postulados teóricos de Luis González y González en su *Invitación a la Microhistoria* son bastante provechosos para nuestro propósito. Como ejemplo cito textualmente una idea crucial: "*Lo importante no es el tamaño de la sede donde se desarrolla, sino la pequeñez y cohesión del grupo que se estudia, lo minúsculo de las cosas que se cuentan acerca de él y la miopía con que se las enfoca.*"<sup>8</sup> Es precisamente esa miopía la que deseamos utilizar en nuestra investigación, evitando saturar al lector con datos procedentes de otras escuelas y tipos de educación, o de la comparación con su contexto educativo nacional, aunque eventualmente deberemos reflexionar en éste último. Antes bien, nuestro trabajo central consistirá en establecer comparaciones cuando sea apropiado, pero con otras instituciones y sistemas de enseñanza para sordos en el mundo. De esta forma, la miopía sugerida por Luis González surtirá el efecto deseado.

---

<sup>7</sup> *Idem.* pág. 234.

<sup>8</sup> Luis González y González, *Invitación a la microhistoria*, pág. 14. Otro autor añadirá después: "*La microhistoria en cuanto práctica se basa en esencia en la reducción de la escala de observación, en un análisis microscópico y en un estudio intensivo del material documental.*" Levi, "Sobre Microhistoria, en Peter Burke, *Formas de hacer historia*, pág. 122.

Una vez aclarado lo anterior, es pertinente señalar que este trabajo tiene como meta abrir el camino a nuevas investigaciones, más abarcentes e incluyentes, siguiendo las líneas generales de apertura temática y metodológica de la historiografía durante el siglo XX; como diría Jorge E. Aceves: "*Los nuevos y los viejos sujetos sociales demandan nuestra atención con nuevas miradas, nuevas intuiciones y nuevos caminos de comprensión.*"<sup>9</sup> Queda claro entonces que no solamente se trata aquí de buscar un pretexto para la realización de un ejercicio intelectual original, que nos lleve a abstraer del pasado o del presente, algunos grupos sociales para su análisis individual. La coyuntura nacional e internacional en la que vivimos hace necesario volver nuestra mirada a nuevos actores, nuevos grupos, nuevas clases, nuevas cronologías y nuevas fuentes, capaces de explicar la presencia y a veces, convalecencia, de importantes sectores de la población.

En un principio el título planeado para esta investigación era *Los primeros años de la Escuela Nacional de Sordo-mudos (1867-1886)*. Sin embargo, en la medida en que fui profundizando mi conocimiento sobre los Sordos de México, identifiqué la enorme necesidad que tiene este grupo, tanto en el reconocimiento de sus problemáticas -que incluye en primera instancia a los mismos Sordos, pero también a los oyentes que les rodean, quienes muchas veces serán los encargados de tomar decisiones que modifiquen la vida de la comunidad a la que nos referimos- como en la planeación de soluciones viables y abarcentes, sea en su educación, en su protección, sus panoramas laborales, familiares, religiosos, sociales y culturales, que consigan en primera instancia hacer conciente a la mayoría oyente que los sordos existen aquí, a nuestro lado, con su propio lenguaje<sup>10</sup>, su identidad<sup>11</sup>, sus asociaciones y su forma de vida, a pesar de la sistemática marginación de que han sido objeto por la sociedad oyente que los rodea.

---

<sup>9</sup> Jorge E. Aceves, "problemas y métodos", en *Historia con micrófono*, pág. 46.

<sup>10</sup> Se trata de la Lengua de Señas Mexicana. Para una defensa de la posición que ésta tiene como lengua natural, y las problemáticas relacionadas con aceptar eso, ver Boris Fridman, *op. cit.* págs. 25-40.

<sup>11</sup> "Los sordos tienen que forjarse una identidad social propia, muchas veces a pesar de sus familias, tienen que recibir el soporte de su grupo para sobreponerse al ambiente alienante de padres y hermanos que no tienen una comunicación digna e inteligente con ellos [...] porque son seres sociales por naturaleza, los sordos han reproducido su propia etnicidad, muy a pesar de los lazos de consanguinidad que los unen con la cultura oyente." *Idem.* pág. 34.

Una vez entendido esto, era impensable para mi tener como objeto de estudio una institución, en este caso una escuela, que por más importancia real y simbólica que de hecho tiene, no puede desviarnos de nuestro objeto principal: los Sordos de este país. No obstante, no era suficiente todavía. Pensar en una *historia de los Sordos* de México nos exponía a dos peligros inminentes: el primero, una historia de "*tijeras-y-engrudo*"<sup>12</sup>, concentrada en presentar las anécdotas, los detalles, los vestigios y cuanto dato hiciera referencia a algún sordo en el pasado de nuestro país, olvidándonos de que todos esos comentarios no pueden permitir una explicación global de larga duración, que nos lleve a la esencia del problema, o dicho en palabras de Collingwood, "*la historia no se escribe copiando los testimonios de las mejores fuentes, sino llegando a conclusiones propias.*"<sup>13</sup> El segundo, llevarnos a la tendencia de idealizar tanto al sordo de otros tiempos que éste se escape de nuestras manos, que nos haga perder sus dimensiones sociales y temporales, y nos deposite en una abstracción tal que obstaculice nuestra reconstrucción de los sordos reales que vivieron y sufrieron durante las diferentes etapas de nuestra historia. Por lo anterior considero necesario retomar la reflexión que allá en 1941 explicitaba Lucien Febvre con estas palabras:

Los hombres son el objeto único de la historia, [...] una historia que no se interesa por cualquier tipo de hombre abstracto, eterno, inmutable en su fondo y perpetuamente idéntico a sí mismo, sino por hombres comprendidos en el marco de las sociedades de que son miembros. La historia se interesa por hombres dotados de múltiples funciones, de diversas actividades, preocupaciones y actitudes variadas que se mezclan, chocan, se contrarían y acaban por concluir entre ellas una paz de compromiso, un *modus vivendi* al que denominamos Vida.<sup>14</sup>

Así las cosas, encontramos en esta escuela un carácter todavía más significativo que el de una institución de enseñanza especializada. La percibo más bien como el

---

<sup>12</sup> R. G. Collingwood, *La idea de la historia*, 2a. ed., México, FCE, 1996, págs. 249 a 252.

<sup>13</sup> *Idem.* pág. 251.

<sup>14</sup> Lucien Febvre, *Combates por la Historia*, págs. 40 y 41. El subrayado es mío.

mejor vehículo para comprender como los procesos externos a nuestro país influyen en la conformación de la Escuela Nacional de Sordomudos, ciñéndose más o menos estrictamente a los momentos de desarrollo que atravesaron las otras escuelas para sordos en el mundo y, más importante, en la toma de conciencia de la comunidad de sordos de México, que aunque no parece darse en los momentos exactos que considera nuestra investigación, es en ese momento de educación incipiente en donde queda plantada la semilla que permitirá en el futuro cercano la sensibilización de los Sordos y la percepción de sí mismos como un grupo particular, además de la importancia simbólica, casi mítica de la que se revestirá la Escuela Nacional de Sordomudos, la "*Escuela de Juárez*", para los Sordos de períodos posteriores.

Es exactamente en este punto en el que nuestra reconstrucción se convierte en un proceso más reflexivo. En vista de que no podemos aceptar la idea de que el surgimiento de una escuela especializada en la instrucción de sordos en México sea un fenómeno espontáneo, hemos decidido hacer una revisión del largo proceso que llevó, en primera instancia, a notar la existencia de personas sordas, posteriormente a imaginar que era posible su educación, a través de la atención personalizada en un primer momento y la creación de escuelas en una segunda instancia, para desarrollar por último varios métodos con este fin, y así comprender las transformaciones que la Escuela Nacional de Sordomudos tendrá durante los primeros años de su historia. Es muy claro que dicha pugna metodológica incluía mucho más que un simple debate pedagógico, y será nuestro interés primordial hacer evidentes esas otras influencias que moldearon el camino a seguir, en el plano teórico, de la escuela que da nombre y tema a nuestra investigación.

Básicamente, tales transformaciones pueden explicarse en el plano teórico, desde una óptica Braudeliana:

para quien pretenda captar el mundo, se trata de definir una jerarquía de fuerzas, de corrientes y de movimientos particulares; y, más tarde, de recobrar una constelación de conjunto. En cada momento de esta investigación, es necesario distinguir entre movimientos largos y empujes breves, considerados

estos últimos en sus fuentes inmediatas y aquellos en su proyección de un tiempo lejano. [...] Cada 'actualidad' reúne movimientos de origen y de ritmo diferente: el tiempo de hoy data a la vez de ayer, de anteayer, de antaño.<sup>15</sup>

Ahora bien, considerando el proceso en su totalidad, podemos asegurar que a nivel internacional parece muy evidente también que la posibilidad que tenía el sordo de ser instruido estaba sujeta a presiones sociales comunes a la educación de cualquier persona de esa época: la limitación en los primeros tiempos se determinaba por la posición que tuviera en la Corte el familiar del sordo, excluyéndose la posibilidad de ser educado a cualquiera que no fuera aristócrata y tuviera la solvencia económica para contratar a un maestro particular permanente. Una vez pasada esa etapa, la educación se hizo accesible a grandes grupos de la población, pero todavía estaba lejos de abarcar a todos los sordos. Las primeras escuelas tenían un carácter privado y permitieron que los sordos provenientes de familias de la baja nobleza y de la burguesía se beneficiaran de sus servicios, hasta que unos años después se otorgó el carácter público a una buena parte de ellas. No obstante, la discriminación a partir del género retrasó un poco la aparición de las secciones de las escuelas para niñas sordas, con relación a las de varones.

El proyecto desarrollado en México aparentemente esquivó tales obstáculos, siendo planeada desde un principio como un establecimiento educativo de la Beneficencia Pública, ideado para llegar a todos los estratos de la sociedad, incluyéndose a los sordos de ambos sexos e incluso la posibilidad de aceptar estudiantes de otros estados de la república.

Otro detalle que llama la atención tiene que ver con el entendimiento tan claro con que contaron los legisladores mexicanos al percibir la necesidad de establecer, paralela a la escuela para sordos, una escuela especializada en la formación de maestros capacitados para atender a estos estudiantes. Aunque a nosotros nos parezca lógica tal medida, puede observarse una constante internacional a crear las

---

<sup>15</sup> Fernand Braudel, "La larga duración", en *La Historia y las Ciencias Sociales*, Barcelona, Alianza, pág. 76.

escuelas para maestros de sordos mucho tiempo después de las instituciones que requerirían los servicios de tales profesores especialmente preparados.

En contraste con esto debemos agregar que si bien es cierto que en México las reglamentaciones en torno a la instrucción fueron más incluyentes que en otros lugares, debido al contexto temporal en que se crea nuestra escuela de sordos, algunas de las más enconadas discusiones sobre método se encuentran en su apogeo, o más precisamente, están a un paso de privilegiar a uno de los sistemas de enseñanza sobre el otro, situación que repercutirá profundamente en la mayoría de las comunidades de Sordos en el mundo.

# **ANTECEDENTES INTERNACIONALES**

Al ser el propósito de este trabajo iniciar una reflexión seria en torno al papel crucial que desempeñaron los primeros años de la Escuela Nacional de Sordomudos en la historia de la educación de los sordos de nuestro país y, más extensamente, del desarrollo de la propia comunidad de sordos de México, es menester comprender algunos procesos lógicos generales, que podríamos llamar de larga duración<sup>16</sup>, que se presentan más o menos constantemente en la totalidad de las comunidades sordas en el mundo.

A fin de hacer accesibles estos procesos y facilitar su comprensión a lectores no especializados, he realizado una periodización que nos permitirá entender el transitar de los sordos a lo largo de la historia. Básicamente, propongo tres estadios, que manifiestan una variación lo suficientemente considerable entre sí en la concepción que de los sordos han ido teniendo las distintas comunidades oyentes que los rodean, y que pondrán de manifiesto las dificultades enfrentadas por los personajes en cada contexto dado. Como se comprenderá las fechas límite no son estrictamente pertinentes para todo lugar y circunstancia, pero nos servirán como útil referencia para comprender el desarrollo general en este campo de la educación.

La primera etapa, que llamo de **INDETERMINACIÓN**, comprende el largo tiempo en el que las referencias a mudos y sordos se realizan por diversos pensadores, sin ninguna pretensión de exhaustividad, sino más bien como apuntes marginales, datos curiosos, anécdotas, opiniones, reflexiones y comentarios aislados. De esta primera etapa no nos interesará demasiado la precisión o validez de dichos juicios, sino más bien, el doble significado que tienen, es decir, son una prueba incuestionable de la existencia de personas con estas características (sordos y mudos) y, por otro lado, la sensibilidad de aquéllos autores que no se conformaron con percibir la situación, sino que dedicaron tiempo a describirla para nosotros. Evidentemente, en este período incluimos las citas de filósofos, religiosos, legisladores y médicos que se detuvieron en este particular.

---

<sup>16</sup> *Idem*, págs. 60 a 106.

La segunda etapa que propongo, ocurre cuando algunos personajes, a título individual, comienzan a realizar intentos de instruir a sordos; desde luego, podríamos suponer que tal empresa se presentó ocasionalmente incluso en la primera etapa<sup>17</sup>, sin embargo será hasta los trabajos del benedictino español Fray Pedro Ponce de León cuando tal actividad cobre verdadera difusión y trascendencia, por lo que lo propongo justamente como el momento en el que da inicio el período de **INSTRUCCIÓN INDIVIDUALIZADA**, más o menos sistemática y constante, al principio en España y en poco tiempo a lo largo de toda Europa.

La tercera etapa, que probablemente es la más conocida, se presenta con la **CREACIÓN DE ESCUELAS**. He elegido cuidadosamente el nombre de este capítulo, con la intención de presentar las dos posibilidades a que refiere el término escuela: por un lado, hace alusión a las instituciones que en un primer momento estuvieron relacionadas con la iglesia y luego con los diferentes estados europeos, que se enfocaban exclusivamente a la educación de estos grupos. En segundo lugar, la otra interpretación del término escuela, como sinónimo de corriente o teoría aplicada por cierto grupo, también aplica aquí, porque será hasta esta etapa donde se comenzarán a dar las acaloradas discusiones de tipo metodológico que llevarán, a la postre, a la polarización de los sistemas contendientes, manifestándose de muy diversas maneras pero influyendo de una u otra forma en los caminos que durante los siglos XIX y XX seguirán las escuelas para sordos, al menos de occidente.

Con la intención de segmentar estos estadios e intentando establecer un precedente --por lo menos en lo que al caso europeo se refiere--, para contar con un punto de comparación más claro a partir del proceso más conocido que se siguió en aquellos países y que afectó directamente y de diversas formas a las naciones americanas, sugiero fechar de la siguiente manera:

---

<sup>17</sup> Más adelante hablaremos de específicamente de algunos de ellos. Baste decir mientras tanto que debido al contexto cultural en el que vivieron, sus éxitos en la instrucción de sordos se vieron interpretados como de intervención divina, o dicho en palabras coloquiales, como curaciones milagrosas, más que como resultado de una labor educativa encomiable.

periodo de indeterminación: ( X - 1550 d. C. )

periodo de enseñanza individualizada ( 1550 d.C. - 1755 d.C.)

periodo de creación de escuelas (1755 a la fecha)

En otro orden de ideas, no deja de ser interesante percibir que tales momentos coinciden, de forma suficientemente clara, con el pensamiento dominante de cada etapa, por lo menos en el mundo occidental, y reflejan a cabalidad las ideas que sobre el ser humano imperaban, así como el tipo de sociedad de que fueron creación. Asimismo, no sobra recordar que las jerarquizaciones de la sociedad, así como las relaciones de centro y periferia, intervienen directamente en el rumbo de los acontecimientos, y la primacía que ocupan ciertos individuos, grupos y ciudades.

## PRIMERA ETAPA: INDETERMINACIÓN

Como ya aclaramos antes, esta etapa se caracterizó por el desconocimiento y desinterés que sobre los sordos existía, siendo las poquísimas referencias que sobre ellos se hacen, solamente comentarios de paso o suposiciones empíricas. Al parecer, las referencias hechas sobre sordos en este largo periodo, están asociadas de una u otra manera a sordos provenientes de familias prominentes, sordos que entraron en contacto con algún personaje famoso o bien comentarios que alguno de estos hacía después de tener contacto con un sordo o un mudo. Las reflexiones -y supersticiones- sobre anatomía, origen de la sordera, tratamiento y funciones del oído, son consideradas también como un antecedente importante.

Entrando de lleno en materia, podemos afirmar que las primeras referencias sobre sordera nos llegan de los centros de alta cultura de oriente. En todos los casos se trata de reflexiones relacionadas con su clasificación, etiología, significado simbólico y vinculación con el mundo mágico o espiritual. De esta forma,

en la India se encuentran datos sobre el oído y la audición que datan de 1500 años a. C. (Rig-Veda), aunque quizás el documento más notable sea el Azarva-Veda (700 a. C.). Ambas obras están basadas en hechos de carácter teúrico, teológico y empírico. Las enfermedades representaban el apoderarse del cuerpo por los espíritus del mal, concepto éste que se mantendrá a lo largo de la Edad Antigua y durante casi toda la Edad Media.<sup>18</sup>

Mientras tanto, en otras regiones de Asia se desarrollaba la idea de que las afecciones auditivas estaban relacionadas con el aparato genitourinario. Probablemente el origen de tal concepto proceda de China, aunque también hay registros en el Japón antiguo sobre dicha creencia.<sup>19</sup>

En Egipto, el papiro de Ebers que procede aproximadamente del año 1550 a.C., consiste en una lista de indicaciones médicas, entre las que se enuncian remedios, maniobras y conceptos relacionados con plegarias y exorcismos. Entre éstas, se dice que *"El soplo de la vida pasa por el oído derecho y el soplo de la muerte por el oído izquierdo"*<sup>20</sup>. De igual forma, *"Entre los asirios, lo mismo que entre los egipcios, los oídos tenían funciones diferentes. Utilizaban la observación del tamaño, forma y peculiaridades de las orejas para hacer predicciones u obtener conclusiones nigrománticas"*<sup>21</sup>. No es difícil suponer entonces que, dado que el oído, y por lo tanto, la carencia de éste o su deficiencia, eran relacionados con el mundo mágico, los sordos e hipoacúsicos de la antigüedad serían asociados, para bien o para mal, con tales características metafísicas, aunque de esto sólo tenemos algunos esbozos.

En Occidente, la referencia más antigua que hemos localizado sobre un sordo se encuentra en los escritos de Herodoto, 'El padre de la historia', cuando al describir las condiciones de Creso el rey de Lidia, señala las palabras que ese rey dedicaba a su hijo primogénito: *"no tengo más hijo que tu, pues el otro, sordo y estropeado, es*

---

<sup>18</sup> Julio B. Quirós y Nelly D'Elia, *Introducción a la audiometría*, Barcelona, Paidós, 1982, pág. 81

<sup>19</sup> *Idem.* pág. 82

<sup>20</sup> Libro de *Uchedu* dentro del papiro de Ebers. Tal papiro fue descubierto en una tumba de Tebas y vendido al doctor Ebers de Leipzig, en 1872. Ver Julio B. Quirós y Nelly D'Elia, *Op. cit.* pág. 82.

<sup>21</sup> *Idem.* pág. 83

como si no le tuviera".<sup>22</sup> Como puede verse con facilidad, estas palabras reflejan también cierto grado de discriminación. Un poco más adelante, el mismo Heródoto señalará que "*eran considerados seres castigados por los dioses, por los pecados de sus antecesores*".<sup>23</sup> El pensamiento de la antigüedad en general sigue más o menos las mismas características: "*En Esparta, arrojaban a los sordomudos por el monte Taigeto; los atenienses los abandonaban o sacrificaban; los romanos los arrojaban al Tíber*".<sup>24</sup> En el caso de Roma cabe destacar que era usual que aquellas personas caracterizadas por un defecto, fueran designadas por otras con el nombre de éste. "*Es frecuente en su historia el nombre Balbus [tartamudo] que, algunas veces, tomaba toda la familia*".<sup>25</sup>

Ante tal actitud, resulta muy interesante el relato de Aulo Gelio sobre aquel atleta de Samos, llamado Egles, que fue mudo por mucho tiempo y que en una competencia, al observar un fraude en el sorteo para asignar el orden de los

---

<sup>22</sup> Herodoto, *Los nueve libros de la Historia*, México, Porrúa, 1986 ("Sepan cuántos..." núm. 176) Clío, XXXVIII.

<sup>23</sup> En Aulo Gelio, *Noches Áticas*, México, Porrúa, 1998, pág. 107, ese autor retoma el relato del hijo de Creso de la siguiente manera: "*El hijo del rey Creso, a la edad en que los niños comienzan a hablar, no podía aún articular palabra, y llegó a la juventud sin que desapareciese aquella enfermedad; de manera que por mucho tiempo se le creyó mudo. Un día, habiendo sido vencido Creso en una gran batalla, y habiendo sido tomada por asalto la ciudad donde se había refugiado, el príncipe vió un soldado enemigo que avanzaba contra su padre sin conocerlo y levantaba la espada para matarlo. Al ver aquello, abrió la boca para gritar, y habiendo roto el obstáculo que embarazaba su garganta el esfuerzo que hizo entonces, gritó con voz clara y sonora al soldado que no matase al rey Creso. En el acto separó la espada el soldado, y el rey debió la vida a su hijo, que conservó desde entonces el uso de la palabra.*" Al menos dos cosas sobresalen de este relato. En primer término, Heródoto consigna la sordera del hijo de Creso, pero Aulo Gelio, citando de aquel, hace referencia a su mudez, lo cual parece una clara confirmación al hecho de que en el pasado ambas deficiencias eran concebidas como el mismo mal. Por otra parte, no deja de ser notorio el comentario de Jorge Perello, en *Sordomudez*, 2a. ed., pág. 5. Cuando cita de este pasaje como "*la absurda leyenda del hijo de Creso, quien siendo sordomudo de nacimiento, en una batalla recuperó súbitamente, no sólo la voz, sino también el lenguaje.*" Dicha leyenda pone de manifiesto lo poco que entendían, tanto Aulo Gelio (quien fue un erudito latino del siglo II) como sus contemporáneos, las dificultades relacionadas con la adquisición del lenguaje entre los sordos y la relación existente entre sordera y mudez.

<sup>24</sup> Sobre este asunto no debemos entender que los sordos sufrieran de una especial discriminación, más bien, la costumbre era deshacerse de cualquier niño que, a causa de una limitación física pudiera representar un problema posteriormente. A este respecto Ida Appendini y Silvio Zavala en *Historia Universal, Antigüedad y Edad Media*, 13a. ed., México, Porrúa, 1984, pág. 140, declaran que en Esparta "*Cuando un niño nacía, se le bañaba en el Eurotas fuere cual fuere la estación; después se sometía a un examen riguroso. Si el recién nacido era débil o tenía alguna imperfección física, se le condenaba a muerte*". A pesar de lo anterior, creo que es interesante que aunque los sordos no recibían una discriminación particular, al menos si se les incluía en el grupo de personas que no llenaban los requisitos para ser considerados 'normales'. Tener presente tal discriminación será de utilidad en secciones posteriores de nuestro trabajo.

<sup>25</sup> Jorge Perelló, *Fundamentos Audiofoniátricos*, pág. 52.

combates, denunció "en alta voz" aquel delito. "Y desde aquel instante -continúa Gelio- *habló libremente y sin que su pronunciación tuviese nada defectuoso*"<sup>26</sup>. A pesar del claro sentido mítico que tiene el relato, queremos enfatizar que éste atleta de Samos es el primer mudo que registra la historia por nombre. Tendrán que pasar muchos siglos para que el nombre de un sordo o mudo vuelva a aparecer, lo que parece un evidente signo de la separación social de la que eran objeto, a raíz de su supuestamente justificada inferioridad; en otras palabras, el hijo de Cresos, ni aún siendo hijo del rey, podía competir con su hermano, el que no era sordo, al grado que conocemos el nombre del hijo oyente, pero no así el nombre del hijo sordo. Sobre Egles pende el mismo estigma. El autor del fraude lo ve, pero no teme ninguna acusación ni represalia, es decir, podía competir, pero era despreciado al grado de no importar su presencia en un delito. En resumen, era como si no existiera, como si no contara, como si no estuviera realmente ahí.

Algunos de los más sobresalientes pensadores de la época antigua hicieron referencia a los sordos, y es interesante que la actitud hacia ellos es muy similar en la mayoría de los casos. Por ejemplo, Hipócrates afirma que "*los sordos de nacimiento no pueden conversar, sólo exclaman algunos monosílabos*"<sup>27</sup> y añade que "*la palabra inteligible depende del control y movilidad de la lengua. No intuye pues la relación entre el habla y la audición*".<sup>28</sup>

Por su parte, Platón

habla de sordomudos que se hacían comprender por ademanes y movimientos, exponiendo lo ligero y lo que lo que se hallaba en alto

---

<sup>26</sup> Aulo Gelio, *Op. cit.*, pág. 108.

<sup>27</sup> Jorge Perelló, *Fundamentos Audiofoniátricos*, pág. 49.

<sup>28</sup> Jorge Perello, *Sordomudez*, 2a. ed., pág. 5. La relación entre habla y audición se explicará más adelante; no obstante podemos decir mientras tanto que aquí se trata más que de un problema del oído o la lengua, de la necesidad de adquirir un lenguaje para conseguir conceptualizar el mundo.

levantando la mano, y lo pasado y lo que estaba bajo, bajando las manos o dice que expresaban las carreras de los caballos imitando sus movimientos.<sup>29</sup>

Poco después Aristóteles declara que *"el ciego puede ser mejor instruido que el sordo"* e incluso *"cree que como el sordomudo no puede articular palabras, y tampoco comprende las de otros, no puede ser educado y es incapaz de instrucción."* además de que *"los que por nacimiento son mudos son también sordos: ellos pueden dar voces, más no pueden hablar palabra alguna."* En otras palabras, *"no vió claramente que la mudez es consecuencia de la sordera y que la palabra es una habilidad adquirida, cuyos modelos son aprendidos por la audición,"* aunque observó que *"existía una cierta relación entre la sordera congénita y la mudez."*<sup>30</sup> Más de 300 años después, Plinio el Viejo compartirá esas perspectivas, afirmando además *"que el sordomudo era idiota"*, (creencia mantenida hasta la Edad Moderna) mientras que Lucrecio dice que *"No hay arte posible para instruir al sordo"*<sup>31</sup> y *"Celsio, médico del siglo de Augusto, asegura que no existe la sordera absoluta y que puede iniciarse a los sordomudos a un cierto grado de audición hablándoles de cierta manera encima de la cabeza."*<sup>32</sup> Para cerrar la lista, Cicerón inicia la llamada *'teoría vicariante de los sentidos'*, recomendando a los ciegos los goces del oído, y a los sordos los de la vista.<sup>33</sup>

En el siglo II a. C. en el Talmud *"se clasificaba a los sordos junto con los locos y los niños. Aunque los rabinos distinguían bien estos tres grupos y sus diferencias individuales, su clasificación refleja su falta de comprensión sobre la esencia de la sordomudez."*<sup>34</sup> De la misma forma, la Biblia alude a ellos en varias ocasiones,

---

<sup>29</sup> Alfredo Saavedra, *"Evolución de los conceptos médicos y pedagógicos acerca de la sordera"*, en en *Medicina, Revista mexicana*, Suplemento, 25 de mayo, 1958, pág. 74

<sup>30</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 3a. ed., pág. 5.

<sup>31</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed. págs. 5 y 6. Me parece muy sobresaliente que incluso los títulos de los primeros libros británicos sobre instrucción de sordos (que surgen durante el siglo XVII d. C.) describirán el problema como *Deaf and Dumb*, asociando siempre la sordera con la imbecilidad.

<sup>32</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, T. LVII pág. 472.

<sup>33</sup> Alfredo Saavedra, *Op. Cit.*, pág. 74

<sup>34</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada, Op. Cit.* pág. 312.

destacando las leyes que los protegen y las curaciones milagrosas de que son objeto.<sup>35</sup>

Mención aparte requiere el afamado Galeno, quien

indica muchas fórmulas farmacéuticas para curar la mudez, valiéndose de purgantes [...], polvos estornudatorios o masticatorios para extraer los humores del cerebro y recomendaba las secciones del frenillo lingual, maniobra que describía al detalle. Esta práctica perduró hasta nuestros días y, durante los siglos XVI a XVIII rasgaban con las uñas o con una moneda el frenillo y si se trataba de personas pudientes acudían al cirujano quien lo realizaba con escalpelo o algún instrumento especial. [...] Refiere Galeno que el médico Sirio Archigenes 100 años antes de Jesucristo ensayó despertar el oído tocándoles fuertemente una trompeta.<sup>36</sup>

Más adelante, otros pensadores de la Edad Media seguirán descubriendo las problemáticas de los sordos, y aunque algunas veces sus apreciaciones no sean afortunadas, para nosotros son relevantes porque al menos reconocen que ellos existen y nos dejan sus impresiones al respecto.

Entre tales pensadores, contamos al famoso médico griego de Alejandría Pablo de Egina, quien vivió en el siglo VII de nuestra era y aseguraba que "*la sordera congénita es incurable*".<sup>37</sup> De todos es bien sabido que los pensadores más prolíficos de este período son los consagrados a las labores y reflexiones religiosas, y entre ellos también hubo quien se interesara en los sordos. Por ejemplo citamos al Papa

---

<sup>35</sup> *La Biblia*, versión Reina-Valera, México, Sociedades Bíblicas en América Latina, 1960. Las referencias en este libro son numerosas, por lo que citaremos sólo unos ejemplos. En Levítico XIX, 14, dice: "No maldeciras al sordo, y delante del ciego no pondrás tropiezo, sino que tendrás temor de tu Dios. Yo Jehová." Poco antes se registra la siguiente pregunta, en Éxodo IV, 11: ¿Quién dio la boca al hombre? ¿o quién hizo al mudo y al sordo, al que ve y al ciego? ¿No soy yo Jehová? Además, las referencias a curaciones milagrosas de sordos en el Nuevo Testamento también se repiten con frecuencia. Por ejemplo, el Evangelio de Marcos VII, 32 señala que le trajeron a Jesús "un sordo y tartamudo, y le rogaron que le pusiera la mano encima." De igual forma, Mateo XI, 5 y Lucas VII, 22 describen la cantidad de milagros realizados por Jesús, incluyéndose siempre la expresión "y los sordos oyen".

<sup>36</sup> Alfredo Saavedra, *Op. Cit.*, pág. 75.

<sup>37</sup> Jorge Perelló, *Fundamentos Audiofoniátricos*, pág. 52.

Inocencio III, quien en 1198 autorizó el matrimonio de un mudo con la declaración "*el que no puede hablar, en signos se puede manifestar*"<sup>38</sup> y San Agustín, quien dice sentenciosamente que "*aquel que no tiene oído no puede oír, y el que no puede oír jamás podrá entender y la falta de oído desde el nacimiento impide la entrada de la fe.*"<sup>39</sup> A pesar de que muchos escritores han citado estas palabras como muestra clara de que en aquella época los sordos estaban considerados fuera de la fe, y por lo tanto, sin oportunidad de salvación, hay quien intenta demostrar que no era ése el sentido de las palabras de San Agustín, haciendo referencia a otro pasaje en el que se asegura que el santo dijo: "*¡pues qué importa que él (refiriéndose a la persona sorda) hable o haga ademanes, puesto que ambas cosas pertenecen al alma!*"<sup>40</sup>

En los comienzos de la Edad Media, el Código Justiniano los excluye de los derechos y las obligaciones de los demás ciudadanos tales como hacer contratos, testificar, etc., y resulta sobresaliente que en este Código se hace una clara diferenciación entre cinco clases de sordos:

1. Los sordomudos de nacimiento. Estos eran puestos bajo el cuidado de un tutor, pues se les consideraba carentes de inteligencia para dirigir y manejar sus propios asuntos. Tampoco podían hacer testamento, manumitir, contratar o actuar como testigos, puesto que estos actos legales dependían de procesos verbales.

---

<sup>38</sup> Jorge Perello, *Sordomudez*, 2a. ed., pág. 6. La expresión en latín es la siguiente: *cum quod verbis non potes signis valet declarare*. A éste respecto podemos agregar que en esta frase encontramos una referencia a lo que quizá podría ser un lenguaje de señas, si con signos se refiere a signos visuales, aunque también podríamos pensar que está refiriéndose a un sordo capaz de leer y escribir. No obstante, nos parece difícil que aquel papa se refiriera a signos escritos, porque de ser así, probablemente hubiera usado el término latino apropiado, es decir, *scriptis*, en vez del más general, *signis*. De cualquier manera, lo que está fuera de duda es que al menos ese mudo particular había logrado desarrollar una inteligencia que le permitía comunicarse, aunque no podamos especificar que medio utilizaba para lograr esa comunicación.

<sup>39</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 3a. ed. pág. 6 Es muy probable que en este comentario San Agustín esté interpretando el pasaje de las escrituras que dice "*Así es que la fe es por el oír, y el oír por la palabra de Dios*". (epístola a los Romanos X, 17).

<sup>40</sup> Frampton Merle, *La educación de los impedidos*, Vol. I, pág. 51, citando del investigador E. A. Fay

2. Los sordomudos a consecuencia de accidente o enfermedad formaban otro grupo. Si estas personas habían adquirido ya un conocimiento del lenguaje, podían ejercitar todos los derechos mencionados, por escrito. Los sordomudos podían también casarse.

3. Los sordos de nacimiento, pero que no eran mudos. Puesto que tenían voz, podían ejecutar cualquiera de los actos referidos. Esto, entre paréntesis, debía implicar algo semejante a un programa de instrucción individual acerca del lenguaje.

4. Los sordos, no de nacimiento, sino por accidente. Estos incluían a un verdadero grupo de los que actualmente llamamos 'duros de oído'. Esas personas no tenían restricciones legales para participar normalmente en las cuestiones de la vida diaria.

5. Los mudos que no eran sordos. No está claro el porqué habían de ser incluidos en un código referente a los hipoacúsicos. Estos individuos, si eran educados, tenían plenos derechos legales.<sup>41</sup>

Como se aprecia con las categorías anteriores, la verdadera separación se hacía entre dos grupos: aquellos que lo eran de nacimiento y los que habían perdido la facultad de escuchar posteriormente y eran capaces de hablar y escribir. Entre otras cosas, el Código Justiniano establece que los sordos no pueden tener el derecho de primogenitura, aunque no prohíbe que contraigan matrimonio.<sup>42</sup>

A lo largo de la Edad Media, la idea de que el sordo no puede ser educado persistió, aunque en el siglo XIII San Alberto Magno da un enorme paso en cuanto a la comprensión de las limitaciones de los audio-impedidos al escribir que *"aquellos hombres que son mudos de nacimiento, lo son porque también son sordos."*<sup>43</sup> No

---

<sup>41</sup> *Idem.* págs. 49 y 50.

<sup>42</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed., págs. 6 y 311.

<sup>43</sup> *Idem.* pág. 6.

obstante, todavía en el siglo XV se consideraba al sordo un ser irracional, incapaz de tener deberes religiosos o sociales, y por lo tanto, tampoco capaz de disfrutar derechos.

A pesar del aparente estancamiento que podría concluirse por las referencias anteriormente citadas, es en este período cuando se desarrolla una técnica que cobrará gran importancia en siglos posteriores como auxiliar en la instrucción de sordomudos, si bien es cierto que no se creó pensando en ellos. Me refiero a la dactilología<sup>44</sup>, que consiste básicamente en utilizar una o ambas manos para formar signos visuales que sustituyan a las letras. En realidad tenemos algunas descripciones de lo que podríamos denominar protodactilología en el antiguo Egipto, Grecia, Roma, etcétera, aunque es pertinente destacar que tales signos manuales estaban relacionados a determinados ritos, y no necesariamente con la comunicación eficiente entre las personas en general; no obstante, estas culturas "*habían hecho uso de signos con los dedos para representar sonidos.*"<sup>45</sup> En los rollos del Mar muerto se revela que una secta judía usaba signos en vez de palabras, y Plutarco "*refiere que ciertos filósofos eran conocidos por sustituir la palabra por los signos.*"<sup>46</sup> También es ampliamente conocido el empleo que algunos monjes con votos de silencio hacían de esta técnica. Por otra parte, aunque hay muestras de este tipo de comunicación en la Era Cristiana<sup>47</sup>, será hasta el siglo XIII cuando se describa de manera precisa el considerado como el primer alfabeto manual, trabajo atribuido a fray Juan de Fidenza y Ritela (1221-1274) mejor conocido como "*el venerable Doctor San Buenaventura*", reconociendo que tal código podría venir de un período anterior.<sup>48</sup> Cabe destacar aquí el aporte de fray Melchor de Yebra, en el

---

<sup>44</sup> Según Jorge Perelló, *Sordomudez*, 3a. ed., pág. 178, "*el nombre dactilología fue inventado por Saboureux de Fontenay, sordomudo, discípulo de Pereira*".

<sup>45</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 3a. ed., pág. 178.

<sup>46</sup> *Idem.* pág. 178.

<sup>47</sup> El ejemplo más frecuentemente citado al respecto tiene que ver con 'el venerable Beda' (672-735) quien describe tres maneras distintas de alfabeto manual. Además, algunas biblias latinas del siglo X contienen dibujos de dactilología. Ver *Idem.*, pág. 178.

<sup>48</sup> Rafael Ramirez, *Conocer al niño sordo*, pág. 129. El libro del que se hace referencia es *Alphabetum religiosorum incipienium*, y es considerado el primer alfabeto manual por la distribución que tuvo el libro y por la fama de su autor, aunque está bien claro que él no fue el inventor de los alfabetos manuales. Ver Jorge Perelló, *Sordomudez*, 3a. ed., págs. 178 a 180.

siglo XVI, de quien al parecer lo tomaría Juan Pablo Bonet para difundirlo en su famoso libro *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, considerado el primer libro especializado en la educación de los sordos de toda la historia.

No fue sino hasta mediados del siglo XVI, con todo el cambio de percepción del mundo que caracteriza esa época, que las condiciones de los sordos comenzaron a interesar a algunos personajes capacitados para modificar las circunstancias a las que se enfrentaban desde tiempos inmemoriales. Es así como un médico de Padua de nombre Girolamo Cardano (1501-1576) propone algunos principios elementales para que los sordos tuvieran, por un lado, una educación, y por el otro, una mejor comprensión de su estado, socialmente hablando. Afirma que el sordo sí puede ser instruido y el sistema que sugiere consiste, en esencia, en la utilización de símbolos escritos o asociaciones de ellos a un objeto o al dibujo correspondiente a aquél que intenta enseñar. Lo verdaderamente novedoso de este médico no es el sentar las bases de la educación de los sordomudos, sino dar el primer paso para abolir el concepto dominante desde tiempos inmemoriales de que el sordo no tiene la capacidad de ser educado y, desprendiéndose de ésto, que está condenado irremediabilmente a no poder adaptarse a la sociedad en la que haya nacido.<sup>49</sup> Lamentablemente toda su argumentación "*no va seguida de una actividad pedagógica que la demuestre. [También] describe la audición por vía ósea*".<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed. pág. 6. En realidad podemos afirmar con cierta seguridad que desde tiempo atrás existían personas que, tal vez un poco veladamente -por aquella creencia común en la Edad Media de considerar a los sordos embrujados-, se esforzaron por atender las necesidades intelectuales, de comunicación y socialización de algunos afortunados sordos individuales, por lo que nos han llegado algunas referencias sobre algunos que eran capaces de comunicarse de una u otra manera, como aquel que cita quien fuera profesor de filosofía en la Universidad de Heidelberg, el holandés Rodolfo Agrícola (1443-1485), haciendo referencia a que entendía todo lo que leía, y se expresaba por escrito.

<sup>50</sup> Jorge Perelló, *Fundamentos Audiofoniátricos*, pág. 55.

## SEGUNDA ETAPA: INSTRUCCIÓN INDIVIDUALIZADA

Con la llegada del humanismo como tendencia dominante en la filosofía de la época renacentista, los intereses extraterrenos pasaron a un segundo plano, privilegiándose la búsqueda de mejores condiciones para la vida en este mundo. No sorprende entonces que sea ese el momento en el que algunas personas comiencen a dedicar más tiempo en meditar sobre las problemáticas de algunos grupos y a la vez realicen los primeros intentos por ayudarles. Es así como corresponde al benedictino fray Pedro Ponce de León (1520-1584) el honor de ser considerado el primer instructor de sordos. En realidad se le asigna tal privilegio por ser aquel de quien se tiene el registro más viejo junto con un perfil bastante nítido de su trabajo y personalidad<sup>51</sup>, además de su gran fama y la certeza de haber empezado con esta enseñanza, en el año de 1555, educando a un sordomudo de una familia noble,<sup>52</sup> en el convento de San Salvador de Oña, cerca de Medina del Pomar, Burgos.

En este momento resulta pertinente hacer una aclaración. Aunque algunos opinan que con Ponce de León inicia la enseñanza *oralista*, podemos decir que por tratarse de los primeros intentos, resulta aventurado clasificarlo en dicha corriente pedagógica. Así como sus sucesores Carrión y Bonet, es probable que Ponce de León recurriera a elementos *mímicos o dactilológicos*, sobre todo en las primeras etapas de la instrucción. Teniendo eso presente, podemos asegurar casi

---

<sup>51</sup> En realidad, el registro más viejo nos llega del año 673, cuando el obispo "John of Beverly, de York, enseña a un sordomudo a hablar inteligentemente. Sin embargo, este hecho fue tomado por un milagro y el método de educación pasa a segundo plano y no se menciona. No obstante, este hecho es el primero registrado, aunque aislado, en los intentos de solucionar y comprender el hecho de la sordomudez." Jorge Perello, *Sordomudez*, 2a. ed., pág. 6. A pesar de esta información, Beverly no pudo motivar a nadie a que siguiera su labor, o al menos no hay registro de eso. Como el relato explica, las condiciones de aquella sociedad no estaban listas para establecer una continuidad en la enseñanza de los sordos, de ahí que optemos por pensar que es sumamente probable que muchos otros lo hayan intentado antes de Ponce de León. Aún así, Ponce de León tiene el mérito de educar al menos a un sordo con un sistema completamente novedoso, desarrollado por su propia iniciativa, sin que se tengan datos de que tuviera antecedentes de que dicha actividad podía llevarse a cabo con buenos resultados.

<sup>52</sup> Su alumno principal era Don Pedro de Velasco, hijo del condestable de Castilla, Íñigo de Velasco. Sin embargo, la *Enciclopedia Universal Ilustrada*, T. LVII pág. 471, señala como sus discípulos a "dos hermanos y una hermana del condestable de Castilla, sordos de nacimiento." Tal variación puede explicarse pensando que quizá fue Don Pedro quien logró mejores resultados en su educación, y los otros dos destacaron menos, o bien que en cierto período fue él el único alumno, integrándose sus familiares a raíz del éxito observado en su persona. Por otra parte, el vínculo familiar existente entre estos sordos y el condestable puede ser divergente, según el condestable que sirva de referencia. *cfr.* con Álvaro Marchesi, *Desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, pág. 177 y 178.

contundentemente que la idea de que "*El oralismo [fue] fundado por Ponce de León*"<sup>53</sup> es errónea, dado que al no existir un método antagónico, ni estar bien definidas las áreas que abarcaba dicho método, no podemos clasificarlo como *oralista*, con todos los prejuicios que eso significaría. Es más probable que, al ser los primeros intentos metódicos por enseñar a los sordos, aquellos educadores bienintencionados recurrieran a cuanta técnica fabricaran o se pusiera al alcance de su mano para conseguir su propósito. El querer clasificar como oralista al método de estos primeros maestros parece un anacronismo claro, y puede explicarse en función de las discusiones posteriores en torno a cuál es el sistema más apropiado, y los autores que señalan a Ponce de León como *oralista*, pretenden con esto reivindicar el método que ellos como maestros han elegido, sin que nosotros en nuestra reconstrucción historiográfica debamos fiarnos de dichos juicios de valor.<sup>54</sup>

En otro orden de ideas, no es sino lógico y comprensible la intención de estos primeros educadores de tratar de *integrar*, en este caso a través de aniquilar el propio lenguaje que es característico de los sordos, es decir, sus propias lenguas de señas, por medio de realizar la paradoja lingüística y conceptual de *hacer hablar* a los mudos. ¿No se parece, quizá demasiado terriblemente, a la idea contemporánea a ésta, de tratar de '*civilizar*' a los indígenas de América, por medio de aniquilar sus lenguas '*bárbaras*' y enseñarles español?<sup>55</sup> En un ambiente poco propicio para la aceptación tolerante del que es diferente, el respeto a una comunidad, que para

---

<sup>53</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed. pág. 6

<sup>54</sup> Cabe señalar que la misma *Enciclopedia Universal Ilustrada* (T. LVII pág. 472) que demuestra una clara tendencia a favor del oralismo, contradice su argumentación con la publicación de un "*Grabado conmemorativo del IV centenario del nacimiento de Fray Pedro Ponce de León y III de la publicación del libro de Bonet*", el cual contiene el epígrafe "Centenario de los predecesores del método oral." Tal grabado, realizado por una importante y muy vieja escuela para sordos en España, percibe el matiz que deseamos dejar claro: Aquellos hombres tenían algunas técnicas que después se emplearon en lo que ahora llamamos el método oral. Ciertamente daban una importancia crucial a la desmutización, a través de la articulación. Podían o no emplear la labiolectura, se servían de representaciones gráficas, dactilológicas y hasta actuación de escenas para enseñar cierto verbo o sentimiento. Como se ve, la mímica y la dactilología ocupaban un lugar en la enseñanza de esos maestros, y pueden considerarse a la vez predecesores de un método como del otro, aunque reconocemos que estaban un poco más cerca de lo que llegaría a ser conocido como el método oral.

<sup>55</sup> Uno de los asuntos que a mi juicio evidencian la similitud entre ambos grupos, podemos apreciarla si consideramos que "*Antiguamente se discutió el dar los sacramentos a los sordomudos no educados.*" Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed., pág. 319 ¿No era éste uno de los puntos en que Jinés de Sepúlveda y sus contemporáneos cuestionaban, con relación a los indígenas, a Fray Bartolomé de las Casas?

agravar la situación no se reconoce -o al menos no hay indicios de que lo haga en ese tiempo-, como tal, resultaría poco menos que impensable. De cualquier manera, mantenemos nuestra posición de que en ese tiempo, aún resultaría prematuro señalar estas metodologías como característicamente oralistas.

Después de lo antes expuesto y volviendo al fraile benedictino Pedro Ponce de León, resulta claro entonces que no falte quien escriba elogios sobre él, señalando que "*rompió la barrera que la privación de un sentido (el oído), había elevado entre los sordomudos y el resto de los hombres.*"<sup>56</sup> Sobre sus discípulos se dice que "*podían participar en la misa, confesar, hablar griego, latín, italiano y discutir física y astronomía*"<sup>57</sup>; además de que en castellano "*hablaban con claridad y escribían muy correctamente*"<sup>58</sup>.

Los comentarios favorables que despertó la obra de Ponce de León llevaron a que su gloria no se desvaneciera, tal como ocurrió con otros instructores de sordos. A fin de no pasar por alto tales comentarios, citaremos solo un par de ejemplos, que nos permitan percibir el asombro que los resultados de su trabajo infundieron entre sus contemporáneos.

Dice Ambrosio Morales:

A todos los hombres doctos pongo por testigos, de lo mucho que Plinio encareciera y ensalzara, sin saber acabar de celebrarlo, si hubiera habido un

---

<sup>56</sup> Juan de Dios Peza, *La beneficencia en México*, México, imprenta de Francisco Díaz de León, 1881, pág. 96. Sobre ese comentario únicamente deseo agregar que ciertamente la aportación de Ponce de León es digna de mencionarse, aunque también cabe señalar que la 'barrera' que separa a los sordos de la demás gente dista mucho de haber sido derribada, como bien lo demuestran los trabajos de Fridman. Por otro lado, las técnicas empleadas en ocasiones para 'hacer hablar' a un sordomudo, se ven ensombrecidas por el sufrimiento que puede llevar quien está siendo educado, sin contar el hecho bien documentado de que existen sordos profundos de nacimiento que sin importar que recurso oralista se emplee jamás podrán hablar.

<sup>57</sup> Álvaro Marchesi, *Op. cit.*, pa 177 y 178.

<sup>58</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo LVII, pág. 471;

romano que tal cosa hubiera emprendido y salido tan altamente con ella; y ella es tan rara, admirable y provechosa, que merece una grande estima<sup>59</sup>

Y el licenciado Lasso, también contemporáneo de Ponce de León señala:

decir que hombres mudos a natura escriben como vuestra merced y el señor Don Pedro, hablen, lean y escriban y se confiesen, y que no les falte ninguna cosa de aquellas de que Natura nos dotó, organizó y perfeccionó, salvo tan sólo el oír, es la novedad tan grande y el caso tan milagroso, que ni leo haberse visto ni tampoco haberse oído, ni fueran testigos parte para hacérmelo creer, ni con haberlo visto y palpado dejo de estar incrédulo para acabar de saber cómo será posible para que se me crea poderlo dar a entender.<sup>60</sup>

Algunos años después, Manuel Ramírez de Carrión (1579-1652) sigue las enseñanzas de Ponce de León y se dedica a educar a varios sordomudos de la nobleza castellana<sup>61</sup>. En cuanto al método que empleaba sólo podemos decir que él se esforzó por mantenerlo secreto, porque al no divulgarlo a nadie, no podemos saber en que consistía, aunque el hecho de que fuera discípulo de Ponce de León puede llevarnos a pensar que llevaba a cabo una adaptación del sistema de aquél, a pesar de haya quien le atribuya la utilización de prácticas médicas "*verdaderamente originales*", tales como "*el rapado de cabeza, fricciones con aguardiente, etc.*"<sup>62</sup> Mientras eso ocurría en Castilla, en Zaragoza su contemporáneo Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicaba el primer libro en el mundo sobre la educación del

---

<sup>59</sup> *Idem.* pág. 473, citando de Ambrosio de Morales, *Las antigüedades de las ciudades de España*, Alcalá de Henares, 1575.

<sup>60</sup> *Idem.* citando de Lasso, *Tratado legal sobre los mudos*.

<sup>61</sup> Resulta sumamente interesante que los sordos educados por Ponce de León, y posteriormente, por Ramírez de Carrión, Juan Pablo Bonet, pertenecen a la misma familia. es decir, a la del Condestable de Castilla, de apellido Velasco. Nos encontramos entonces con la que parece ser la primer referencia a una deficiencia genética productora de sordera, un caracter hereditario, que se manifestó en varias ocasiones en esta familia. En cuanto a Ramirez Carrión, además de instruir al hijo del condestable de Castilla en turno, también educó al "*marqués de Priego*" Juan Pablo Bonet, *reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*, pág. 17 y "*al marqués del Fresno, don Alfonso Fernández de Córdoba, a Manuel Filiberto de Saboya, príncipe de Carignan, entre otros*". *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo LVII, pág. 473.

<sup>62</sup> *Idem.*

sordomudo, comentado anteriormente, con el nombre de *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*. Su método se concentra en la articulación, y aunque no utiliza la labiolectura sí acepta el alfabeto manual<sup>63</sup>. En este punto es interesante notar que

Bastante se ha discutido si fué Bonet un plagiario ó se apoderó sencillamente del manuscrito que años atrás tenía redactado y guardaba 'bajo llave' el glorioso fray Ponce de León, 'esculpido, guardado y reservado para sí', dice un autor contemporáneo, o bien recopiló en él su propio trabajo personal y el fruto de sus observaciones. Ciertamente es que no faltan los indicios para inclinarse por lo primero, bien que sí falta la prueba definitiva. Sea de ello lo que fuere, las figuras de Ponce y de Bonet son las más culminantes dentro del primer período histórico de la especialidad, y nadie ha osado negarles la merecida aureola.<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> El alfabeto manual que incluye su libro ha llegado a ser probablemente el de mayor fama del mundo. Ésto resulta de mucho interés, tomando en cuenta los comentarios que sobre dichos alfabetos han vertido algunos: "No es espontáneo ni natural como la mímica, por tanto debe ser aprendido por la enseñanza. Es más lento que el oral y debe ser prohibido como enseñanza al sordomudo. Si el sordomudo aprende el alfabeto manual, se habitúa a expresarse con él y a comprender a los demás de esta forma. Con ello desaparece la labio-lectura para la comprensión. Los mecanismos fonarticulatorios de la expresión oral son sustituidos por los movimientos de la mano. El alfabeto manual es el peor enemigo del método oral." Jorge Perelló, *Sordomudez*, 3a. ed., pág. 180, el subrayado es mío. Con tales afirmaciones como premisas, resulta imposible armonizar la idea de que Bonet tenía un método oralista.

<sup>64</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo LVII, pág. 471. Entre otros asuntos que parecen confirmar la idea de que Bonet copió el manuscrito de Ponce de León, se encuentra que en el prólogo de 1992 de su obra, se afirma que "*en el sentido amplio que hoy damos a las palabras práctico y experimentado, no lo fue Bonet, puesto que su labor se redujo a la enseñanza del lenguaje a un solo alumno, ya desmutizado por Manuel Ramírez Carrión.*" pág. 15. Además, en el mismo prólogo se señala que el tiempo que dedicó a dicha actividad no está muy claro, pero pudo ser inferior a los dos años, hasta que él logró ocupar un puesto en la política, abandonando para siempre esta enseñanza. pág. 18. No se le ve entonces con un interés tan absoluto en tal enseñanza, ni parece que los cuatro años que observó el trabajo de Carrión fueran suficientes para producir una obra tan excelentemente reflexionada y explicada. A pesar de todo lo anterior y las otras críticas que se le han lanzado, el papel que desempeñó como difusor de esta causa no puede ser puesto en duda, y continúa siendo esa publicación atribuida a él la primera referencia indispensable para cualquier tipo de investigación en este campo de la enseñanza. Por otro lado y como señalamos antes, tampoco será Bonet quien establezca el método oral, a pesar de que hay quien lo clasifique como oralista. En una nota previa explicamos que estos maestros empleaban todas las técnicas a su alcance y que la lucha de los métodos vendrá mucho tiempo después. Con la intención de señalar esta precisión, Jacobo Orellana y Lorenzo Gascón, en el prólogo de la más reciente edición del libro de Bonet, señala que tal libro "*sentó las bases del método oral*" (pág. 18) aunque en ningún momento se señala indisputablemente que fundó dicho método.

Otro instructor de origen español de quien nos llegan noticias en esta época es Pedro de Castro, médico de cámara del duque de Mantua, muerto en Venecia en 1663, famoso por contar entre sus discípulos al príncipe Tomás de Saboya, con lo que el método español entró en Italia.<sup>65</sup> A finales del siglo XVII y principios del XVIII otro religioso, fray Diego Vidal Rodriguez, destacó por la enseñanza que impartía a los sordos de Zaragoza, al grado que de su actividad se comenta que la llevaba a cabo "*con gran fe y vocación.*"<sup>66</sup>

Jacobo Rodriguez Pereira (1715-1780), fue otro destacado instructor de sordos quien al parecer había nacido en Berlanga (Extremadura) y por ser judío hijo de portugueses debió huir a aquel país, para establecerse después en Burdeos desde 1741. A él se le ha atribuido la introducción de la enseñanza de sordos en Francia. Como tenía una hermana sorda, aplicó con ella los métodos del libro de Juan Pablo Bonet, para después utilizarlos con otros sordos<sup>67</sup>, presentando 8 años después a dos de ellos perfectamente educados ante la Real Academia de Ciencias de París, acción que le valió reconocimiento público, al grado de que la Academia lo premió con el título de "*inventor del arte' [de educar a los sordos] y el rey le señaló una pensión anual de 320 escudos de oro.*"<sup>68</sup>

En la Francia de esa época destacan tres maestros de sordos posteriores a Pereira:

El institutor francés Ernaud practicaba la articulación y la lectura labial, proscribiendo en consecuencia la dactilología. [El abate] Deschamps fundó una pequeña escuela en Orléans, exponiendo en su libro *Cours élémentaire* (1779), sus procedimientos y sosteniendo la superioridad del método oral. El hermano Vanin, de la Doctrina Cristiana, emprendió la educación de dos niñas

---

<sup>65</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 3a. ed., pag. 8.

<sup>66</sup> Jorge Perello, *Sordomudez*, 2a. ed., pág. 9.

<sup>67</sup> La más famosa de sus alumnas, además de su hermana, fue la señorita Marois de Orléans, *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo LVII, pág. 475 y entre los varones, aquel presentado ante Buffón en 1746, llamado Azy D'Etavigny, de quien se dice que "*contando solo diez y nueve años habia aprendido a hablar*". Juan de Dios Peza, *Op. cit.*, pág. 96.

<sup>68</sup> *Idem. cfr.* con Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed., páginas 17 y 21.

sordomudas. El encuentro de ellas con el abate De L'Epée fue lo que decidió al que debía ser la figura más autorizada de Francia en el mundo silencioso a dedicar toda su vida a la causa de los desheredados de la audición.<sup>69</sup>

Por otro lado, es digno de mención en Francia, "*el obispo de Ginebra, San Francisco de Sales, educador del Joven Martín (1604) y tenido por ello como patrono de los sordomudos.*"<sup>70</sup>

La primera referencia inglesa sobre el tema, es un libro del doctor John Bulwer, llamado 'Chirología o el lenguaje natural de la mano', editado en 1644, en donde describe cientos de gestos de las manos y los dedos y también "*relata como un sordomudo habla con su mujer durante la noche, sólo con el tacto de los dedos entrelazados.*"<sup>71</sup> Luego, publica en Londres en 1648, otra obra, a la que pone por nombre

'Philocophus o el amigo del hombre sordo y mudo'. En él se plantean temas de interés, tales como si el hombre sordo puede expresarse correctamente en signos y porqué los hijos de los sordos no son siempre sordos, junto con otras cuestiones acerca de los problemas de la sordera. Sin embargo, las respuestas que ofrece en relación con los temas educativos son vagas e imprecisas.<sup>72</sup>

No sorprende que de su trabajo se asegure que "*aportó una amplia mezcolanza de leyenda y realidad, pero en su conjunto dejó una base sólida para futuros desarrollos.*"<sup>73</sup> Muy poco tiempo después, el doctor George Dalgarno publica en

---

<sup>69</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo LVII, pág. 475. Esta cita deja clara la manifiesta hostilidad contra el método mímico, denominado a veces -aunque erróneamente- dactilológico. Los tres maestros franceses se presentan como enemigos declarados de un método que aún no ha sido postulado. Los elementos dactilológicos eran de uso común para la mayoría de los educadores de ese momento y no representan más que una parte de lo que será el método mímico, desarrollado por L'Epée.

<sup>70</sup> *Idem.* pág. 473.

<sup>71</sup> Perelló, *Sordomudez*, 3a. ed., pág. 15 y 16.

<sup>72</sup> Álvaro Marchesi, *Op. cit.*, pág. 179.

<sup>73</sup> El comentario viene de Conrad y Weeskrantz, los principales analistas del trabajo de John Bulwer, y es recogido por Álvaro Marchesi, *Op. cit.*, pág. 179.

Oxford en 1680 su segundo libro sobre el tema, haciendo hincapié "*en que el sordo tiene las mismas facultades de comprensión y memoria que un oyente y es tan capaz de instrucción como el ciego*"<sup>74</sup>. Hace también referencia al alfabeto manual, pero critica el de dos manos, de uso común en Inglaterra, proponiendo a cambio uno propio que consiste en identificar cada falange de los dedos con una letra. Sobre él se ha dicho que "*sus planteamientos educativos tienen un aire de modernidad e innovación*"<sup>75</sup>.

En Estados Unidos la primera referencia a enseñanza de sordos la tenemos en 1793, cuando William Thornton (1759-1828) "*enseña ya a hablar a los sordomudos*"<sup>76</sup>, y Felipe Nelson en Rowley, Estado de Massachusetts, "*a duras penas logró escapar de un proceso inquisitorial por haber hecho hablar a un sordomudo, cosa que se atribuía a arte de brujo y a jactancia de querer imitar a Jesucristo.*"<sup>77</sup>

Un personaje crucial en esta etapa que no podemos dejar de mencionar es Juan Conrado Amman (1669-1724). Este médico suizo es recordado por su trabajo con sordos en Holanda, en particular en las ciudades de Amsterdam y Haarlem, pero todavía más importante, por su libro *Surdus Loquens*, en el que postula de manera sumamente clara los principios de lo que después será conocido como el método oral puro.<sup>78</sup> Ese libro será utilizado posteriormente por Samuel Heinicke para instruir a algunos sordos, marcando la tendencia metodológica del que será el principal defensor del método llamado alemán, contra su opuesto, el sistema mímico de L'Epée.

Resulta apropiado destacar en este momento que los éxitos obtenidos hasta aquí son muy sobresalientes, pero no debemos perder de vista que tales avances eran conseguidos gracias, en buena medida, al trabajo intenso y precoz de los maestros

---

<sup>74</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 3a. ed., pág. 16 y 17.

<sup>75</sup> Álvaro Marchesi, *Op. cit.*, pág. 179.

<sup>76</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed., pág. 23.

<sup>77</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo LVII, pág. 475.

<sup>78</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo V, págs. 206 y 207.

implicados en cada caso particular, o dicho en palabras de Pierre Olerón: "*Con conocimientos menos perfeccionados que los nuestros, los primeros maestros podían obtener excelentes resultados, porque podían dedicar todo el tiempo a un solo alumno.*"<sup>79</sup>

Por último, es conveniente mencionar algunos de los tratamientos que desde la medicina estaban intentándose para la '*rehabilitación*' de los sordos en éste período. En ellos percibimos la ignorancia y la insensibilidad que caracterizó el trato recibido por los sordos desde las épocas más remotas. Por ejemplo, tenemos que

A fines del siglo XVIII, se puso de moda la aplicación de la electricidad para el tratamiento de las enfermedades y se aplicó a los sordomudos para '*reanimar el sentido auditivo*', constituyéndose una etapa más en el martirologio de estos deficientes sensoriales, que fueran tan incomprendidos.<sup>80</sup>

Uno de los personajes más famosos por este tipo de tratamientos fue Heinrich Wolke, quien en Alemania, aplicaba por medio de "aparatos especialmente ideados por él las corrientes eléctricas".<sup>81</sup> Felizmente esos ensayos fueron pronto abandonados. No obstante, la idea de '*reanimar el sentido del oído*' continuó, llegando referencias sobre intentos a finales del siglo XIX de especialistas que insistían en la activación de ese sentido por medio de estímulos acústicos de índole musical, ejercicios sistemáticos o hasta ruidos estruendosos.<sup>82</sup>

## TERCERA ETAPA: CREACIÓN DE ESCUELAS

---

<sup>79</sup> Pierre Olerón, *La inferioridad física en el niño*, 2a. ed., Barcelona, Planeta, 1974, pág. 45.

<sup>80</sup> Alfredo Saavedra, "*Evolución de los conceptos médico y pedagógicos acerca la sordera*", en *Medicina, Revista mexicana*, Suplemento, 25 de julio de 1958, pág. 113.

<sup>81</sup> *Idem.*

<sup>82</sup> *Idem.* Como hemos visto con anterioridad, estas ideas tienen su origen en el pasado remoto, y sorprende que a pesar de los contundentes fracasos del pasado, existieran algunos especialistas que siguieran intentando tales métodos de reanimación auditiva, incluso en momentos tan recientes como el final del siglo XIX.

Después de casi dos siglos de especialización en la enseñanza de individuos particulares o, cuando mucho, de integrantes de familias sordos, era evidente que se requería la creación de instituciones especializadas para este fin. Es así como, en el contexto de las ideas de la Ilustración francesa, surge la figura más sobresaliente en este campo de la enseñanza. Tal designación le corresponde sin ninguna discusión al abate Charles Michel de L'Epée (1712-1789).

Charles Michel de L'Epée nació en Versalles y los registros que nos llegan de él cuentan que

Se dedicaba al sacerdocio, pero en el momento de recibir la tonsura se negó a firmar una proposición de fe contraria a sus principios y estudió entonces la carrera de derecho. Más tarde, el obispo de Troyes, sobrino de Bossuet, le ofreció una canonjía en su diócesis, y desde entonces predicó el evangelio, hasta que fue suspendido a causa de sus ideas jansenistas.<sup>83</sup>

Es aproximadamente en este tiempo, en 1752, de donde nos llega la primera documentación de su trabajo con sordos. El relato asegura que un encuentro fortuito con un par de niñas sordas pobres, hijas de una viuda, educadas en primera instancia por el hermano Vanin, determinó su futuro como educador.

Sobre este particular, llama la atención la '*versión popular*' que todavía se narra entre los clubes de sordos en Francia, que nos ayuda a imaginar incluso el peso simbólico de este acontecimiento. Según Carol A. Padden, "*la 'historia del Abad de L'Epée' es un prefacio casi obligado en cualquier acontecimiento oficial de un club de sordos [en ese país], y sirve para recordar a los visitantes la importancia de L'Epée para la gente sorda de Francia.*"<sup>84</sup> Una de las versiones registradas relata que

---

<sup>83</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo XXX, pág. 65.

<sup>84</sup> Carol A. Padden, "*La explicación popular en la supervivencia de la lengua*", en David Middleton y Derek Edwards, (coords.) *Memoria Compartida, la naturaleza social del recuerdo y del olvido*, trad. de Luis Botella, Barcelona, Paidós, 1992, pág. 211.

El Abad de L'Epée había estado caminando largo rato, una noche cerrada. Quería detenerse y descansar hasta el día siguiente, pero no encontraba un lugar dónde poder hacerlo... hasta que en la distancia vio una casa con luz. Se detuvo ante ella; llamó a la puerta pero no contestó nadie. Vio que la puerta estaba abierta, por lo que entró en la casa y encontró a dos jovencitas sentadas cerca del fuego, cosiendo. Les habló, pero no le contestaron. Se acercó más y les habló otra vez, pero aún así no le contestaron. El Abad estaba perplejo, pero se sentó a su lado. Le miraron sin hablar. En ese momento la madre entró en la habitación. ¿No sabía el Abad que sus hijas eran sordas? No, pero ahora entendía por qué no habían contestado. Cuando las contempló de nuevo, el Abad descubrió su verdadera vocación.<sup>85</sup>

En la historia menos mitificada y estilizada, podemos reconocer que es desde aquel encuentro con las niñas sordas, o hablando en general con sordos capaces de comunicarse por medios manuales, que L'Epée "*comenzó a aprender el lenguaje de signos y a utilizarlo como medio de enseñanza de la lengua y la cultura francesa para los sordos*"<sup>86</sup>. Posteriormente

Abrió una escuela en París y aceptó todos los sordos que querían entrar. Así formó una comunidad que podía comunicar por medio de lo que L'Epée llamó la lengua de las señas naturales (le langue des signes naturelles). Usando esta lengua como su base, lo aumentó con señas metódicas (signes méthodiques) para permitir una representación morfema por morfema del francés escrito. Así, la lengua manual francesa que utilizó L'Epée era una lengua artificial contruida sobre una base autóctona.<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> *Idem.*

<sup>86</sup> Álvaro Marchesi, *Op. cit.*, pág. 179. Considero de suma importancia dejar claro que algunos han pensado que L'Epée "siguió con entusiasmo" las enseñanzas de Pereira, quien se había ceñido estrechamente al método de Bonet. Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed., pág. 17. No obstante, dado que existen pocos registros fidedignos sobre este hecho, será pertinente juzgar el método de L'Epée por los resultados obtenidos, que contundentemente señalan un desarrollo separado de lo hecho hasta entonces.

<sup>87</sup> Thomas Smith, *La Lengua Manual Mexicana*, México, Colmex, trabajo inédito, p. 27.

Como se aprecia sin dificultad, el objetivo de L'Epée era que los sordos aprendieran a leer y escribir en francés, a fin de poder comunicarse eficazmente con los que no conocían su lengua de señas. Para conseguir esto, consideraba insuficiente el lenguaje natural de los sordos, por lo que inventó '*los signos metódicos*' que permitían incorporar la gramática francesa en la comunicación manual. Estos signos metódicos reprodujeron con tal exactitud el francés convencional, que era posible, por medio de una o varias señas específicas, marcar hasta los tiempos verbales más complejos, tales como el pretérito perfecto y el pluscuamperfecto.

Además de la descripción de carácter técnico que acabo de relatar sobre su obra, creo de vital importancia señalar las condiciones en las que se encontraba esta primera escuela, a fin de percibir la dificultad y la cantidad de los obstáculos, así como apreciar en su justo valor la tenacidad de su fundador. En los primeros momentos, la escuela estaba instalada en el propio domicilio de L'Epée, y consistente con la vocación altruista,

consagró a ella, además de todas sus dotes y virtudes, cuanto de fortuna material poseía, subviniendo a los gastos de manutención y sostenimiento de sus caros alumnos. Por los resultados obtenidos consiguió llamar la atención y despertar el interés de la sociedad parisiense, hasta tal punto, que los soberanos se dignaron a asistir personalmente a sus lecciones.<sup>88</sup>

El éxito obtenido por el abad de L'Epée a partir de su método, se sitúa entonces en varios planos. Debe considerarse como incuestionable el resultado en el campo práctico, ya que a pesar de lo que pudieran argumentar sus detractores, algunos de sus discípulos sordos más avanzados habían aprendido hasta cuatro idiomas, una cantidad nada despreciable, incluso entre oyentes. En segundo término, y tan importante como lo anterior, consiguió dar una difusión tal a la instrucción de sordos, que hay quien opina que "*hizo que todo el mundo creyese en la posibilidad de*

---

<sup>88</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo LVII, pág. 475. Cabe destacar aquí que "su éxito inicial con los niños atrajo fondos de la ciudad", por lo que podemos concluir que las circunstancias precarias de los primeros momentos se aliviaron de manera significativa. Carol A. Padden, *Op. Cit.* pág. 210. Sobre la expresión '*los soberanos*', hace referencia al propio Luis XVI, quien se convirtió en benefactor de L'Epée.

*educar a los sordomudos*",<sup>89</sup> y esto incluyó como ya mencionamos, desde personas tan importantes como la misma casa real francesa, hasta personas sin recursos, como las dos niñas por las que decidió su profesión.

Reconocido en todo momento como un patriota entusiasta, se negó a aceptar "*los ofrecimientos más brillantes del extranjero, incluso de soberanos como Catalina II y José II.*"<sup>90</sup> Asimismo es importante destacar que escribió algunos libros encaminados a explicar su sistema de enseñanza, lo que permitió difundir de mejor manera su sistema por otras regiones. El más importante entre ellos se llama "*la verdadera manera de instruir a los sordomudos*".<sup>91</sup> En esencia,

fundó sus investigaciones en la tendencia que experimenta el hombre de emplear la mímica cuando quiere hacerse comprender por un extranjero que no habla la misma lengua. Por esta vía descubrió el método de signos, destinado a completar el alfabeto manual, así como a designar muchos objetos que no pueden ser percibidos por los sentidos.<sup>92</sup>

Después de la muerte de L'Epée, un decreto de la Asamblea Nacional Constituyente en 1791 declaró que su nombre "*será colocado en el rango de los de aquellos ciudadanos que mayores méritos tienen para la humanidad y la patria.*"<sup>93</sup> "*Sobreviviendo dignamente así su gloria a la tormenta de la Revolución.*"<sup>94</sup> Por último, "*Se le dedicó un monumento en la iglesia de San Roque de París, donde reposan sus restos.*"<sup>95</sup>

---

<sup>89</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 3a. ed., pág. 18

<sup>90</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo XXX, pág. 65.

<sup>91</sup> Francisco Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, 7a. ed., México, Porrúa, 1960, pág. 450.

<sup>92</sup> *Idem.* p. 450.

<sup>93</sup> Juan de Dios Peza, *Op. cit.*, pág. 97. El original en francés hace alusión a los ciudadanos '*qui ont le mieux mérité de l'Humanité et de la Patrie*'.

<sup>94</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo LVII, pág. 475. Es de destacar que al momento de su muerte en 1789, la escuela establecida por él había crecido al grado de contar con 72 alumnos, según relata Carol A. Padden, en *Op. Cit.*, pág. 210.

<sup>95</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo XXX, pág. 65.

Además de los datos señalados hasta ahora referentes a Francia, existe todavía otro hecho que singulariza las condiciones de los sordos de este país, por la cantidad de ventajas con las que contaron desde mucho tiempo atrás. Se trata del reconocimiento de los derechos civiles de los sordos, otorgado bajo el gobierno de Napoleón Bonaparte, lo que significa un trato sin precedentes en la historia, un trato que afortunadamente se extendería a otros países del mundo en corto tiempo.

Con el abad de L'Epée da inicio un nuevo período en la historia de la educación de los sordos. Después de establecido el Instituto Nacional de Sordomudos de París, los maestros formados con las orientaciones y enseñanzas de L'Epée y el sucesor de éste, el abad Roch-Ambroise Cucurrón Sicard (1742-1822) fueron los encargados de difundir tales enseñanzas<sup>96</sup>. De esta manera, se comienzan a fundar instituciones semejantes en muchos otros lugares del mundo.

Resulta particularmente interesante la definición que de este proceso da Croissard, al señalar que esta tendencia lograba su cometido, "*vivificando en todas las latitudes la obra eminentemente filantrópica de la educación de sordomudos.*"<sup>97</sup>

A continuación presentamos una relación de algunas de las escuelas para sordos más sobresalientes,<sup>98</sup> incluyendo en la lista las pertenecientes a las dos corrientes de enseñanza en conflicto.

En Inglaterra la familia Braidwood encabezada por Thomas, fundó la primera escuela británica para sordos en Edimburgo el año de 1760, y aunque mantuvieron secretos sus métodos de enseñanza, se piensa que mezclaban elementos de

---

<sup>96</sup> La labor del Abad Sicard resultó fundamental tanto en la difusión como en el desarrollo del método francés. A él se debe la simplificación de los complicados *signos metódicos* de L'Epée y también la vocación de desbordar las fronteras nacionales de sus discípulos, que aunque había sido esbozada por el propio L'Epée, fue desarrollada a un grado sin precedente por Sicard, y llevó en poco tiempo al establecimiento de escuelas con esa tendencia, tales como la de Rusia, la de Estados Unidos y las de Brasil y México, entre muchas otras. Además de eso, es considerado el primer y principal promotor de la interpretación a los lenguajes de señas.

<sup>97</sup> *Idem.*

<sup>98</sup> A menos que se indique lo contrario, los datos que presentamos a continuación son tomados de Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed., en sus páginas 14 a 27.

oralismo con el sistema de signos manuales;<sup>99</sup> en 1783 esta misma escuela se trasladó a Londres. En el año de 1776 el pastor protestante Heinrich Keller (1728-1802) estableció la primera escuela en Suiza, inclinándose hacia una tendencia oralista.

Sólo dos años después, en 1778, Samuel Heinicke (1727-1790) establece la primera escuela para sordos en Alemania, que recibió en poco tiempo el reconocimiento oficial del gobierno.

Samuel Heinicke, nació en Nautschütz y era campesino de origen. La narración sobre su historia personal cuenta que ingresó en el año de 1750

en el cuerpo de guardia del príncipe elector de Dresde. En 1756 fue hecho prisionero en Pirna y llevado a Dresde, de donde logró escapar, y desde 1757 estudió en Jena. Al año siguiente pasó como profesor a Hamburgo, y allí, por recomendación de Klopstock, fue nombrado en 1760 secretario y preceptor de la familia del Conde Schimmelmann; en 1768 fue nombrado chantre de Eppendorf. Ya siendo soldado, había enseñado a uno de sus colegas sordomudo, según el libro *Surdus Loquens* de Ammán. Un segundo éxito alcanzado con un joven también sordomudo de Eppendorf hizo que desde 1772 se le confiaran sordomudos hasta del extranjero, y en vista de esto el príncipe elector de Sajonia lo llamó de nuevo a su patria en 1778.<sup>100</sup>

Es precisamente éste instructor quien desarrolla el método llamado '*oral puro*', denominado así para diferenciarlo de los primeros sistemas, que aunque incluían nociones oralistas, eran mucho más tolerantes y eclécticos. La discusión sobre quién fue el verdadero creador de este método ha llevado a algunos a proponer a Conrado Ammán como quien postuló en primera instancia este método. No obstante, en vista de que este sistema de enseñanza será conocido posteriormente como método alemán, deseamos resaltar la importancia de Heinicke, sea inventor del sistema o

---

<sup>99</sup> Nuevamente puede apreciarse la indeterminación del método imperante en esa época.

<sup>100</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo XXVII, pág. 940.

repetidor del mismo, como el principal exponente y difusor de la técnica articuladora en la educación de los sordos. En realidad, la discusión sobre la paternidad del método pasa a un segundo término, tomando en consideración la gran defensa e impulso que este educador da a dichos principios. La mejor prueba de la importancia de Heinicke y su escuela es tal, que en poco tiempo comenzará a denominarse '*método alemán*'<sup>101</sup> al oral puro, (y no método suizo, por la nacionalidad de Ammán) y a considerarse a la escuela alemana como uno de los principales bastiones de ese método por muchos años, y de la misma forma a su Heinicke, como una de las figuras más citadas en los debates relacionados con los sistemas de enseñanza para sordos. Lo que ha sido considerado el aporte más sobresaliente de Heinicke parece consistir en enseñar a leer y hablar a los sordomudos, mediante normales movimientos de los labios.<sup>102</sup> No obstante,

subrayaba la importancia de un enfoque exclusivamente oral, donde solamente el habla fuera el vehículo de comunicación utilizado por los alumnos sordos. Su posición era excluyente de cualquier otro método, a los que consideraba inútiles y fraudulentos. La discusión mantenida por medio de correspondencia escrita entre L'Epée y Heinicke a finales del siglo XVIII puede considerarse como el comienzo de la inacabada controversia entre el método oral y el manual.<sup>103</sup>

En memoria de sus esfuerzos, en 1881, unos meses después del triunfo de su postura educativa a nivel mundial, se le erigió un monumento en su honor en la

---

<sup>101</sup> Aunque puede consultarse esa clasificación en casi cualquier fuente contemporánea, prefiero remitir a la nomenclatura utilizada por Ramón Alcaraz, quien era director de la Escuela Nacional de Sordomudos de México en 1883, al enviar a su maestro más destacado a especializarse a varios países de Europa; en tal documento se presentan tales sistemas como "*opuestos*". A menos que se indique lo contrario, todas las referencias a documentos de archivo pertenecen al Archivo Histórico de la Secretaría de Salubridad y Asistencia (AHSSA), en su fondo de Beneficencia Pública (BP), la sección de Establecimientos Educativos (EE), y la serie Escuela Nacional de Sordomudos (ENSM). El archivo, La serie, el legajo (Leg.), expediente (exp.) y foja (f) o fojas (fs) consultadas serán la referencia que aparecerá en lo sucesivo. AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 29, foja 11.

<sup>102</sup> Francisco Larroyo, *Op. Cit.*, pág. 512.

<sup>103</sup> Álvaro Marchesi, *Op. Cit.*, págs. 181 y 182.

ciudad de Leipzig.<sup>104</sup> Escribió también algunos libros y tratados sobresalientes entre los dedicados a la enseñanza de los sordos.

Al año siguiente, en 1779, le correspondió al sacerdote y filólogo Friederich Stork (1746-1723) la creación del primer colegio específico para sordos dentro del Imperio Austro-húngaro. Seguía el método de L'Epée. En Roma se fundó la primera escuela para sordos en 1784, en 1801 la de Génova, gracias al trabajo del padre Juan Bautista Octavio Assaroti, y más tarde, en 1829, abrió sus puertas la escuela *Girolamo Cardano*, especializada en sordos, en la ciudad de Milán.

Por otra parte, en España, país que dio inicio en occidente a la enseñanza de los sordos a través de educación personalizada, se estableció la primera escuela hasta el 29 de agosto de 1795, siendo dirigida por un padre calasancio que se había educado en Italia con Assaroti (quien también era calasancio), de nombre José Fernández Navarrete. No obstante, la mayor institución en importancia en ese país fue la escuela que se estableció en Madrid el 27 de marzo de 1802, llamándola *Real Escuela de Sordomudos*, siendo su director Antonio Josef Rouyer y Berthier. El inconveniente de que fuera una escuela únicamente para niños sordos fue salvado después de una visita realizada por el Rey Fernando VII y su hermano Don Carlos, el día 13 de enero de 1816 se extendió la admisión a las niñas sordomudas.

La primera escuela en los Estados Unidos, fue el *Asilo Americano para sordos*, actualmente conocido como la *American School for the deaf*, se abre en Hartford, Connecticut, el 15 de abril de 1817; su influencia se extendió después a todos los Estados Unidos y a una gran parte de Canadá, utilizando un método combinado en su enseñanza.<sup>105</sup> El mérito de dicha creación se le atribuye al clérigo episcopaliano Thomas Hopkins Gallaudet, un oyente americano que viajó a Europa para aprender las técnicas de enseñanza para sordos. En Londres fue mal recibido por Braidwood, quien no quiso enseñarle nada. Entonces se dirigió a París, en donde se instruyó

---

<sup>104</sup> *Enciclopedia Universal Ilustrada*, Tomo XXVII, pág. 940.

<sup>105</sup> Thomas Smith, *Op. Cit.* p. 27.

con el abad Sicard. Una vez capacitado, volvió a los Estados Unidos en compañía de Laurent Clerc, un sordo francés, muy hábil profesor de sordomudos.<sup>106</sup>

Una fecha que no puede ser pasada por alto al hablar de la historia de los sordos y su educación en Estados Unidos y el mundo entero es 1864, cuando "se abre el Gallaudet College, en Washington D.C. Su biblioteca posee una gran riqueza en libros, periódicos, informes, artículos sobre la sordera, desde 1546 hasta nuestros días,"<sup>107</sup> y la importancia de esa institución radica en que es hasta la fecha la única universidad específicamente planeada para sordos.

De vuelta a los países europeos, la primera escuela creada con ese fin en Dinamarca, es la Institución Real de Sordomudos de Copenhague, que inició sus actividades en 1807. Éste país es sobresaliente, porque es el primero en declarar, en el año de 1817, la enseñanza de sordomudos como obligatoria. Los demás países nórdicos no tardaron en seguir su ejemplo, de manera que en 1811 se establece la primera escuela en Estocolmo, Suecia; la primera escuela Noruega, establecida en Tronghem, data de 1825; y la de Finlandia, en Borgaa, de 1846.<sup>108</sup>

En cuanto a los países latinoamericanos, podemos percibir en líneas generales un desarrollo un poco más tardío. Sin embargo nos parece de suma importancia observar el surgimiento de este tipo de establecimientos en países que atravesaban circunstancias políticas, económicas y sociales más parecidas a México que las de los países europeos, a fin de establecer semejanzas y esbozar una explicación de porqué ocurre este evidente retraso, y con la intención también de entender la falta de presencia de estos países en los determinantes congresos internacionales sobre

---

<sup>106</sup> Al igual que con el Abad De L'Épée en el caso francés, el viaje realizado por Laurent Clerc y Thomas Hopkins Gallaudet a América ha sido ampliamente idealizado por la Comunidad Sorda norteamericana, al grado que se ha dicho que "con Clerc se inicia la historia americana del origen." Carol A. Padden, *Op. Cit.*, pág. 210.

<sup>107</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed., pág. 23.

<sup>108</sup> Otras escuelas dedicadas a la instrucción de sordos, fueron la de Polonia, en Varsovia, creada el año de 1818, por el abate J. Falkowski; la de Quebec, Canadá, en 1831; la primera escuela de Rusia es establecida en San Petersburgo en 1805, siendo su director el francés Jauffret, quien era discípulo de Sicard. Para más detalles, ver Jorge Perelló, *Sordomudez*, 3a. ed., págs. 17 a 28. *cfr.* con Thomas Smith, *Op. Cit.*, págs. 27 a 30 y 61 a 63; también con Harlan Lane, *When the Mind Hears*, New York, Random House, 1984, págs. 283 y 448.

educación de sordos, que llevarán a modificar sustancialmente el tipo de instrucción que se brinda a los sordos latinoamericanos. Así las cosas, tenemos a la Escuela de Sordomudos de Chile, en 1852, la de Brasil que fue fundada por Eduardo Huet en 1857, quien a la postre establecería también la Escuela Nacional de Sordomudos en México. En 1857 empieza a funcionar una escuela fundada por Carlos Keil en Argentina, aunque es cerrada con su muerte en 1871. Por último, en Uruguay la primera escuela para sordos celebró su inauguración el 16 de febrero de 1891 y la de Perú no vio existencia sino hasta 1936<sup>109</sup>.

En este momento es importante señalar a otro tipo de escuelas que se fundaron algunos años después, dedicadas no a la instrucción de sordos, sino a la formación de profesores competentes en este tipo de educación especial. Entre muchas otras, podemos destacar la fundada en Berlín el año de 1811, mientras que en 1826 se inaugura una escuela para la enseñanza de maestros para sordomudos en Viena; por otro lado, el primer colegio británico para profesores de sordos es establecido el año de 1884.

Asimismo, aunque en Portugal no se había logrado mucho éxito en los intentos de establecer colegios de esta índole,<sup>110</sup> resulta interesante que en 1823 se abre "*la primera organización del sordomudo, en la casa Pía de Lisboa. La dirección de la misma se confió al sueco Per Aron Borg. En 1828 es sustituido por su hermano Joao Borg, ayudado por José Crispín da Cunha.*" Asociaciones de este tipo tienen una importancia muy relevante, porque nos dan muestra que los sordos estaban conquistando su necesidad de socializar con otras personas que pudieran comprender sus circunstancias, y que tanto su lenguaje como su inteligencia estaban llegando a proporciones jamás observadas con anterioridad.

---

<sup>109</sup> Sobre la escuela de Perú ver Alfredo Saavedra, "*Evolución de los conceptos médico-pedagógicos acerca la sordomudez*", en *Medicina, Revista mexicana*, Suplemento, 25 de agosto de 1958, pág. 133.

<sup>110</sup> Se sabe que Antonio Patricio abrió una aula gratuita en Lisboa para sordomudos, y que en el año de 1822, José Antonio de Freitas Rego "*intenta, en vano, interesar al gobierno en esta enseñanza.*" Jorge Perelló, *Sordomudez*, 3a. ed., pág. 22.

Por último, aunque no menos importante, debemos hacer referencia a los trabajos desarrollados por Alexander Graham Bell, quien aunque no estableció ninguna escuela propiamente dicha, sí consagró su vida a la investigación y difusión de los tratamientos encaminados a rehabilitar a los sordos. Tales investigaciones tendrán profundas repercusiones en las controversias sobre método y atención a sordos de finales del siglo XIX. De él podemos decir que nació en Edimburgo en 1848, siendo hijo de un famoso profesor de elocución que incluso había escrito un libro y contruido un sistema práctico para la enseñanza de los sordomudos. Con ese antecedente familiar, el joven Alexander se doctoró en medicina en la Universidad de la capital de Escocia y se dedicó a estudios de acústica y fonética. En 1870 se trasladó a Canadá y dos años después a Boston, en donde sus trabajos con Thomas Watson lo llevaron a inventar el teléfono, en 1878. Gracias a esto obtuvo el premio Volta en 1880 y con esos recursos fundó en 1890 el Instituto Volta, dedicado a la investigación y el tratamiento de los sordos.<sup>111</sup> Más adelante regresaremos a este personaje y la trascendencia que tuvo en los Congresos Internacionales sobre sordera y educación.

En síntesis, podemos decir que al terminar el siglo XIX estaba plenamente demostrado que, de ser enseñado de la manera adecuada, el sordo es capaz de recibir y aceptar instrucción, aunque la fundación de escuelas públicas de estas características fue muy lenta. Tristemente, la idea de que la sociedad tiene la responsabilidad moral y legal de procurar la educación de los sordos, también comenzó a ser acompañada con la de que los sordos son enfermos. Sobre esto, el lingüista Boris Fridman dice:

Hasta el siglo XIX podemos inferir que la sordera fue considerada más que nada en términos sociales o pedagógicos; pero a partir de cierto momento lo sería en términos médicos. La medicalización de la sordera acarrea una serie

---

<sup>111</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed. pág. 22 y 23. Tanto el instituto Volta como los aparatos y la propia persona de Bell estaban enfocados a privilegiar el sistema oralista, por lo que aquellos que no comparten dicha postura tienden a minimizar su labor, que siendo objetivos fue muy sobresaliente, en particular porque con su carácter de personaje público y gran inventor, consiguió poner en la mente de muchas personas que existían los sordos y que de una u otra manera podía y debía ayudárseles.

de efectos. En lo inmediato, se justifica que el sordo sea sometido a un tratamiento.<sup>112</sup>

Aunque lo más lamentable quizá sea el efecto a largo plazo, que llevará a la jurisdicción de los departamentos de salud de los diferentes países las escuelas de sordos, convirtiéndose muchas de ellas en simples clínicas de terapia y rehabilitación, prohibiendo sus lenguas de señas y cualesquier sistema de educación que tome en serio este medio de comunicación.

---

<sup>112</sup> Boris Fridman, "La comunidad silente de México", en *Viento del sur*, México D.F., 14, marzo de 1999, pág. 26

# **ANTECEDENTES EN MÉXICO**

Ahora que comprendemos el desarrollo internacional de los trabajos individuales, las propuestas sobre métodos, las escuelas especializadas en sordomudos, las dedicadas a capacitar profesores y algunas otras cosas relacionadas con ésto, estamos en mejor posición para enfrentar el caso mexicano. Esto es pertinente en vista de que, de acuerdo con Francisco Larroyo, "*en México, la pedagogía y educación de los sordomudos ha seguido el mismo desarrollo que en Europa*"<sup>113</sup>, así como que, de acuerdo con Juan de Dios Peza, Ramón Alcaraz, importante director de la Escuela Nacional de Sordomudos de México y creador en buena medida de las condiciones que privaron en dicha escuela durante sus primeras etapas,

cuidó de proveerse, valiéndose de su amistad con el Dr. Solís, español que aún reside en la República y que es pariente cercano de la persona que por aquellos días era director de la Escuela de Sordo-mudos de Madrid, de los principales estatutos, reglamentos y disposiciones de los más reputados establecimientos de España y demás potencias europeas.<sup>114</sup>

Como puede observarse con facilidad, la influencia venía de varios niveles desde el viejo continente. De ahí que sea indispensable entender el conflicto existente entre las diferentes instituciones y sistemas para la educación de sordos a fin de comprender a cabalidad el desarrollo de la Escuela que nos interesa. Lo anterior nos pondrá además en muy favorable posición para comprender todo el proceso de creación y consolidación de la educación especial de nuestro país.

Antes de entrar de lleno a la institución que nos ocupa, creo necesario establecer algunos antecedentes nacionales que nos permitan entender el contexto en el que fue posible la construcción de la Escuela Nacional de Sordomudos en México. Sin embargo, es fundamental aclarar que a diferencia del capítulo anterior, las investigaciones del caso mexicano son inexistentes en las etapas previas al Segundo Imperio. Por lo tanto, hemos optado por señalar exclusivamente los pocos datos con que contamos, para dar una idea, por oscura y fragmentaria que sea, de

---

<sup>113</sup> Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*. 3ª ed., México, Porrúa, 1952, pág. 393.

<sup>114</sup> Juan de Dios Peza, *Op. Cit.*, pág. 98.

lo que ocurría en aquellos tiempos, solicitando la indulgencia del lector en vista de que tales períodos no son el objeto principal de nuestro estudio.

Remontándonos hasta la época prehispánica, encontramos en el territorio de mesoamérica, entre otras, a la sociedad mexicana, en la cual se asigna una gran importancia a la palabra. Para tener una idea de dicha importancia, pensemos en que la misma "*palabra 'náhuatl' es un adjetivo que significa no sólo hábil o sagaz, sino ante todo 'que suena bien, que produce un buen sonido, etcétera.'*"<sup>115</sup> A pesar de lo anterior, o quizá a raíz de eso, la literatura náhuatl y las crónicas de los conquistadores emplean sobresalientemente las alusiones simbólicas a la sordera o la mudez, sin que se hable directamente de ningún caso concreto de un sordo o mudo real. Así las cosas tenemos que: "*el sentido del oído era designado como tlaquiliztli, 'acción de oír las cosas' [...] además de estar relacionado con el entendimiento y juicio -con la percepción, comprensión e imaginación-, se vinculaba también al comportamiento o disposición ética.*"<sup>116</sup>

Además,

Sea cual fuere la explicación del porqué de la falta de documentos en torno a la mudez, lo que sí puede decirse es que, en el contexto nahua, no se habla tanto del mudo o de la mudez (lo que sugiere una carencia o privación absoluta) cuanto del tartamudo o la tartamudez (que supone una carencia relativa). Términos para la primera especie son, en rigor, nontli o nonotli que es 'mudo o cosa muda', según Molina, nontli (ni-) o nonti (ni-) es 'hacerse el mudo', si con esto entendemos 'volverse mudo'.<sup>117</sup>

Aunque no conocemos fuentes que determinen hasta que grado los nahuas sabían diferenciar entre la sordera permanente (congénita) y las sorderas momentáneas (generalmente causadas por infecciones o por obstrucciones

---

<sup>115</sup> Arturo Rocha, *Nadie es ombligo del mundo*, México, Porrúa/Teletón, 2000, pág. 71

<sup>116</sup> *Idem.* pág. 85

<sup>117</sup> *Idem.* pág. 72

ceruminosas), sí podemos encontrar varias referencias al tratamiento que recibían, tanto sordos como mudos (incluyendo a los tartamudos y a los que perdían el habla por otras razones, como infecciones) a partir de ciertas hierbas y otros remedios.

Como quiera que sea, no conocemos indicios que nos lleven a pensar que las concepciones precolombinas en torno a la sordera y la mudez influyeran en la sociedad novohispana de manera determinante. Por otro lado, cabe destacar que la cosmovisión prehispánica prácticamente no ha sido estudiada en lo que se refiere a este rubro, por lo que resulta sumamente complicado añadir información significativa sobre aquella.

Con la llegada de los pobladores ibéricos, se impone en la Nueva España la legislación de la metrópoli, por lo que las referencias sobre lo que puede y no puede hacer un sordo son más frecuentes. En este momento cabe señalar que ya existe una diferenciación entre la condición de sordo y la de mudo.

Como el mudo puede manifestar sus ideas, su voluntad o consentimiento por señas o por escrito, no debe considerarse incapaz de celebrar contratos, hacer testamento, y deponer como testigo acerca de lo que hubiere visto; y aún si no es sordo al mismo tiempo, puede asistir como testigo al otorgamiento de un testamento u otra última voluntad; más no puede ejercer aquellos cargos en que sería muy embarazosa su mudez, como por ejemplo los de tutor, juez y otro.<sup>118</sup>

Sin embargo, sobre el sordo se dice que

no puede ser tutor ni curador, ni testigo testamentario, ni juez, ni abogado, ni obtener otros cargos cuyo desempeño le sea imposible o sumamente difícil por causa de su sordera. El sordomudo que no puede hablar ni sabe escribir,

---

<sup>118</sup> Joaquín Escriche, *Diccionario razonado de legislación civil, penal, comercial y forense*, México, IJ, 1998, pág. 452.

no puede hacer testamento; pero puede casarse si consta su consentimiento, y asimismo celebrar contratos consensuales pero no verbales.<sup>119</sup>

Si bien estos pasajes resumen de forma estupenda las limitaciones legales que enfrentaban los mudos y sordos, es pertinente detenernos en algunas de las leyes concretas para observar a que clase de personas se les equiparaba, independientemente de las razones que se argumentaran para justificarlo:

No pueden ser albaceas ni el esclavo ni el religioso, si no fuere con licencia de su prelado; y la mujer ni el loco ni el hereje ni el moro ni el judío ni el traidor ni el alevoso ni el sordo natural ni el que fuere juzgado a muerte ni por sentencia echado de la tierra.<sup>120</sup>

No valen por testigos en los testamentos el esclavo ni la mujer ni el infame ni el condenado por hurto ni por muerte u otros semejantes delitos; ni el moro ni el judío ni el hereje, aunque después se hubiese vuelto a nuestra santa fe; ni el mudo ni el sordo ni el loco ni el menor de catorce años ni el pródigo ni el hermafrodito;<sup>121</sup>

Tampoco puede ser tutor ningún mudo ni sordo ni desmemoriado ni pródigo ni de malas costumbres ni el menor de 20 años.<sup>122</sup>

El primer registro que conozco sobre un mudo concreto en la época colonial, es el de Juana de la Cruz, quien es mencionada como 'india muda', que entra al servicio de Isabel de Maseda y Aguilar, en la ciudad de México, durante al menos 4 años, cobrando por tal servicio 2 pesos cada mes.<sup>123</sup>

---

<sup>119</sup> *Idem.* pág. 649

<sup>120</sup> Nicolás de Yrolo, *La política de las escrituras*, pág. 183.

<sup>121</sup> *Idem.* pág. 184.

<sup>122</sup> *Idem.* pág. 198. Es interesante también notar que existían otras limitaciones como "*que los bienes de este dicho vínculo y mayorazgo no puedan venir ni suceder en ellos, ni transferirse en ninguna persona que sea mudo ni sordo ni loco ni furioso ni mentecato ni ciego en el entretanto que lo fuere;*"

<sup>123</sup> Seminario de documentación e historia novohispana, José Veedor, 16 de junio de 1636, folios 1677 a 1679, tomado del catálogo de documentación notarial colonial. Es de interés notar que el salario que cobra es

En cuanto a la enseñanza, la primera referencia conocida se presenta en un anuncio aparecido en el periódico *El Sol* del 7 de septiembre de 1821, donde leemos de la siguiente manera:

Escuela de Sordomudos. Un sujeto español que posee por principios de su idioma tiene el honor de avisar al público, como el 12 del corriente ha determinado recibir en la casa de su morada, Calle de San Miguel en el baño del Padre Garrido, a todos los JÓVENES Y ADULTOS DE AMBOS SEXOS QUE SEAN SORDO-MUDOS de nacimiento para enseñarles con la equidad posible ESCRITURA, INTELIGENCIA Y HABLA, con toda la instrucción necesaria al conocimiento de la Divinidad, revelación y sociedad, movido de las lastimosas situaciones en que se hallan estos infelices, que no habiendo oído aún, viven entre nosotros como estatuas animadas, pudiendo ser auxiliadas; suplicando a las autoridades civiles y eclesiásticas tomen empeño en fomentar este proyecto tan conforme a la religión y humanidad, en consideración a hallarse insolventes los más que padecen esta imponderable desgracia, y en precisión de algún honorario por su magisterio, el que lo ofrece con harto sentimiento, no poderlo verificar en caridad. Podrán contestar con él, en el número 9, calle del Puente de Dimas, casa del señor Arrieta.<sup>124</sup>

No mucho tiempo después, el 25 de febrero de 1830 aparece en el registro oficial del gobierno de los Estados Unidos Mexicanos el siguiente anuncio:

P. J. Roger, francés, sordomudo de nacimiento, ha venido a esta ciudad con el objeto de establecer una escuela de sordomudos [...] en el extinguido convento del Espíritu Santo y bajo la protección del bachiller Don Luis

---

perfectamente normal para su tiempo, e incluso mayor o igual de lo que cobraban otras indígenas que entraban al servicio doméstico de alguna familia acomodada. Al menos en lo que tiene que ver con su remuneración económica, no podemos hablar de ninguna discriminación.

<sup>124</sup> Alfredo Saavedra, "La sordomudez en México hasta el año de 1918", en *Medicina, Revista mexicana*, Suplemento, 10 de septiembre de 1958, págs. 137 y 138.

Octaviano Chousal, que antes estuvo dedicado a este mismo objeto de enseñanza<sup>125</sup>.

La mención de ambas referencias nos sugieren algunas cosas importantes. En primer lugar, Si el 'sujeto español' al que hace referencia el periódico *El Sol* es el mismo Don Luis Octaviano Chousal,<sup>126</sup> tenemos a un personaje que, al menos por un período de 9 años estuvo relacionado con la enseñanza de sordos en nuestro país. Por otro lado, si se trata de dos personas distintas, hablamos ya de tres maestros competentes en este difícil campo de la educación. En segundo lugar, si especulamos un poco con la tendencia pedagógica que estos hombres tenían, por el tiempo y su lugar de origen (España y Francia, en el periodo cercano a la muerte del abad Sicard) hemos de suponer que se podrían valer del sistema mímico, por ser ese el dominante en aquel contexto temporal y regional, lo que nos llevaría a un interesante encuentro entre la vieja lengua de señas francesa y alguna lengua de signos de origen español aplicadas en territorio mexicano aproximadamente 40 años antes de la llegada de Eduardo Huet, quien es reconocido tradicionalmente como el primero en traer a nuestro país una lengua de señas europea de prestigio.<sup>127</sup> Aunque quizá el 'sujeto español' fuera oyente y no utilizara lo suficiente la lengua de señas que probablemente conocía, a pesar de la clara referencia a enseñar "*habla*", de Roger sí se recalca que '*era sordo de nacimiento*'. Por último, en ambos casos se hace referencia, no de clases particulares, sino de instituciones, una ya establecida y otra como proyecto, ambas con sede en la ciudad de México. Como quiera que sea, las dos o quizá tres escuelas a las que se alude en estos párrafos, significan los

---

<sup>125</sup> Citado en *La Beneficencia Pública en el Distrito Federal*, febrero de 1928, pág. 107.

<sup>126</sup> Aunque el Dr. Saavedra llama Sr. Arrieta al 'sujeto español', en realidad el artículo no asegura que ése sea su apellido, sino que se le puede encontrar en la casa de tal hombre. No descartamos la posibilidad de que esté en lo correcto, pero con la información dada en el anuncio no estamos en posición de asegurar tal cosa. Ver Alfredo Saavedra, *Op. Cit.* pág. 138.

<sup>127</sup> En uno de los trabajos pioneros sobre la Lengua de Señas Mexicana, convertido ahora en todo un clásico, el lingüista Thomas Smith intenta entre otras cosas reconstruir, a partir de la propuesta de William Stokoe, el "*árbol genealógico*" de las lenguas de señas derivadas de la francesa. Stokoe supone que la formación de una escuela con el método de L'Epée implica la formación de una comunidad lingüística. Aclarando ésto y con los datos con que cuenta, Smith sugiere como justificable agregar la lengua de señas mexicana con una fecha de 1866. Como vemos, la probable escuela de Roger retrasaría en 36 años la clasificación aquí señalada. Ver Thomas Smith, *Op. Cit.*, págs. 27 a 29 y 62.

primeros intentos conocidos, no sólo en nuestro país sino en toda latinoamérica, de crear instituciones con este propósito.

Aunado a esto es posible agregar que incluso en la literatura de nuestro país tenemos comentarios interesantes al respecto. Citaremos sólo el ejemplo de la novela *Monja y casada, vírgen y mártir*, de Vicente Riva Palacio, en la que se señala lo siguiente:

La Sarmiento [que era una bruja] no tenía en su compañía más que dos hermanos: un varón de treinta años y una mujer de veinte, ambos sordomudos; el hombre se llamaba Anselmo y la muchacha María. La Sarmiento había traído consigo estas dos personas de un viaje que hizo a Valladolid, como se llamaba entonces Morelia, y contaba que por caridad las había recogido. Anselmo era sombrío; María alegre, bonita y graciosa. La Sarmiento se entendía con ellos perfectamente y en el mayor silencio sostenían entre los tres una de las más animadas conversaciones. Anselmo y María en las noches, que estaban generalmente reunidos, solían enojarse y las señas degeneraban en horribles insultos. La Sarmiento, tranquilamente, para cortar la cuestión sin tener que reñirles, apagaba la luz y todo terminaba; a oscuras ni se hacen ni se reciben insultos por señas.<sup>128</sup>

Cómo se sabe, los personajes que Riva Palacio ocupa en sus novelas, hacen referencia a personajes de la vida real registrados en la sección del archivo de la Inquisición que estaba bajo su cuidado. Independientemente de si éste fue el caso de *Anselmo y María*, el hecho de que la primera edición de esta obra haya sido en 1868 es una muestra de que el tema de los sordos era del conocimiento general, y que a nadie sorprendía verlos comunicarse en alguna lengua de señas. Por su parte, es muy posible que Vicente Riva Palacio ya conociera en ese tiempo a una jovencita

---

<sup>128</sup> Vicente Riva Palacio, *Monja y Casada, vírgen y mártir*, 8a. ed., México, Porrúa, 1999, Tomo I, págs. 56 y 57.

sorda,<sup>129</sup> de nombre Magdalena Dolores que se quedaba los domingos en casa de una de sus tías, a la que él frecuentaba.

---

<sup>129</sup> Aunque no sabemos si esta niña era familiar suya o no, al menos si estamos seguros que estaba al cuidado de su tía, como puede verse con facilidad en Leg. 1, exp. 22.

# **ESCUELA MUNICIPAL DE SORDOMUDOS**

Una vez considerado el ambiente internacional con relación a la instrucción de sordos y los primeros intentos hechos en nuestro país, estamos en mejor posición

para comprender el desarrollo de los acontecimientos que antecedieron a la formación de la Escuela Nacional de Sordomudos de México. Todo parece indicar que el primer foro en el que se pretendía discutir la formación de una escuela de ésta índole fue la propia Universidad, en el año de 1857,<sup>130</sup> aunque los conflictos internos que vivía dicha institución y que derivarían en su cierre lo impidieron.

Unos cuantos años después, luego de consumarse la victoria juarista en la guerra de Reforma, encontramos la primera ley mexicana que hace referencia a tal propósito. Benito Juárez tomó, la iniciativa para ordenar lo siguiente, al parecer en respuesta a una propuesta que le hiciera un grupo de intelectuales de la época, en su decreto del 15 de abril de 1861 sobre la Instrucción Pública en los establecimientos que dependían del Gobierno General:

Se establecerá inmediatamente en la capital de la República una Escuela de sordo-mudos, que se sujetará al reglamento especial que se forme para ella, y tan luego como las circunstancias lo permitan, se establecerán escuelas de la misma clase, sostenidas por los fondos generales, en los demás puntos del país en que se creyere conveniente.<sup>131</sup>

De entrada, el tono en el que está redactado tal mandato sorprende, debido en primera instancia a la urgencia que manifiesta por llevar a la práctica dicho proyecto, aunque el reglamento especial que se menciona para la institución todavía no era creado. Por otra parte, la intención clara era ir más allá de la simple creación de una escuela en la ciudad de México. Se pretendía difundir tal impulso a otros estados de la República, conforme las condiciones fueran siendo favorables. En tercer lugar, aunque no menos importante, está el hecho de que tal escuela es innovadora en el sentido de que se trata del primer proyecto público, auspiciado y dirigido por el gobierno, contrastando notoriamente con cualquier escuela o maestro previo.

---

<sup>130</sup> Manuel Rivera Cambas, *México pintoresco, artístico y monumental*, tomo II. pág. 281.

<sup>131</sup> Juan de Dios Peza, *Op. Cit.*, pág. 97, y también *Escuela Nacional de Sordomudos* pág. 3 y 4.

Era tan grande el interés del gobierno juarista en atender las necesidades educativas de los sordos, que incluso ya estaba designado don Justo Benitez como primer director de ese establecimiento, aunque en realidad jamás llegó a ocupar el puesto<sup>132</sup>.

Lamentablemente las circunstancias nacionales e internacionales fueron desencadenándose de tal forma que desembocaron en la intervención francesa, lo que echó por tierra los loables planes de Benito Juárez, quien debió salir de la capital a fin de mantenerse con vida, y en su lugar, se estableció el régimen conocido como Segundo Imperio, con el príncipe austriaco Maximiliano de Habsburgo a la cabeza. Será entonces durante este gobierno cuando se lleve a cabo la creación de la primera escuela de carácter público especializada en atender a los niños y jóvenes sordos en México. Nos referimos a la que algunos autores han llamado la Escuela Municipal de Sordomudos<sup>133</sup>.

En este punto, debemos aclarar que los datos a nuestra disposición se vuelven confusos y contradictorios, al menos en lo que se refiere al autor intelectual de dicha escuela,<sup>134</sup> las condiciones de llegada a nuestro país del que sería a la postre el primer director de la escuela,<sup>135</sup> Eduardo Huet Merlo y su esposa Catalina, así como

---

<sup>132</sup> Alfredo Saavedra, "La sordomudez en México hasta el año 1918", en *Medicina, Revista mexicana*, Suplemento, 10 de septiembre, 1958, pág. 139. Es interesante que ese mismo hombre fuera designado después de la intervención francesa director de la Escuela Industrial de huérfanos.

<sup>133</sup> *La educación pública en México. A través de los mensajes presidenciales, de la consumación de la independencia hasta nuestros días*, pág. 369, *Escuela Nacional de Sordomudos*, México, imprenta de E. Bouligny, 1892, pág. 5, Juan de Dios Peza, *Op. Cit.*, pág. 99, entre los más destacados.

<sup>134</sup> Parece perfectamente normal esperar que muchos quisieran arrogarse el mérito de la fundación de este establecimiento, mientras que otros, al formar parte del núcleo que de una u otra manera estuvieron relacionados con dicho proyecto, recibieron tal distinción, sin que podamos tener la certeza de que alguno de ellos o algún otro fue el verdadero originador de la idea que permitió la creación de la escuela.

<sup>135</sup> Susana Huet, en *Datos biográficos del profesor Eduardo Huet Merlo*, registra que "En 1865 el gobierno del presidente Juárez envió a la ciudad de Río de Janeiro al Señor Luis G. Villa Alcázar para invitar al profesor Eduardo Huet, director de la Escuela de Sordomudos de esa ciudad, a que se trasladara a la Ciudad de México, ofreciéndole toda clase de facilidades y apoyos con objeto de organizar y dirigir, una escuela para sordomudos." pág. 2. No obstante, tal invitación parece no contar con un sustento sólido, en vista de la situación tan complicada que enfrentaba Benito Juárez en ese tiempo, y la bien documentada "difícil situación pecuniaria" en la que se encontró Huet al llegar a México. Más bien, me inclino a pensar que de alguna manera Eduardo Huet "tuvo conocimiento de esta ley [la del 15 de abril de 1861] y se puso en marcha para México." Juan de Dios Peza, *Op. Cit.*, págs. 97 y 98. En este mismo tenor, expondremos más adelante la muy probable relación amistosa entre el emperador Pedro II y Eduardo Huet, lo que abriría la posibilidad de un encuentro entre Maximiliano de Habsburgo y Eduardo Huet durante la visita que

la participación concreta de la enorme cantidad de personajes que están involucrados de una u otra manera en esta empresa. No obstante la vaguedad y contraposición de las fuentes en ciertos tópicos, existen otros asuntos que sí parecen quedar explicitados, y en ellos deseamos concentrar nuestra atención, a fin de no distraernos en discusiones estériles que sólo desviarían nuestro pensamiento del eje principal del argumento.

Con la llegada del matrimonio Huet a la ciudad de México a principios de 1866<sup>136</sup>, se inicia al proceso de formación del que será un programa de prueba,<sup>137</sup> en el que se examinará la capacidad de los Huet como maestros de sordos y se demostrará si los sordos pueden ser educados, como se dice que ocurre en otros países, a la vez que la intelectualidad de la capital se prepararía en todos los sentidos, para dar apoyo a un proyecto como el pretendido en la ley de 1861. Una vez seleccionado el profesor adecuado y creada la infraestructura necesaria para llevar a cabo el proyecto de la Escuela Municipal de la Ciudad de México, las condiciones para el advenimiento de una escuela de carácter nacional estarían dadas, para aprovecharse al paso de sólo unos cuantos meses.

## **EDUARDO HUET**

---

el primero hizo a su primo Pedro II en Brasil. Incluso sin un documento que avale tal encuentro, parece más plausible que el matrimonio Huet haya venido a México por invitación directa de Maximiliano, y no como resultado de la improbable invitación de Juárez y otros liberales al maestro francés, en un momento en que aquellos habían sido expulsados de la capital y huían por su vida de las áreas de influencia del Segundo Imperio, que como todos sabemos era sustentado por los ejércitos franceses. No obstante, deseo hacer hincapié en que tales argumentos son fruto de mis propias elucubraciones y podrían ser modificados en el futuro, en la medida que salgan a la luz documentos no considerados en esta investigación.

<sup>136</sup> Aunque algunas fuentes difieren en la fecha de llegada de los Huet a México, pienso que ésta es la más adecuada, en vista de la mayor cantidad de fuentes que la registran.

<sup>137</sup> Me parece interesante resaltar aquí que mientras el programa de Juárez estaba planeado para extenderse por otras regiones sin cuestionar sus métodos o pertinencia, en la Escuela Municipal se comienza con cierto grado de desconfianza, y no se dará presupuesto público sino hasta que se tengan resultado más palpables.

A fin de comprender mejor el carácter, tanto de la Escuela Municipal de sordos como el de la Escuela Nacional que la sustituyó, es imprescindible conocer, aunque sea un poco más a fondo, al que sería el primer director de ambas, quien además y dicho sea de paso, reúne las condiciones para ser considerado, junto con Benito Juárez, como los dos personajes más importantes en la historia de la comunidad sorda de México, creándose en torno a ellos toda una variedad de mitos y leyendas, que bien merecerían ser analizados en otro momento con mayor detenimiento.<sup>138</sup>

Mientras tanto, baste decir que imágenes de ambos son expuestas en las celebraciones que tienen lugar en el hemisclero a Juárez el día 28 de noviembre de cada año, así como en cualquier publicación o evento organizado por sordos, acompañados a veces por emotivas dedicatorias, en las que les son atribuidos méritos inverosímiles, como por ejemplo aquel libro en el que bajo una foto de Huet se lee: "*Inventor de la Lengua de Señas*".<sup>139</sup> Esta última atribución me pareció interesantísima, debido a la enorme similitud existente entre el mito de L'Epée y el de Huet. En algunos relatos de sordos franceses L'Epée "*es proclamado el padre del lenguaje de signos, el inventor del lenguaje de los sordos*".<sup>140</sup> Evidentemente a ambos aplica la explicación que sobre éste fenómeno nos proporciona Carol A. Padden:

Si bien el crédito es excesivo -ningún individuo puede crear una lengua, sólo las generaciones de hablantes pueden hacerlo-, L'Epée [Léase Huet, para la Lengua de Señas Mexicana y los sordos de nuestro país] es, simbólicamente, el catalizador de la formación de una comunidad de sordos que se mantiene hoy en día.<sup>141</sup>

---

<sup>138</sup> Thomas Smith, *Op. Cit.*, pág. 63 señala: "*Evidencia de la importancia de Huet es el hecho de que la comunidad silente lo recuerda todavía*". Por otro lado, el mismo sugiere llevar a cabo una investigación más profunda sobre la significación de este personaje.

<sup>139</sup> Luis Luna Guzmán y Juan Carlos Miranda, *lenguaje de manos para sordomudos*, pág. 3.

<sup>140</sup> Carol A. Padden, "*La explicación popular en la supervivencia de la lengua*", en David Middleton y Derek Edwards, (coords.) *Memoria Compartida, la naturaleza social del recuerdo y del olvido*, trad. de Luis Botella, Barcelona, Paidós, 1992, pág. 211.

<sup>141</sup> *Idem*.

Regresando al tema que nos ocupa, sobre Eduardo Adolfo Huet Merlo<sup>142</sup> podemos decir que era sordo, francés, nacido en París entre 1820 y 1822<sup>143</sup>, perteneciente probablemente a la nobleza y casado en 1851 con Catalina Brodeke, alemana de nacimiento, con quien engendró dos hijos, María y Pedro Adolfo, nacidos ambos en América<sup>144</sup>. Físicamente, Saavedra lo describe ya en su estancia en México como "*un señor pelirrojo, de tez blanca, amplia frente, ojos azules, de enérgico y dulce mirar; llevaba lentes sobre la nariz aguileña, con largos mostachos y barbilla a la Boulanger*"<sup>145</sup>.

En su juventud, aproximadamente en el año de 1848, fundó y dirigió "*durante largo tiempo la escuela [para sordos] de Bourges, en Francia*",<sup>146</sup> emigrando durante la década siguiente a la Corte de Portugal en Brasil, donde fundó el Instituto Imperial de Sordomudos en Río de Janeiro<sup>147</sup> a instancias del emperador Don Pedro II, donde

---

<sup>142</sup> El nombre completo de Eduardo Huet nos ayuda a responder una de las principales interrogantes que sobre él se han planteado. Harlan Lane, citando de una fuente brasileña, comenta que existe la creencia de que Adolfo Huet fundó la escuela de Río de Janeiro, mientras que Eduardo hizo lo propio en la ciudad de México. No obstante, en documentos escritos personalmente por Huet, se reconoce a sí mismo como el creador de ambas escuelas, encontrándose el equívoco en la preferencia por el primero o segundo nombre según el caso. Ver Harlan Lane, *Op. cit.*, pág. 448. *cfr.* con AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 27, manuscrito sin foliar entre las páginas 2 y 3, en donde su esposa, al realizar un contrato de traspaso y cesión de derechos, registra el nombre completo de su esposo. En cuanto al segundo apellido, es tomado de la biografía hecha por su bisnieta Susana Huet, en su versión de 2001.

<sup>143</sup> La fecha dada por Thomas Smith *Op. Cit.*, pág. 29, es 1820, mientras que Susana Huet *Op. Cit.*, pág. 1, consigna 1822. Al cuestionarla sobre la contradicción, ella comenta que ambas son viables, en vista de que el cálculo de ella se determina por el conteo hacia atrás a partir de los años que tenía Eduardo cuando nacieron sus dos hijos, y la edad en que murieron éstos. De tal forma, opté por no tomar ninguna fecha como definitiva, dejando abierta la posibilidad de aclararlo posteriormente.

<sup>144</sup> Sobre los datos familiares, citamos de Susana Huet, *Op. Cit.*, con algunas reservas. Por ejemplo, ella consigna la nobleza de su linaje y la abundancia económica en la que se encontraba, aunque otros registros muestran el estado casi desesperado que enfrentó en prácticamente toda su estancia en México.

<sup>145</sup> Alfredo Saavedra, "*La sordomudez en México hasta el año de 1918*", en *Medicina, revista mexicana*, 25 de septiembre de 1958, suplemento, pág. 146.

<sup>146</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 41, f 5v. No existe manera de determinar el año de fundación de esta escuela, salvo el dato que el mismo aporta en el mismo documento, fechado 6 de julio de 1878, cuando habla de su "experiencia práctica de 30 años." Contando hacia atrás, llegamos al 1848 que proponemos, aunque tal cálculo puede ser erróneo. De cualquier forma, Eduardo Huet tendría entre 28 y 30 años cuando tuvo lugar la creación del establecimiento al que hacemos referencia.

<sup>147</sup> Es interesante que tanto Susana Huet como Thomas Smith [quien en buena medida se apoya en ella] declaran que esa era la primera institución dedicada a la educación especial en América latina. No obstante, Según Harlan Lane, *Op. Cit.*, pág. 448, esa escuela abrió sus puertas el primero de enero de 1856, por lo que esta declaración parece inexacta. Es pertinente mencionar que Lane viajó directamente a Río de Janeiro y estuvo en contacto estrecho con los encargados de esa escuela, que aún sigue en funciones. Además, ningún otro autor comenta el

laboró como director y maestro hasta su traslado a la ciudad de México. El doctor Alfredo M. Saavedra incluso registra una relación amistosa entre el emperador Don Pedro II y Eduardo Huet, señalando que Adolfo Pedro Huet, único hijo varón de Eduardo nacido en 1856, al parecer en Brasil, era "ahijado" de Don Pedro,<sup>148</sup> y que probablemente de ahí provenga su segundo nombre.<sup>149</sup>

La capacidad de este hombre excepcional no está puesta en duda. De él se relata que "*Sabia leer y escribir, conocia tres idiomas, tenia vastos conocimientos de algunas ramas de la ciencia, y lo mas particular, hablaba de una manera que se le entendia*".<sup>150</sup> Además

Hacíase entender el señor Huet por medio de la escritura y comprendía lo que se le contestaba, fijándose en el movimiento de los labios y por las señas más corrientes [...] nació sordo-mudo, poseía tres idiomas, acentuaba marcadamente el francés en la conversación y en la lectura.<sup>151</sup>

Una apasionante discusión relacionada con Eduardo Huet que no podemos pasar por alto, tiene que ver con la incógnita de si era sordo de nacimiento o había perdido el oído a los doce o trece años. Como vimos, Peza, quien lo conoció personalmente, registra su sordera congénita, y lo mismo puede decirse de Rivera Cambas, Covarrubias y otros autores, quienes fueron contemporáneos suyos, teniendo algunos un trato continuo con él. Por otro lado, Susana Huet, su bisnieta, asegura que "*A los doce años quedó sordo a consecuencia del sarampión*".<sup>152</sup> A pesar de que

---

detalle citado por Susana Huet y Thomas Smith, situación que resultaría inexplicable, en el caso que en verdad fuera esa la primera escuela para sordos.

<sup>148</sup> Alfredo Saavedra, "*La sordomudez en México hasta el año de 1918*", en *Medicina, revista mexicana*, 25 de septiembre de 1958, suplemento, pág. 146, nota 1.

<sup>149</sup> Aunque Susana Huet llama a su abuelo Pedro Adolfo, En el documento en el que él solicita se le paguen los sueldos adeudados a sus padres, firma como Adolfo Pedro. AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 27, manuscrito sin foliar entre las páginas 2 y 3. Por tratarse de un documento oficial y porque en el resto de los libros y documentos en los que terceros hacen referencia al hijo de Eduardo como Adolfo, creemos plausible que éste fuera su primer nombre, o por lo menos aquel que prefería o empleaba más.

<sup>150</sup> Ignacio Sierra, "*Reminiscencias de un apóstol y maestro de sordomudos*", en *Compañerismo*, abril de 1934, pág. 3

<sup>151</sup> "*Algunos apuntes para la historia de la Escuela Nacional de Sordomudos de la Ciudad de México*" en *La beneficencia Pública en el D.F.*, México, mayo de 1927, páginas 68 y 72

<sup>152</sup> Susana Huet, *Op. Cit.*, pág. 1

Thomas Smith optó por "*privilegiar la versión de Susana Huet*"<sup>153</sup> como señala textualmente, creo que existen suficientes razones para no coincidir con esta última explicación. Lo anterior lo justifico a partir de la poca fiabilidad de otros datos aportados por Susana Huet,<sup>154</sup> la misma inconsistencia de la edad en que perdió el oído su bisabuelo<sup>155</sup> y su orientación pedagógica, que la sitúa entre los opositores del método manual y partidaria del sistema oralista.

## PROYECTO DE PRUEBA EN SAN JUAN DE LETRÁN Y ESCUELA MUNICIPAL EN SAN GREGORIO

Estando ya en México, Eduardo Huet buscó apoyo de las autoridades del Segundo Imperio. Al parecer, fue José Urbano Fonseca quien prestó más atención y ayuda a dicho proyecto, tomando por su cuenta la empresa y gracias al respaldo de varios de sus amigos, incluido el Alcalde Municipal de la ciudad de México, Don Ignacio Trigueros<sup>156</sup>, y el Ayuntamiento. De acuerdo con Alfredo Saavedra, José Urbano Fonseca (1792-1871),

fue personaje que figuró destacadamente en la Historia de la Ciudad de México y era llamado filántropo; fue una de esas personas que se encuentran avocadas a realizar muchas iniciativas; cuando la guerra con los E.E.U.U. era

---

<sup>153</sup> Thomas Smith, *Op. Cit.*, pág. 62.

<sup>154</sup> En *Idem.*, se registra la siguiente cita textual de la investigación de Susana Huet: "*la metodología que se estableció en la escuela [nacional] de sordomudos fue la desmutización con el sistema de articulación y lectura labial. La mímica se toleró pero no formó parte del proceso de enseñanza.*" Tal afirmación es un claro fruto de la propia predilección de la autora sobre ese sistema. Como probaremos en el capítulo siguiente, el método establecido en esta institución es inobjetablemente mímico, por lo que una declaración como la anterior no tiene ningún sustento. Como este ejemplo existen otros más que iremos analizando en otras secciones.

<sup>155</sup> Según Tomás Smith, *Op. Cit.*, pág. 29, la edad era de 13 años, mientras que en Susana Huet, *Op. Cit.*, pág. 1, se registran 12 años. Lo interesante aquí es que Smith cita de un documento que Susana Huet le entregó, por lo que la contradicción puede ser fruto o de un error en el registro de Smith o bien, en una modificación en la versión de Susana Huet. Tal inconsistencia me lleva a desconfiar de su apreciación, y considero mucho más sólida la versión de los demás autores que coinciden en que Eduardo Huet era sordo de nacimiento.

<sup>156</sup> A pesar de su importancia para la creación de la escuela para sordos, este sobresaliente filántropo será recordado más intensamente por el establecimiento de una escuela nacional de ciegos, de la cual sería "*uno de sus mejores directores*". Francisco Larroyo, *Historia Comparada de la Educación en México*, pág. 393.

regidor de la Ciudad de México y con el fin de atender a la gran cantidad de heridos en las jornadas de Churubusco y Chapultepec, fue quien fundó el Hospital de San Pablo (más tarde y a la fecha Hospital Juárez); fue director honorario de la Academia de Bellas Artes, Presidente de la Junta de Colonización; organizó la enseñanza profesional; fundador de la Sociedad Filarmónica; contribuyó a la fundación de la Escuela de Agricultura y fue Vicepresidente de la Sociedad de Geografía y Estadística. Durante el pseudo-imperio de Maximiliano, ciertamente que se negó a figurar en la Junta de Notables convocada por Forey; pero luego sirvió al invasor en varios cargos lo que le trajo contrariedades, aunque más tarde fue amnistiado por el Presidente Juárez. Decíamos que era regidor del Ayuntamiento Don José Urbano Fonseca cuando el señor Huet logró una entrevista gracias a él, nada menos que con el Presidente Municipal, que en 1866 lo era don Ignacio Trigueros...<sup>157</sup>

Una vez reunidos los fondos suficientes, se estableció una protoescuela, situada en San Juan de Letran; únicamente contó con tres alumnos, y fue inaugurada en junio de 1866. En cuanto a Eduardo Huet, se conformó con un pequeño sueldo<sup>158</sup> y se concentró en la educación de sus tres discípulos con miras al examen que presentarían unos cuantos meses después.

Estos niños fueron mantenidos con fondos particulares del señor Fonseca y de los regidores, y a fin del año presentaron un exámen tan lucido, dieron tales muestras de inteligencia y adelanto, y conmovieron de tal suerte a sus sinodales, que no dejaron la más ligera duda acerca de las aptitudes de su

---

<sup>157</sup> Alfredo Saavedra, "La sordomudez en México hasta el año 1918", en *Medicina, Revista mexicana*, Suplemento, 25 de septiembre, 1958, pág. 139.

<sup>158</sup> Aunque no tenemos ningún registro sobre la cantidad exacta de su sueldo, sabemos que la situación económica en que vivió durante toda su estancia en México fue precaria. En este momento "*contentóse entonces con una modesta suma que apenas era bastante para cubrir sus necesidades*", aunque desde su llegada se afirma que estuvo en una situación económica muy desfavorable, Ignacio Sierra, "*Reminiscencias de un Apóstol y naestro de sordomudos*" en *Compañerismo*, págs. 3 y 6. Sus reclamos por los retrasos del sueldo, que seguirán incluso después de su muerte y las solicitudes de aceptar alumnos de paga en la escuela, se estudiarán mas detenidamente en los próximos capítulos.

maestro ni de los provechos que en bien de los desgraciados podrian obtenerse.<sup>159</sup>

La reacción de aquellos que estuvieron presentes en tal evaluación resulta emocionante, y en mucho es similar a aquellos elogios de que fueron objeto Pedro Ponce de León y Charles Michel de L'Epée en sus respectivos momentos. Una vez probada la capacidad del instructor y las felices perspectivas que se presentaban ante los sordos de México, fue cuando

el señor Fonseca y Don Ignacio Trigueros se dieron prisa para la realización de un hermoso pensamiento, y pudieron lograrlo, pues por acuerdo superior de 14 de febrero de 1867 se mandó establecer en el extinguido Colegio de San Gregorio una escuela de sordo-mudos, en que se mantuvieran y educaran 6 niños y 6 niñas; debiendo hacerse los gastos por cuenta de los fondos municipales, y mientras no los tuviera propios el establecimiento, las empresas de diversiones y espectáculos públicos que se verificaran por paga, quedaban obligados a ceder los productos líquidos de una función.<sup>160</sup>

El acuerdo superior del 14 de febrero de 1867 que se menciona en el párrafo anterior, consta de cinco artículos, el primero de los cuales explica que serían seis niños y seis niñas los alumnos que serían educados y que el municipio era el encargado de sostenerlo. El segundo artículo comenta la obligación de las empresas de entretenimiento que deben ceder los productos de una función para el mantenimiento de la escuela para sordos, mientras que el artículo tercero describe cómo deberían ponerse de acuerdo con los empresarios los miembros de una comisión especial del Ayuntamiento para acudir a la función designada y recaudar personalmente las entradas destinadas a la Escuela Municipal. El cuarto se refiere a los vecinos que formarían la Junta de Vigilancia que supervisaría las actividades del

---

<sup>159</sup> Juan de Dios Peza, *Op. Cit.*, pág. 98 y 99.

<sup>160</sup> *Idem.* pág. 99

establecimiento, y el último artículo concede el antiguo Colegio de San Gregorio para que sirva como sede de esta escuela.<sup>161</sup>

Unos días después, el 27 de febrero, se construyó la Junta de Vigilancia para la administración de los fondos de sostenimiento de la escuela, formada por "*don Urbano Fonseca, don Ignacio Durán, don Antonio Vértiz, don Isidro Díaz y don Luis Landa*".<sup>162</sup> Cabe agregar aquí que la dependencia de dicha escuela al Ayuntamiento nunca fue de carácter completo, lo que posteriormente traería problemas, es particular con los fondos y el pago a los maestros.<sup>163</sup> En este tiempo, de los alumnos se decía que

los niños están asistidos cual nunca lo soñaron en su humilde condición, la inteligencia de los alumnos se pule y perfecciona al contacto de las lecciones del saber; y nuestra sociedad posee al fin un instituto que reclama imperiosamente la humanidad y la civilización.<sup>164</sup>

Sobre el local en donde estaba ubicada la escuela, podemos comentar que el antiguo Colegio de San Gregorio estaba dividido en dos departamentos, uno de los cuales, el de la parte occidental o Colegio Grande, cedió unas pequeñas piezas, en el lugar que después ocuparía la Escuela Correccional. No obstante, no debe pensarse que éste haya sido el lugar más adecuado para tal fin, en vista de los registros de la época que señalan el lugar como casi "*un páramo*" y que, al menos una parte de él, "*en aquel tiempo estaba abandonado, por los temores que se abrigan de un derrumbe*".<sup>165</sup> En esos momentos críticos, los fondos municipales estaban severamente limitados, por lo que no extraña que no se hicieran mejoras en

---

<sup>161</sup> Alfredo Saavedra, "*La sordomudez en México hasta el año 1918*", en *Medicina, Revista mexicana*, Suplemento, 10 de septiembre, 1958, pág. 141.

<sup>162</sup> *Idem.* pág. 140.

<sup>163</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 16, f 4v dice "*Que el Ayuntamiento no tuvo a su cargo el establecimiento de una manera definitiva y estable, sino interinamente y mientras pasaba al Supremo Gobierno*".

<sup>164</sup> Susana Huet, *Op. Cit.*, págs. 3 y 4.

<sup>165</sup> Antonio García Cubas, *El libro de mis recuerdos*, pág. 411. Es necesario aclarar que el comentario citado hace referencia específica al Templo de Loreto, que formaba parte del Colegio de San Gregorio, y aunque no todo se encontraba en esa desoladora condición, puede darnos una idea de lo viejo y deteriorado que podía estar. Esto será confirmado por el mismo Eduardo Huet, en AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 1.

aquel lugar.<sup>166</sup> En realidad, a lo largo de los años, ese mismo edificio había tenido muy diversos usos, entre ellos podemos anotar que sirvió "para montepío, colegio militar, de cuartel o para escuela de artes y oficios",<sup>167</sup> para pasar, en el período inmediatamente siguiente al funcionamiento de la Escuela Municipal de Sordos, a ser ocupado por la escuela correccional, en donde los jóvenes delincuentes que antes estaban en el hospicio de Mixcoac, aprendían un oficio.

A pesar de tales circunstancias, esta nueva escuela, ya con el reconocimiento oficial del gobierno, comenzó sus clases en marzo de 1867, haciéndose cargo de la enseñanza de los alumnos varones el popio Eduardo Huet, mientras que su esposa Catalina hacía lo propio con las niñas sordas.

No obstante, el ocaso del Segundo Imperio había llegado, y con la muerte de Maximiliano y la entrada de Benito Juárez a la Ciudad de México, el panorama de la Escuela Municipal de Sordomudos cambiaría sensiblemente. El 16 de octubre de ese año se le ordena a Eduardo Huet entregar las llaves del Colegio de San Gregorio al "*señor Carrillo, director del asilo de huérfanos*",<sup>168</sup> y para principios de noviembre se realiza la mudanza, de tal forma que el 20 de noviembre ya se encuentra la Escuela, Municipal todavía, en el exconvento de las capuchinas de Corpus Christi. Mientras tanto, está preparándose el decreto que cambiará la vida de muchísimos sordos de nuestro país, sobre todo en fechas más cercanas a nosotros. Algunos han supuesto que el presidente Juárez fue asesorado no sólo por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Antonio Martínez de Castro, sino también por Ramón I. Alcaraz y por el mismo Eduardo Huet en la redacción de esa ley,<sup>169</sup> aunque tal declaración es difícil de constatar.

---

<sup>166</sup> La situación era más grave aún por el carácter interino de la dependencia de esta escuela al Ayuntamiento, registrándose que por eso "*la misma corporación no hizo mejoras ni se creyó autorizada para innovar cosa alguna*". AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 16, f 4v.

<sup>167</sup> Manuel Rivera Cambas, *México pintoresco, artístico y monumental*, Tomo II, México, Imprenta de la Reforma, 1880-1883, pág. 107.

<sup>168</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 1.

<sup>169</sup> Juan de Dios Peza, *Op. Cit.*, pág. 99 dice: "*Conocedor el Señor Martínez de Castro de los profundos estudios sobre la materia, emprendidos hacía muchos años por el Señor Alcaraz, le encargó por acuerdo del Presidente la formación de un proyecto de ley, que llevó a cabo, según entendemos, en unión del señor Huet, y que aprobado por el Ministerio y elevado a la categoría de ley, se publicó en 28 de noviembre de 1867.*"



# **ESCUELA NACIONAL DE SORDOMUDOS:**

## **PRIMERA ETAPA (1867-1882)**

Una vez explicados los antecedentes generales de la historia y la educación de los sordos en el mundo y descritas las características de la Escuela Municipal que funcionó sobre esta especialidad en la ciudad de México a fines del Segundo Imperio, estamos en posición de abordar la institución que sirve como eje central de nuestra investigación: La Escuela Nacional de Sordomudos.

Como se percibe con facilidad, el cambio entre la Escuela Municipal y su sucesora de --al menos nominalmente-- alcance nacional, puede delimitarse según varios criterios. El primero podría ser a través del decreto presidencial del 28 de noviembre de 1867, en el que Benito Juárez otorga el carácter de nacional a la escuela que estaba laborando en ese momento. El segundo criterio, podría sustentarse en el cambio de sede, del Convento de San Gregorio, al de *Corpus Christi*. El tercero, a partir del funcionamiento de las clases, en el mismo establecimiento, enfocadas a la formación de nuevos profesores, que permitirían dar un seguimiento a la instrucción de los sordos cuando por cualquier circunstancia el profesor experto en esta rama de la educación ya no estuviera presente, y más significativo aún, hicieran factible la difusión de este tipo de enseñanza especializada en otras escuelas planeadas para otros estados de la República. Por último, aunque muy vinculado con los anteriores, a través del patrocinador de la escuela, la cual se sostuvo en un principio de donaciones particulares, después el apoyo económico corrió a cargo del Municipio y, una vez adquirido el nombre de "*Nacional*", fue financiada por el erario federal.

No obstante, y teniendo presentes los anteriores criterios que parecen válidos de entrada, debemos reconocer que, en la práctica no existió un cambio radical, un momento de ruptura lo suficientemente perceptible como para marcarlo como la fecha exacta de modificación real en las actividades de la escuela para sordos de la capital del país. Antes bien, los cambios se suceden de manera casi imperceptible, y a pesar de lo previsto en la legislación respectiva, deberá pasar algún tiempo para que tales transformaciones se lleven a efecto.

A pesar de lo anterior, todo parece indicar que la idea general que del establecimiento se tenía, es decir, lo que se esperaba de él era suficientemente

nítida. Así, entre los comentarios y solicitudes que se efectúan entre los ministros implicados, se sigue más o menos el mismo patrón, ejemplificado a continuación por un oficio enviado al Ministro de Fomento:

Deseando el C. Presidente proporcionar un amparo eficaz a los jóvenes sordo-mudos de toda la república que hoy viven en el abandono y en la desgracia, que se les dé la instrucción de que son capaces como se hace hoy en todas las naciones cultas, y que haya un plantel de profesores que en lo futuro se dediquen a la enseñanza de esos seres desdichados, se ha servido acordar que se destine desde luego a tan filantrópico objeto, el exconvento de Corpus Christi.<sup>170</sup>

En el anterior documento se aprecia de forma notable el sentimiento de conmiseración del que eran objeto los sordos de la época, aunque también se excede, por evidente ignorancia de parte de los oyentes sobre la condición de aquellos, el lenguaje que describe su situación. En segundo término, encontramos la idea que será clave para justificar cualquier acción, conveniente o no, de los maestros y las políticas educativas de los periodos posteriores en nuestro país: "como se hace hoy en todas las naciones cultas". Será ese el criterio predominante en el campo pedagógico. La reflexión será substituida por la imitación, y los modelos extranjeros, aún con todas sus limitaciones y adaptaciones locales y regionales, no sólo servirán como base, sino que serán prácticamente transplantados al territorio mexicano, con los previsibles fracasos o logros parciales resultado del desconocimiento y la poca imaginación para enfrentar la situación de nuestro país, que era a todas luces distinta, cualitativa y cuantitativamente, a la de los países de Europa, y como veremos más adelante, que era totalmente ajena a la amplia gama de elementos no pedagógicos que entraban en juego en la cuestión.

Tenemos entonces en el momento exacto de la publicación de la Ley del 28 de noviembre de 1867, una escuela que contenía dentro de sí un par de departamentos, el de niños sordos y el de niñas sordas, cada uno de los cuales

---

<sup>170</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 4, f 1.

tenía como director a un miembro del matrimonio Huet. Ambos departamentos funcionarían casi de manera independiente, dejando sin embargo la representación general y la instrucción de los *aspirantes al profesorado* en manos del director de la sección de varones.

En teoría, los dos objetivos planteados para esta institución se mantuvieron claros por mucho tiempo, de tal forma que algunos años después, el segundo director de la escuela, Ramón Alcaraz, se expresará de la siguiente manera, al reflexionar sobre el objetivo de la creación de este establecimiento:

Esta escuela se fundó con dos fines: fue el uno el de la enseñanza de los jóvenes sordo-mudos de la capital, Distrito Federal y aún de algunos Estados de la República, siempre que el número de lugares de gracia creados en ella lo permitiesen: fue el otro y quizá el principal, el que tuviese el carácter de escuela normal de profesores que aprendiesen en ella el sistema de enseñanza de sordo-mudos para que, instruídos convenientemente en él, puedan practicarlo fácilmente en cualquiera de los Estados de la República en donde con el tiempo tendrán que establecerse estas escuelas, que debe haberlas, allí donde está el mal.<sup>171</sup>

## EXCONVENTO DE CORPUS CHRISTI

Las nuevas instalaciones, ubicadas en el exconvento de *Corpus Christi*, eran especialmente propicias para mantener las normas establecidas en la Escuela Municipal, separándose con claridad las áreas dedicadas al servicio de cada uno de los departamentos, contando con dormitorios, comedores, baños y salones propios de cada sección. En cuanto a su localización, ésta era muy favorable: "*Hallábase todo el edificio limitado al norte por la calle de Corpus Christi, llamada después avenida Juárez, al sur, por la calle de Tarasquillo; al oriente por casas particulares, y*

---

<sup>171</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 23, f 1v. El subrayado es mío.

*al occidente por un callejón sin salida.*"<sup>172</sup> Siguiendo estas pautas, encontramos a dicho convento a un costado de la Alameda central, con la facilidad de acceso suficiente para los visitantes y en un lugar visible, que facilitaría la tarea de encontrarlo a quien lo buscara.

A pesar de las evidentes cualidades con que estaba dotado el nuevo recinto, es pertinente reflexionar en las características negativas que tenía, sobre todo considerando que no era un edificio construido recientemente, ni una construcción planeada para albergar un colegio de las dimensiones y finalidades señaladas para la Escuela Nacional de Sordomudos.

Así las cosas, tenemos que las obras de construcción del Convento de *Corpus Christi* habían sido terminadas en el año de 1724,<sup>173</sup> por lo que el edificio contaba, para 1867, con 143 años. A lo largo de ese tiempo, sufrió al menos una remodelación notable, sobre la cual un cronista explica que "*los religiosos franciscanos [...] reunieron los fondos para ensanchar el edificio y proporcionarle suficiente ventilación, lo que dio un buen aspecto al monasterio, que tuvo piezas hermosas y extensas*".<sup>174</sup> No obstante, al parecer dicha reparación no fue suficiente, en vista de que en los momentos previos a la mudanza de la escuela para sordos a este local, se registran una nueva serie de adaptaciones, en las que vuelve a tratarse el mismo problema de la ventilación, aunque una vez enfrentado el problema, los resultados parecieron satisfactorios:

El local de Corpus Christi fue reparado convenientemente, dejando de tener el aspecto triste y sombrío del convento y las malas condiciones higiénicas que provenían de la estrechez de las celdas oscuras y mal ventiladas. Los dos dormitorios son amplios, llenos de luz que penetra por grandes ventanas; el

---

<sup>172</sup> Antonio García Cubas, *El libro de mis recuerdos*, México, Imprenta de Arturo García Cubas sucesores hermanos, 1905, pág. 32.

<sup>173</sup> Luis Alfaro y Piña, *Relación descriptiva de la fundación, dedicación, etc. de las iglesias y conventos de México*, México, Tipografía de M. Villanueva, 1863, pág. 100, dice: "Este convento se fundó en 15 de julio de 1724, por religiosas [sic.] de San Juan de la Penitencia para doncellas indígenas, habiendo costado la fábrica don Baltasar de Zúñiga."

<sup>174</sup> Manuel Rivera Cambas, *México pintoresco, artístico y monumental*, México, Imprenta de la Reforma, 1880-1883, Vol. I, pág. 240

patio está muy cuidado, limpio y alegre y la entrada ha perdido el aspecto raquítico y sombrío; la fachada está concluida. La secretaría y la mayordomía están perfectamente arregladas; hay elegantes salas de recibir, alfombradas y con muebles de madera fina. Un departamento especial y separado para las niñas, está en las mejores y más favorables condiciones para la enseñanza y la higiene.<sup>175</sup>

No obstante, no debemos exagerar las buenas condiciones en las que se encontró el local en estos primeros años. Las reparaciones mencionadas en los archivos del establecimiento no fueron pocas ni superficiales. Por ejemplo, el año de 1872 se aprobó el gasto de \$ 8,517 pesos con 42 centavos, que se destinó entre otras cosas para construir una vivienda con entrada independiente en los terrenos de la institución, el enlozado de los pisos, un refectorio para los alumnos varones, un comedor para el director, la construcción de un cuarto para la directora dentro del dormitorio para niñas, la renovación de la madera de los techos, el cambio de lugar de varios departamentos, como la cocina al lugar donde antes estuviera el cuarto de planchado, convirtiéndose la vieja cocina en salón para las niñas, entre otras cosas.<sup>176</sup> Dos años después, en 1874, se registran gastos para remodelación por \$ 653.37.<sup>177</sup> En el año de 1879 se había asignado la cantidad de 1,095.32 pesos,<sup>178</sup> pero debió solicitarse y aprobarse un gasto adicional para arreglar la fachada de \$ 600, y para concluir la obra del interior de la escuela que había quedado pendiente un año antes, otros \$ 972.<sup>179</sup> Este dinero no fue suficiente para concluir dichos proyectos, porque unos meses después, en agosto de 1880, se dieron recursos por un importe de \$ 2,541.24 para ambas obras.<sup>180</sup> Como queda claro por los detalles antes descritos, el viejo convento requería atención continua, así como una inversión constante en tiempo y dinero, para mantenerse en funcionando adecuadamente. No sorprende entonces que el tercer director de la escuela, Trinidad García, en el año

---

<sup>175</sup> *Idem.* Vol. II, pág. 283

<sup>176</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 20, f 2 a 3v.

<sup>177</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 31, f 2.

<sup>178</sup> AHSSA, ENSM, Leg 2, exp. 8, f 1.

<sup>179</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 44, f 1 y f 2.

<sup>180</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 17, f 2 a f 4.

de 1886, unos meses después de haber tomado posesión de su cargo declarara: “que el mal estado que guarda este edificio demanda imperiosamente la ejecución de algunas obras importantes, ya por razón de amplitud y ornato, o ya simplemente por motivo de conservación, para evitar su ruina completa”.<sup>181</sup>

Por otro lado, pero continuando con las reparaciones y modificaciones que sufrió el exconvento, debemos tomar en cuenta que los mismos cambios en el programa obligaban a tales ajustes físicos del local. Las remodelaciones más importantes tendrán lugar con la construcción de los talleres, que no fueron contemplados en el primer programa, pero cobraron mucha importancia después de 1880, haciéndose necesaria la construcción de éstos, obra que se concluyó entre 1882 y 1883.

Otro detalle significativo que resulta pertinente mencionar, es que para el tiempo en el que la Escuela de Sordomudos se trasladó a su nueva ubicación, el exconvento de *Corpus Christi* llevaba más de 4 años abandonado, debido a la salida definitiva de ese lugar de las monjas capuchinas en marzo de 1863.<sup>182</sup> Por último, no debemos perder de vista que esta construcción estaba planeada para alojar, como límite de su capacidad, a sólo veinte monjas,<sup>183</sup> instaladas en celdas pequeñas, tal como son estipuladas en la norma franciscana, de tal suerte que aunque en un primer momento pareciera un local adecuado para las necesidades de la escuela en cuestión, evidentemente los veinticuatro alumnos sordos programados, más los maestros y otros empleados que deberían vivir ahí, elevaban de manera sobresaliente la cantidad de personas que, en un principio, estaban contempladas. Esta situación no constituyó un problema grave al menos en el tiempo que estudia esta investigación, aunque sí significó complicaciones severas cuando la matrícula aumentó considerablemente en épocas posteriores.

---

<sup>181</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 6, f 6.

<sup>182</sup> Manuel Rivera Cambas, *Op. Cit.*, Vol. I, pág. 240

<sup>183</sup> En Luis Alfaro y Piña. *Op. Cit.*, se registra que "El número de religiosas [sic.] de esta comunidad en 1861 era de 19". pág. 100

En cuanto a la selección de este convento, podemos suponer, por los comentarios vertidos en la revista *La beneficencia Pública en el Distrito Federal*,<sup>184</sup> y en *La Beneficencia Pública* de Peza,<sup>185</sup> que fue Ramón Alcaraz el encargado de escoger este edificio para establecer allí la Escuela Nacional de Sordomudos, lo que también parece lógico, tomando en cuenta que los Huet estarían tan ocupados en atender las enseñanzas de sus alumnos que difícilmente podrían dedicar tiempo en buscar y evaluar entre los inmuebles disponibles aquél que cubriera más idóneamente el perfil deseado.

## RAMÓN ISAAC ALCARAZ

La historia personal de este hombre extraordinario y su vinculación con la educación de los sordos de nuestro país es sumamente difícil de reconstruir, dada la condición fragmentaria de los datos que aportan las fuentes consultadas con dicho fin y también, debido a las frecuentes imprecisiones y contradicciones que los acompañan. Sin embargo, más allá de cualquier duda, Ramón I. Alcaraz fue en buena medida el autor intelectual de muchas reformas tendientes a mejorar el desempeño de las actividades de la Escuela Nacional de Sordomudos, de ahí que supongamos no sólo pertinente, sino indispensable, dedicar un espacio que nos ayude a entender la posición e importancia de éste personaje en el desenvolvimiento de los sucesos que nos ocupan.

Ramon Isaac Alcaraz había nacido en el año de 1823 en la ciudad de Morelia Michoacán, de quien se decía. "*estaba afiliado al partido liberal, fue literato y poeta y miembro correspondiente de la Real Academia Española.*"<sup>186</sup> Además de lo anterior, sabemos que "*ocupó varios cargos públicos, era miembro de sociedades científicas y literarias, habiéndosele estimado por las dotes de su cultivada inteligencia.*"<sup>187</sup>

---

<sup>184</sup> "Algunos apuntes para la historia de la Escuela de Sordomudos de la Ciudad de México", en *La Beneficencia Pública en el Distrito Federal*, Mayo de 1927, pág. 80.

<sup>185</sup> Juan de Dios Peza, *Op. Cit.*, pág. 100.

<sup>186</sup> "Ramón Isaac Alcaraz" en *La Beneficencia Pública en el Distrito Federal*, Mayo de 1927, pág. 88

<sup>187</sup> *Idem.*

Prueba de ésto son los dos volúmenes de poesía que escribió, publicadas en 1860, y también los favorables comentarios que sobre esa producción poética vertiera en 1904 el crítico Don Francisco Pimentel, en donde dice que Alcaraz fue

poeta recomendable por la corrección gramatical, así como por la nobleza de ideas y lo generoso de sentimiento. [...] Se comprende pues que Alcaraz era creyente en religión e idealista en amor. [...] canta el infortunio que se vence con la lucha y la constancia, el dolor que purifica el alma por medio de la resignación, la suave melancolía que no cansa el corazón ni carece de dulzura.<sup>188</sup>

Algunos años después, en 1911, el eminente crítico español Don Marcelino Menéndez y Pelayo, le dedicará también unas palabras, para justificar su inclusión en la *Antología Mexicana* compilada por aquel afamado erudito: "*A juzgar por su pulcra y limada Oda al Estío, [Alcaraz] era poeta de gusto clásico, cuyo puesto está naturalmente marcado en el grupo en que figuran Pesado, Arango y Guzmán.*"<sup>189</sup>

Ya más centrados en el tema que nos interesa y como hemos comentado con anterioridad, algunos consideran que fue precisamente Ramón I. Alcaraz quien "*dio los primeros pasos para la creación de la primera escuela oficial [para sordomudos]*"<sup>190</sup>. Según esos autores, después de haber imaginado la posibilidad de atender, por medio de una escuela, las necesidades de estos mexicanos, Alcaraz

se puso en comunicación a través de un señor doctor Solís, que vivía en México y que era pariente muy allegado del entonces director de la Escuela de Sordomudos de Madrid, de donde obtuvo reglamentos y estatutos y otras disposiciones que regían los reputados establecimientos hispánicos y de otras naciones europeas...Con esos documentos dio los primeros pasos para que se cumpliera su iniciativa la que tuvo acogida favorable en la persona de don

---

<sup>188</sup> *Idem.* pág. 90.

<sup>189</sup> Alfonso Saavedra, "*La sordomudez en México hasta el año 1918*", en *Medicina, Revista mexicana*, Suplemento, 10 de septiembre, 1958, pág. 138.

<sup>190</sup> *Idem.*

Ignacio Ramírez, que fuera ministro de Justicia e Instrucción Pública del Gobierno de don Benito Juárez...El Presidente de la República vió con simpatía la idea, captó la trascendencia del proyecto y firmó la primera disposición legal el día 15 de abril de 1861.<sup>191</sup>

Si este relato fuera verídico, Ramón I. Alcaraz resultaría ser el verdadero creador, al menos en el sentido intelectual, del proyecto que culminó con la fundación de la Escuela Nacional para Sordomudos.

De cualquier forma, la Intervención Francesa limitó la posibilidad de continuar con este proyecto. Para Alcaraz, este período significó la suspensión de sus gestiones, aislándose de todo trato político debido a su pertenencia al Partido Liberal. El pasaje no verificable de lo que ocurrió durante los años del Segundo Imperio, relata que a raíz de la salida del gobierno juarista de la ciudad de México, y

para poder afirmar la posibilidad de la existencia de esta soñada escuela, [Ramón I. Alcaraz] había insinuado a su sobrino don Luis G. Villa y Alcaraz, para entonces estudiante de medicina, que invitara a don Eduardo Huet, a la sazón Director de una escuela de sordomudos en el Imperio del Brasil, para que con mejores perspectivas de apoyo se trasladara desde luego a Mexico, en donde encontraría grandes facilidades para el desarrollo de sus facultades como maestro; fue tan convincente don Luis que don Eduardo Huet se puso desde luego en camino hacia México.<sup>192</sup>

Una vez derrocado el gobierno de Maximiliano y restablecido el gobierno liberal, Alcaraz fue vinculado inmediatamente a la Escuela Nacional de Sordomudos, no quedando claro si su función era directamente en el establecimiento o como encargado de la Segunda Sección del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. No obstante, todo indica su probable colaboración en la redacción de la ley del 28 de noviembre de 1867.

---

<sup>191</sup> *Idem.*

<sup>192</sup> *Idem.* pág. 139

Más adelante fue director de la Escuela Nacional de Sordomudos, siendo definitivamente uno de los que más influyó en forjar la personalidad y carácter de la institución. Las medidas que él tomo para enfrentar las distintas situaciones, llevaron a modificaciones sumamente interesantes, de las cuales analizaremos algunas más adelante.

## **CARACTERISTICAS DE LA INSTITUCIÓN**

Comparando las leyes del 15 de abril de 1861 y la del 28 de noviembre de 1867, surgen, de entrada, algunas diferencias notables que será pertinente abordar antes de evaluar los planes de estudio y el sistema de enseñanza empleados.

En primera instancia, subrayamos la condición de nacional que se manifiesta tanto en una como en la otra, así como el establecimiento de una ley sin un proyecto claro de qué se esperaba ni la manera de cumplir el objetivo. Los programas, el método empleado y el reglamento, simplemente se esbozaban, omitiéndose también toda precisión sobre los lugares en los que se preveía la creación de nuevas escuelas de esta índole, o sobre los parámetros para seleccionar dichos sitios, entre otros elementos.

Por otra parte, y quizá lo más interesante, la escuela para maestros de sordos quedaba fundada a través de los primeros ocho artículos del decreto de 1867, a pesar de que éstos sólo daban un conjunto de ideas generales sobre lo que debería ser la instrucción de estos nuevos profesionales, no aclarándose muchos asuntos relacionados con sus quehaceres en el establecimiento. En realidad, llama la atención que un análisis cuidadoso del contenido del decreto de 1867 en conjunto, parece destacar de manera sobresaliente la instrucción de los que serían nuevos maestros, minimizándose las aclaraciones sobre la educación de los sordos, reduciéndose únicamente a 4 de los 16 artículos de que consta la ley, que hacen referencia al número de alumnos sordos que puede admitir el establecimiento, las

condiciones para disfrutar de beca, el monto de la misma y cómo debía gastarse y, finalmente, la lista de materias, pero citando de aquellas que los aspirantes al profesorado debían conocer, porque "*son las que aprenden los alumnos*".<sup>193</sup>

Un dato interesante que refleja con claridad la tendencia migratoria del campo a la ciudad, o de ciudades pequeñas a la capital, tiene que ver con la posibilidad que tenía la escuela de aceptar alumnos de otros lugares. El primer ejemplo de esto lo tenemos en el año de 1871 con el ingreso de Ignacio Barón, un sordo pobre, proveniente de la ciudad de Cuernavaca. Posteriormente, sabemos que en 1888 el gobierno de Puebla solicitó el ingreso a la institución de Modesto Negrete, quien venía de esa ciudad, aunque probablemente otros alumnos de quienes no se menciona su origen, vinieran de otros lugares de la república.

En cuanto al establecimiento de otras escuelas que siguieran el modelo de ésta, se ha discutido mucho si los proyectos planeados para las ciudades de Aguascalientes y Zacatecas se llevaron a cabo o no. Al ser éste un asunto polémico y que sepamos, no documentado, preferimos quedarnos con la explicación del Dr. Saavedra, quien al respecto declara que "*parece que en la ciudad de Zacatecas se estableció una escuela para sordomudos el año de 1882, pero no tenemos acerca de ella mayores noticias, a no ser que se dice funcionó discontinuamente*".<sup>194</sup>

Otro paso importante en el desarrollo de la Escuela Nacional de Sordomudos tuvo que ver con el reglamento general emitido el 31 de enero de 1880. Siguiendo sus instrucciones, podremos apreciar algunas de las características relevantes de este establecimiento. A principio de cuentas, éste reglamento modificó notoriamente los contenidos de estudio para los sordos, dividiendo su educación en dos períodos: "*uno que comprende el curso de estudios y otro el de aprendizaje de un oficio. El primero durará de siete a ocho años y el segundo de dos a tres; el curso de estudios*

---

<sup>193</sup> *La educación pública en México. A través de los mensajes presidenciales, de la consumación de la independencia hasta nuestros días*, pról. de J. M. Puig, México, SEP, 1926, pág. 370.

<sup>194</sup> Alfonso Saavedra, "*La sordomudez en México hasta el año 1918*", en *Medicina, Revista mexicana*, Suplemento, 25 de septiembre, 1958, pág. 146.

*precederá al de aprendizaje del oficio.*"<sup>195</sup> En realidad, la etapa llamada aquí '*curso de estudios*', no era más que una adaptación sumamente parecida a los programas que se seguían en las escuelas primarias para niños oyentes. La etapa de '*aprendizaje de un oficio*' los prepararía para tener una ocupación digna capaz de dotarlos de su propio sustento cuando egresaran de la escuela.

Para los criterios que hemos decidido privilegiar en esta investigación, es decir, la presencia y modificación de los métodos más prestigiosos en la enseñanza de los sordos en el mundo, el método francés o mímico y el alemán u oral, la ley de 1880 significa un antecedente que no podemos dejar de lado. Esto se debe a que manifiesta los principios de la tendencia a eliminar al primero y seguir cuidadosamente al segundo, hecho que se consolidará con la muerte de Eduardo Huet, defensor del método mímico en nuestro país, y con los estudios del maestro mexicano José María Márquez en las principales escuelas oralistas de Europa.

Aún así, como veremos más adelante, el personal con el que contaba la Escuela no estaba capacitado para tal labor, por lo que el cambio sería efectuado gradualmente.

### **a) Requisitos de ingreso**

Por tratarse de una escuela pionera en muchos sentidos y que se había proyectado como un modelo que después se seguiría en otras partes del país, el perfil de todos aquéllos que estuvieran relacionados con ella sería seleccionado cuidadosamente, con la intención de lograr los mejores resultados posibles. Además, tomando en consideración la cantidad tan limitada de lugares ofertados, sea para alumnos o para aspirantes al profesorado, es perfectamente comprensible la rigurosidad en la selección.

---

<sup>195</sup> *La educación pública en México. A través de los mensajes presidenciales, de la consumación de la independencia hasta nuestros días*, pág. 370.

La cantidad de alumnos sordos que la escuela podía atender con éxito era de veinticuatro, doce mujeres y doce varones, es decir, la matrícula se duplicó, con relación a la capacidad propuesta para la Escuela Municipal. Por el carácter de internado que tenía la institución, los alumnos sordos recibirían, "*además de la enseñanza, alimentos, vestido y toda clase de asistencia*"<sup>196</sup>. Sin embargo, siguiendo la ley de 1867, para disfrutar de tales privilegios, los jóvenes sordos debían reunir dos requisitos, "*perfecta salud y pobreza notoria del alumno, comprobada ante el Ministerio de Instrucción, que será el que provea estas plazas.*"<sup>197</sup> La pensión de que gozarían tales alumnos era de quince pesos mensuales; la mitad de esta pensión destinada a pagar los alimentos, y la otra mitad se dividiría por partes iguales entre los gastos generales y el director respectivo, como gratificación. A tales requisitos se añadirán otros más en 1880, como se describe en el artículo 10 de dicha ley.

Las condiciones para que los alumnos sordomudos puedan ser admitidos en la escuela son las siguientes:

- I. No tener enfermedad contagiosa u orgánica que los inhabilite para el estudio.
- II. Estar vacunados si no hubieren sido atacados de viruelas o sujetarse inmediatamente a esta operación que practicará el médico de la escuela.
- III. Tener siete años cumplidos y no pasar de dieciocho.<sup>198</sup>

En cuanto a los maestros, se establecía que, además del profesor general, en quien nos concentraremos más adelante, existían dos clases de maestros que trabajaban en esta escuela: los que podríamos llamar de asignatura, es decir, aquellos que contaban con la preparación y la experiencia necesaria para dar las materias especializadas, tales como dibujo y horticultura. Más adelante, serán establecidos en la escuela los talleres, entre los que contamos sastrería, litografía, carpintería, etc. para niños, y costura, bordado y cocina, para niñas, más el de

---

<sup>196</sup> *Idem.*

<sup>197</sup> *Idem.*

<sup>198</sup> *Idem.*

teneduría de libros que podía ser cursado por alumnos de ambos sexos, y por separado, aunque todavía dentro de este primer grupo, al maestro de gimnasia.

En el segundo grupo, el de aspirantes al profesorado, será necesario detenernos un poco más debido a las características tan particulares que necesitaban reunir, y a la condición ambivalente que tenían. Los aspirantes, siendo a la vez alumnos del profesor general en la teoría y metodología de educación para sordos, así como alumnos del director en la materia de lengua española, con las horas de clase, las evaluaciones, e incluso la posibilidad de beca que eso suponía, y por otro lado, siendo encargados de grupos de niños, en donde no sólo pondrían en práctica lo que aprendían, sino que evaluarían los progresos de sus discípulos a la vez que serían calificados por su desempeño. Cómo ya se dijo antes, el decreto de 1867 parece darle más importancia a éstos aspirantes que a los alumnos sordos.

Las características indispensables que debían reunir los aspirantes eran las cuatro siguientes:

- I. Haber cumplido diez y ocho años y no pasar de veintidós.
- II. Tener buenas costumbres.
- III. Estar examinados y aprobados por el Ayuntamiento, o por la compañía lancasteriana, en los ramos que constituyen la instrucción primaria, y saber la teneduría de libros y el sistema métrico decimal.
- IV. Conocer el idioma francés.<sup>199</sup>

Los tres primeros requisitos no presentan ninguna dificultad, y hasta podemos decir que era clara su exigencia. No obstante, el cuarto punto, es decir, '*conocer el idioma francés*', parecía solicitado con la intención de tener por un lado acceso a la información escrita que se consideraría en ese momento de vanguardia en el campo de la pedagogía sordomudística, y por el otro facilitar la comunicación y la interacción con el profesor general, el sordo francés Eduardo Huet. ¿Podría pensarse que el método predominante en la escuela para sordos mexicana era el

---

<sup>199</sup> *Idem.*

alemán, tomando en consideración que el requisito para entrar a la escuela era conocer la lengua francesa, en el tiempo en el que el sistema mímico francés aún mantenía su prestigio e influencia, y que el maestro encargado de transmitir ese conocimiento teórico era sordo y francés, aunque había vivido los últimos años en Brasil? Francamente resulta muy difícil aceptar esa hipótesis.

### **b) Programas de estudio**

En lo que se refiere a los programas de estudio que estuvieron vigentes, cabe señalar lo que establecía el decreto del 28 de noviembre de 1867. Las materias que aprendían los alumnos eran:

Primero. La lengua española escrita, y cuando lo permita el estado del alumno, se le darán las lecciones de pronunciación, según el método que indicará el director a los profesores aspirantes.

Segundo. Un catecismo de moral y lo perteneciente a la religión.

Tercero. Las cuatro primeras operaciones de la aritmética.

Cuarto. Elementos de Geografía.

Quinto. Elementos de la historia universal y de historia natural.

Sexto. Lecciones de agricultura práctica para los niños y trabajos manuales de aguja, gancho, construcción de flores artificiales, etc. para las niñas.

Séptimo. La teneduría de libros con la ayuda de un profesor del ramo, a los sordomudos que muestren aptitud para aprenderla.<sup>200</sup>

Ahora bien, es importante señalar que *"la enseñanza que imparten los profesores del ramo [de educación para sordos], es en las materias que por ley están designadas y clarificadas como de instrucción primaria"*.<sup>201</sup> Sobre los siete apartados anteriores, llama la atención el segundo. No debemos olvidar que la ley fue redactada unos cuantos días después de la entrada de Benito Juárez a la ciudad de

---

<sup>200</sup> *Idem.*

<sup>201</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 36, f 5.

México, y que la ley de instrucción pública que presentará unos días después, así como el decreto que establecerá la Escuela Nacional Preparatoria promueven la anulación de las clases de religión en todas las escuelas patrocinadas por el gobierno, y resulta sorprendente que la Escuela Nacional de Sordomudos, atendida con mucho esmero por las autoridades, y al parecer visitada personalmente por varios presidentes de la República, sea la única en conservar una clase de religión, en claro anacronismo.

Al respecto Josefina Zoraida Vázquez comentará que

desaparecía totalmente del plan de estudios la enseñanza religiosa. Sólo la escuela de sordomudos mantenía la enseñanza del catecismo y de los 'principios religiosos'; los demás planteles hablan de los deberes de las mujeres en la sociedad, de las madres con relación a la familia, o de moral a secas.<sup>202</sup>

¿A qué podemos atribuir tal situación? Aunque no existe ninguna justificación concreta de aquella época que explique el por qué de esta distinción, parece claro que por tratarse de personas sordas a las que muchos creían incapaces de educación y otros sin virtudes morales, la intervención de los principios religiosos sería casi un signo de compasión. Por otro lado, la enseñanza del catecismo se menciona solamente en la ley del 28 de noviembre de 1867, escrita por Benito Juárez, pero influida según algunos por Eduardo Huet y Ramón I. Alcaraz, quienes no tenían vínculos conocidos con la Iglesia, pero se encargaban de dicha guía. De cualquier manera tal materia no es mencionada en ningún documento posterior, por lo que concluimos que esta instrucción era brindada personalmente por Eduardo Huet, a manera de consejos prácticos, y no como un catecismo riguroso. Probablemente algunos aspirantes al profesorado con una inclinación religiosa más fuerte transmitieron algunos de estos principios, o incluso, participaron más activamente en su formación espiritual, llevándolos a misa o sugiriéndoles a sus

---

<sup>202</sup> Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, 2a. ed., México, El Colegio de México, 1975, pág. 55

padres o tutores que así lo hicieran.<sup>203</sup> Tal conducta no es necesariamente arbitraria, proselitista o antigubernamental; más bien obedece a las condiciones presentes en un establecimiento que básicamente era un asilo, en un momento coyuntural de nuestra historia en el que la transformación de la educación laica no había sido ni entendida ni asimilada por la totalidad de la población.

Igual de interesante resulta la sección sexta, en la que se estipulan "*lecciones de agricultura práctica para los niños*". ¿Por qué? No debemos considerar que esta clase fuera simplemente para mantener ocupados a los alumnos, para proveer de ciertos productos al establecimiento o para dar lustre y ornato al lugar. La justificación para dedicar tanto esfuerzo, tiempo y recursos económicos a la hortaliza de la escuela tenía un propósito mucho más significativo y profundo, que puede percibirse sin demasiada dificultad observando que en el programa esbozado en 1867 los sordos desarrollarían el lenguaje, sus valores, su intelecto, pero no contarían con la preparación práctica en una actividad que les permitiera ganarse el sustento. Tal carencia se evidenciará en los próximos años con los intentos de capacitar en algunos oficios a los sordos, pero mientras se presenta la ley de 1880 en donde se da atención más completa a éstos, los asilados deberán conformarse con aprender a trabajar el campo. Resulta muy esclarecedor el comentario vertido por el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, José Díaz Covarrubias, en 1874, en donde señala lo siguiente: "Como generalmente se dedica a los sordo-mudos a la agricultura, para iniciarles en el estudio y la práctica convenientes, se ha establecido una hortaliza en el edificio de la escuela".<sup>204</sup>

Sin embargo, la experiencia obtenida en las clases de horticultura de la Escuela Nacional de Sordomudos no era necesariamente la única instrucción a la que podían aspirar los sordos. Una vez concluida su formación en ella, se buscaba seguir apoyándolos, y uno de los medios fue enviarlos a la Escuela de Agricultura. En 1878

---

<sup>203</sup> El relato de lo ocurrido a principios de diciembre de 1873 que ocasionó la severa crítica de Vicente Riva Palacio sobre la Escuela Nacional de Sordomudos parece ser un indicio de eso. Ver AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 22.

<sup>204</sup> José Díaz Covarrubias, *La Instrucción Pública en México*, México, imprenta del gobierno en palacio, 1875, pág. 215. El subrayado es mío.

Eduardo Huet, comentando las alternativas que se tienen para capacitar a los sordos en algunos oficios, recuerda los buenos resultados obtenidos hasta ese momento, al decir

no se ha descuidado de la suerte de los alumnos que salieron de esta escuela, se ha hecho todo cuanto era posible hacer en las actuales circunstancias; se ha obtenido la colocación de siete de ellos en la Escuela de Agricultura. Lo mismo se hará en lo de adelante respecto de la Escuela de Artes y Oficios.<sup>205</sup>

No parece probable que aquellos sordos que estudiaban en la Escuela de Agricultura mantuvieran su beca o alguna otra relación formal con la Escuela para Sordos, pero si podemos suponer que continuaba existiendo un fuerte vínculo, afectivo o social, entre los primeros y la segunda, como parece desprenderse del aviso que da el director de la Escuela de Agricultura al director de la Nacional de Sordomudos sobre el alumno sordo Macario Soto, quien estudiaba en el primer establecimiento, donde informa que "*extraoficialmente se ha sabido*" de su fallecimiento.<sup>206</sup>

Por otro lado y quizá más importante para el hilo conductor de nuestra investigación, el primer apartado del artículo cuarto privilegia la lengua escrita, y sólo en los casos en los que las condiciones lo permitieran, las clases de pronunciación. Esta última, no será llevada a cabo sino hasta 1881, al igual que la mencionada en el apartado séptimo, sobre la teneduría de libros, que de la misma forma requería que los niños sordos mostraran aptitud para aprenderla.<sup>207</sup> Dicha aclaración resulta de vital importancia, en vista de las hipótesis sin fundamento registradas por Alfredo Saavedra, que influyeron en los trabajos posteriores de Susana Huet y en menor

---

<sup>205</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 41, f 5.

<sup>206</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 33.

<sup>207</sup> La sorpresa de Pablo Velasco cuando presencia la clase de pronunciación en la escuela para sordas de Burdeos en 1873 y sobre todo la declaración de Ramón Alcaraz en julio de 1881 donde destaca que el ayudante del profesor general "*quedará encargado exclusivamente de la enseñanza de la pronunciación, clase que comenzó a darse el año pasado [1880], y la cual no puede darla el profesor general porque es sordomudo,*" no deja lugar a duda. Ver AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 29, f 27, *cfr.* con AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 23, f 3v.

instancia de Thomas Smith, y que aseguran que "*para entonces [1867] fueron tolerados los métodos de enseñanza pantomímicos y de señales de L'Epée*"<sup>208</sup> y que "*en México siempre se ha tendido a la desmutización y [...] la viciosa mímica ha sido únicamente tolerada, sin haberse logrado su extirpación hasta la fecha [1958]*"<sup>209</sup> llegando al extremo de referirse a Eduardo Huet como "*el desmutizador*".<sup>210</sup> Por su parte, Susana Huet aseguraba en la biografía que escribió sobre su bisabuelo en 1983 y que sirvió de fundamento historiográfico al trabajo de Smith que "*La metodología que se estableció en la escuela de sordomudos fue la desmutización con el sistema de articulación y lectura labial. La mímica se toleró pero no formó parte del proceso de enseñanza*".<sup>211</sup> Una declaración tan aventurada fue correctamente valorada por Thomas Smith quien optó por registrarla en su aparato crítico, pero privilegiando la versión del *Diccionario Porrúa* en el texto principal de su trabajo en donde puede verse que el método seguido en primera instancia por la escuela fue el establecido por el abad de L'Epée.<sup>212</sup>

En síntesis, el primer programa de 1867 pretendió dotar de cierta instrucción básica a los sordos, aunque la diferenciación que existió entre este plan de estudios y los cursados por los oyentes de la época no pueden ser equiparados. No obstante, el programa que lo sustituirá, o más bien, que lo complementará trece años después, introdujo modificaciones sustanciales, si bien no privilegió explícitamente el sistema oral, aunque sentó las bases para enviar a un segundo término al método francés.

---

<sup>208</sup> Alfonso Saavedra, *Op. Cit.*, 10 de septiembre de 1958, pág. 142. En este pasaje puede apreciarse con claridad la aversión y el desconocimiento que este médico tiene sobre la lengua de señas. No obstante, a pesar de sus expresiones peyorativas, parece no haber comprendido la diferencia abismal que existe entre el sencillo programa propuesto en 1867 y el más complejo e integrador de 1880, que analizaremos un poco más adelante.

<sup>209</sup> *Idem.* 25 de septiembre, pág. 146

<sup>210</sup> *Idem.* 10 de septiembre, pág. 138

<sup>211</sup> Thomas Smith, *Op. Cit.*, pág. 62.

<sup>212</sup> *Diccionario Porrúa*, pág. 723. Además, creo importante destacar que en la versión corregida más reciente del trabajo de Susana Huet [marzo de 2001], ya no se presenta el párrafo que Smith registró en sus notas, lo que parece evidenciar la falta de sustento sólido de esa declaración. Por otro lado, una muestra clara de la preferencia metodológica de Eduardo Huet a favor del sistema francés de L'Epée es que al morir trabajaba en la creación de un diccionario de Señas que presentaría en el Congreso Mundial de Educación para sordos en Inglaterra, programado para el año de 1890. ¿Se ocuparía de este arduo trabajo cuando la tendencia mundial era de desterrar por completo la utilización de las señas en la enseñanza de sordos, si él apoyara contundentemente el método oral? La respuesta negativa parece muy evidente.

Antes de pasar de lleno a aquel nuevo programa, es pertinente aclarar que existieron algunas añadiduras al de 1867. En particular me referiré a dos cambios significativos que lograron mantenerse vigentes hasta bien entrado el siglo XX en los planes de estudio de esta institución, aunque la fecha exacta del surgimiento de estas nuevas materias no está precisado.

Por un lado tenemos la clase de dibujo. La primera referencia que de ella tenemos es de 1870.<sup>213</sup> Resulta importantísima, porque aunque en aquel tiempo no podemos asegurar que alguno de ellos al salir de la escuela consiguiera su sustento por este medio. No obstante, existen pruebas concretas que desde principios del siglo XX hasta el mismo día de hoy, muchos de los sordos trabajan como dibujantes, y podemos decir que realizan su trabajo de una manera no sólo digna, sino hasta sobresaliente.

Al igual que la clase de dibujo, la clase de gimnasia, referida al menos desde 1875 en la escuela de la capital mexicana, parece haber sido adoptada como herencia de la escuela para sordos de París. Ésta también continuará por largo tiempo, provocando algunos de los mejores comentarios que al correr de los años se han vertido sobre la institución, proporcionando además un mejor estado de salud a los estudiantes de este establecimiento.

Analicemos ahora el reglamento de febrero de 1880. Una de sus primeras novedades consiste en dividir la educación de los sordos "*en dos períodos; uno que comprende el curso de estudios y otro al del aprendizaje de un oficio*".<sup>214</sup> El programa de 1867 no estipulaba límites temporales en los que se llevaría a cabo dicha instrucción, sin embargo, en el de 1880 se aclaraba que el curso de instrucción duraría de siete a ocho años, mientras que el segundo de dos a tres.

Sobre los métodos, el artículo segundo señalaba:

---

<sup>213</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 22, f 4.

<sup>214</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 7, f 2.

El curso de estudios se hará combinando el sistema de la mímica natural con el sistema de signos fundado en la etimología de las voces; abandonando aquel gradualmente, a medida que los alumnos vayan adelantando con el conocimiento práctico de las leyes de la sintaxis del idioma.<sup>215</sup>

Mientras que el artículo tercero añade

Se empleará también en todos los casos en que se creyere posible y necesario, el sistema de articulación y alfabeto labial. En las academias nocturnas que se establecen para los aspirantes se les explicará y hará practicar este sistema a fin de que estos puedan comenzar su enseñanza con los alumnos, cuando se creyere conveniente y necesario.<sup>216</sup>

Parece suficientemente claro que el sistema francés era aún en este momento el predominante, y sólo *cuando se creyere conveniente y necesario* se usaría el sistema de articulación.

En cuanto a las materias que se considerarían para ser estudiadas por los niños sordos, en realidad se parecen bastante a las enseñadas en las primarias convencionales. Así, ocupan un lugar sobresaliente las asignaturas de idioma, dibujo, historia, geografía, aritmética, historia natural, gimnasia, entre otras. Por otro lado, la controvertida clase de religión sólo se modificó, pasando al quinto año de la siguiente manera: "*Lecciones de religión (la indicada por la familia), de moral, urbanidad, deberes sociales, etc.*"<sup>217</sup>, repitiéndose en el sexto año. En total, los años

---

<sup>215</sup> El sistema de la mímica natural debe referirse a lo que llamamos ahora señas caseras, o simplemente actuación o pantomima, que no tiene nada que ver con una lengua de señas. Por otro lado, "*el sistema de signos fundado en la etimología de las voces*" parece hacer referencia a los signos metódicos del abad de L'Épée, probablemente en la versión sintetizada de Sicard, adaptada por Eduardo Huet al español y la proto-versión de la LSM que se usaba en aquel tiempo y lugar, sea cual fuere ésta. Lo anterior parece quedar explícito con la declaración final, en la que se vincula a la segunda con "*el conocimiento práctico de las leyes de la sintaxis del idioma*", contrastándose además en el artículo siguiente con *el sistema de articulación y alfabeto labial*, es decir, la clase de pronunciación.

<sup>216</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 7, f 2. El subrayado es mío.

<sup>217</sup> *Idem.*

programados para la instrucción y permanencia en la escuela era de once años según este documento, aunque si alguien no aprobaba el año, necesitaría quedarse más tiempo.

Ahora bien, como mencionamos antes, se había programado la capacitación de los jóvenes sordos en un oficio práctico al concluir con el curso de estudios, es decir, el aprendizaje en sesiones dentro del taller de su elección. Según registra el artículo sexto, los talleres que se establecerían en ese tiempo [1880] eran los de "*litografía, tornería, sastrería, zapatería, tipografía, encuadernación y carpintería*"<sup>218</sup>, sin olvidar que el cuidado de la hortaliza de la escuela también correría a cargo de los alumnos varones.

Ciertamente este programa era pretencioso, y deja ver en algunas partes desconocimiento de la terminología especializada en la época. También podemos decir que no con mucha facilidad podría la escuela apegarse a estos nuevos lineamientos, en ocasiones a raíz de la costumbre seguida durante los últimos trece años, pero otras veces por las mismas carencias físicas, humanas y presupuestales de la institución. El establecimiento de los talleres, por ejemplo, reflejaba con claridad la intención de preparar a los sordos para la vida en el exterior de la escuela, pero requería una costosa inversión en maestros especializados, equipo e instalaciones. Esta idea no era nueva, porque en 1878 se había ordenado al Director de la Escuela Nacional de Sordomudos que llevara personalmente a sus alumnos a la Escuela de Artes y Oficios para que utilizaran los magníficos talleres que tenía ésta. Sin embargo, tal idea no pareció provechosa al Director de la Escuela de Sordos, por lo que prefirió solicitar la creación de este tipo de instalaciones en su propio establecimiento.<sup>219</sup> Dicha medida no recibió respuesta inmediata, y podemos suponer que en realidad, los alumnos sordos debieron esperar todavía algún tiempo para contar con un par de talleres, pero nosotros lo registramos aquí, por haberse planteado ya como una necesidad desde el tiempo en el que se creó esta ley.

---

<sup>218</sup> Coincidentemente, éstos son los mismos talleres que se tenían en 1873 en la escuela de París, cuando Pablo Velasco hizo su viaje para aprender los sistemas de estudio de aquella institución. Ver AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 29, f 17v.

<sup>219</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp., 42. *cfr.* con AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 41.

Para concluir con lo relacionado a los programas de estudios, cabe señalar que unos meses después de publicado el documento de 1880, Ramón I. Alcaraz realizó algunas propuestas orientadas a poner en práctica aquel programa, pero también sugiriendo algunas enmendaduras significativas. La primera, que ya mencionamos, tenía que ver con la clase de pronunciación, que daría el maestro que ocupara la plaza de ayudante del profesor general. Según el reglamento, debería ser el titular y no el ayudante quien atendiera dicha materia, pero al ser Huet sordo, no estaba en condiciones de llevarla a cabo. También comentamos la clase de teneduría de libros, que para julio de 1881 aún no se había iniciado, a pesar de estar proyectada desde la ley de 1867; sin embargo, todo parece indicar que a principios de 1882 comenzó a impartirse, cumpliéndose finalmente esta parte del programa.

Una propuesta que verdaderamente era provechosa para los sordos y además muy original, fue presentada en el mismo oficio del 18 de julio de 1881, en donde el director de la Escuela Nacional de Sordomudos, reflexionando en que sus alumnos sabían escribir con excelente ortografía y podrían aprovechar ésto, si lo complementaban con

un aprendizaje especial, tanto más cuanto que una forma gallarda unida a la buena ortografía que todos tienen, les dará el medio honesto de vivir, dedicándose a copistas (escribientes) tanto más fieles, cuanto que por un mismo defecto físico están exentos de las distracciones tan comunes en los escribientes que oyen y que ocasionan a veces errores y faltas que son de trascendencia [...] Creo por lo tanto necesario el aumento en la planta de la escuela de un profesor de caligrafía.<sup>220</sup>

Tal propuesta fue bien recibida, aprobándose unos meses después, llegando a formar parte del plan de estudios, aunque también debemos señalar que no tenemos un solo registro que demuestre que por lo menos uno de los sordos que cursó esa asignatura, haya logrado después trabajar como 'copista' o 'escribiente'.

---

<sup>220</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 23, f 4 y 4v.

### **c) Financiamiento**

A diferencia del proyecto de San Juan de Letrán, que era sostenido por fondos particulares, y de la Escuela Municipal, que funcionaba gracias a la aportación de las empresas de entretenimiento, que por ley debían otorgar lo recaudado de una función para este fin, la Escuela Nacional de Sordomudos contó desde un principio con el apoyo del gobierno federal. De esta manera, sus gastos ordinarios eran incluidos en las partidas destinadas al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, siendo también cubiertas las necesidades extraordinarias del local por la misma instancia, previa solicitud y aprobación. Cabe destacar aquí que los donativos que a título personal hicieran los particulares podían ser aceptados, aunque los registros de éstos nos llevan a pensar que no fueron demasiado significativos.

Como quiera que sea, tanto alumnos como maestros, pese a las frecuentes tardanzas en los pagos, contaban con un presupuesto bastante claro. Para tener un dato que nos sirva de referencia, diremos que en el *Presupuesto de egresos para el año económico de 1876 a 1877*, el gasto total asignado a la Escuela Nacional de Sordomudos fue de \$ 6,994.00, que significa el menor presupuesto asignado a cualquier establecimiento de Instrucción Pública.<sup>221</sup>

## **FUNCIONAMIENTO**

Cómo se ha visto, tanto la ley del 15 de abril de 1861 como la de 1867 dejaban en el futuro la elaboración de un reglamento interno. No obstante, eso no significó un obstáculo serio, debido a la experiencia de Eduardo Huet en Brasil y México, y la

---

<sup>221</sup> Ese mismo año, el mayor presupuesto fue para la Escuela Nacional Preparatoria, dotada con \$ 53,157.40, seguida por la Escuela de Medicina con \$ 44,894.20 y la Escuela de Agricultura con \$ 36,176.20. *La educación pública en México. A través de los mensajes presidenciales, de la consumación de la independencia hasta nuestros días*, pág. 371.

sólida formación teórica que se supone tenía Ramón I. Alcaraz.<sup>222</sup> De tal forma que el establecimiento inició sus actividades sin una guía oficial escrita que avalara las diferentes acciones seguidas por los implicados de la enseñanza y la administración.

A pesar de eso, los problemas se fueron resolviendo sobre la marcha, y con las medidas encaminadas a lograr un mejor funcionamiento de la institución, quedó claro todo un cuerpo de obligaciones y prerrogativas asignadas a cada puesto, por lo que es lógico pensar que el reglamento interno presentado en el año de 1879, aceptado en 1880 y luego publicado en 1882, simplemente reproducía esos acuerdos alcanzados con la experiencia del desempeño de las diarias funciones. Dicho más fácilmente, tanto la ley del 31 de enero de 1880 como el reglamento interno de Alcaraz puntualizaban y volvían oficial lo que ya por varios años se realizaba en la práctica.

#### **a) Reglamento interno** <sup>223</sup>

Antes de analizar las características del reglamento interno de la Escuela Nacional de Sordomudos, es pertinente no perder de vista que casi a fines de la década de los setenta aún no se le había dado seguimiento al mandato de crear un reglamento para esta Institución, por lo que la manera de funcionar del establecimiento se apoyaba más en los años de experiencia y ajustes que en la práctica habían dado resultados.

En abril de 1879, Ramón I. Alcaraz, entonces director de la escuela, envió a la Junta Directiva de Instrucción Pública una propuesta de reglamento interno, el cual muy probablemente influyó para que se elaborara un reglamento general, que

---

<sup>222</sup> Recuérdese su ya mencionada amistad con el '*Señor Solis*', pariente del director de la escuela para sordos de Madrid, quien le había proporcionado materiales valiosos, como reglamentos y programas de aquella institución.

<sup>223</sup> A menos que se indique lo contrario, todas las citas de este apartado serán tomadas de Ramón Alcaraz, *Reglamento interior de la Escuela Nacional de Sordomudos*, México, Tipografía literaria de Filomeno Mata, 1882, 23 p.

describía las políticas que seguiría el Estado en cuanto a la educación para sordos, el programa, el método, la duración de los estudios, los requisitos de ingreso, los criterios de evaluación.

El reglamento general, fue emitido el día 31 de enero de 1880, publicándose el 9 de febrero del mismo año en el *Diario Oficial*. Una vez aprobado dicho reglamento, pudo entonces aprobarse, con fecha de 17 de febrero de 1880,<sup>224</sup> el reglamento interno propuesto casi un año antes por Alcaraz. Como ya se mencionó, en este reglamento se establecen sólidamente algunas de las prácticas llevadas a cabo hasta ese momento, aunque otras son corregidas o definitivamente eliminadas. Cabe aclarar aquí que el reglamento interno se concentraba sobre todo en los asuntos de índole administrativa y disciplinaria para el buen accionar del internado, sirviendo así de complemento a la ley emitida unos días antes. Llama la atención que a pesar de ser aprobado a principios de 1880, fuera imprimido hasta dos años después, es decir, en 1882. Revisaremos ahora algunas de las indicaciones que contenía este reglamento, con la intención de familiarizarnos con la vida diaria de la escuela, y el trabajo que debía desempeñar cada individuo que estudiaba o prestaba sus servicios en dicha institución.

### *Horario* <sup>225</sup>

Al ser el establecimiento un internado en el que los alumnos debían vivir, se indicaron cuidadosamente todas las actividades que tendrían que realizar a lo largo del día, quedando consignada hasta la hora en la que deberían levantarse, desayunar, comer, cenar y regresar a sus dormitorios, así como la duración y contenido de cada una de las clases.

De esta forma, los alumnos se levantaban todos los días a las 5:30 de la mañana<sup>226</sup>, para estar listos a las 6:00 para la primera clase, que duraría dos horas.

---

<sup>224</sup> *Idem*. pág. 3

<sup>225</sup> *Idem*. págs. 21 y 22

Una vez concluida ésta, se servía el desayuno, que debía terminar a las 8:30, para dar paso al trabajo de los alumnos aspirantes al profesorado en el jardín, bajo la dirección del profesor de horticultura y cuidado del prefecto, durante una hora y media. Mientras tanto, después de desayunar, las niñas se ocupaban de realizar labores manuales, bajo la dirección de la prefecta, siendo auxiliada por las jóvenes aspirantes al profesorado, que tendrían que turnarse por días para realizar estas actividades.

A partir de las 10:00 de la mañana comenzaba la segunda clase, que duraba dos horas, para ser seguida de una hora para la comida y otra para descansar, que concluía a las 14:00 horas. Daba entonces inicio la tercera clase, que concluía a las 16:00 horas, para continuar con una clase de una hora de dibujo o escritura.

Entre las 17:00 y las 18:00 horas los estudiantes debían acudir a la clase de gimnasia, y en algunos casos, a la de teneduría de libros. La siguiente media hora estaba destinada a la cena, y después se disfrutaba de otra hora de descanso. La cuarta clase comenzaba entonces a las 19:30 horas y tenía una duración de una hora y media. A las 21:00 horas todos los alumnos se recogerían en sus dormitorios.

No obstante, no todos los alumnos llevaban este horario. Aquéllos que habían concluido la etapa básica y estaban dedicados al aprendizaje de un oficio, distribuían su tiempo de la siguiente manera:

De 6 a 8 de la mañana concurrirán con los demás alumnos a la primera clase. A las 9 entrarán en el taller respectivo hasta las 12. Volverán al taller de 2 a 5 de la tarde, y de 7:30 a 9 de la noche asistirán a la cuarta clase de los alumnos, y a las académicas de los Aspirantes, a las horas que se dieren.<sup>227</sup>

---

<sup>226</sup> En el mismo reglamento se aclara en una nota al pie de la página 21, que durante el verano todo el horario se atrasaría media hora, dando inicio las actividades a las 6:00 de la mañana, aunque sin modificar la estructura del horario.

<sup>227</sup> Ramón Alcaraz, *Op. Cit.*, pág. 22

Por último, cabe destacar que las actividades escolares semanales comenzaban los lunes y terminaban los sábados a las doce del día, cuando se permitía salir a su casa a aquellos alumnos que tuvieran familia o tutor en la ciudad y no estuvieran castigados por cualquier motivo. Asimismo, los aspirantes al profesorado y los maestros y trabajadores administrativos podían salir, exceptuando al aspirante que, por turno, tuviera la asignación de quedarse en el establecimiento esa semana, con la intención de cuidar tanto a los alumnos que por alguna razón no salieran de la escuela, como también las instalaciones.

### *Personal*<sup>228</sup>

Desde que se fundó la Escuela Municipal hasta los primeros meses de 1880, reinó la ausencia de normas claras en cuanto a las obligaciones y atribuciones de los respectivos empleados de la institución. No obstante, es justamente en esa larga etapa cuando se comienzan a dibujar, por ensayo y error, lo que serían las bases para el reglamento interno propuesto en 1879 y aprobado al año siguiente, en el cual queda establecido claramente lo que debía hacer cada uno de los empleados que laborara en la escuela.

A continuación analizaremos las diferentes funciones que podían desempeñarse en este establecimiento partiendo del reglamento antes mencionado. Desde luego, el surgimiento de estas plazas es anterior, por lo que trataremos de presentar la síntesis de cuándo surgió cada uno de los puestos y cuales eran sus deberes específicos, para pasar por último a reflexionar en qué se había beneficiado la escuela con estos nuevos empleados y, en los casos en que es posible, acercarnos directamente a las personas que ejercían los cargos señalados.

#### 1.- Administrativos

---

<sup>228</sup> *Idem.*, págs. 5 a 20

## DIRECTOR

En los meses que duró la Escuela Municipal y los primeros años de la Escuela Nacional de Sordomudos, Eduardo Huet, controlaba todo lo relacionado con la sección para varones y la comunicación y representación del entero establecimiento ante las autoridades. Al mismo tiempo su esposa, Catalina Huet, con el puesto de directora, se hacía cargo del departamento de señoritas. No obstante, con el pasar del tiempo, se hizo muy evidente que las habilidades del matrimonio Huet debían de ser aprovechadas de lleno en la enseñanza, librándolos del oneroso trabajo administrativo, que los distraía de ese propósito. Tal situación se agravó todavía más, cuando a finales de 1870 Catalina Huet renunció a su cargo de directora, y todas sus responsabilidades recayeron directamente en su esposo.<sup>229</sup> Aunque cualquier cosa que digamos sobre los motivos de esta renuncia entrarán dentro del campo de la especulación, tal parece que las condiciones laborales no fueron satisfactorias para ella,<sup>230</sup> prefiriendo mudarse a la ciudad de Nueva York, en donde se piensa que vivía su hija, María, quien se había casado con un hombre norteamericano de apellido Miller.<sup>231</sup> Un poco tiempo después, Ramón I. Alcaraz comienza a aparecer en la documentación oficial de la escuela como nuevo director, aunque no durará mucho tiempo en ése, su primer período, para dar paso a la segunda etapa de Huet en ese cargo.

Básicamente podemos decir que el director era el jefe del establecimiento y tenía autoridad sobre el personal y los alumnos asignados al plantel. Debía vigilar que todos cumplieran con las obligaciones que tenían asignadas, prestando especial atención a conservar "*el buen orden, la conducta y la moralidad*".<sup>232</sup> Por lo menos una vez a la semana, estaba obligado a pasar revista de inspección a todas las instalaciones, a fin de cerciorarse del estado en que se encontraba; si en alguna de las revisiones periódicas descubría algo que requiriera atención pero fuera más allá

---

<sup>229</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 13.

<sup>230</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 9. *cfr.* AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 27, página sin foliar entre las f 2 y f 3.

<sup>231</sup> Susana Huet, *Op. Cit.*, pág. 6

<sup>232</sup> Ramón Alcaraz, *Op. Cit.*, pág. 7

de sus facultades, tenía que informar a la Junta Directiva de Instrucción Pública, a fin de que ésta le girara información de cómo proceder. Lo mismo aplicaba a las condiciones físicas del lugar, los programas y la manera de ejecutarlos, la economía, y muy importante también, a las faltas graves que cualquiera cometiera en la escuela.<sup>233</sup>

La comunicación con las familias de los alumnos y las demás personas que tuvieran algún asunto en el establecimiento, así como la firma de la documentación oficial y cuanto libro, recibo, orden de pago, y en general todos los documentos relativos a la contabilidad que exigieran ese requisito, estaban de igual manera a bajo su responsabilidad.

Además de lo anterior, era responsabilidad del director el nombramiento y la remoción de todos los empleados que no eran nombrados directamente por el Ministerio (es decir, los que no estuvieran relacionados ni con la administración, ni con el orden y disciplina, ni con la enseñanza en la escuela). Sin embargo, en aquellos puestos en que él mismo no podía seleccionar y nombrar, podía proponer a la Junta Directiva a las personas que creyese aptas para su buen desempeño.

Resulta muy interesante que debía preparar junto con el Profesor General el programa anual de estudios, notificando al Ministerio cualesquier modificaciones que se creyeran convenientes. La enseñanza teórico-práctica del idioma Castellano<sup>234</sup> a los aspirantes al profesorado, corría también por cuenta directa del director, quien debía seleccionar los días y las horas más convenientes para esta labor, después de haberse cubierto las clases asignadas para cada día.

Por último, tenía permitido expedir licencias a sus subordinados para que se ausentaran de sus deberes hasta por ocho días, especialmente en los casos de

---

<sup>233</sup> Como se verá más adelante, si podía imponer y aplicar los castigos y penas correccionales autorizadas por el reglamento. No obstante las más serias serían descritas a la Junta Directiva quién decidiría qué hacer sobre ese caso particular. Ramón Alcaraz, *Reglamento interior de la Escuela Nacional de Sordomudos*, pág. 7, 8 y 20.

<sup>234</sup> *Idem.* pág. 6

enfermedad y otros motivos justificados, siempre y cuando no se perjudicara el orden y buen servicio de la escuela. En cambio,

Cuando la causa que impidiera al empleado asistir al desempeño de sus funciones pasare de ocho días, tendrá éste [es decir, el empeado] obligación de elevar ocuro al Ministerio por conducto del Director de la Escuela, pidiendo la licencia en los términos de la Ley. Si así no lo hiciere, el Director dará inmediatamente aviso a la Junta.<sup>235</sup>

Cómo puede verse con facilidad, el director era un personaje central, y quienes lo fueron en esas primeras épocas, imprimieron su propia personalidad al establecimiento, a través de la enseñanza personalizada a los aspirantes al profesorado y las reformas que propusieron para beneficio de los alumnos sordos a quienes estaban dedicados.

## SECRETARIO-TESORERO

La primera referencia a un empleado con estas características, la tenemos en el año de 1873. A pesar de eso, es probable que la institución contara con un secretario tesorero desde tiempo atrás. En esencia, el Secretario Tesorero debía suplir al Director cuando éste no estuviera presente por alguna causa. En cuanto a su función de Tesorero (llamado Administrador y Secretario <sup>236</sup> en algunos documentos, en otros Tesorero-mayordomo <sup>237</sup> o simplemente Tesorero <sup>238</sup>), no sólo tenía el manejo de los fondos y la contabilidad, sino que además debía proveer el mantenimiento de los alumnos y todos los gastos que se generaran por la conservación material del edificio, la compra y reposición de muebles y útiles de servicio.

---

<sup>235</sup> *Idem.* pág. 8

<sup>236</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 28, f 2.

<sup>237</sup> Ramón Alcaraz, *Op. Cit.*, págs. 8 y 9.

<sup>238</sup> Juan de Dios Peza, *Op. Cit.*, pág. 102.

Además de lo anterior, era responsabilidad suya pagar los salarios a empleados y profesores, cuidando que tanto ingresos como gastos quedaran registrados debidamente. En vista de que el local era un asilo, era necesario cuidar los detalles como la provisión de ropa y alimento adecuados para los alumnos y demás internos. De esta manera, era el Secretario, en su carácter de Mayordomo, quien estaba encargado de cuidar estos asuntos, siendo a él directamente a quien le correspondía supervisar que la servidumbre cumpliera estrictamente sus deberes. En caso de algún incumplimiento por parte de los criados, era él quien debía proponer la separación de esos mozos de su trabajo, recomendando, asimismo, a aquél o aquéllos que pudieran ser nombrados en lugar de los primeros.

En el tiempo que abarca nuestra investigación, el Secretario-Tesorero-Mayordomo de la escuela fue siempre Juan N. Ocadiz, personaje sobresaliente que pudo trabajar sin ningún problema con los dos directores titulares de este período, aquellos directores interinos que ocasionalmente los sustituyeron, siendo él mismo director interino una vez, e incluso sobreviviendo a todos ellos, mantuvo su puesto hasta principios del siglo XX. Al parecer su desempeño fue eficiente, y su personalidad dócil y responsable, porque jamás se registra ningún problema personal o laboral de este hombre con alguno de los alumnos o empleados. En los años considerados aquí, más bien, todas las críticas al establecimiento serán siempre enfocadas al sistema de enseñanza y a quien ostenta los puestos de responsabilidad, dejando el aspecto contable y administrativo sin ninguna queja de gravedad.

## 2.- Docentes

### PROFESOR GENERAL

Dicho sencillamente, el Profesor General era el responsable directo de toda la enseñanza que se impartía en la escuela. Como puede percibirse con facilidad, la labor efectuada por aquél que tuviera este puesto era enorme, considerando los

programas tan amplios y estrictos que se habían planeado para la escuela, así como la doble atención, a sordos en primer término, y a sus maestros, los Profesores Aspirantes, en segundo.

Por tratarse de un puesto en el área de la docencia, el Profesor General estaría alejado de las responsabilidades administrativas del recinto, vinculándose con las labores de disciplina sólo cuando alguno de sus alumnos en clase cometiera alguna falta. Sin embargo, ahí no quedaba su trabajo. Era de vital importancia que diera aviso al director

de las malas inclinaciones o tendencias al desorden que notare en los alumnos, para acordar con él los medios que deban emplearse a fin de corregir esas malas inclinaciones y dar otra dirección a esas tendencias; pues siendo el Profesor General quien, por el estado excepcional de los alumnos de esta escuela, tiene que estar en comunicación más directa con ellos, y correspondiéndole a él, por la naturaleza misma de ese estado, atender a su dirección moral, es ésta una de las obligaciones más sagradas que tiene que cumplir.<sup>239</sup>

Sobre sus obligaciones para con los aspirantes al profesorado, debía también vigilar sus tendencias, pero sobre todo, enseñarles dos veces al mes, en las academias nocturnas, a fin de capacitarlos teóricamente para su trabajo de enseñanza. Una vez logrado lo anterior, estaría encargado de dirigirlos en los exámenes que los alumnos sordomudos presentarían anualmente, calificando el mismo Profesor General tanto a los alumnos como a los aspirantes.

Anualmente, en la segunda quincena de diciembre, estaría encargado, junto con el director, de revisar el programa de los estudios especiales de la escuela, informando con presteza sobre cualquier cambio a la Junta Directiva de Instrucción Pública.

---

<sup>239</sup> Ramón Alcaraz, *Op. Cit.*, pág. 10. El subrayado es mío.

Los personajes que trabajaron en esta capacidad fueron Eduardo Huet, hasta el día de su muerte, siendo sustituido por José María Márquez y, en el período que éste último viajó a Europa para su actualización como maestro de sordos, Luis Jiménez se ocupó de la responsabilidad.

## AYUDANTE DEL PROFESOR GENERAL

Para el año de 1881, Ramón I. Alcaraz, viendo la enorme carga de trabajo que tenía el profesor general, solicitó a la Junta de Instrucción que estableciera una nueva plaza, que diera un apoyo más decidido en las obligaciones particulares del profesor general, quien debía atender tantos detalles que rebasaban sus posibilidades.<sup>240</sup> Así las cosas, este nuevo empleado tendría a su cargo la recién establecida clase de pronunciación, que por razones obvias Eduardo Huet no estaba en posición de atender. No obstante, sus facultades y responsabilidades no serán claramente especificadas en ninguno de los reglamentos que fueron emitidos a lo largo del siglo XIX, de ahí que limitemos nuestros comentarios sobre este ayudante. Lo que tampoco queda muy claro es el momento en el que tal plaza fue abierta. En los aproximadamente seis meses que vivió Eduardo Huet después de ésta solicitud, no existe ninguna evidencia que se haya asignado a alguien para desempeñar dicha función. No será sino hasta casi tres años después, en 1889, cuando se asigne un ayudante para Luis Jiménez,<sup>241</sup> quien trabajó como Profesor General durante el tiempo que José María Márquez debió estudiar en Europa. El ayudante designado fue Luis G. Villa, el referido sobrino del Director Ramón I. Alcaraz, quien estudió medicina y posteriormente fue Director de la escuela, en un breve período de la segunda década del siglo XX.

## MAESTROS DE ASIGNATURA

---

<sup>240</sup> A este respecto, AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 23, f 3v dice "*aunque el individuo que desempeña esta plaza es sobradamente entendido y laborioso, el tiempo materialmente le falta, y muchas veces sus esfuerzos son improductivos porque, solo, no puede abarcarlo todo*".

<sup>241</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 22, f 23.

La obligación de estos profesores era asistir con puntualidad a las clases y darlas con toda regularidad en los días y horas señalados. Cada uno de ellos debía fomentar el buen orden y la disciplina durante su materia, aunque sólo podían imponer castigos si las faltas eran cometidas durante su clase. Las instrucciones dadas a ellos aplicaban a todos por igual, e incluso se menciona la posibilidad de incluir en tales medidas a los maestros de materias que más adelante llegaron a formar parte del plan de estudios de la escuela. Así las cosas, entre los primeros podemos mencionar al maestro de horticultura, al de dibujo y al de gimnasia. Los que fueron incluidos más adelante fueron los de caligrafía y teneduría de libros. Sobre las instrucciones generales, sólo nos resta señalar que sea cual fuere el acto público en el que debiera participar la Escuela Nacional de Sordomudos, era obligatorio para todos los maestros concurrir a él, si así lo disponía el Director, e incluso recibían directamente de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública la invitación.

Hablando más específicamente, dos profesores contaban con una obligación adicional:

El profesor de horticultura, además de las lecciones prácticas que debe dar a los alumnos y jóvenes Aspirantes al Profesorado, dirigirá los trabajos de los peones encargados del jardín de la escuela [...] El profesor de gimnasia tendrá también la obligación de acompañar a los alumnos al campo, cuando, de acuerdo con él, juzgue el Director conveniente que salgan a practicar algunos ejercicios que puedan serles provechosos.<sup>242</sup>

Finalmente, los maestros dedicados a la enseñanza de algún oficio impartido en la escuela eran contratados según se hiciera necesario, ocurriendo frecuentemente la cancelación de algunos de ellos por períodos de un año, o la eventual inclusión de nuevos talleres en el establecimiento.

---

<sup>242</sup>Ramón Alcaraz, *Op. Cit.*, pág 11

Los maestros de dibujo, Lorenzo Aduna, al menos desde 1876 y en 1883 se ocupó del taller de litografía, siendo sustituido por Felipe Ocadiz en la clase de dibujo; los profesores de gimnasia, Feliciano Chavaría, durante 1875 y Enrique Alfaro, desde 1876 y hasta 1887, cuando será sustituido por su hermano Pedro; el maestro de horticultura fue Eduardo Huet durante todo el tiempo que estuvo trabajando en la escuela, y a su muerte ocupó ese lugar su hijo Adolfo Huet un par de años, hasta el nombramiento de Cruz Olivares para esa asignatura. Las plazas creadas en 1881, de teneduría de libros, ocupada por Luis Jiménez en un principio, y de caligrafía, asignada a Mariano Gallardo, quien permanecerá en el cargo hasta 1886, cuando Eugenio Segovia venga a relevarlo. El nombramiento del encargado del taller de zapatería será para Manuel Coto en 1885, y el de sastrería para Miguel Riquelme, a principios de 1887.<sup>243</sup> Ese mismo año, será abierta la clase de confección de flores, a manera de taller para niñas, y la encargada para este trabajo fue Micaela Fernández.<sup>244</sup>

#### ASPIRANTES AL PROFESORADO

Aunque los aspirantes al profesorado eran considerados alumnos de la escuela, las responsabilidades que tenían eran de verdaderos maestros. La creación de estas plazas se originó con la Ley del 28 de noviembre de 1867, en donde se declaró que habría tres aspirantes varones y tres mujeres, quienes gozarían de una ayuda económica suficiente para cubrir sus necesidades. Por otro lado, no había ninguna objeción si alguien deseaba participar en las mismas actividades por su cuenta, aunque evidentemente no recibiría ninguna gratificación por ello, y sí, en cambio, debería pagar una cantidad determinada para que se le permitiera obtener la instrucción. En el período que analizamos en este trabajo, no hubo una sola persona que tomara los estudios por su cuenta, y prácticamente nunca estuvo cubierta la plaza de la tercera aspirante. En lo que se refiere a los aspirantes que sí trabajaron en la escuela, era frecuente que se alejaran por un tiempo, lo que ocasionaba comenzar de nuevo desde el principio en el escalafón de estos estudiantes-

---

<sup>243</sup> Para la mayoría de estos datos, ver AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 22, fs. 1 a 21. El resto aparece en AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 28, f 2, y AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 22, f 1.

<sup>244</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 22, f 21.

maestros. Para comprender este asunto plenamente, cabría reflexionar en las palabras que Ramón I. Alcaraz dirigió al Ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1881, donde dió cifras verdaderamente decepcionantes:

Puedo asegurar a usted Señor Ministro que en los 14 años que ha que se estableció la escuela, sólo tres jóvenes han tenido la suficiente constancia para llegar al fin, dos que no pertenecen ya a ella, y uno que está para concluir: todos los demás han estado dos o tres años solamente, al cabo de los cuales se han separado desalentados por falta de estímulo.<sup>245</sup>

Los tres jóvenes a los que se hace referencia en el párrafo anterior fueron Pablo Velasco, quien fue enviado a Europa para perfeccionar sus estudios, y de quien hablaremos más adelante; Luis Jiménez, quien ocupó diversos cargos en el establecimiento, entre los cuales destacan el haber sido director interino, inspector de la escuela ante la Junta Directiva de Instrucción Pública, maestro de diversas asignaturas y por último Profesor General, interino en algún momento y titular durante poco tiempo, puesto que dejó al morir en 1889; el joven que estaba por terminar era José María Márquez, destacado alumno del que hablaremos más adelante.

Entre los otros aspirantes al profesorado que están registrados en los archivos de la escuela, tenemos, ordenados según la primera mención que de ellos se hace,<sup>246</sup> en 1869 a Francisco Villar, Enrique Valdéz, Francisco Flores, en 1870 a Enrique Miranda, el ya mencionado Pablo Velasco, Ramón Salgado y Dámaso López; en 1871 a Antonio Pérez y se alude a una única aspirante, de la que no se da el nombre; en 1872 ingresa Luis Jiménez de quien ya hicimos referencia y en 1873 Gabriel Martínez Zurita. Para darnos una idea de la apremiante necesidad que había de aspirantes capacitados en esta época, Luis Jiménez necesitó sólo un año para alcanzar el nivel de primer aspirante, siendo registrado con este nivel en 1873. En 1874 y 1875 no hay datos disponibles, y en 1876 aparecen Mariano Argai y José

---

<sup>245</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 23, f 2v.

<sup>246</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 22.

María Márquez, quienes habrán de permanecer algunos años en la institución, cambiando continuamente de nivel, destacándose como ya se comentó el segundo. En 1877, Eduardo Torres y Luciano Carrillo ingresan a la institución como Aspirantes de Tercera, pero la renuncia de Mariano Argaiz le permite a Carrillo subir al nivel de Aspirante de Segunda. Durante el agitado 1878 sólo se registra el ascenso de José María Márquez a Aspirante de Primera clase. Al año siguiente, se mencionan a Josefina Alcalde y a Antonia Garza como Aspirantes de Primera y Segunda clase respectivamente. Durante 1880 no parece ocurrir cambio alguno en estos puestos, y en 1881 sólo se registra la renuncia de Luciano Carrillo y el nombramiento de Luis G. Villa (quien como ya se dijo antes, era sobrino de Ramón I. Alcaraz) en su lugar. El agitado 1882 presenta a Cruz Olivares, Luis G. Villa y Santos Delgado como los tres Aspirantes varones, mientras que Josefina Alcalde siendo Aspirante de Primera, es sustituida por Eligura Contla, y Luisa Pando también ingresa al establecimiento. En los años de 1883 y 1884 no parece haber ningún cambio, pero en 1885, con el regreso de José María Márquez de sus estudios en Europa, el reordenamiento del local es completo, presentándose a Luis G. Villa, Santos Delgado y Adolfo Huet (hijo de Eduardo y Catalina Huet) como Aspirantes de Primera, Segunda y Tercera, respectivamente.

Considerando ahora algunas de las funciones que deberían desempeñar, podemos decir que entre las cuestiones más importantes relacionadas con estos Aspirantes, se encuentra el que debían vivir en el establecimiento, y no poder ausentarse sin licencia, y sólo por causa justificada. Esta característica los pone más cerca de los alumnos sordos que de los maestros de asignatura oyentes, quienes salían a sus hogares una vez concluido su trabajo en la escuela.

Sus responsabilidades incluían asistir a las clases de los alumnos sordos, cuando no estuvieran asignados para instruir ellos mismos a algún grupo de estudiantes. Si este último era el caso, el Profesor General les otorgaba un tema que debían desarrollar, según les indicara, para a la vez aprender las técnicas de enseñanza y enseñar a los jóvenes sordos el contenido específico de la lección seleccionada. Caeríamos en un error si pensáramos que era sencillo el trabajo que efectuaban en

la institución. Como muestra de lo ardua que era su labor, dejemos que Alcaraz presente las condiciones que enfrentaban estos jóvenes:

Su trabajo diario es de trece horas, pues las clases son muy repetidas, y con sólo las cortas interrupciones de las horas de comer, trabajan desde las seis de la mañana hasta las nueve de la noche [...] Yo que los veo diariamente admiro la abnegación de todos ellos.<sup>247</sup>

Por último, no debemos olvidar las academias nocturnas que tenían asignadas, que eran, según explicamos antes, sesiones de al menos una hora y media de duración, impartidas después de su jornada de trabajo por el profesor general con el propósito de enseñarles los aspectos teóricos de la enseñanza especializada en sordos.

Además de las obligaciones registradas anteriormente, de los aspirantes al profesorado se esperaba, al igual que de cualquier otro empleado que estuviera en contacto continuo con los estudiantes, que observaran una conducta apropiada en todo momento, cuidando que los alumnos hicieran lo mismo, pero tratándolos siempre con consideración. Cuando les era encomendada alguna clase, se esperaba que realizaran una preparación adecuada de la información, y que presentaran el material con el entusiasmo que requerían estos alumnos especiales, valiéndose de lo aprendido en las Academias Nocturnas señaladas previamente.

Los domingos y días festivos eran considerados de asueto para los aspirantes, exceptuando a aquel varón a quien le tocara el turno semanal para permanecer en la institución.

---

<sup>247</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2 exp. 23, fs. 2 y 2v. A pesar de la dura jornada que enfrentaban, el mismo Director lamentará la "*mezquina retribución*" que recibían a cambio. No sorprende entonces que una de las peticiones más frecuentes sea la del aumento de la "dotación" económica asignada para ellos.

Como ya señalamos, a pesar del arduo trabajo que desempeñaban eran muy pocos los estímulos que recibían estos jóvenes. Sin embargo, llama nuestra atención uno de éstos, que a la letra dice así:

Si cuando estos alumnos concluyeran su instrucción no hubiere ocupación que darles en la Escuela, o no pudieren ejercer su profesión en otra parte, porque no se hubieren establecido todavía en la República otras escuelas de esta clase; el Gobierno los ocupará en trabajos de oficinas públicas para las cuales fueran aptos, prefiriéndolos en igualdad de circunstancias a cualesquier otros pretendientes siempre que la Escuela certifique que han tenido buena conducta.<sup>248</sup>

Tal disposición no pudo llevarse a cabo, debido como ya se dijo, a la tan limitada cantidad de alumnos aspirantes que lograron concluir sus estudios.

### 3.- Orden y disciplina

#### PREFECTO

El trabajo de los prefectos era uno de los más delicados, porque eran los responsables directos de la vigilancia a los alumnos, quienes representaban un importante reto debido a su condición de sordos que no habían recibido ninguna instrucción, resultando verdaderamente difícil mantenerlos en la disciplina necesaria.

Tanto el Prefecto como la Prefecta estaban directamente bajo las órdenes del Director, y a falta de éste, del Secretario; además, podían imponer ligeros castigos correccionales por faltas leves a los alumnos y debían vivir en el establecimiento, del cual no podían separarse salvo por una licencia.

---

<sup>248</sup> Alfredo Saavedra, "La sordomudez en México hasta el año 1918", en *Medicina, Revista mexicana*, Suplemento, 25 de septiembre, 1958, pág. 145.

En el caso específico del Prefecto, era responsable del orden general de la escuela, teniendo autoridad sobre todos los alumnos y empleados, salvo el secretario y los profesores, cuando éstos estuvieran en su respectiva clase. Era el encargado de cuidar que el horario se cumpliera cabalmente, llevando asimismo el registro diario de las horas de entrada y salida de los profesores.

La vigilancia de los alumnos y los aspirantes asignada al prefecto debía incluir que ninguno saliera de los dormitorios sin haberse aseado. La de el portero y los mozos de servicio se concentraba en evitar que éstos introdujeran en el local "*comidas o bebidas que puedan ser nocivas para los alumnos*",<sup>249</sup> así como asegurarse de que cumplieran con sus deberes.

Tenía libre sólo un domingo cada mes, y debía coincidir con aquel domingo que tenía "*el turno de guardia el Primer Aspirante al Profesorado. Los demás domingos podrá salir o por la mañana o por la tarde, después de que hayan salido la mayor parte de los alumnos.*"<sup>250</sup>

Todo parece indicar que esta plaza fue creada en 1878, después de la inspección de Luis Jiménez, a fin de conseguir un mejor orden en el local. Es en ese año cuando se registra el nombramiento de Rafael Castillo,<sup>251</sup> quien al parecer permaneció en la institución todos los años que considera este trabajo.

## PREFECTA

A partir de la renuncia de la directora Catalina Huet, se hizo necesario contratar a una mujer de respeto que pudiera llevar las riendas del departamento de niñas. En vista de la cantidad tan limitada de niñas y aspirantes, no se consideró necesario abrir nuevamente la plaza de directora, dejándole las atribuciones que tenía al

---

<sup>249</sup> Ramón Alcaraz, *Op. Cit.*, pág 14

<sup>250</sup> *Idem.*

<sup>251</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 22, f 12.

director que estuviera en turno. No obstante, se creó el cargo de prefecta, en el mes de enero de 1871, que vendría a cubrir las actividades consideradas propias de la mujer de esa época, que el director no podía atender.

Tenemos que la prefecta debía desempeñar con las niñas las mismas funciones que el prefecto con los varones. Sería también la encargada de enseñarles a ellas, en las horas así señaladas, la costura y el bordado, obligándolas a practicar tales oficios. Asimismo, cuidaría de la conducta de las aspirantes al profesorado, quienes estaban directamente subordinadas a ella. Era también la encargada del guardarropa, llevando un libro de registro para ese efecto; recogería la ropa sucia de todos los alumnos y la entregaría a la lavandera, quien después de lavarla se la devolvería. Tendría igualmente bajo su cuidado todos los útiles del comedor, avisando al Tesorero sobre los extraviados y rotos, para que éste proveyera lo necesario. Por otro lado, era indispensable que acompañara a las niñas en las clases de dibujo y gimnasia y en todos los demás eventos en el que el director lo determinara.

Por último, una de las obligaciones más sobresalientes que tenía la prefecta era que debía

Estar siempre presente cuando el médico visite a un enfermo, cualquiera que sea el sexo al que éste pertenezca: entregar a aquel el recetario, imponerse de las prescripciones que haga, cumplir con ellas aplicando los remedios por sí o por medio de algún ayudante, si lo hubiere, y observar con cuidado los cambios del enfermo, para informar al médico. En esta tarea se acompañará precisamente de un joven o de una joven Aspirante, según el sexo a que pertenezca el enfermo, para que le sirva de medio de comunicación.<sup>252</sup>

Cubiertas dichas obligaciones, tenía libres los domingos y los días de asueto, siempre y cuando no se quedara en el local ninguna de las alumnas o aspirantes al

---

<sup>252</sup> Ramón Alcaraz, *Op. Cit.*, pág 15

profesorado, porque de ser así, no podría salir ella tampoco, por ser la responsable de la seguridad de éstas.

Las mujeres que desempeñaron este difícil cargo durante los primeros años fueron, en primera instancia Doña Carmen Toro Cataño, quien comenzó sus labores el primero de enero de 1871 y abandonó el cargo el día seis de octubre de 1873, a raíz de su negativa de cumplir con el mandato de rendir protesta sobre las reformas y adiciones constitucionales del 25 de septiembre de 1873. La protesta a la que debían contestar afirmativamente, y les era formulada de manera individual a cada empleado, pero a la vista de los demás, se lee de la siguiente manera, según el artículo octavo de la circular del 29 de septiembre del mismo año de 1873: "*¿Protestais sin reserva alguna guardar las adiciones y reformas a la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, dictadas el 25 de setiembre de 1873 y promulgadas el 5 de octubre del mismo año?*"<sup>253</sup>

Aunque el hecho se registra en al menos dos documentos, en ninguno se especifica el porqué de la negativa de prestar dicha protesta<sup>254</sup>. Para ocupar la plaza que quedó vacante, fue designada la señora doña Dolores Plata, el 17 del mismo mes de octubre. Sin embargo, menos de siete años después, esta nueva Prefecta deberá ser sustituida, debido a que contrajo una grave enfermedad que no se especifica.<sup>255</sup> En su lugar llegará doña Jesús Pando, en 1880, para enfrentar la etapa crítica del cambio de sistema, y permanecerá ahí hasta su muerte<sup>256</sup>, ocurrida once años después, es decir, en 1891.

#### 4.- Otros empleados

---

<sup>253</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 28, f. 2.

<sup>254</sup> *Idem.* Después de señalar que todos los empleados habían contestado afirmativamente, el documento continúa diciendo: "*con excepción de la señora Toro Cataño, quien declaró no estar conforme en hacer dicha protesta.*" El otro documento que menciona el incidente es AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 23, f 1 y 1v. sin añadir ningún dato que nos pueda ayudar a comprender la actitud de la Prefecta mencionada.

<sup>255</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 16, f 1.

<sup>256</sup> En realidad pidió licencia de su cargo a finales de 1890, siendo sustituida por Manuela Cabral. No obstante, el hecho que un documento registre al año siguiente su muerte y a los pocos días, la renuncia de su hermana Luisa, quien por esos tiempos era aspirante de segunda, nos hace pensar que la licencia que solicitó era temporal, y tenía planes de volver a su empleo. Ver AHSSA, ENSM, Leg 3 exp. 22 foja 14. *cfr.* fojas 24 y 25.

## MÉDICO

Aunque desde la perspectiva contemporánea podría esperarse que la misma institución contara con un mecanismo de diagnóstico para avalar y clasificar la sordera de los alumnos en perspectiva, debemos recordar que los sistemas de medición auditiva aún estaban lejos de perfeccionarse en esa época, además del evidente atraso en el que se encontraba nuestro país con relación a los países que iban a la vanguardia en el campo médico-tecnológico<sup>257</sup>. Por otro lado, sabemos que el plantel no contaba con un médico permanente que estuviera al cuidado de los alumnos y el personal en todo momento. Sin embargo, había uno que debía acudir a la escuela inmediatamente, fuera cual fuere la hora del día o la noche en que se requirieran sus servicios. Una vez atendido un alumno, tenía la obligación de seguir visitándolo diariamente hasta la total curación.

Las recetas, como se explicó en el apartado sobre la Prefecta, debía anotarlas en un libro especial preparado para ese fin, con la intención de mantener un registro confiable del historial de cada alumno, incluso si se cambiaba al médico que los atendía.

Si el médico no acudía a un llamado sin justificar dicha falta, podía ser seleccionado otro médico cualquiera que lo sustituiría, aunque si el primero enfrentaba una situación que no le permitía atender a sus pacientes de la escuela, podía designar a otro médico de su confianza para realizar su trabajo.

---

<sup>257</sup> Jorge Perelló en *Fundamentos audiofoniátricos*, págs. 65 a 80, realiza una reseña histórica de los avances tecnológicos en este campo, en el período que él denomina “la Edad Contemporánea”. Sorprende saber que fue hasta 1821 cuando el francés J. M. Gaspard Itard creó el *akumète*, primer antecedente de los audiómetros usados en la actualidad. Sin embargo, no fue sino hasta 1862 cuando Hermann Von Helmholtz consiguió poner en vibración un diapasón por medio de corriente eléctrica, lo que permitió disponer de un aparato que “daba todos los tonos puros, a una intensidad constante y de una duración deseada”, aunque todavía debió esperarse hasta 1879 para que Hugues fabricara su propio *akumète*, “que es en realidad, el fundamento del audiómetro moderno”. A partir de entonces, otros médicos intentaron realizar mejoras a dicho aparato, aunque la distribución de éstos estaba sumamente limitada. El último paso digno de mención llegó en 1922, cuando la casa Western Electric Company comenzó a construir audiómetros en serie, siendo ese mismo año cuando “Fowler y Wegel obtienen los primeros audiogramas”.

Sobre este período en particular, el único médico que se menciona por nombre encargado de atender a los alumnos y empleados de este establecimiento es Román Ramírez, quien es nombrado en 1882,<sup>258</sup> aunque no existe ningún documento que detalle claramente sus cualidades, su personalidad o el tipo de enfermedades que enfrentó.

## PORTERO

El portero era otro de los empleados que debía vivir en el establecimiento, y no podía ausentarse sin el consentimiento y autorización del director, o del secretario o el prefecto cuando el primero estuviera ausente, no obstante, era su responsabilidad dejar encargado su trabajo a alguien de confianza.

Debía estar al tanto de quién salía y entraba del local, asegurándose de impedir la salida a los alumnos y a los aspirantes al profesorado, a menos que tuviera la orden del director. Abría por la mañana y cerrar por la noche la puerta a las horas que el reglamento estipulaba, no volviéndolas a abrir a menos que el director así lo indicara. Como puede verse, trabajaba en estrecha colaboración del prefecto, a quien incluso debía darle la lista de los horarios en los que había llegado cada profesor a la escuela. El aseo del patio, la escalera principal, el gimnasio y el buen estado del alumbrado eran responsabilidad suya, así como cuidar los instrumentos y útiles que empleaban los peones que trabajaban en el jardín.

En vista de la disciplina que se buscaba en la escuela, tenía completamente prohibido aceptar dinero de los alumnos o de los aspirantes al profesorado para realizar compras que aquellos quisieran hacer de la calle, y tampoco podía permitir que los mozos realizaran ese servicio, exceptuando los casos en los que tal petición se hacía mediante el Prefecto.

---

<sup>258</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 22, f 16.

Con respecto a la llegada de personas externas con un asunto personal específico a tratar, se había desarrollado todo un sistema de comunicación, como podemos observar con el siguiente mandato:

[el portero] cuidará de que cualquiera persona de fuera que quisiere hablar con el Director, Secretario, Prefecto o Profesor General, pase inmediatamente, dando aviso por medio de una campanada, si el buscado fuese el director, de dos si el Secretario, de tres si el Prefecto y de cuatro si el Profesor General. Cuando los buscados fueren los demás profesores, los Aspirantes, los alumnos u otros empleados, hará que las personas que los busquen esperen en la portería, mientras da aviso al Prefecto para que el buscado baje a ver a la persona que le busca.<sup>259</sup>

Por último, si una persona o un grupo llegaba con la intención de visitar el establecimiento, debería dar aviso inmediatamente al director para que esa visita fuera autorizada.

El nombre del portero que trabajaba en la escuela a finales de 1881 era Filomeno Escobedo, y no parece haber sido sustituido en poco tiempo.<sup>260</sup> Desde este empleado en adelante, los registros existentes están sumamente incompletos, por lo que indicaremos solamente aquellos nombres con los que sí contamos.

## LAVANDERA Y COSTURERA

Como su nombre lo indica, esta empleada se haría cargo de coser, lavar y planchar toda la ropa que la Prefecta le diera de los alumnos, entregándosela de vuelta el día sábado. Por otro lado, la ropa de los Aspirantes y la del Prefecto la recogería de éste último, a quien se la entregaría ya limpia, para que se hiciera cargo de distribuirla

---

<sup>259</sup> Ramón Alcaraz, *Op. Cit.*, pág. 17

<sup>260</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 22, f 1.

entre los demás. La entrada al lavadero estaba prohibida para toda persona extraña, incluidos los alumnos y los Aspirantes.

En el mes de diciembre de 1881 la lavandera era Ignacia Segarra y la costurera y planchadora su hermana Dominga,<sup>261</sup> y para febrero de 1884 Concepción Camacho ocupaba el puesto de la primera<sup>262</sup>.

## MOZOS

Estaban bajo la inmediata autoridad del Prefecto y contaban entre sus responsabilidades las de despertar a los alumnos a la hora indicada, así como llevarlos a los dormitorios por la noche. se harían cargo también del aseo de los dormitorios, las salas, los salones, los comedores, y en general de toda la escuela, salvo aquellos lugares asignados al portero. Debían encender y apagar las luces a las horas convenientes y desempeñar las funciones que fueran les encomendadas por los demás empleados del establecimiento, incluidos los profesores y hasta los Aspirantes y alumnos, siempre que pudieran efectuarlas a una hora en que no se perjudicara el servicio general de la escuela, y recibiendo autorización del Prefecto.

También para ellos era un requisito tratar con benevolencia a los alumnos, especialmente cuando salieran con ellos a la calle, cuidando de mantenerlos a la vista a fin de que no fueran atropellados por coches o caballos, porque de ocurrir un accidente, sería considerado responsabilidad suya. Finalmente disfrutaban de dos días de descanso al mes, es decir, dos domingos, turnándose de modo que la mitad de ellos siempre permanezca en el local, atendiendo así las necesidades de los que tuvieran que quedarse.

Los ayudantes del profesor de horticultura eran considerados mozos también, aunque recibían el nombre de jardineros, aunque su verdadera labor era la de

---

<sup>261</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 22, f 1.

<sup>262</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 1, f 35.

facilitar la enseñanza y el cuidado de la huerta al mencionado profesor. Los mozos de aseo, también llamados peones eran en 1878 Miguel Jácome y Fidencio Zamora, y para 1881 habían sido sustituidos por José María Ocaña y Encarnación Dorantes, mientras que los jardineros en 1881 eran Félix Ríos y Manuel Flores.<sup>263</sup>

## COCINERA

Sus obligaciones eran "*comprar, preparar y servir alimentos de buena calidad y bien condimentados*"<sup>264</sup>, a las horas que el reglamento señalaba, cuidando que el trabajo de sus ayudantes fuere siempre el adecuado, prestando importante atención a la higiene. Para conseguir ésto último, se esperaba que mantuviera todos los trastes y utensilios de servicio en buen estado, ordenados y limpios, siendo éstos su responsabilidad.

Así como la lavandera, debía impedir la entrada a la cocina a toda persona extraña, incluidos los alumnos y Aspirantes. De las cocineras que estuvieron trabajando para la escuela únicamente sabemos que en 1881 la encargada de esa labor era Julia Reyes, y su galopina Josefa Chávez,<sup>265</sup> y Remedios Castillo ocupó el puesto de la primera a principios de 1884<sup>266</sup>.

### *Castigos*<sup>267</sup>

Acorde con el objetivo principal de la escuela de brindar ayuda y atención especial a los jóvenes sordos, los castigos corporales estaban rigurosamente prohibidos. Incluso el encierro debía ser aplicado exclusivamente en las faltas graves, cuidándose de que se efectuara en un lugar dotado de las condiciones higiénicas

---

<sup>263</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 22, f 1, y AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 22, f 12.

<sup>264</sup> Ramón Alcaraz, *Op. Cit.*, pág. 18.

<sup>265</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 22, f 1.

<sup>266</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 1, f 42.

<sup>267</sup> Ramón Alcaraz, *Op. Cit.*, págs. 20 y 21

necesarias<sup>268</sup>. En cuanto a las faltas más leves, los castigos no podían ir más allá de la imposición de algún estudio extraordinario en las horas del recreo, y faltas tales como la inasistencia, la desobediencia, la insubordinación o la mala conducta, se castigaban con la prohibición de salir por uno o varios domingos.

Cabe aclarar además que no cualquiera estaba facultado para decretar castigos. Los aspirantes podían tratar los asuntos menos importantes, pero no podían maltratar a los alumnos "*de hecho ni de palabra*"<sup>269</sup>. En caso de que se presentara una falta mayor estando a cargo un aspirante, o incluso si sólo era testigo del suceso, éste tenía la obligación de acudir con el Profesor General si la falta se realizaba durante las horas de clase, y con el prefecto (o la prefecta, según el género del infractor) si ocurría en cualquier otro momento. Por último, las faltas más graves debían ser remitidas al director, quien decidiría el castigo más conveniente, pudiendo incluso expulsar a aquellos alumnos considerados "*incorregibles*". El único ejemplo de esto lo tenemos el año de 1876 con el alumno Sabas Narvárez, quien fue expulsado el día 24 del mes de agosto, debido a "*la mala conducta observada por el alumno*."<sup>270</sup> Cabe destacarse que el procedimiento siguió precisamente el orden esperado, siendo enviada la queja del director de la escuela a la Junta Directiva de Instrucción pública, y "*siguiéndose las indicaciones hechas por la misma Junta*"<sup>271</sup> se consumó la expulsión.

Llama poderosamente la atención, que los castigos y penas correccionales incluían también a otros empleados de la escuela, además de los alumnos sordos.

En primera instancia, debemos recordar que los aspirantes al profesorado eran considerados alumnos, lo que facilita nuestro entendimiento del porqué se encuentran mencionados en esta sección. Así las cosas, el reglamento declaraba sentenciosamente que

---

<sup>268</sup> Aunque la norma parece clara, no contamos con registros de que un castigo de esta índole se hubiera llevado a cabo, por lo que no podemos explicarlo de manera más satisfactoria.

<sup>269</sup> Ramón Alcaraz, *Op. Cit.*, pág. 12

<sup>270</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 34, f 1.

<sup>271</sup> *Idem*.

La falta de asistencia, desobediencia, insubordinación o mala conducta de los jóvenes aspirantes al profesorado, se castigará con la prohibición de salir por uno o varios domingos, en los casos de reincidencia. [Sin embargo,] cuando las faltas [...] de los Aspirantes al Profesorado fueren de tal gravedad que pudiera juzgárseles como incorregibles, se informará a la Junta Directiva de Instrucción Pública, consultando la expulsión, para que en vista del informe del Director de la escuela, resuelva aquella lo conveniente.<sup>272</sup>

Además de los aspirantes, los prefectos y los profesores podían ser sancionados de la siguiente manera: "*Con amonestaciones severas la primera, segunda y tercera vez; y sólo en el caso de cuarta reincidencia, se dará aviso a la Junta Directiva.*"<sup>273</sup> No obstante, este aviso se daría de inmediato si la falta fuera de tal gravedad que no pudiere corregirse simplemente con las amonestaciones mencionadas. Para concluir con estos empleados, diremos que las inasistencias a las clases sin causa justificada, los hacía acreedores a una multa, costumbre que al parecer existía en las escuelas profesionales.<sup>274</sup>

Finalmente, las faltas en las que pudiera incurrir la servidumbre, eran castigadas con un par de amonestaciones, para después llegar a la expulsión en los casos de reincidencia.

#### *Disposiciones generales*<sup>275</sup>

A fin de proteger la integridad de los sordos que vivían y estudiaban en la escuela, estaba completamente prohibido que salieran a la calle a menos que alguien autorizado fuera por ellos. Lo anterior significaba que el día sábado debía ir alguno de sus parientes, su tutor o alguien a quien él hubiera comisionado, para recogerlo,

---

<sup>272</sup> Ramón Alcaraz, *Op. Cit.*, pág., 20

<sup>273</sup> *Idem.*

<sup>274</sup> *Idem.* pág. 21 dice textualmente "*se les impondrá la misma multa que en casos semejantes se aplica a los profesores en las Escuelas profesionales: a este multa se le dará el destino que el Ministerio acordare.*"

<sup>275</sup> *Idem.* págs. 22 y 23

a menos que uno de éstos manifestara por escrito y con anticipación al director que era su voluntad que el sordo saliera solo. Por otro lado, el director podía dar la autorización para que los sordos que permanecían en el establecimiento todo el fin de semana salieran, pero siempre acompañados por alguno de los aspirantes o sirvientes del local.

Pasando a otro asunto, el artículo séptimo del decimoquinto capítulo del reglamento interno merece una atención más detallada. Ahí leemos

Cuando alguna de las autoridades del Distrito Federal ocurra a la dirección de la Escuela en demanda de un profesor para que sirva de medio de comunicación en negocios judiciales, en que estuviese interesado un sordomudo, el Director designará al que le pareciere conveniente, ya sea el profesor general, ya alguno de los aspirantes que se juzgare capaz; y será obligación de los designados acudir al llamado de los jueces, cuantas veces lo creyeran ellos necesario.<sup>276</sup>

Aunque ya antes comentamos la labor de "*interpretación*" que efectuaban los aspirantes al profesorado cuando el médico revisaba a un sordo enfermo, esta declaración es mucho más sobresaliente: la actividad de la escuela debía trascender los límites del local y llegar a ser un apoyo para los sordos que no pertenecían a ésta. Ya no se trataba de comunicar al médico lo que sentía un alumno, con quien se convivía todo el tiempo, sino salir a otro lugar, un juzgado quizá, para sacar del silencio el testimonio de un sordo que muy probablemente no era conocido por el profesor que iría en su ayuda. Estamos entonces ante la primera referencia conocida del trabajo de un intérprete en lengua de señas en nuestro territorio nacional, reconocido por una instancia oficial.<sup>277</sup>

---

<sup>276</sup> *Idem.* pág. 23.

<sup>277</sup> En realidad, algunos años antes, en 1873, Juan N. Ocadiz había interpretado o al menos ayudado a entender a Eduardo Huet las acusaciones lanzadas contra él a partir de un incidente con la alumna Magdalena Dolores que describiremos más adelante. Sin embargo, dado que Huet era perfectamente capaz de comunicarse con cualquier oyente, aquel acontecimiento podría verse como un intento de NO CAER EN EQUÍVOCOS, asegurándose que Huet entendía la gravedad de la situación, y no como una interpretación propiamente dicha. Ver AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 22.

Evidentemente el párrafo supracitado puede incitarnos a especulaciones fascinantes. ¿Existía para ese entonces una competencia lingüística suficiente para permitir al cerrado grupo de alumnos y maestros "*señantes*" de la escuela que podían salir únicamente un día a la semana de las instalaciones, comprender a los sordos y eventualmente oyentes "*señantes*" de cualquier otro lugar de la ciudad? ¿Cuál fue la importancia real de la Lengua de Señas Francesa traída por Eduardo Huet, tomando en consideración la cantidad tan limitada de contacto que pudo tener con los sordos mexicanos, sabiendo la baja matrícula de la escuela en los menos de 16 años que trabajó dentro de ella, pero funcionando ésta como internado, es decir, alejado de los sordos del exterior? ¿Hasta dónde era conocido o, mejor dicho, percibido por los oyentes en general, el hecho de que los sordos se comunicaban a través de su propia lengua de señas? En realidad no conocemos aún la respuesta a estas preguntas, pero los datos presentados hasta ahora parecen sacudir las explicaciones tradicionales que se postulan sobre esos asuntos, obligándonos a reflexionar nuevamente sobre ellos, y, tal vez, a replantearlos.

### ***b) Problemas recurrentes***

Al menos en lo que se refiere al tiempo abarcado en esta investigación, podemos decir que los problemas que enfrentó la Escuela Nacional de Sordomudos pueden clasificarse en tres grupos bastante claros y diferentes entre sí.

En primera instancia tenemos los de permanencia, entre los cuales la deserción de maestros aspirantes y alumnos sordos eran una constante; en segundo lugar registramos los problemas económicos, que incluyen las frecuentes reparaciones al local, que como ya se comentó significaron una continua salida de los recursos asignados a la institución, y aunque en realidad estos gastos no eran absorbidos directamente por los presupuestos otorgados a la escuela, sí influían en el desempeño cotidiano de las actividades, el mal estado del edificio y la casi permanente presencia de trabajadores externos al establecimiento. No podemos

pasar por alto tampoco los retrasos en los pagos a los empleados de la escuela y los bajos salarios, que pueden ser vistos como una de las principales razones para la pérdida del entusiasmo por participar en las labores de este asilo.

En tercer lugar estaban algunos problemas diversos, entre los que podemos apreciar las críticas del interior y exterior, que cuestionaban el buen trato hacia los alumnos, la eficacia de los programas vigentes y el método de enseñanza, así como las habilidades y el carácter del profesor general principalmente, aunque el resto de los empleados no estaban exentos de este tipo de ataques. Los problemas de salud entre los empleados y el alumnado, y la probable discriminación a Eduardo Huet quizá fueron importantes, aunque no podremos en esta sección hacer otra cosa que no sea postular algunas hipótesis explicativas que nos den una idea de lo que tal vez pasó en esta escuela. En último lugar, creemos de mucha trascendencia el frecuente cambio de adscripción que soportó el local, lo que sin duda alteró el orden del establecimiento, y también su óptimo funcionamiento.

### *Problemas de permanencia*

El principal problema que enfrentó la institución fue el de la deserción de los aspirantes al profesorado. Anteriormente comentamos que en el año de 1881, Ramón Alcaraz se lamentaba porque sólo 3 habían terminado el curso preparado para ellos en los 14 años que llevaba el establecimiento. Si tomamos en cuenta que uno de los principales objetivos de la Escuela Nacional de Sordomudos era la formación de profesores competentes en la instrucción de sordos, a fin de tener recursos humanos capaces de realizar esta función en otros establecimientos que se planeaba abrir por toda la República. Ateniéndonos a estos hechos, podemos decir que al menos en este rubro, la Escuela Nacional de Sordomudos fue un completo fracaso.

Por otro lado, no deja de llamar la atención el contraste entre los aspirantes y los alumnos sordos, quienes al parecer manifestaban mayor constancia en sus estudios.

Aunque los datos existentes sobre este particular son sumamente fragmentarios, podemos, a través de los expedientes que sí tenemos, apreciar una tendencia sobresaliente a mantenerse dentro de la escuela. De los aproximadamente 60 alumnos que se mencionan por nombre en el período comprendido entre 1867 y 1886<sup>278</sup>, únicamente contamos con datos fidedignos de la fecha de ingreso y egreso de 19 de ellos. Tomando a este grupo como muestra (alrededor del 30% del total conocido), tenemos que el alumno Ignacio Barón permaneció 15 años, Manuel I. García estuvo 12 años, tres alumnos vivieron 10 años en el plantel, mientras que sólo uno estudió durante 9 años, otros permanecieron 8, 7, y 6 años en la escuela. 5 niños sordos disfrutaron de 5 años de clases en la institución, y 3 más extendieron su estancia por 4 años. Por último, sólo existe la referencia de dos sordos que salieron del establecimiento al año siguiente de haber ingresado, pero resulta conveniente destacar aquí que tal separación obedeció a circunstancias complejas y excepcionales. Refugio Leal, quien ingresó en 1885, debió dejar la escuela en 1886, para pasar "*al hospital*", mientras que el alumno Francisco Villegas, quien disfrutaba de una pensión de veinte pesos mensuales, perteneciente a la institución en 1886, fue expulsado al año siguiente.

Además de lo anterior, existen al menos cuatro alumnos de quienes conocemos el año de su salida de la Escuela, pero aunque no contamos con la fecha exacta de su ingreso podemos determinar, por los registros de ellos, que se mantuvieron por lo menos 10, 10, 9 y 5 años respectivamente, siendo la causa de salida de uno de ellos, Francisco González, su muerte, ocurrida en 1882.

En vista de lo expuesto hasta el momento, el promedio es superior a los 6.6 años de estancia en la escuela, lo que parece una cifra sumamente elevada, considerando el poco aguante de los alumnos aspirantes al profesorado. Insistimos en que nuestros cálculos no pretenden ser considerados absolutos, sino simples

---

<sup>278</sup> Tomando en consideración que el problema de la deserción y permanencia en la escuela se mantuvo más o menos constante en el período que consideramos en toda la investigación, y no únicamente en el tiempo específico de este capítulo, he determinado realizar aquí el análisis global de la situación, a fin de no incrementar innecesariamente las dimensiones de esta tesis, duplicando procesos que parecen quedar claros con la información que se presentará a continuación.

referencias que nos permitan observar la probable tendencia en este asunto, aunque podría no reflejar con demasiada exactitud las condiciones reales del local. No obstante, todo hace suponer que tales tendencias eran en verdad las dominantes, o en el último de los casos, que el grado de deserción no era tan grave entre los sordos como entre sus colegas oyentes, aunque distaba mucho de alcanzar los objetivos del plan de estudio, según el cual, la estancia en el establecimiento debía ser de al menos 11 años por alumno sordo.

En otro orden de ideas, me parece lógico agregar que el hecho de depender por completo de las enseñanzas del matrimonio Huet hasta 1873, y luego de Eduardo Huet solamente, podía significar una severa limitación en los progresos del alumnado, lo que quizá desalentó a algunos para permanecer en la Escuela. Sin embargo, dejaremos estas consideraciones para otro momento, conformándonos ahora con recordar que ésta fue una de las características más determinantes en estos primeros años del establecimiento.

### *Problemas económicos*

Como señalamos en su momento, a pesar de que la atención brindada por el gobierno a esta institución puede calificarse como sobresaliente, la cuestión económica también ocasionaba graves dificultades. En un subtítulo precedente hemos comentado cómo las deterioradas condiciones físicas del exconvento de *Corpus Christi*, obligaron a invertir grandes sumas de dinero en remodelar y mantener en estado conveniente las instalaciones. Sin embargo, es pertinente volver a este problema a causa de la continua mención que de éste se hace en los archivos, ubicando al lector en esta condición que permeaba cada día en la escuela y cada clase impartida, e incluso podemos decir que también estaba presente en cada una de las decisiones que sobre el programa o el establecimiento propuesta por la dirección.

Los salarios eran bajos, en comparación con las otras escuelas nacionales. Como ejemplo, está la solicitud de Ramón I. Alcaraz de 1881, en donde suplica se le

aumente el sueldo a los aspirantes al profesorado, por lo menos igualando la cantidad cobrada por el primer aspirante a las sumas devengadas por los becarios de otras escuelas.

aumento que sin duda no parecerá excesivo si se atiende a lo ímprobo del trabajo que desempeñan y a que la mayor parte de dichas asignaciones es igual a las dotaciones de las becas de gracia que disfrutaban los alumnos de las demás escuelas, siendo de advertir que éstos no están sujetos a trabajos determinados, mientras que los aspirantes, además de las tareas de su aprendizaje, desempeñan las de enseñanza, y ciertas cargas de vigilancia que los obliga a vivir en la escuela y hasta a sacrificar algunos domingos, que son los únicos días de asueto, para dar cumplimiento a obligaciones que el Reglamento les impone.<sup>279</sup>

Para agravar la situación, los problemas en el cobro de los sueldos eran frecuentes, siendo el más conocido el de el mismo profesor general Eduardo Huet, a quien se le retuvo el salario de 1867 y 1868, siendo reclamado en varias ocasiones por él mismo y, después de su muerte, por su hijo Adolfo, sin que exista la seguridad que tal pago se realizó.<sup>280</sup> Otros maestros que enfrentaron problemas semejantes fueron Lorenzo Aduna, cuando era maestro de dibujo, y Rafael Castillo, prefecto de la escuela, quienes solicitaron formalmente a la junta de instrucción les suministrara las cantidades que no les habían sido entregadas, adeudándoseles "*los sueldos de los últimos meses*" del año fiscal 1878-1879,<sup>281</sup> siendo hasta el 4 de noviembre de 1880 cuando se autorizó la orden de pago correspondiente.<sup>282</sup> La prefecta Dolores Plata corrió con la misma suerte, viéndose obligada a reclamar el pago de su salario

---

<sup>279</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 23, f 8.

<sup>280</sup> La primera reclamación formal en la que Eduardo Huet solicita esos pagos atrasados viene de 1870 AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 16 y continúa hasta 1873 AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 21. El motivo por el que no se decidían a pagarle aquellos sueldos, era especialmente porque la petición incluía los primeros meses de 1867, cuando el gobierno reinante era del invasor extranjero. Al morir Eudardo, su hijo Adolfo continuará la querrela, pero incluyendo en la petición el pago del sueldo de su madre Catalina. Aunque esa última petición se hizo entre 1882 y 1883, no queda claro el resultado de aquella solicitud. AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 27.

<sup>281</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 5, f 1.

<sup>282</sup> *Idem.* f 2.

incluso tiempo después de haber abandonado el servicio activo en la institución,<sup>283</sup> aunque parece ser que su caso, por estar gravemente enferma, fue más ágil que el de los maestros citados.

Una importante condición que debemos mencionar aquí de índole burocrático es que el año escolar comenzaba en el mes de enero, pero la partida presupuestaria para cada Ministerio e institución pública se asignaba desde el mes de julio de cada año para los gastos del año siguiente, por lo que los gastos efectuados en el período posterior al inicio del año fiscal, debían ingresarse como "*gastos extraordinarios de Instrucción Pública*".<sup>284</sup>

### *Otros problemas frecuentes*

Asimismo, las críticas del exterior, por lo regular provenientes de familiares de los sordos internos, ejercieron presión sobre los trabajadores de la escuela. Como ejemplo, en diciembre de 1873, hubo un malentendido entre la tutora de la alumna Magdalena Dolores y la señorita Peña, aspirante al profesorado de la escuela, que desembocó en un artículo publicado en el periódico '*El Radical*', titulado "*favoritismo del gobierno*", que originó una indagación formal en la escuela, acusándose al plantel de favorecer cierto credo religioso,<sup>285</sup> lo que evidentemente iba en contra de los principios fundamentales del gobierno liberal. La cuestión se resolvió más o menos rápido y de forma satisfactoria, pero quedó manifiesta la estrecha vigilancia

---

<sup>283</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 16, f 1 y 2.

<sup>284</sup> Aunque esta circunstancia puede corroborarse en varios documentos, citamos como ejemplo AHSSA, ENSM, Leg. 1 exp. 14 y AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 19.

<sup>285</sup> El malentendido surgió por un recado que la señorita Peña envió a la tutora de Magdalena Dolores, en donde le manifestaba que la niña "*tenía ya la suficiente instrucción para asistir a la misa y que por lo mismo, si querían podían llevarla*". Aparentemente este mensaje no pretendía ofender a nadie, sino simplemente informar que aún siendo sorda Magdalena Dolores, ya estaba en condiciones de entender lo que se hiciera en la misa. Sin embargo, el recado fue interpretado como una crítica por que no era llevada todos los domingos a misa, lo que llegó a oídos de Vicente Riva Palacio, sobrino de la tutora de la niña sorda, y que casualmente se encontraba en casa con unos amigos cuando sucedió el incidente. La reacción de este influyente personaje fue quejarse por medio del artículo supracitado, dando como resultado la investigación de la que hablamos. Para más información, ver AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 22, y Vicente Riva Palacio, "Favoritismo del gobierno", en *El Radical*, México D.F., 3 de diciembre de 1873, pág. 9.

que ejercía el gobierno sobre esta institución y hasta dónde podía llegar un comentario desfavorable, sobre todo si provenía de alguien importante en la política o en la sociedad de la época.

Los problemas de salud bien podrían merecer un apartado especial, debido a su frecuencia y en algunos casos particulares, a la gravedad que alcanzaron. Sin embargo, debido a la poca precisión de tales informes, nos concretaremos a señalar algunos de los problemas que se tradujeron en cambios en la planta laboral.

Entre las mujeres, la prefecta en funciones hasta 1879 Dolores Torres de G. Plata renunció, según explicó después "*con el objeto de curarme de la enfermedad que adolezco*".<sup>286</sup> Sin embargo, al no recibir la pensión que le correspondía, añade en su carta del 16 de julio de 1880 que "*no he podido curarme y alimentarme como es debido por falta absoluta de recursos*".<sup>287</sup>

También, la única aspirante al profesorado de que tenemos noticias en el período inicial de la Escuela Nacional de Sordomudos, Rosa de la Peña --quien desempeñó durante 11 años ese empleo--, sufrió graves problemas de salud, que la obligaron a solicitar licencias en 1878 y 1879;<sup>288</sup> finalmente debió separarse definitivamente de la institución a principios de 1880 por una enfermedad mental. Su madre, Dolores Pedroza de Peña, al describir la situación sugiere que "*el aislamiento en que tuvo que vivir y el trato continuo con los sordomudos le originó muy probablemente la enfermedad mental que hoy padece*".<sup>289</sup> En cuanto a las alumnas, Refugio Leal debió abandonar la escuela a sólo un año de haber ingresado en ella, y fue enviada 'al hospital' en el año de 1886, al parecer permanentemente, sin que quede claro a qué hospital hacían referencia tales documentos.<sup>290</sup>

---

<sup>286</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 16, f 1.

<sup>287</sup> *Idem*.

<sup>288</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 22, f 12 y 13.

<sup>289</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 6, f 1.

<sup>290</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 22, f 20

Hablando sobre los accidentes sufridos por los sordos mientras estaban inscritos en esta escuela, Eduardo Huet pone de manifiesto a la Junta de Instrucción Pública, mediante una reflexión que hace durante el año de 1878

los grandes peligros a los que están expuestos los sordomudos, en razón de su enfermedad, al transitar diariamente por las calles céntricas y surcadas por numerosos coches y ferrocarriles. Hace algunos años uno de ellos, cayó bajo las ruedas de un vagón, y se le amputó una pierna; otra fue llevada exánime a un hospital, de donde salió después de tres meses de curación<sup>291</sup>.

Tales consideraciones no deben ser vistas como excusas de Huet para no cumplir con cierta orden, sino como peligros reales que debían enfrentar los jóvenes sordos, como ocurre todavía hoy.

Sobre los varones, hemos comentado en otras secciones que no sabemos con precisión cuales eran las enfermedades que aquejaban a Eduardo Huet y a Ramón I. Alcaraz, pero sabemos que ambos debieron solicitar en varias ocasiones licencias, que les permitieran llevar a cabo el tratamiento adecuado para su recuperación.<sup>292</sup>

Un asunto que no podemos pasar por alto, tiene que ver con la discriminación que en algunos momentos debió enfrentar Eduardo Huet, debido a su antecedente de "*colaboración*" con el régimen Imperial y la facción conservadora. No podríamos esperar nada diferente en su caso, en vista de lo ocurrido con Fonseca y Trigueros.<sup>293</sup> La desventaja y discriminación que Eduardo Huet enfrentaba podía evidenciarse en varios niveles: era francés, era sordo, colaboró con el alcalde conservador de la ciudad y otros conocidos personajes no muy bien vistos por el nuevo gobierno republicano. Tal animadversión se materializó en varios momentos: el no reconocimiento del adeudo de sus salarios de los primeros años y con la

---

<sup>291</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 41, fs 5 y 5v.

<sup>292</sup> Ver como ejemplo AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 22.

<sup>293</sup> Anteriormente comentamos que Fonseca fue amnistiado por Benito Juárez, mientras que el segundo continuó su carrera administrativa en establecimientos limitados, en comparación con los importantes cargos que había desempeñado. Por último, tras la muerte de Ignacio Trigueros, le fue negado su entierro en la rotonda de los hombres ilustres, a causa de su afinidad con el partido conservador.

inspección de Luis Jiménez de 1878. Sin embargo, lo más significativo fue su separación del cargo de director, siendo sustituido por Ramón I. Alcaraz, un reconocido liberal.

Otro de los problemas que se presenta continuamente a lo largo de toda la existencia de la escuela y no solamente en el tiempo que atiende esta investigación es el de el cambio de dependencia. Como hemos visto, la primera escuela dependía del municipio, mientras que la Escuela Nacional dependía de la federación, por medio del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. No obstante, con la expedición del Reglamento de la Beneficencia Pública el primero de agosto de 1881, se instituyó que "*los establecimientos de la dirección de Beneficencia pasaran a depender de la Secretaría de Gobernación, por lo cual la Escuela de Sordomudos cambió de adscripción oficial.*"<sup>294</sup> En el período que nos interesa, este fue el único cambio de adscripción, aunque más adelante se darán otros muy interesantes que nos permiten comprender cómo eran considerados tanto los establecimientos de beneficencia pública, como la propia escuela que nos ocupa aquí. Sin embargo, dejaremos esa consideración para otro trabajo, que incluya un rango temporal más amplio.

### **c) Acontecimientos sobresalientes del período.**

Aunque parece evidente que el inciso presente podría dar tema a una investigación específicamente concentrada en ese particular, creo que es, no sólo interesante, sino incluso necesario abordar, así sea de forma sencilla y breve, los registros con que contamos en los que se aprecian los sucesos más sobresalientes del período, incluidos los logros personales de algunos estudiantes, la visita de inspección de Luis Jiménez al establecimiento, los imprevistos que enfrentaron algunos alumnos y maestros mientras se encontraban en la escuela, lo que de las condiciones de vida registran diferentes cronistas e historiadores de la época, los acontecimientos memorables, así como la presentación de exámenes públicos, la entrega de

---

<sup>294</sup> Alfredo Saavedra, "*La sordomudez en México hasta el año 1918*", en *Medicina, Revista mexicana*, Suplemento, 25 de septiembre, 1958, pág. 146.

diplomas y los premios correspondientes. Con lo anterior, intentamos dotar a nuestro trabajo de una dimensión humana, es decir, buscamos permitir que cobren vida en nuestra mente los personajes a que hemos hecho referencia.

### *Alumnos destacados*

Aunque en realidad resulta muy complicado establecer un criterio imparcial para clasificar a los alumnos de esta escuela, he decidido destacar aquí simplemente algunos asuntos que llamaron la atención de comentaristas no especializados que quedaron a la vez sorprendidos y complacidos por las habilidades que demostraron ciertos internos de la escuela.

Sobre los aspirantes al profesorado no parece tan difícil hacer tal separación, en vista de que solamente tres de ellos concluyeron sus estudios, y fueron los mismos que, como hemos visto, de una u otra manera descollaron entre sus compañeros, no tanto por una cualidad que los hiciera sobresalientes en algún sentido, sino simplemente por su constancia en este demandante tipo de educación.

En lo que respecta a los alumnos sordos, podemos reproducir aquí los comentarios de Juan de Dios Peza y Manuel Rivera Cambas, sobre los estudiantes que a su juicio manifestaban los avances más destacados. El primero dice:

Tan brillantes resultados está dando el cumplimiento de este artículo [sobre el empleo de la articulación y la lectura labial entre los sordos capaces de aprenderlo], que ya varios alumnos de la escuela de sordo-mudos de nacimiento, pronuncian muchas palabras, y uno de ellos, el joven Hermenegildo Labastida, puede decirse que habla todo, pues pocas son las voces que se le dificultan. Seis o siete meses llevan los alumnos de este ejercicio, y ya han roto la barrera que los separaba del resto de los seres vivientes: nosotros hemos oído pronunciar con claridad palabras difíciles a los jóvenes Pedro Torre Blanca, Fortunato Ortiz y Carlos Carriedo, y quedamos satisfechos de lo que se logra con la constancia y con estudio. Sorprende la

manera con que emite la voz el que no tiene idea de ella, el que no conoce el sonido y que por su inmensa desgracia ni remotamente puede apreciar la armonía.<sup>295</sup>

Sobre este comentario, sólo queremos agregar que el libro de Peza se terminó de escribir entre 1880 y 1881, por lo que los 'seis o siete meses' que tenían los sordos mencionados siendo instruidos en las clases de pronunciación de que habla este autor, se comienzan a contar cuando la ley de 1880 entró en vigor, y algunos pudieron recibir esa capacitación, y no, como alguien pudiera pensar, la fecha en la que éstos alumnos ingresaron a la escuela, ya que se tienen registros previos de al menos tres de ellos. Creo apropiado recordar que hasta esta fecha, el método principal seguía siendo el mímico o manual, aunque complementado con la nueva clase de pronunciación.

Por su parte, Manuel Rivera Cambas, quien hizo su visita poco tiempo después de muerto Eduardo Huet (es decir, durante 1882 o cuando mucho, principios de 1883) queda asombrado por los conocimientos de una niña pequeña que estudiaba en el plantel, de la siguiente manera

Una niña de nueve a diez años, trató de asuntos de astronomía, dijo cuántos eran los signos del zodiaco y los dibujó; á ella y otras se les pusieron delante unas estampas representando paisajes y escribieron una relación descriptiva que envidiarían muchos escritores públicos.<sup>296</sup>

Incluso tomando en consideración la probable y justificable exageración de los dos escritores, queda muy claro que no podemos dejar de considerar sobresalientes los logros de estos estudiantes, tanto a título individual como en general. El mismo Rivera Cambas llega a la conclusión de que los sordos que ahí estudian

---

<sup>295</sup> Juan de Dios Peza, *Op. Cit.*, pág. 101.

<sup>296</sup> Manuel Rivera Cambas, *Op. Cit.*, pág 285.

Adquieren porción de conocimientos que les preparan medios honrosos y descansados de buscar la subsistencia, cuando salen de aquel bendito asilo en que parece vagar la sombra del señor Huet, acreedor a la gratitud eterna de nuestra sociedad.<sup>297</sup>

Por último, si hemos de tener como sobresaliente el tiempo de permanencia en la escuela, definitivamente el joven Ignacio Barón, quien como se dijo vivió 15 años en la escuela, debe ocupar un lugar destacado, por tratarse de la persona, incluidos maestros y alumnos, que pasó más tiempo en el plantel, por lo menos en el período que nos interesa en este trabajo.

#### *Condiciones de vida en la escuela*

A pesar de los claros requisitos concernientes al ingreso en la institución que estipulaban debía acreditarse la pobreza de los niños y jóvenes sordos que disfrutarían de los beneficios del establecimiento, todo parece indicar que en la práctica tal instrucción fue pasada por alto. En tiempos tan tempranos como 1871, el licenciado De la Hoz renuncia a la beca que tenía su hija en la escuela.<sup>298</sup> Aunque tal acontecimiento no dice necesariamente que esa familia disfrutaba de una buena condición socio-económica, podemos pensar que un 'licenciado' de aquella época, no se encontraba en la pobreza extrema, y una buena prueba de ello es que era perfectamente capaz de asumir los gastos de manutención y cuidado de su hija sorda por sus propios medios. Más significativa aún me parece la estancia de Magdalena Dolores, quien era sobrina de la poderosa e influyente familia del general Vicente Riva Palacio, el cual incluso publicó un artículo en 1873 en el que se quejaba del 'favoritismo' mostrado en tal institución, ante lo que él consideraba un maltrato a su sobrina.<sup>299</sup>

---

<sup>297</sup> *Idem.*

<sup>298</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 18.

<sup>299</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 22

Por si eso fuera poco, el mismo Juan de Dios Peza, concluye el capítulo de su libro que hace referencia a este establecimiento declarando que "*Tan buen estado guarda la Escuela, que haría mal un rico si teniendo en su familia un sordo-mudo no lo pusiera en ella.*"<sup>300</sup> Todo parece indicar que en la escuela convivían personas provenientes de diversos estratos de la sociedad.

Ahora bien, sin tomar mucho en cuenta los informes poco esperanzadores que rindió Luis Jimenez en su carácter de inspector de la escuela en 1878 y que analizaremos con más detalle, por su crítica a la capacidad del profesor general y el poco progreso que dice apreciar, el resto de los observadores de aquella época parecen suficientemente complacidos con la disciplina y los resultados alcanzados en la escuela. Aunque Peza y Díaz Covarrubias coinciden en esto último, quien lo expresa de la manera más adecuada es Rivera Cambas

En casi todos los sordo-mudos se revela una inteligencia no común; a diferencia de los ciegos, tienen levantada la frente, alegre la fisonomía, revelando mucha perspicacia y comprensión; los de esa Escuela visten bien y en sus maneras se nota exquisita educación [...] Se conoce la grandeza y utilidad de ese plantel, cuando se ve que los sordo-mudos responden a las preguntas que sus maestros les hacen sobre los diversos ramos del saber humano.<sup>301</sup>

No sobra reiterar que para los años en los que escribieron los autores citados, el método oral todavía no era lo suficientemente conocido, por lo que, si se debe atribuir algún mérito por los resultados alcanzados, éstos deberían ser para Eudardo Huet y el método francés que él empleaba, aunque sin dejar de mencionar las adiciones del método oral que recientemente se habían agregado al programa normal de estudios.

### *Exámenes, diplomas y premios*

---

<sup>300</sup> Juan de Dios Peza, *Op. Cit.*, pág. 103

<sup>301</sup> Manuel Rivera Cambas, *Op. Cit.*, págs. 284 y 285. El subrayado es mío.

Una etapa importantísima del año era el fin de cursos, cuando llegaba la época de evaluar tanto a los alumnos como a los aspirantes al profesorado. Los exámenes estaban abiertos al público en general, y debían ser publicadas notificaciones de ellos con algunos días de anticipación en algunos diarios de la capital, a fin de hacer evidentes a la población los logros obtenidos por la institución.

Uno de los gestos simbólicos más sobresalientes por parte del gobierno, era la firma y entrega de los diplomas que hacía directamente el Presidente de la República. Este hecho que podría parecer una medida tendente a granjearse la popularidad entre los ciudadanos, o cuando mucho una hábil maniobra política o una muestra de caridad y conmiseración, ha quedado grabado profundamente en el recuerdo de la Comunidad Sorda de la ciudad de México.<sup>302</sup>

Sobre los premios no tenemos registros exactos que nos permitan suponer a cuánto ascendían en lo individual, aunque la cifra completa asignada a este fin fue en diciembre de 1869, de \$ 200.00 y en noviembre de 1877 sólo de 150 pesos.<sup>303</sup> Según la ley de 1867, el Profesor General recibiría una gratificación especial de cien pesos por cada sordo,<sup>304</sup> aunque no se aclara si esta se otorgaba año con año o se daba una sola vez por sordo, ni tampoco si esta era concedida al momento de inscribirse el nuevo alumno o cuando concluyera con su educación. En contraste, lo que parece claro es que los premios eran dados principalmente a los alumnos aspirantes, que presentaban sus exámenes a través de los alumnos sordos a los que ellos ayudaban, aunque en un lapso breve de tiempo deberían acreditar también la parte teórica de la enseñanza para recibir el título correspondiente.

---

<sup>302</sup> Los pocos diplomas conservados de esta época firmados por Benito Juárez han sido conservados con orgullo, así como las ilustraciones en las que se puede ver al benemérito de las Américas abrazando protectoramente a un niño sordo, mientras que otros niños lo observan con admiración, dentro de un salón de clases de la Escuela Nacional de Sordomudos.

<sup>303</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 11, f 1 y exp. 39, f 1.

<sup>304</sup> *La educación pública en México. A través de los mensajes presidenciales, de la consumación de la independencia hasta nuestros días*, pág. 370.

Como quiera que fuera, el hecho de asignar premios por cumplir eficazmente con esta labor, parece de nuevo un gesto más simbólico que económico, pero que tanto para la gente externa que asistiera al exámen público como para el sordo y el aspirante que estuviera sustentándolo era de mucho valor que el presidente de la República o alguien de alta jerarquía del gobierno se los entregara como reconocimiento y estímulo a su desempeño.

### *Viaje de Pablo Velasco*

Pablo Velasco fue el primer aspirante al profesorado que concluyó satisfactoriamente el curso preparado para ellos. La dirección de la escuela y la Junta Directiva de Instrucción Pública, fieles a los proyectos de extender la enseñanza para sordos a otras regiones del país y en vista de la enorme dependencia que todavía existía en el establecimiento creado con ese fin en la capital de la República a la metodología y personalidad de Eduardo Huet, tuvo a bien proponer que este joven maestro realizara un viaje a las escuelas europeas más reconocidas en este campo.<sup>305</sup> La finalidad era contar con un instructor mexicano capacitado y actualizado, capaz de auxiliar y eventualmente sustituir al maestro francés en la ciudad de México, o bien hacerse cargo de dirigir alguna escuela en uno de los estados con más casos de sordera en nuestro país.

La idea de capacitar a un maestro mexicano en el extranjero, que luego pudiera instruir a otros en esta área tuvo una excelente acogida, por lo cual se iniciaron inmediatamente los trámites correspondientes para la realización de dicho proyecto.

Sobre Pablo Velasco no existen muchos documentos que nos permitan construir una biografía nítida, no obstante, es posible señalar lo siguiente. En primera

---

<sup>305</sup> Cabe señalar que ésta era una práctica común en la época, y no un caso excepcional debido a las características de la institución.

instancia es necesario aclarar que Pablo Velasco no era sordo, a pesar de que Lucero Sánchez así lo asegure.<sup>306</sup> Al escribir sobre su estancia en la escuela para niñas sordas en Burdeos, Velasco registró su asombro por los avances de esas alumnas en su clase de pronunciación de la siguiente manera:

El método es el mismo [que en París], y además se ocupan de la clase de pronunciación, que ha dado magníficos resultados, logrando que algunas sordomudas pronuncien con bastante claridad, lo cual tuve el placer de escuchar.<sup>307</sup>

Al iniciar su viaje a Europa en 1873, suponemos que tendría entre 21 y 25 años, tomando en consideración que ingresó a la escuela en 1870 y que el rango de edad para el ingreso como aspirantes al profesorado era entre 18 y 22 años. Por último, las narraciones de su participación en la creación de la escuela para sordos en Aguascalientes, aunque plausibles y hasta probables, no pueden ser confirmadas con la escasa documentación que existe en los archivos de la Escuela Nacional de Sordomudos.<sup>308</sup>

Teniendo estos antecedentes en cuenta, podemos explicar que los trámites para el viaje comenzaron en el mes de enero de 1873, y para marzo del mismo año, estaba Pablo Velasco embarcándose con dirección a París. Con la intención de que "*se perfeccione en este sistema especial de enseñanza, se arregló verbalmente con el C. Presidente de la República*"<sup>309</sup> que el joven Velasco viajara a Europa, comenzando por París, en donde debería recibir la ayuda de un mexicano radicado allá de nombre Juan González Asúnsolo,<sup>310</sup> quien lo llevaría a la escuela de la ciudad y lo pondría en contacto con las autoridades pertinentes. El plan intentaba abarcar la

---

<sup>306</sup> Lucero Sánchez, "La variabilidad en la Lengua de Señas Mexicana", ponencia presentada en el *Tercer Coloquio de Lingüística* en la ENAH, México, 28 de abril de 2000. Grabación en video.

<sup>307</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 29, f 27. El subrayado es mío.

<sup>308</sup> *Idem*.

<sup>309</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 29.

<sup>310</sup> En algunos documentos su segundo apellido se registra Azúnsolo; nosotros preferimos apoyarnos en los documentos firmados por él mismo, en donde siempre emplea Asúnsolo.

mayor cantidad posible de escuelas de aquel continente, para así proveer de un marco referencial completo al alumno enviado. Después de Francia, se pretendía viajar a Inglaterra, para pasar después a España, Bélgica, y Alemania, para concluir en América en los Estados Unidos. Es de notar que no sólo debería visitar las escuelas para sordos, sino que su asignación se extendía también a las de ciegos, que de cualquier forma estaban situadas en algunos casos en las mismas instalaciones.

Al principio, el viaje tuvo problemas de no mucha importancia. Pablo Velasco llegó a París el 28 de abril, se presentó con Juan González Asúnsolo, quien lo llevó a la Escuela de Sordomudos en París, donde el Director de tal establecimiento no aceptó inmediatamente tenerlo como alumno, ni accedió a que viviera en la escuela como deseaba, enviándolo con el Ministerio correspondiente, a fin de obtener tales permisos. Una vez conseguidos éstos el 13 de mayo, Pablo Velasco pudo instalarse en la escuela el 1 de junio del mismo año.<sup>311</sup>

¿Cuál fue la opinión del joven maestro mexicano de esta escuela?

he podido observar la diferencia que existe entre el sistema que se ha adaptado en México y el que rige aquí, siendo éste el más extendido y el más lógico que se haya adoptado en Europa. Mi intensión (sic.) ha sido desde que entré en la escuela, no descuidar el menor detalle que pueda servirnos para reformar y perfeccionar el sistema de nuestra escuela, y con bastante atención y minuciosidad me he impuesto de la manera como se procede a la educación de los sordomudos, y las grandes ventajas que ofrece ésta para poderlos guiar hacia una posición social.<sup>312</sup>

¿Hasta dónde llegaba el desarrollo intelectual de los alumnos de esta escuela?

---

<sup>311</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 29, f 16 y 16v.

<sup>312</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 29, f 17.

He visto con bastante satisfacción la habilidad con que los alumnos desempeñan los trabajos a los cuales están dedicados y la inteligencia y método que acompañan a los profesores que los dirigen. Dichos trabajos no son absolutamente limitados como vulgarmente se cree; pues el sordomudo ha sido elevado, habiéndole abierto el camino de comunicación con los seres que lo rodean, a la altura de un hombre perfecto; ninguna arte o ciencia puede negársele, según la opinión general de los que los dirigen, lo cual admiro diariamente.<sup>313</sup>

Y concluye diciendo:

La felicidad de que gozan aquí los sordomudos consiste en la obligación que tienen los directores de las demás escuelas de poseer nociones suficientes sobre este sistema para enseñar a sus alumnos y de este modo generalizar el idioma mímico, o idioma universal de sordomudos, resultando de aquí que el sordomudo considerado, por decirlo así, como un excluido de la sociedad, no lo es en efecto, pues por este medio entra en comunicación con los que le rodean.<sup>314</sup>

De lo anterior se desprende que Pablo Velasco consideraba que existía un *idioma universal de sordomudos*. Sin embargo, tomando en cuenta que es casi un hecho que Eduardo Huet usaba lengua de señas francesas y Pablo Velasco no conocía otra lengua de señas con anterioridad (ni siquiera el conjunto de señas que se convertiría en corto tiempo en la lengua de señas mexicana), a él podría parecerle perfectamente normal comprender una buena parte de la lengua usada en la escuela francesa, suponiendo quizá que aquellas señas que no entendiera no tenían que ver con una variante dialectal ni con la existencia de dos lenguas de señas, sino con sus propias carencias en el empleo de la que había aprendido. También parece lógico justificar que éste fuera un informe optimista y práctico, porque era fruto de las primeras impresiones de Pablo Velasco, enviado con fecha 17 de junio de 1873. A pesar de que tal informe fue suficientemente completo en lo relacionado con la

---

<sup>313</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 29, f 17 y 17v. En armonía con esto, Jorge Perelló en *Lenguaje de signos*, pág. 5, registra que "La realidad es que los ex discípulos del abate L'Epée llegaron a desarrollar una gran cultura."

<sup>314</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 29, f 17v. El subrayado es mío.

escuela de sordos, no incluía a la escuela de ciegos, por lo que el gobierno de México le recordó que también debía repasar esa metodología.<sup>315</sup> Sin embargo, en la escuela para ciegos habría clases hasta el día 1 de noviembre, por lo que no cumplió con su propósito.

Por si lo anterior fuera poco, el invierno se acercaba y la ciudad programada para visitar después era Londres. A Juan González Asúnsolo le pareció que hacer ese viaje sería peligroso para la salud del joven Velasco, sugiriendo al gobierno el 28 de agosto que mejor pasara en primera instancia a otro lugar, como Italia o algún otro país. Mientras tanto, el viaje de Velasco dentro de Francia continuó, pasando de París a Burdeos, donde encontró que la escuela de ahí era "*de niñas solamente y aunque más pequeña está mejor organizada que la de París, y posee mejores elementos de enseñanza.*"<sup>316</sup> Es justamente en esta escuela en donde tiene su primer encuentro con la clase de pronunciación, que lo deja gratamente impresionado.

De Burdeos pasó a Madrid, llegando a esta última el 14 de noviembre, donde conoció por primera vez el llamado "*método intuitivo*", que no es otra cosa que enseñar a los sordos a través de los *objetos de bulto*, es decir, de su contacto directo con ellos.<sup>317</sup> Una vez que observó esta técnica, Velasco sugirió que se adoptara, "*porque nuestra escuela carece de esto, y hasta hoy no se ha pensado en introducir este método tan útil y que produce increíbles resultados.*"<sup>318</sup> Después de Madrid se sabe que viajó a Barcelona, aunque no se tiene registro exacto de cuánto tiempo estuvo allí, para transportarse entonces a Italia. No queda claro si su estancia en Nápoles fue simplemente de paso o si logró visitar alguna escuela allí, lo cierto es

---

<sup>315</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 29, f 25 y 26. La carta donde se indica esto está firmada por Diaz Covarrubias, y la fecha es del 31 de octubre. Parece evidente entonces que la tardanza del correo producto de la distancia, impedía contar con la dirección deseada desde México.

<sup>316</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 29, f 27.

<sup>317</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 29, f 27 y 28. Para entender esta técnica baste un ejemplo: si se le quiere enseñar a un sordo lo que es una manzana, se traera una de verdad, o en su defecto una de yeso o madera o incluso un dibujo, para que el sordo la conozca. Como se ve, esta técnica puede aplicarse en cualquiera de los dos métodos en pugna sobre la educación, es decir, el alemán y el francés.

<sup>318</sup> *Idem.* f 28.

que llegó a Roma antes del día 2 de marzo de 1874 y se mantuvo en ese lugar al menos hasta el 17 de abril.<sup>319</sup> Tristemente su estancia en Italia no fue provechosa, porque enfermó de *calenturas* en Roma y estuvo convaleciente un largo período, del cual salió con dirección a París, a fin de planear con Asúnsolo el resto del viaje.<sup>320</sup>

En este momento creo prudente resaltar que la personalidad cordial y respetuosa del maestro mexicano le ganó el aprecio de los maestros extranjeros. El Director de la escuela de París, por ejemplo, le *brindó gran ayuda*, como registra Asúnsolo, permitiéndole incluso la libertad de acceder a su biblioteca. Del mismo modo, consiguió proyectar tan buena imagen con los maestros españoles que antes de partir le obsequiaron "*algunas obras nuevas y muy útiles, escritas por los profesores de aquella escuela*".<sup>321</sup> Asúnsolo concluirá su carta del 19 de diciembre, refiriéndose a Velasco como "*nuestro joven compatriota, que tan bien sentado deja el nombre de nuestra patria por donde quiera que está*".<sup>322</sup>

Continuando con el itinerario, el día 28 de abril de 1874 llegó por fin a París Pablo Velasco, poniéndose en inmediata comunicación con Juan González Asúnsolo, quien le permitió descansar unos cuantos días para reponerse, enviándolo a Londres el día 2 de mayo. Una vez llegado a aquella ciudad no tenía mucho tiempo, porque la instrucción era embarcarse hacia Nueva York entre el 25 y el 30 de mayo. No obstante, no existe la certeza de que consiguió visitar las escuelas de ciegos y sordomudos de Londres, porque no contaba con el permiso necesario y estuvo solicitándolo durante el tiempo de su estancia. Aún así, Juan González Asúnsolo supone que lo logró porque no se había comunicado con él durante las dos semanas siguientes a su partida, lo que le parecía lógico sólo si estaba ocupado trabajando y aprendiendo en las escuelas británicas.

---

<sup>319</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 30, f 10, 10v y 11.

<sup>320</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 30, f 8.

<sup>321</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 29 f 22v. *cfr.* con exp. 29, f 30 y 30v.

<sup>322</sup> *Idem.*

Sin más información sobre esta estancia en Inglaterra, únicamente podemos agregar que Velasco debió embarcarse de Liverpool hacia Nueva York el 28 de mayo.<sup>323</sup>

En Nueva York, el Cónsul mexicano Juan N. Navarro esperaba ansioso la llegada de Pablo Velasco. La estancia aquí debió de ser provechosa, por lo menos si nuestro criterio se funda en el tiempo que duró. Desgraciadamente, todo indica que los completísimos informes enviados por Velasco al Ministro de Instrucción Pública de México dejaron de ser escritos a partir de la enfermedad del primero, o bien, de haber existido éstos, se desconoce su ubicación actual.

La siguiente noticia que tendrá el gobierno federal de Pablo Velasco llegará desde el puerto de Veracruz, en donde a través de un telegrama fechado 22 de agosto de 1874, el joven maestro solicita desesperadamente se le provea el dinero necesario para su regreso a la capital.<sup>324</sup>

Aunque a simple vista este viaje parezca simplemente anecdótico, en realidad es una herramienta inmejorable para comprender la transformación que tanto a nivel internacional como nacional se da en este tipo de educación especial. Aproximadamente diez años después otro maestro mexicano, José María Márquez, hará un recorrido muy parecido al realizado por Pablo Velasco, y las diferencias entre uno y otro nos serán de mucha utilidad para comprender el cambio de sistema educativo que se efectuará en la escuela de nuestro país, como resultado de las significativas modificaciones que vivieron los establecimientos de Europa en este rubro, muy influidas por el Congreso de Milán, del cual hablaremos un poco más adelante. Mientras tanto, relataremos un fuerte conflicto que se vivió en la escuela a finales de 1878, que vino a modificar sustancialmente la organización interna del local.

### *Inspección de Luis Jiménez*

---

<sup>323</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 30. f 6.

<sup>324</sup> El telegrama está incluido dentro de AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 29, entre las fojas 43 y 44, pero sin numerar.

Los cuatro años comprendidos entre 1874 y principios de 1878 son en muchos sentidos, los más oscuros en la historia de la Escuela Nacional de Sordomudos. En realidad, los datos de este período son prácticamente inexistentes, y para darnos una idea de lo ocurrido ahí, es necesario acudir a los documentos posteriores. Entre éstos, llama nuestra atención el informe que rinde Luis Jiménez al Secretario de Justicia e Instrucción Pública, en su calidad de inspector de la escuela en agosto de 1878, debido a que arroja mucha luz sobre el ambiente que se vivía en esos años en el establecimiento estudiado; asimismo, nos brinda un discurso crítico que podemos contrastar con las narraciones más positivas sobre el establecimiento y la persona de Eduardo Huet.

Entrando de lleno al contenido de este informe, podemos decir que Luis Jiménez recibió esta asignación como inspector por un período de dos meses,<sup>325</sup> tiempo suficiente para realizar varias visitas a la escuela en diferentes días y horas

a fin de examinar con más detenimiento el orden, distribución y método que se observa en la instrucción de sus alumnos, así como el comportamiento de éstos; tanto en las horas de clases, como en las que emplean en el descanso; procurando por este medio conocer el verdadero estado en que se encuentra esta Escuela, fijando mi atención especialmente en los progresos que hubieran hecho dichos alumnos, no solo en las materias en que se les instruye, sino también respecto de la moralidad y buenas maneras que debieran observar.<sup>326</sup>

¿Cuáles fueron las conclusiones a que llegó, después de su análisis?

Habiendo obtenido como resultado de mis investigaciones la desconsoladora persuasión de que son en extremo escasos los adelantamientos que se consiguen bajo el método seguido hasta aquí, varias ocasiones he intentado

---

<sup>325</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 43, f 1.

<sup>326</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 1, exp. 40, f 1.

cambiarlo, indicando al Señor Director las reformas que a mi juicio deberían hacerse, guiado por las ideas que me ha sugerido la experiencia, y alentado por el deseo de satisfacer debidamente la obligación que me impone el carácter de Ynspector que represento [sic].<sup>327</sup>

¿A que se debe este enfoque tan negativo y divergente?

En primer lugar hay que reconocer que Luis Jiménez no podía ser suficientemente objetivo, considerando sus antecedentes como brillante discípulo de Eduardo Huet, pero sin olvidar sus aspiraciones de alcanzar privilegios en la Escuela Nacional de Sordomudos. Con esta información a la vista, podemos ser cautelosos al evaluar la situación real del establecimiento. Debemos notar que aunque la inspección tenía por objeto examinar el orden, distribución y método, así como el comportamiento de los alumnos, Jiménez no habla de otra cosa que no sea el método, ineficaz desde su perspectiva, aunque a decir verdad, no especifica cuál es a su juicio el error, ni mucho menos propone nada para corregirlo. Antes bien, utiliza este puesto de privilegio para ventilar sus diferencias personales con Huet, como puede verse a continuación:

Sin embargo de que al indicar dichas reformas lo he hecho con dignidad por una parte, y por otra, con el respeto y atención que me merece el señor director, de quien conservo siempre grata memoria, por deberle una parte de la instrucción que poseo, éste señor, por no sé qué motivo, ha rehusado mis observaciones, manifestándose siempre intransigente, siempre hostil, pugnando constantemente con todo aquello que le he manifestado ser conveniente en beneficio del establecimiento y en provecho de la instrucción de los alumnos.<sup>328</sup>

Queda claro entonces que la inspección de Jiménez le sirvió como pretexto a este último para cuestionar la habilidad de Huet, así como el trato que dispensaba a

---

<sup>327</sup> *Idem.* f 1 y 1v.

<sup>328</sup> *Idem.* f 1v.

aquellos que no estuvieran de acuerdo con su sistema de enseñanza. No obstante, el inspector es cuidadoso al presentar los supuestos hechos, para dar la impresión de no tener nada personal contra el maestro francés. Textualmente lo presenta así:

Procurando disimular tan extraña conducta, que a la verdad ha sido para mi sensible, atribuyéndola a una violencia natural propia del estado de sus enfermedades, me había esforzado en mantener mi prudencia y serenidad, ocupándome con empeño en realizar las miras de esa Secretaría, para lo cual habría insistido en mi propósito, no dudando conseguir persuadirlo, y lograr por consecuencia el que quedaran establecidas las reformas indispensables que está exigiendo esta Escuela [...] Desgraciadamente mis esperanzas han sido vanas, [...] porque el señor director, juzgándome acaso como un émulo, despreciando toda clase de consideraciones, [...] se opuso abiertamente a todas mis indicaciones, permitiéndose la libertad de injuriarme con palabras demasiado ofensivas a presencia de los alumnos, ajando con esto hasta cierto punto su misma dignidad, por la injusta e indecorosa manera con que obraba en aquel acto.<sup>329</sup>

Aún considerando todo lo anterior no podemos aseverar tajantemente que las observaciones de Jiménez no nos son útiles. En realidad, a pesar de su conflicto con el profesor francés, podemos apreciar varias cosas interesantes. Por ejemplo, al referirse a Huet habla de "*una violencia natural propia del estado de sus enfermedades*". Si con eso hace referencia a su sordera, podríamos comprender las otras expresiones que registrará Jiménez en donde se expresa despectivamente de los sordos.<sup>330</sup> Por otro lado, si está hablando de otros problemas de salud, se entenderían las varias licencias que pide el profesor general, siendo relevado temporalmente de sus funciones. Como quiera que sea, Luis Jiménez conocía a fondo a la institución y al personal, por lo que pudo reflexionar durante mucho tiempo las limitaciones del sistema usado, a fin de dirigir hacia sus propias preferencias,

---

<sup>329</sup> *Idem.* f 1v y 2. El subrayado es mío.

<sup>330</sup> Aunque no podamos decir que en todo momento habla de las limitaciones de los sordos, al menos al concluir su informe los llama "*unos seres bastante desdichados*". *Idem.* f 2.

personales o pedagógicas las nuevas instrucciones que estaban por venir. Aunque suponer que de algún modo este hombre podía tener quizá influencia oralista sería simplemente una especulación sin fundamento. Lo que parece claro es que existían severas divergencias con su maestro y el sistema de enseñanza que empleaba, lo que al menos lo hizo recibir con mayor docilidad el cambio que llegaría unos años después.

Al parecer, una vez entregado el desfavorable informe, la Junta de Instrucción Pública tomó con rapidez medidas preventivas, que llevaron a la sustitución de Eduardo Huet en el puesto de director, estableciendo en su lugar a Ramón I. Alcaraz, aunque el francés continuó siendo tanto el profesor general como el encargado de las clases de horticultura. Por desgracia, la carencia de documentos en los años inmediatamente anteriores a esta inspección, limita nuestras explicaciones de este período, en especial lo que tiene que ver con los roces personales y los puestos ocupados por cada uno de los personajes que entraron en el conflicto. Aún así, creemos que el período que se inició a continuación, es decir, desde finales de 1878, fue con gran probabilidad el más destacado de la escuela, siendo Ramón I. Alcaraz quien la llevó a sus momentos de auge, tanto en el plano de los resultados obtenidos en la educación de los niños sordos, como por la comprensión de sus necesidades y el evidente deseo de atenderlos. La construcción de talleres para que aprendieran un oficio, las mejoras en el propio local, la preocupación por el trabajo excesivo del profesor general y los aspirantes al profesorado, serán simplemente unos de los ejemplos de lo anterior. El apartado siguiente hablará de otro ejemplo sobresaliente de este interés por el bienestar de los asilados: la caja de ahorros para los estudiantes sordos.

### *Caja de Ahorros*

Una de las medidas más reveladoras de la personalidad de Ramón I. Alcaraz y del sincero compromiso que sentía para ayudar a los sordos, tiene que ver con una iniciativa que será propuesta en 1881. En ésta, sugiere invertir los sobrantes en la asignación mensual para los alumnos en lo que él denomina una *caja de ahorros*,

que serviría para dotar de un capital a los estudiantes sordos que por una u otra razón se separaran del establecimiento, utilizando este ahorro individual para poder echar a andar sus propios talleres, en los que cada sordo sería capaz de poner en práctica los conocimientos y habilidades obtenidos en el arte u oficio que hubiera seleccionado en sus días de estudiante, logrando así disfrutar de un empleo digno que les suministrara lo suficiente para mantenerse, y dejar de ser una carga para sus familiares y para la nación.<sup>331</sup>

Tal idea fue alabada tanto por los políticos de la época como por otros comentaristas, haciéndose muy evidente el carácter práctico de aquel director y que su interés por los sordos era verdaderamente profundo, y no una simple responsabilidad que debía aparentar mientras éstos estuvieran bajo su cuidado en el asilo.

Las bases propuestas para dicha empresa eran hacer el corte de caja al concluir cada año fiscal, tarea asignada al Tesorero y al Director, para repartir por partes iguales entre todos los alumnos "*el sobrante del haber que mensualmente abona la Tesorería a cada uno de ellos*".<sup>332</sup> A continuación, en el mes de julio siguiente, el tesorero depositaría en la caja de ahorros del Monte de Piedad toda la cantidad que había sobrado el año anterior, avisando al Director de aquella institución qué porción correspondería a cada alumno. Con esta información, el encargado del Montepío daría una cantidad de vales correspondiente al número de alumnos, por el dinero indicado, al Tesorero de la escuela. Por último,

los vales recibidos por el tesorero los depositará el director de la Escuela de Sordomudos en una caja especial con dos llaves, una de las cuales quedará en poder del Tesorero de la escuela y la otra se depositará en poder del Vice presidente de la Junta de Ynstrucción Pública [sic].<sup>333</sup>

---

<sup>331</sup> Desde que leí este expediente, llamó mi atención la justificación que da Alcaraz para que se apruebe esta caja de ahorros, explicando que, como vienen de familias pobres, se les haría más un daño que un bien al "*acostumbrarlos a lo superfluo y no estrictamente necesario*." AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 15, f 1v.

<sup>332</sup> *Idem.* f 3.

<sup>333</sup> *Idem.* f 3v.

Una vez resguardados convenientemente, aquellos vales serían pagados a aquellos estudiantes sordos solamente "*cuando por cualquier causa tuviese que abandonar definitivamente la escuela algún alumno.*"<sup>334</sup> Si ese era el caso, el padre o tutor del sordo daría al Director de la escuela una firma para "*garantizar el empleo del capital en beneficio del alumno, estableciéndole en el arte que ejerza*"<sup>335</sup>.

Esta propuesta pareció del todo apropiada, y aunque ninguno de los quince artículos propuestos fue rechazado ni modificado, se agregó uno que no se había contemplado, que explicaba que si algún particular realizaba una donación al establecimiento, debía consultársele a la Secretaría de Justicia, para que determinara si la donación podía incrementar el fondo de ahorro de los alumnos o ser usado en cambio para otros fines benéficos para los estudiantes asilados en la escuela.<sup>336</sup>

Ahora bien, la eficacia alcanzada por esta caja fue sumamente limitada, y podemos asegurar que permaneció únicamente mientras el entusiasmo de su creador intelectual estaba sustentándola, en la dirección de la escuela. Incluso cuando Alcaraz continuaba con vida y en el cargo de director, la caja de ahorros enfrentó varios problemas de consideración. Como hemos analizado en las secciones dedicadas a los empleados y maestros aspirantes, un problema habitual entre éstos era el tardaran o definitivamente que no llegaran sus sueldos. En cuanto a las becas provistas para los alumnos sordos la situación no era mejor. En el año fiscal entre 1883 y 1884 no pudo hacerse ningún depósito, porque se les quedó debiendo a los asilados la cantidad de \$ 1,369.50, por concepto de sus becas, y al año siguiente, 1884 a 1885, la suma adeudada fue de \$ 1,166.60, aunque por tratarse de dos años consecutivos, pudo reunirse una suma para depositar en el

---

<sup>334</sup> *Idem.* f 4v.

<sup>335</sup> *Idem.* f 5.

<sup>336</sup> *Idem.* fs 6 y 6v

Monte de Piedad, que ascendió a \$ 924.76, cantidad que resulta ser más baja que la de los tres depósitos anteriores.<sup>337</sup>

Tristemente para los sordos de la escuela, ése sería el último año en que Alcaraz estaría al frente de la escuela. Su sucesor, aunque intentó mantener esta ayuda para los sordos durante algún tiempo, al cabo de poco tiempo debió suspenderla, como evidente resultado de que las circunstancias se habían modificado en muchos sentidos.

En primer lugar, las becas continuaban siendo de 20 pesos al mes por estudiante, pero el costo de la vida se había incrementado sensiblemente. No extraña que el nuevo director diga en 1895 que

siendo tan pequeña la cantidad asignada a los pensionistas de esta escuela, la economías realizadas refluían necesariamente en perjuicio de los asilados, porque frecuentemente se reducía la calidad o cantidad de las raciones; se obligaba a los alumnos a usar la ropa mayor tiempo del que era conveniente, y sólo de tarde en tarde se surtía al comedor y los dormitorios de los útiles y ropa necesarios. Y si se considera que los efectos de primera necesidad han ido subido de precio a medida que avanzaba el tiempo, se comprenderá fácilmente la dificultad de realizar economías.<sup>338</sup>

Otro inconveniente que se menciona en ese informe es que la necesidad de algunas de las familias era tal, que estimulaban a sus hijos sordos a abandonar el establecimiento a fin de cobrar el dinero que les correspondía. El nuevo director don Trinidad García, decidió solicitar que se eliminara esta caja en el año de 1895, aunque en realidad la última liquidación de ese ahorro se había hecho en 1890.<sup>339</sup>

---

<sup>337</sup> Todas las cifras del párrafo son tomadas de AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 4, fs 1, 1v y 2.

<sup>338</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 4, exp. 3, f 1v.

<sup>339</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 4, exp. 3, f 2.

Como puede verse hasta en estos detalles simples, la fisonomía de la Escuela Nacional de Sordomudos estaba cambiando, así fuera por el cambio de personal, por las nuevas teorías en este campo de la enseñanza o por las transformaciones que nuestra sociedad mexicana vivía en esos tiempos. En el próximo capítulo nos detendremos más intensamente en el cambio de los empleados, pero sobre todo en el ocurrido en el campo pedagógico, sin embargo, con estos breves pasajes de la vida cotidiana del establecimiento, estamos en mejor posición de vislumbrar con mayor claridad la metamorfosis que estaba en proceso en la Escuela Nacional para sordomudos. Mientras esto ocurría en México, en el ámbito internacional comenzaba a gestarse un cambio de dimensiones aún no conocidas en esta parcela de la educación especial. El punto culminante llegó en el Congreso de Milán, en 1880. Las conclusiones a las que ahí se llegó, trastocaron por completo la enseñanza para sordos del mundo occidental entero, siendo nuestro país arrastrado en esa corriente técnica e ideológica, a la vez que enfrentaba sus propios problemas internos, que iban mucho más allá de las elevadas discusiones de los especialistas mundiales en la educación de sordos.

## **CONGRESO DE MILÁN**

El Segundo Congreso Internacional para Maestros de Sordomudos, celebrado en la ciudad de Milán en septiembre de 1880, es quizá el momento más significativo y coyuntural en la historia de este tipo de educación. No sorprende que prácticamente todos los autores que se han acercado al tema, lo presenten como el parteaguas en la especialidad.

Por mi parte coincido con dicha opinión. Sin embargo, aunque la importancia de esa reunión es incuestionable, considero oportuno resaltar algunos acontecimientos previos que suelen pasarse por alto, y en los cuales podemos encontrar no sólo las ideas que le dieron origen al dominio del oralismo en tal evento, sino el ambiente general que se vivía en dichas sociedades, siendo el camino elegido sólo una consecuencia de aquel medio.

Como ya aclaramos antes, la alternativa educativa desarrollada por el abad de L'Epée, trajo consigo el advenimiento del período caracterizado por la lucha de métodos, que enfrentaba por un lado al llamado método francés, que privilegiaba el lenguaje mímico y la dactilología, y por el otro al método alemán, del cual Samuel Heinicke es el exponente más destacado, concentrado exclusivamente en la palabra, es decir, la articulación y la lectura labiofacial. Tal conflicto levantó una enorme polémica sobre cuál de ellos debía ser aceptado como más eficaz. De ahí que Álvaro Marchesi sostenga que

La discusión mantenida por medio de correspondencia escrita entre L'Epée y Heinicke a finales del siglo XVIII puede considerarse como el comienzo de la inacabada controversia entre el método oral y el manual. Mientras que las posiciones de L'Epée se impusieron en las primeras décadas del siglo XIX, las postuladas por Heinicke dieron completamente la vuelta a la situación en la segunda mitad de dicho siglo.<sup>340</sup>

Aunque en favor de la decisión de privilegiar el método francés a comienzos del siglo XIX se han postulado varias hipótesis, tales como la posibilidad que tenía un solo maestro para instruir a muchos alumnos simultáneamente o los impresionantes resultados conseguidos por algunos de los discípulos más notables de L'Epée y Sicard, en realidad no existe una razón suficientemente clara y sustentada que permita comprender desde la pedagogía el fenómeno que llevándolo primero a la cumbre, concluyó con la derrota y el desplazamiento sistemático y contundente del sistema francés a lo largo y ancho de toda Europa y posteriormente, del mundo entero, salvo algunos rarísimos bastiones de resistencia.

En otras palabras, no se había operado ningún cambio sustancial en los contenidos metodológicos ni en las técnicas de cada uno de los sistemas, de modo que diera como resultado el drástico cambio de opinión de la mayoría de los educadores, no solo privilegiando el método alemán sobre el francés, sino

---

<sup>340</sup> Álvaro Marchesi, *Desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, pág. 182.

intentando por todos los medios desarraigarlo en su totalidad. No obstante, lo que si se había modificado ostensiblemente era el contexto social, nacional e internacional de los sistemas educativos.

Como es bien sabido, en el plano político y militar el mapa del predominio europeo sufrió una transformación muy sobresaliente en las últimas décadas del siglo XIX. Con la derrota francesa en la guerra Franco-prusiana, se marca el comienzo de una nueva distribución de Europa, con el recién creado Imperio Alemán con Guillermo I a la cabeza, y la unificación italiana<sup>341</sup>. Al reflexionar sobre estos acontecimientos, el especialista español Jorge Perelló opina que el contexto italiano es crucial, tanto para el Primer Congreso de Maestros Italianos de Sordomudos, que tuvo lugar en Siena el año de 1873<sup>342</sup>, como para el Congreso Internacional de Milán, de septiembre de 1880. Señala al menos cuatro enfoques que pueden, desde su perspectiva, explicarnos porqué ocurrieron las cosas exactamente de la manera en que lo hicieron. Escribe:

Desde el punto de vista político se intentó potenciar la escuela estatal y reducir la hegemonía de los institutos privados de sordomudos; había que unificar también el idioma, todo el mundo debía hablar igual. Desde el punto de vista científico iluminista había que recuperar a los minusválidos, todo el mundo era igual, había que instruir de manera igual a todos los niños. Desde el punto de vista pedagógico se insinuó que el médico no tenía ninguna solución y el único que era útil y eficaz para la educación del niño sordo era el maestro. Por último, desde el punto de vista religioso, había que fomentar la pedagogía laica y desvincularla de la enseñanza de la Iglesia, a la que acababa de arrebatarse los Estados Pontificios.<sup>343</sup>

Con todas estas tensiones haciéndose presentes, no resulta extraño que el ambiente de esa Italia fuera favorable a la supresión del lenguaje mímico, al menos

---

<sup>341</sup> Según Palmade, "El resultado de la guerra de 1870-1871 desplazó el centro político de Europa de París a Berlín." Ver Guy Palmade, *La época de la Burguesía*, 5a. ed., México, Siglo XXI, 1981, pág. 292

<sup>342</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed., pág. 16

<sup>343</sup> Jorge Perelló, *Lenguaje de signos*, pág. 3

esa fue la conclusión a la que llegaron los maestros que asistieron a ambos Congresos, sin tomar en consideración que el método oral "*desconoce la psicología especial del sordo y sus necesidades*".<sup>344</sup> Tampoco tomaron en cuenta que independientemente del método en el que se instruyera a los sordos, en la práctica continuarían empleando el sistema que para ellos resulta natural, es decir, el método mímico, sea que aprendan una lengua de señas o no, "*de una manera clandestina y útil en las escuelas y manifestada libremente en la comunicación entre personas sordomudas adultas*".<sup>345</sup>

También debe tomarse en consideración el reciente prestigio de todo lo que tuviera relación con la nueva potencia, el Imperio alemán. Como aclaramos en el capítulo sobre antecedentes internacionales, el método alemán no tuvo mucho éxito a principios del siglo XIX, tal vez por la supremacía política y militar de Francia, que probablemente influía en los métodos que se usaban en las diferentes escuelas del mundo, pero ahora que se había modificado el equilibrio del Continente, también se trastocarían las metodologías empleadas en las escuelas.

Dos años antes del Congreso de Milán, es decir en 1878,

tuvo lugar en París el Primer Congreso Internacional sobre la Instrucción de los Sordomudos. El congreso aprobó la resolución de que solamente la instrucción oral podía incorporar completamente al sordo a la sociedad y que, por tanto, el método 'articulatorio', que incluía la lectura labial, debía ser preferido a todos los demás. Los signos eran solamente una ayuda.<sup>346</sup>

Entrando más de lleno a los argumentos que se presentaron durante el Segundo Congreso Internacional, a fin de convencer a los asistentes indecisos sobre las ventajas que según ellos tenía el método oral puro, es indispensable dirigir nuestra

---

<sup>344</sup> Jorge Perelló, *Sordomudez*, 2a. ed., pág. 8. Sin embargo, no tenemos indicios que nos permitan suponer que esto se entendía en 1880.

<sup>345</sup> Jorge Perelló, *Lenguaje de signos*, pág. 3

<sup>346</sup> Álvaro Marchesi, *Op. cit.*, pág. 184.

atención al sobresaliente papel desempeñado por el abad Julio Tarra, quien se convirtió en el líder de la postura oralista.

Sobre su historia personal, podemos decir que desde 1855 fue director de la Escuela de Pobres de la Provincia y Diócesis de Milán y posteriormente director de la Escuela de Sordomudos de Milán. A partir de 1859 implantó en aquella escuela el método oral puro. En su libro más famoso, el *Bosquejo histórico*, señala

Después de haber reconocido que toda vacilación, toda transacción, toda mezcla de medios era perjudicial a nuestra obra y embarazaba nuestra marcha, tomamos, desde 1870, la resolución de enseñar la palabra por la palabra sola. En suma, no propusimos dar, ante todo, a nuestros alumnos la articulación y la lectura sobre los labios, y hacerles conocer, por medio de la palabra, el valor de las palabras en presencia del objeto o del hecho, a fin de poder con ella enseñarles todos los conocimientos naturales, morales y civiles necesarios a su educación [...] Desde este momento proscribimos de nuestras escuelas las señas de todas clases, reproductiva o natural, destinadas a recordar los objetos, las acciones y sus relaciones en la enseñanza de la lengua, de manera que esta enseñanza no tuviera otro elemento para dar una forma a la idea, que la verdadera percepción directamente expresada por la palabra.<sup>347</sup>

¿A qué se debía esa actitud tan extrema hacia las señas? La idea común entre la mayoría de los oralistas, incluido por supuesto Julio Tarra, era que cualquier tipo de mímica, incluso la dactilología, distraía la atención de los sordos, quienes debían según él, concentrarse en la lectura labial. Cualquier intromisión de señas en este método

---

<sup>347</sup> Julio Tarra, *Bosquejo histórico y breve exposición del método seguido para la instrucción de sordo-mudos de la Provincia y Diócesis de Milán*, trad. Daniel García, México, imprenta de Francisco Díaz de León, 1890, págs. 21 y 22

duplica la tarea del maestro; complica el efecto producido en el espíritu del alumno donde quedan las dos formas porque él deberá pensar de pronto con la seña, después de escribir o hablar la lengua nacional, en seguida de una laboriosa traducción de una forma pensada.<sup>348</sup>

Si esto no fuera suficiente, Tarra asegura que un sordo que se ve educado al mismo tiempo por ambos métodos, terminará por abandonar el oral y escrito fundado en la lengua nacional, por considerar a las señas como el medio "*más fácil, más cómodo, más espontáneo, más rápido, más expresivo, más sentido, más conforme a su naturaleza llena de imágenes y a las fantasías de su concepción.*"<sup>349</sup> Es justo en ese momento cuando las señas se convierten en un peligro para los ideales de educar a todos igual, bajo la misma lengua, que bajo el menor descuido pasaría a segundo plano, siendo sustituida por las señas.<sup>350</sup> Sin embargo, pese a la popularidad que estas ideas tuvieron en aquella época, la opinión actual de muchos expertos es que las señas y la articulación no son necesariamente excluyentes. De ahí que el lingüista Boris Fridman llame a esa vieja creencia "el dogma del oralismo".<sup>351</sup> Por otro lado, la argumentación final para privilegiar este método, señala que cuando la mímica sirve como el principal medio de comunicación,

no hace sino confirmar la separación entre el sordomudo y la familia humana: en lugar de ser un medio y una auxiliar, ella se convierte en obstáculo, el mayor de los obstáculos, cuando se trata de darle el conocimiento y el uso de la lengua nacional.<sup>352</sup>

Como queda claro en las palabras anteriores, la intención era que todos usaran la lengua nacional, y parecía inadmisibile que un grupo, por pequeño que fuera y sin

---

<sup>348</sup> Alfonso Saavedra, *Op. Cit.*, pág. 115

<sup>349</sup> Julio Tarra, *Op. Cit.*, pág. 16

<sup>350</sup> Evidentemente queda claro que estos nacionalistas a ultranza desconocían que existen muchas lenguas de señas nacionales, y que lejos de significar un peligro, suponen un valioso patrimonio cultural del país en cuestión.

<sup>351</sup> Boris Fridman, "*La Comunidad Silente en México*", en *Op. Cit.*, pág. 37

<sup>352</sup> Julio Tarra, *Op. Cit.*, pág. 22

tomar en cuenta la validez de su motivo, se expresara en una lengua que lo separara de los demás. Me parece muy evidente el grave peligro que encierran los términos empleados por Tarra en esta frase. No presenta a los sordos como separados únicamente por su lenguaje característico, como lo sería un hombre con una lengua oral que no nos fuera familiar, sino que llega a cuestionar su esencia humana, porque es de donde los supone alejados. ¿Dudaríamos de que un árabe, chino, soviético, o más localmente, un nahuatl o maya, pertenece a la familia humana, simplemente porque no comprendemos su lenguaje? Sin embargo, para este importante teórico, solamente el lenguaje oral es característicamente humano, lo que rebaja a todo aquel que por su impedimento físico no sea capaz de comunicarse por esa vía. En nuestro tiempo tal idea parece aberrante, pero en el contexto de una Italia en busca de crear su propia identidad y consolidar la unificación de su territorio, no sonaba tan descabellada.

Aunque la controversia sobre qué método es el más conveniente continúa hasta nuestro siglo XXI, el Congreso de Milán y los argumentos esgrimidos ahí nos aportan una pista importantísima para comprender lo que está en juego. Con el método de L'Epée se consiguieron importantes logros, llegando algunos de sus estudiantes a niveles de cultura e inteligencia jamás alcanzados por sordo alguno. Con todo, esos sordos prominentes eran exactamente iguales a cualquier sordo ignorante si se encontraban en la penosa situación de comunicarse con un oyente que no conociera su lengua de señas. Por otro lado, la educación de corte oralista rompía, al menos parcialmente, la barrera de comunicación entre los sordos y los oyentes, aunque los logros eran mucho más tardíos y limitados, y sobre todo, no podían aplicarse a todos los sordos. Dicho sencillamente por Alfonso Saavedra, para los oralistas (y Saavedra lo era) "*un sordo que medio habla, es en realidad más dichoso que su hermano de infortunio, letrado pero mudo*".<sup>353</sup>

Por último, existe un apartado de este libro que quisiera comentar. Tarra aclara que en el período preparatorio, puede permitirse

---

<sup>353</sup> Alfonso Saavedra, *Op. Cit.*, pág. 115.

que el sordo-mudo, confinado en su ignorancia natural, se sirva para sus raras necesidades físicas y morales de algunos signos e indicaciones espontáneas; pero guardándose de proporcionarle la ocasión de aumentarlas y formar con ellas una lengua.<sup>354</sup>

Tristemente, los métodos empleados posteriormente para limitar el uso de las señas de los niños sordos en el mundo llegaron muchas veces a la brutalidad, fracasando de cualquier manera al tratar de evitar que utilizaran su lengua. Por lo pronto, el Congreso de Milán culminó como un gran triunfo para los oralistas, describiéndose la algarabía de la siguiente manera:

Fue tal el entusiasmo de los maestros de sordos al finalizar este Congreso, incluso de los partidarios de la mímica, que las sesiones se cerraron con el grito de '¡Viva la palabra!'. Sólo se opusieron al método oral los americanos Gallaudet, Penn y algún otro.<sup>355</sup>

Las resoluciones más importantes que fueron acordadas en este Congreso son las siguientes:

- 1.- El Congreso, considerando la superioridad incontestable del habla sobre los signos para incorporar a los sordomudos a la vida social y para proporcionarles una mayor facilidad de lenguaje, declara que el método de articulación debe tener preferencia sobre los signos en la instrucción y educación de los sordos y de los mudos.
- 2.- Considerando que la utilización simultánea de los signos y el habla tiene la desventaja de perjudicar el habla, la lectura labial y la precisión de las ideas, el congreso declara que el método oral puro debe ser preferido.<sup>356</sup>

---

<sup>354</sup> Julio Tarra, *Op. Cit.*, págs. 22 y 23

<sup>355</sup> Jorge Perelló, *Lenguaje de signos*, pág. 3

<sup>356</sup> Álvaro Marchesi, *Op. cit.*, pág. 184.

Para concluir esta reflexión, diré que aunque la aceptación de las resoluciones anteriores fue completa y la victoria de este método rotunda, casi sobra decir que no fue de inmediato comprendido, estudiado y aplicado totalmente. Cada país y escuela irá modificando sus programas anteriores, pero la tendencia hacia este método se hará internacional, y salvo rarísimas excepciones, será prácticamente el único sistema empleado en el mundo desde el Congreso de Milán en 1880, hasta la segunda mitad del siglo XX, cuando vuelva a revivirse la discusión gracias a las luchas por los derechos humanos de las minorías y sobre todo por los estudios formales que desde la lingüística se harán sobre las lenguas de señas.

# **ESCUELA NACIONAL DE SORDOMUDOS:**

## **SEGUNDA ETAPA (1882-1886)**

La estabilidad conseguida por la Escuela Nacional de Sordomudos en el período descrito en el capítulo anterior, aunque frágil, se mantenía sustentada por la presencia del respetado profesor general, quien a pesar de su edad y sus múltiples enfermedades, seguía saliendo bien librado de las críticas internas y las transformaciones internacionales, hasta el grado de planear una contraofensiva metodológica encaminada a defender su sistema basado en la mímica, por medio de la presentación de un diccionario de señas que esperaba dar a conocer en el siguiente Congreso Mundial de maestros para sordos.

No obstante, con su muerte, ocurrida el 9 de enero de 1882,<sup>357</sup> las dificultades que se cernían sobre la escuela y la influencia de los métodos orales llegaron a su punto más elevado. Mientras tanto, el otro baluarte de la institución, el director Ramón I. Alcaraz, conciente de los cambios que se avecinaban, dispuso las medidas necesarias tendientes a mantener en funcionamiento el establecimiento, aún a costa de modificar sustancialmente la esencia del método de enseñanza privilegiado hasta ese momento.

La tensión creciente se manifestó de diferentes maneras en el interior de la escuela. En primer término se hacía evidente la necesidad de adaptar el reglamento interno, que asignaba al profesor general una carga de trabajo excesiva para los jóvenes que, a pesar de sus ánimos y buenas intenciones, carecían de la preparación y experiencia de Eduardo Huet, y, muy importante también, al no ser sordos, contaban con una sensibilidad distinta a la del maestro francés.

Como primer medida trascendente, Ramón Alcaraz postuló al joven José María Márquez como profesor general por tratarse del primer aspirante al profesorado. El otro aspirante que había concluido sus estudios era Luis Jiménez a quien se le permitió conservar parte de su actividad dentro de la escuela, en su clase de

---

<sup>357</sup> Aunque la fecha dada por todas las referencias sobre la muerte de Huet es el 10 de enero, incluida la lápida de su tumba, hemos preferido el día 9, porque es la fecha que su hijo Adolfo Pedro dio en el documento que envió un mes después de la muerte de su padre, solicitando se le pagaran los sueldos adeudados al profesor francés. Creemos mejor informado a su hijo en ese período que a cualquier otra persona que de una u otra forma registrara la fecha posteriormente.

teneduría de libros y seguramente como buen suplente para cualquier puesto en el que se requiriera. Sin embargo, es probable que por los altercados tenidos contra Huet o simplemente por no ser tan habil como Márquez, Alcaraz optara por este joven responsable y siempre con una mejor actitud que la del resentido Jiménez.

En segundo lugar, parecía evidente que a pesar de las enormes cualidades de Márquez y su experiencia de al menos 7 años en el establecimiento,<sup>358</sup> la preparación de este maestro distaba mucho de ser suficiente, tomando en cuenta el desenvolvimiento de los acontecimientos internacionales,<sup>359</sup> la desventaja de su juventud<sup>360</sup> y el no ser sordo, lo que le restaría prestigio ante los alumnos que sí lo eran. Ante tal necesidad, la opción más viable resultó enviarlo a Europa para que puliera sus habilidades, conociera físicamente las instalaciones de las escuelas especializadas en sordos con mayor tradición y renombre, observara en la práctica las técnicas empleadas, la utilización de los diversos métodos y las variaciones locales de los mismos, así como para actualizarse en la discusión internacional que privilegiaba al sistema oralista del mímico.

Los cambios físicos en el local fueron sobresalientes en éste período, dirigidos por el ingeniero José F. Moreno, de los cuales, probablemente el más importante fue la inauguración de los talleres de la escuela, así como la remodelación del salón principal y el vestíbulo. Por otro lado, la matrícula continuó incrementándose, llegando a más de 30 sordos en el período que corresponde a este capítulo.

---

<sup>358</sup> En realidad la primera mención que nos llega de José María Márquez es de 1876. AHSSA, ENSM, Leg. 3 exp. 22, foja 10. No obstante, al registrarse ahí como segundo aspirante al profesorado, podríamos suponer que ya había pasado algún tiempo como tercer aspirante. La carencia de documentos de 1875 y la limitación en los años anteriores no nos permiten ser más precisos.

<sup>359</sup> Como vimos en el capítulo anterior, con el Congreso de Milán culminó la transformación en la perspectiva metodológica dominante en el mundo. En México, fue sólo hasta 1881 cuando se creó la primera clase de pronunciación, por lo que entendemos que la formación principal de Márquez estaba enfocada al sistema mímico, y al modificarse el esquema internacional, debía reforzar sus habilidades en el sistema de enseñanza opuesto.

<sup>360</sup> El primer registro que tenemos de José María Márquez vinculado con la Escuela Nacional de Sordomudos viene de 1876, y tomando en cuenta la reglamentación interna de dicha institución que únicamente permitía el ingreso como aspirante al profesorado a jóvenes de entre 18 y 22 años, suponemos que Márquez tendría entre 25 y 29 años al ascender al puesto de profesor general. Esta edad contrasta notoriamente con los alrededor de 60 años que tenía Eduardo Huet al morir.

Sin embargo, a pesar de las problemáticas descritas hasta este punto, podemos tener casi la certeza de que la vida cotidiana en el establecimiento no sufrió transformaciones sustanciales, debido en parte al agotamiento físico del director y los demás trabajadores de la Escuela, la falta de comunicación con el resto de las instituciones equiparables de otros países que ya se encontraban en crisis y la cómoda postura de las autoridades gubernamentales de mantener las cosas como estaban hasta ese momento.

No obstante, el acontecimiento que marcó el nuevo rumbo de las condiciones educativas que privarían en adelante en la Escuela Nacional de Sordomudos y, por ende, en todo México durante las siguientes décadas, ocurrió justamente en este tiempo, por lo que conviene analizarlo a continuación con más detenimiento.

## **VIAJE DE JOSÉ MARÍA MÁRQUEZ**

A diferencia del viaje realizado por Pablo Velasco, el que llevó a José María Márquez a Europa estaba permeado por la necesidad y el sentido de urgencia de conseguir a un profesor lo suficientemente capacitado para ocupar el lugar que quedara vacante a raíz de la muerte de Eduardo Huet. Podemos decir además que fue un viaje con objetivos mucho más claros y en buena medida mejor planeado, aunque tampoco estuvo libre de imponderables.

### **a) Instrucciones**

A José María Márquez debieron darle seguridad las precisas instrucciones enviadas por Alcaraz, que eran fruto de la vasta experiencia y reflexión de este director, y que seguramente le ayudarían al joven maestro a concentrarse en los asuntos más

importantes, tanto de los sistemas de enseñanza como de los demás lineamientos seguidos por los colegios a los que visitaría.

Algunas de las instrucciones más sobresalientes a este respecto fueron las siguientes:

Residiré como alumno interno en las escuelas de Francia, Alemania y España [...] cinco meses en la escuela de París, y seguiré los cursos en todos sus ramos durante el tiempo que permanezca en ella [...] Estudiaré a fondo el sistema que en esta clase de enseñanza se conoce con el nombre de sistema francés, para poder comprender y explicar su esencia, y las diferencias que lo caracterizan respecto al sistema de la misma clase que se sigue en Burdeos, y sobre todo del sistema opuesto llamado sistema alemán.<sup>361</sup>

Influido evidentemente por la frecuente acusación que se lanza contra el sistema francés, de no ser capaz de transmitir las ideas más abstractas de los lenguajes orales, Alcaraz recomienda prestar especial atención "*sobre todo en los medios de que se valen para dar al sordomudo el conocimiento abstracto y el supra-sensible o inmaterial y por consiguiente la enseñanza de la moral y de la religión*".<sup>362</sup>

Probablemente a raíz del informe enviado por Pablo Velasco al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en donde se destacaba el novedoso método intuitivo de la escuela de Madrid, se estimulaba a Márquez para que apartara tiempo a analizar "*minuciosamente en la manera como se da la enseñanza objetiva aplicada a la instrucción de los sordomudos y estudiará el sistema objetivo en general, tal como se practica en Francia y Alemania*".<sup>363</sup>

Llama la atención que Márquez también debía recorrer varias escuelas en cada uno de los países que visitaría, con el objetivo de apreciar las diferencias que de un

---

<sup>361</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 2, exp. 29, f 11

<sup>362</sup> *Idem.*

<sup>363</sup> *Idem.*

método pudieran derivarse, a fin de complementar alguna carencia que se presentara localmente y que sugeriría opciones para aplicar en la escuela de nuestro país. Para cumplir adecuadamente este objetivo, recomendaba pasar de París a Burdeos, en donde estaría otros cuatro meses.

Tomando en consideración que la escuela de Madrid había sido una de las más fructíferas para el recorrido de Pablo Velasco, se le ordena a Márquez mantenerse en ella durante cinco meses, "*fijándose de preferencia en ella en los medios de que se valen para la enseñanza de la sintaxis de la lengua castellana*".<sup>364</sup>

En vista de que el método alemán "*era diametralmente opuesto al francés*", se indica claramente al joven profesor que resida en Alemania durante cinco meses, a fin de contar con un sólido criterio de comparación entre ambos sistemas, "*para después poder informar cual de los dos cree [...] más racional y cual ofrece en la práctica mayores ventajas*"<sup>365</sup>. Apoyando esta intención, emplearía un mes más en visitar las principales escuelas de Italia y Suiza, regresando por último a América, particularmente a los Estados Unidos, para aprender durante tres meses los métodos seguidos en esa nación.

Sin embargo no era el sistema lo único en lo que debía prestar atención.

En todas las escuelas que usted visite o en que resida por algún tiempo, estudiará la organización de los estudios que forman los cursos científicos o literarios y procurará recoger los reglamentos y un ejemplar por lo menos de los textos que sirven para la enseñanza en las diversas materias científicas, literarias y artísticas.<sup>366</sup>

Además de ésto, se concentraría en la organización de los talleres, prestando especial cuidado en el año en el que los alumnos comenzaban a asistir a ellos, y en

---

<sup>364</sup> *Idem.* f 11v

<sup>365</sup> *Idem.*

<sup>366</sup> *Idem.* f 12. El subrayado es mío.

la manera como se combinaban los estudios generales con las labores del oficio, sin dejar de atender a la parte de administración y economía. Mensualmente enviaría junto con los reglamentos y textos antes mencionados, un informe parcial a Ramón Alcaraz, quien lo expondría ante el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, definiendo con precisión aquellas adaptaciones que pudieran llevarse a cabo en la Escuela de México inmediatamente. Al volver a nuestro país, se esperaba la entrega de un informe global en el cual, después de comparar

los varios sistemas y los diversos medios que se emplean para su ejecución, dé una opinión definitiva (que procurará consultar con personas competentes de las diversas partes en que resida) sobre cuál de esos sistemas le parece el más racional o de resultados prácticos más provechosos y por consiguiente el más adecuado para adoptarse definitivamente en nuestras escuelas.<sup>367</sup>

De haberse seguido al pie de la letra las instrucciones aquí esbozadas, el recorrido de José María Márquez habría durado veintitrés meses de estancia, sin contar los tiempos de viaje, abarcando seis países, y al menos nueve escuelas, lo que seguramente otorgaría a este profesor la madurez necesaria y una sólida formación capaz de consolidar su posición como primer maestro mexicano especializado en la enseñanza de sordomudos, titular de esta educación en la Escuela Nacional para Sordomudos. No obstante, el viaje no pudo realizarse según se había previsto, debido a múltiples circunstancias, entre las que destacaban las de índole económica, aunque ciertamente no fueron las únicas, limitando el itinerario, en cuanto a destinos y tiempo de permanencia en los lugares que si se visitaron.

Pasemos ahora a considerar los lugares que conoció José María Márquez y el provecho que obtuvo de ellos, prestando especial atención a las condiciones metodológicas que reinaban en sus escuelas, engranando estos sucesos particulares con el proceso internacional de cambio en la percepción que se tenía del sordo y los sistemas que se utilizarían para educarlos.

---

<sup>367</sup> *Idem.*

## b) Recorrido y resultados

Dejando como profesor general en la Escuela Nacional de Sordomudos a Luis Jiménez, José María Márquez salió de la ciudad de México el día 23 de abril de 1883, para embarcarse al día siguiente en Veracruz con dirección a París.<sup>368</sup> A su llegada a la capital francesa debió esperar algunos días hasta que el Ministro plenipotenciario de México en Francia, Emilio Velasco, consiguiera la autorización para que realizara su aprendizaje en el Instituto Nacional de Sordomudos de París, otorgada hasta el 13 de julio del mismo año. Al igual que Pablo Velasco, Márquez recibió una buena acogida, tanto por el director de la escuela como por el resto de los maestros. Lamentablemente, su estancia en este establecimiento no se prolongó el tiempo que hubiera deseado, en parte porque el año escolar terminaría unos días después, siendo los exámenes la primera quincena de agosto, seguidos por un ciclo vacacional que concluía hasta el primero de octubre. Tal período de descanso fue aprovechado para viajar a Bruselas, en donde se llevaría a cabo el Congreso para Profesores de Sordomudos, con la intención de actualizarse en la discusión metodológica de primer nivel en el mundo, a la vez que serviría como primer representante de nuestro país en los eventos de esta índole.

Una vez concluido el Congreso de Bélgica, regresó a París, justo a tiempo para incorporarse a las actividades normales del Instituto, permaneciendo ahí hasta finales de noviembre. ¿Qué cambios habían ocurrido en la perspectiva educativa francesa en los últimos diez años, es decir, desde los datos aportados por la investigación de Pablo Velasco? Permitamos que el mismo Márquez nos narre su experiencia.

Esta escuela se halla actualmente en un período de reforma: el sistema de enseñanza que en un principio se siguió en ella fue el de las señas mímicas mezcla[das] con las señas llamadas convencionales; más tarde se empleó el sistema de Valade Gabel que consiste en la supresión casi completa de las

---

<sup>368</sup> *Idem.* f 13.

señas, empleando la escritura, la dactilología y aún la palabra articulada, como medio de enseñanza para dar al sordomudo el conocimiento de la lengua. Por último se adoptó definitivamente el sistema oral puro, después del Congreso Internacional [...] en Milán el año de 1880. Este sistema predomina en la actualidad en el mayor número de escuelas de Europa.<sup>369</sup>

Cabe destacar que continuaba empleándose el sistema objetivo, es decir, el método intuitivo, como importante auxiliar para "*despertar las ideas del sordomudo y darle a conocer el sentido de las voces*".<sup>370</sup> No obstante, las señas ya habían sido excluidas por completo de la enseñanza, y aunque todavía muchos alumnos eran instruidos por ellas, debido a que pertenecían a la escuela desde antes de que se modificara el sistema de enseñanza. La tendencia clara era eliminarlas por completo. Márquez relata

en esta escuela hay trescientos alumnos de los cuales ciento sesenta son educados por el antiguo sistema [el francés] y ciento cuarenta por el moderno [el oral puro o alemán], así como también lo serán los alumnos que en lo sucesivo sean recibidos.<sup>371</sup>

Evidentemente la transformación estaba en proceso en todo el mundo, y el hecho de que la principal defensora y exponente del método de L'Epée sucumbiera ante el método rival, tuvo hondas repercusiones en la adopción del sistema oral por todo el mundo. Es importante prestar atención al cambio gradual que se vivió en el Instituto Nacional para Sordomudos de París, que pasó de las señas puras a un método intermedio (el de Valade Gabel),<sup>372</sup> para llegar por fin al oral puro. En México se seguía precisamente ese derrotero, al ir ganando prominencia las clases de

---

<sup>369</sup> *Idem.* f 46v

<sup>370</sup> *Idem.*

<sup>371</sup> *Idem.*

<sup>372</sup> El método de Valade Gabel "*consiste en la supresión casi completa de las señas, empleando la escritura, la dactilología y aún la palabra articulada, como medio de enseñanza para dar al sordomudo el conocimiento de la lengua*". *Idem.*, f 46 y 46v. Este famoso maestro francés continuó trabajando en esa institución por mucho tiempo, y al parecer guardó un grato recuerdo de Márquez e interés por la Escuela de México, porque en 1897 envió un libro sobre *la escuela española de sordomudos*, de Lorenzo Hervás y Panduro. AHSSA, ENSM, Leg. 4, exp. 8, f 1.

pronunciación desde 1880 y modificándose finalmente hacia el sistema alemán, gracias en buena medida a las técnicas y perspectivas adquiridas por Márquez en este viaje.

Una vez concluido su trabajo en París, el instructor mexicano se dirigió a la Escuela para Sordos de Madrid, los primeros días del mes de diciembre, en donde observó un desenvolvimiento de los acontecimientos muy parecido al de Francia. Su estancia en España se prolongó sólo hasta marzo de 1884, incluyendo una muy breve visita a la escuela de Barcelona. Antes de terminar ese mes, se trasladó hacia Italia, saliendo el día 19 rumbo a Marsella y de ahí al puerto de Civitavecchia, no quedando muy claro si sus estancias en Roma y Nápoles fueron duraderas y provechosas.<sup>373</sup> Al menos, sabemos que llegó a Roma el último día de marzo, en donde se puso en contacto con el "*Ministro de la República [ mexicana] en Roma*", para el primero de abril ambos solicitaron se le permitiera visitar la escuela de esa localidad. Para el día quince del mismo mes, aún no recibía respuesta, "*siendo seguramente la causa de tal demora, las fiestas de semana mayor y de la Pascua, que en Roma entorpecen la marcha de toda clase de negocios*".<sup>374</sup> Por alguna razón, aunque Márquez tenía el propósito de ir de Roma a Milán, optó por pasar unos días en Nápoles, desconociéndose por completo lo que ahí sucedió.

A continuación siguió su viaje dirigiéndose a Milán, sin que podamos registrar el día o mes de su llegada, pero resulta plausible suponer que José María Márquez tuviera planes de realizar una estancia más larga, quizá por el prestigio adquirido a partir del Congreso que tuvo lugar ahí, la famosa escuela de la ciudad y la deslumbrante influencia del célebre vencedor del Congreso de 1880, Julio Tarra, a quien con algo de suerte podría haber conocido en persona.

Estando Márquez en Milán, recibió un telegrama urgente con fecha del 5 de agosto de 1884, que le ordenaba regresar a México cuanto antes. Este mensaje debió ser desalentador para el joven maestro, en especial porque las instrucciones

---

<sup>373</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 2, f 14.

<sup>374</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 2, f 16 y 16v.

que Ramón I. Alcaraz le había dispensado incluían prolongar su viaje hasta las escuelas alemanas, en donde podría entrar en contacto no sólo con los experimentados maestros, sino también con los libros y tratados especializados que habían originado el método oral puro, así como las escuelas con mayor tradición en lo que se refiere al sistema que ahora predominaba.

Ante esta circunstancia imprevista, Márquez se apresuró a cumplir con lo estipulado en el telegrama, llegando a México el día 27 de agosto de 1884. Con la conclusión de este viaje, las bases teóricas del cambio proyectado internacionalmente estaban a punto de irrumpir en nuestro país, y el hábil maestro José María Márquez registraría su nombre como el introductor del método oral puro en México,<sup>375</sup> tal vez sin ser plenamente conciente de las profundas y duraderas repercusiones que su instrucción tendría entre las futuras generaciones de sordos, en la ciudad de México y el resto del país.

Además de la tremenda significación que implicaba cambiar del método fundado en las señas al sistema que privilegiaba la articulación y la lectura labial, y de igual importancia, la sustitución del viejo profesor general francés por el nuevo maestro mexicano, los sucesos transformadores se precipitarían todavía de manera más completa con la sorpresiva muerte del mayor promotor de la educación de los sordos de nuestro país, Ramón I. Alcaraz. Se hace evidente entonces que el período comprendido entre 1882 y 1886, aunque no presentó cambios concretos hacia el interior de la Escuela Nacional de Sordomudos, resultó crucial por las ideas que se gestaron a raíz del viaje de Márquez, sentándose las bases para las modificaciones más profundas que vivió el establecimiento en toda su historia.

---

<sup>375</sup> *La educación pública en México. A través de los mensajes presidenciales, de la consumación de la independencia hasta nuestros días*, pág. 369. cfr. con Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*. 3ª ed., México, Porrúa, 1952, pág. 393.

## FIN DE UNA ÉPOCA: LA MUERTE DE ALCARAZ

Aunque no existe información sobre la enfermedad que le quitó la vida al hasta entonces director de la Escuela Nacional de Sordomudos Ramón I. Alcaraz, sí sabemos que desde algunos años atrás sufría graves problemas de salud. Una muestra sobresaliente de ésto la tenemos en aquel documento en donde el Director se justifica por su inasistencia a la importante junta anual donde se acordaban los presupuestos que se darían a las diferentes escuelas, de la siguiente manera: "*No habiendo podido concurrir por haber estado enfermo, a la junta en que se trató de los gastos de las escuelas*".<sup>376</sup> Una junta tan importante como ésa no sería pasada por alto a menos que el problema de salud fuera lo suficientemente serio como para forzar al maestro a guardar reposo.

Con la muerte de Ramón I. Alcaraz, ocurrida el 8 de abril de 1886,<sup>377</sup> termina el ciclo de formación y consolidación de la Escuela Nacional de Sordomudos. Del mismo modo concluye la etapa mejor comentada por los cronistas, iniciándose un período de oscuridad casi absoluto.<sup>378</sup>

Para finalizar, cabría comentar brevemente los sucesos ocurridos inmediatamente después del fallecimiento de Alcaraz, lo que nos permitirá comprender por que creímos oportuno dejar hasta aquí nuestra consideración, en vista de que ya serán otras las fuerzas y otros los sujetos que entren en juego bajo la nueva administración.

Pasados unos días de la muerte de Alcaraz y a pesar de la solicitud formal hecha por Luis G. Jiménez para acceder al puesto de director, el nombramiento le es

---

<sup>376</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 5, f 1. El subrayado es mío.

<sup>377</sup> Alfredo Saavedra, *Op. Cit.*, pág. 147.

<sup>378</sup> Cabe señalar que sí existen documentos posteriores de la Escuela Nacional de Sordomudos, que versan especialmente sobre temas económicos y administrativos. No obstante, resulta mucho más difícil localizar aquellos referidos al método de enseñanza, la vida cotidiana de la escuela, las historias personales de alumnos y maestros, y otros asuntos que nos permitieran reconstruir sus condiciones de vida.

asignado, para sorpresa de todos, a un personaje que jamás había ostentado ningún cargo en la escuela: Trinidad García. Este nuevo director estará en funciones en la última etapa de la modificación metodológica y del programa de estudios, suministrándole a José María Márquez todo el apoyo necesario para implementar el nuevo método de manera satisfactoria.

Resulta muy interesante observar con atención los primeros comentarios que este nuevo director hace con respecto a las condiciones físicas de la escuela, porque parecen contradecir por completo los halagadores párrafos escritos por Rivera Cambas y Juan de Dios Peza, tres o cuatro años antes. Trinidad García dice:

Desde que me encargue de la dirección de este establecimiento, he notado, con grandísima pena, que la mayor parte del edificio se encuentra en un estado ruinoso, presentando algunos departamentos un aspecto repugnante, a causa del desaseo y deterioro en que se hallan [...] que el mal estado que guarda este edificio demanda imperiosamente la ejecución de algunas obras importantes, ya por razón de amplitud y ornato, o ya simplemente por motivo de conservación, para evitar su ruina completa.<sup>379</sup>

Además, el cambio de sistema tendría consecuencias inmediatas, tanto en el número de maestros requeridos, como por los espacios en los que se llevarían a cabo las clases. en el presupuesto para el año fiscal de 1886 a 1887, el director debe proponer el aumento de una plaza de aspirante al profesorado, "*por considerarla necesaria y exigirlo así las atenciones del sistema de enseñanza oral adoptado ya definitivamente [...] a fin de poder dividir la enseñanza, según lo pide este laborioso sistema, en pequeños grupos de alumnos*"<sup>380</sup>.

Asimismo, Trinidad García será testigo del cambio de generación entre los maestros del plantel, aceptando las renunciaciones del mismo Márquez en el año de 1889, de Luisa Pando, segunda aspirante al profesorado en el momento de su

---

<sup>379</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3 exp. 6, f 1, 1v y 6.

<sup>380</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3 exp. 8, f 1.

renuncia, en el año de 1891 y de Mariano Gallardo en 1892, quien había pasado a ocupar el puesto de profesor general; por otra parte, lamentó las muertes de Luis G. Jiménez en 1889 y de Manuel Argaiz, quien fue aspirante al profesorado de tercera clase, durante el mismo año; de Jesús Pando en 1891, quien ostentó el puesto de prefecta por más de 10 años en la institución, aunque había solicitado una licencia unos meses antes de su muerte. En cuanto a los alumnos, no podemos determinar con seguridad si el abandono de algunos de los sordos con más tiempo en la escuela se debió a que concluyeron sus respectivos ciclos, o bien a que renunciaron por resentir el cambio de método. Aún así, el hecho irrefutable es que, si bien la cantidad de alumnos sordos siguió en aumento, durante los meses posteriores a la muerte de Ramón I. Alcaraz, la mayoría de los sordos que tenían más de cinco años en el establecimiento se separaron de él.<sup>381</sup>

Ya para este momento resulta evidente que la Escuela Nacional de Sordomudos se ha transformado de manera radical. Las condiciones educativas, los nuevos maestros, instruidos ahora en el método oral, no habrán conocido ni a Eduardo Huet ni al *sistema francés* para enseñanza de sordomudos, y aunque es probable que algunos se familiaricen con la lengua de señas, el ambiente y la personalidad de la institución se habrán modificado de forma irreversible.

No obstante, y a pesar de este olvido por parte de los instructores oyentes, el recuerdo de esos primeros años permanecerá entre los grupos sordos del país hasta la fecha actual, dándole incluso un sentido heroico en su tradición a aquellos personajes y a la Escuela Nacional de Sordomudos en general, viéndosele como el principio, el lugar de origen, el punto de partida de su comunidad y de su identidad. Por otro lado, la influencia del método oral y la discriminación proveniente de dicha postura se hará evidente de muchas formas. Uno de los ejemplos más sobresalientes de lo anterior lo realizó Álvaro López Núñez, un poeta de poca monta, quien creyendo cumplir con su deber, en lo que consideró *casi una obra de misericordia*, intentó divulgar lo que él había aprendido y creía sobre los niños sordos de nuestro país. En el libro que escribió en 1914 con ese fin, llamado *El*

---

<sup>381</sup> AHSSA, ENSM, Leg. 3, exp. 22, f 21.

*mundo silencioso. Ensayos para la vulgarización de los problemas de la sordomudez*, existe un verso en el cual, después de una poética descripción de una mujer que se comunica hábilmente con señas, concluye diciendo:

*“Las manos hablan; pero mejor es que hablen las lenguas. Enseñad a hablar a los sordomudos por medio de la voz, y reservad a la mano su noble función de acompañar a la palabra y servir de apoyo y complemento.”*<sup>382</sup>

Sin embargo, si bien es cierto que el método que será defendido por la institución a partir de ese momento será el alemán o método oral, también es cierto que pese a la oposición de algunos en diferentes momentos, "*las señas eran toleradas en el tiempo de Trinidad García*", y más adelante, "*las señas no han sido extirpadas*".<sup>383</sup> Es así como éste sistema de comunicación pasa a la clandestinidad, pero continúa siendo el principal medio de comunicación entre los sordos de nuestro país, desde aquella época hasta el día de hoy.

---

<sup>382</sup> Álvaro López Núñez, *El mundo silencioso. Ensayos para la vulgarización de los problemas de la sordomudez*, Madrid, imprenta hispano-alemana, 1914, pág. 66.

<sup>383</sup> Alfonso Saavedra, *Op. Cit.*, págs. 142 y 147.

# **COMENTARIOS FINALES**

Después de nuestro breve recorrido por la Escuela Nacional de Sordomudos, creo que nos encontramos en una mejor posición para acercarnos a varias problemáticas interesantes que plantea la historia de los sordos de México.

Como se ha visto claramente, podemos entender mejor las dificultades de toda índole que tuvieron que enfrentar las instituciones patrocinadas por el gobierno federal en el período comprendido entre el Segundo Imperio y el Porfiriato. Observar de cerca los problemas, las limitaciones y carencias, los retrasos en los pagos, la excesiva burocracia que estorbaba hasta las peticiones más insignificantes, entre muchos otros detalles, nos permite sentir el pulso de nuestro país en la etapa señalada.

Por otro lado y quizá más importante para las expectativas que planteamos desde un inicio para este trabajo, se encuentra el nacimiento de esta comunidad, olvidada, subterránea, relegada hasta los rincones más apartados de nuestra percepción general, que es la comunidad de sordos mexicana. Para cualquiera que se interese en la protección de los derechos humanos, el respeto por las minorías y el apoyo a los grupos vulnerables de la sociedad, esta investigación, con todas sus carencias, abre nuestra mente y sensibilidad al problema que enfrentaron y siguen enfrentando muchos de nuestros compatriotas, quienes siguen siendo discriminados por una característica que no me atrevo a llamar deficiencia, su sordera. Personas que pese a nacer en familias oyentes y crecer rodeados por una sociedad, sencillamente no pertenecen del todo a ellas, y gracias a su propio esfuerzo e iniciativa consiguen abrirse paso hasta esa alternativa, la comunidad de sordos, a la que pertenecen por necesidad.

Regresando al asunto que como historiadores nos concierne, entre las cuestiones que saltan a la vista del período estudiado, se encuentra el afán de modernidad que impera en nuestro país: un intento de racionalizar y cientificar la sociedad, pero siempre siguiendo el omnipresente modelo '*de las naciones cultas*', aunque éstas estén marcadas profundamente por un derrotero influido por fuerzas ajenas a esa racionalización o cientificación pura, percibiéndose a cada momento discusiones

políticas nacionalistas, discursos que tras la fachada de sensibilización y conmiseración hacia los grupos vulnerables de cada país o región, esconden matices de dominación, discriminación, explotación y hasta procesos tendientes a la eugenesia.

Por último, al tener ésta escuela un prestigio importante a nivel nacional, los sordos de otros lugares la considerarán la norma más pertinente, por ejemplo, en cuestiones de lengua, siendo desde ese momento considerada la ciudad de México como el modelo de la Lengua de Señas Mexicana. El establecimiento de escuelas y clubes de sordos en los otros estados del país se hará también siguiendo los pasos de la capital, y aquellos sordos del centro que se muden a otras regiones serán valorados y tomados en cuenta de manera significativa.

Evidentemente queda aún mucho camino por recorrer en la construcción de la historia de los sordos de nuestro país. Las dificultades que enfrentamos en la realización de este trabajo fueron muchas y de muy diversa índole. Entre otras cosas, resulta dramático reconocer que nuestro país, a pesar de la cantidad de grupos sociales y étnicos que tiene, no ha desarrollado una teoría historiográfica capaz de enfrentar una investigación como la presente, por lo que aquel que se interese en este tema en el futuro, deberá recurrir a los análisis que se han realizado en otras disciplinas, y aunque estos son muy fragmentarios, aportan una perspectiva enriquecedora para los historiadores. Las fuentes a las que recurrimos están sumamente dispersas, y contienen una cantidad de imprecisiones enorme, por lo que la búsqueda y crítica de ellas significó un esfuerzo adicional.

Sin embargo, a pesar de todos esos inconvenientes, estoy convencido que esta investigación consigue por lo menos dos objetivos fundamentales: el primero es presentar ante la comunidad de historiadores las pruebas de que una historia de estas características es necesaria, para el desarrollo de nuestra disciplina. Y me refiero aquí a un desarrollo como el que todos anhelamos para ella, concentrada en nuevos sujetos sociales, una historia más equitativa y menos excluyente, con nuevas fuentes y temáticas, que pueda además vincularse con nuestro entorno

actual, y en particular con las comunidades que hasta el día de hoy enfrentan problemas de discriminación severos. El segundo objetivo, que creemos haber iniciado, significa dotar a uno de estos "*grupos sin historia*" de nuestro país, de una investigación historiográfica concentrada en ellos, que les permita un acercamiento a nuestra disciplina y los impulse así a otras dimensiones, dejando de ser víctimas, o simplemente individuos o grupos pasivos de nuestra historia mexicana, para convertirse en piezas activas de nuestra realidad, tanto a nivel local como a nivel nacional. Desde luego, no hemos escrito *toda* la historia de los sordos mexicanos. No hablamos de los principales clubes e iglesias que frecuentaban, las escuelas que se formaron posteriormente y lo que ocurrió en los siguientes 80 años de historia que tuvo la Escuela Nacional de Sordomudos. Tampoco hicimos hincapié en la visión médica de la sordera, que precisamente en esos tiempos estaba modificándose, dando como resultado toda una etapa de terapias y desprecio hacia los sordos, de la cual todavía luchan por salir.

En el futuro se hará necesario reflexionar sobre las dinámicas que hicieron conciente a esta comunidad de su propia identidad, para al menos estar a la par de otras disciplinas que ya postulan teorías sobre la etnicidad de los grupos de sordos y la concepción de las lenguas de señas, como lenguas naturales. No obstante, la historia tiene aún mucho que decir, y si esta investigación consigue estimular a reflexiones de este tipo, se habrá cumplido cabalmente su propósito.

# **FUENTES BIBLIOGRÁFICAS**

Aceves Lozano, Jorge (comp.)

**Historia Oral**, México, Instituto Mora/UAM, 1993, 268 p.

Alcaraz, Ramón,

**Reglamento interior de la Escuela Nacional de Sordomudos**, México, Tipografía literaria de Filomeno Mata, 1882, 23 p.

Alfaro y Piña, Luis,

**Relación descriptiva de la fundación, dedicación, etc. de las iglesias y conventos de México**, México, Tipografía de M. Villanueva, 1863, 350 p.

Alfonso, Carmen,

"Sordos-ciegos: ¡ganad una esperanza!", en **Trabajadores**, La Habana Cuba, 52, lunes 25 de diciembre del 2000, p. 3.

"*Algunos apuntes para la historia de la Escuela de Sordomudos de la Ciudad de México*" y "*Ramón Isaac Alcaraz*", en **La Beneficencia Pública en el Distrito Federal**, México, Mayo de 1927, 124 págs.: 63 a 86, y 88 a 90.

Alzati Araiza, Fausto,

"Prefacio", en J. Díaz Covarrubias, **La Instrucción Pública en México**, Porrúa, 1993, 218 p.: 7 a 44.

"Antecedentes", en **Programa Nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad**, México, D.F., DIF, mayo de 1995, 54 p.: 3-6.

Appendini, Ida y Silvio Zavala,

**Historia Universal. Antigüedad y Edad Media**, 13a. ed., México, Porrúa, 1984, 394 p. ilus., fotos, maps.

Arango, Gloria,

**Guía para el adiestramiento auditivo**, México, SEP DGEE, 1984, 68 p. ilustrado.

Ayala Anguiano, Armando,

"Juárez, Maximiliano y Porfirio Díaz", en **Contenido**, México D.F., número especial, septiembre de 1996, p. 47-99.

Berruecos, Pedro y Lilián Flores

**El niño sordo en la edad preescolar. Identificación, diagnóstico y tratamiento. Guía para padres, médicos y maestros**. México, Trillas, 1991, 240 p.

Bonet, Juan Pablo,

**Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos**, edición de J. Orellana Garrido y Lorenzo Gascón Portero, Madrid, CEPE, 1992, 230 p., ilustrado.

Bonfil Batalla, Guillermo,

"Historias que no son todavía historia", en Carlos Pereyra *et al.*, **Historia ¿Para qué?**, 17ª ed., México, Siglo XXI, 1998, 245 p.: 227-245.

**-México profundo. Una civilización negada**, México, Grijalbo, 1990, 250 p. (Los noventa, 1)

Braudel, Fernand, **La historia y las ciencias sociales**, trad. Josefina Gómez Mendoza, Madrid, Alianza, 1992, 222 p. (el libro de bolsillo, 139).

Bravo Ahuja, Víctor,

**La problemática educativa de México en el marco internacional**, México, SEP, 1974, 181 p. (SepSetentas, 161)

Collingwood, R.G.,

**Idea de la historia**, trad. Edmundo O'Gorman y Jorge Hernández, 2a. ed., México, FCE, 1996, 323 p. (Sección de Obras de Filosofía).

Chade, María Angélica,

"Expediente 625", en Donna Jackson (coord.), **Audición y lenguaje en Educación Especial: experiencia mexicana**, México, SEP, 1981, 138 p.: 67 a 86.

"Convenio 159 de la Organización Internacional del Trabajo", en **Sobre la readaptación profesional y el empleo de las personas inválidas**, México, D.F., marzo de 1999, 46 p.: 7.

Cruz, Mary Carmen,

"La mímica sustituye el lenguaje en 'La fiesta del silencio'", en **Ovaciones**, México, D.F., espectáculos, lunes 1 de noviembre de 1993, p. 18.

Díaz Covarrubias, José,

**La Instrucción Pública en México**, México, imprenta del gobierno en palacio, 1875, 218 p.

Díaz, Raúl,

"Seña y verbo, la magia del silencio", en **Nuevo siglo (semanario de el Universal)**, México D.F., 103, 20 de febrero de 1994, 48 p.: 38.

Díaz Zermeño, Hector

"La escuela nacional primaria en la ciudad de México durante el porfiriato", México, D.F. (Tesis de maestría en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1976), 150 p.

***Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México.*** edición corregida y aumentada con un apéndice, México, Porrúa, 1976, 1234 p. ilus.

Dublán, Manuel y José María Lozano,

***Legislación mexicana de las disposiciones legislativas desde la Independencia,*** 27 Vol., México, D.F., Edición Oficial, Imprenta del comercio de Dublán y Chavez, 1878.

Dumont, Annie,

***El logopeda y el niño sordo,*** 2a. ed., España, 1999, Masson, 217 p.

***Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana,*** tomo LVII, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, 1571 p. maps., ilus., fotos

Escriche, Joaquín,

***Diccionario razonado de legislación civil, penal, comercial y forense. con citas del derecho, notas y adiciones,*** México, IIJ/Miguel Ángel Porrúa, 1998, 738 p.

***Escuela Nacional de Sordo-Mudos,*** México, imprenta de E. Bouligny, 1892, 10 p.

Febvre, Lucien,

***Combates por la historia,*** trad. F. Buey, 2a. ed., Barcelona, Ariel, 1992, (Colección Ariel, 68)

Fine, Peter,

***La sordera en la primera y segunda infancia,*** trad. Irma Lorenzo, Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana, 1977, 167 p.

Frampton, Merle, E. y Hugh Grant Powell,

**La educación de los impedidos**, versión en español de Alejandro Mesa, tomo I, México, SEP, 1957, 203 p.

Fridman, Boris,

- "La comunidad silente de México", en **Viento del sur**, México D.F., 14, marzo de 1999, p. 25-40.

- "Sociedad y naturaleza: encuentros y desencuentros en el cuerpo de cada cual", en **Géneros**, Colima Col., Asociación de universitarios, 14, febrero de 1998, p. 24-30.

- "Verbos y espacios mentales en la lengua de señas mexicana", en **Lengua y habla**, Mérida Venezuela, Centro de Investigación y Atención Lingüística, Universidad de Los Andes, 2, 1996, Vol. 1, págs. 90-114.

Furth, Hans G.,

**Pensamiento sin lenguaje. Implicaciones psicológicas de la sordera**, Madrid, Marova, 1981, 245 p.

Garay, Graciela de,

**La Historia con micrófono**, México, Instituto Mora, 1994, 116 p.

García Cubas, Antonio,

**El libro de mis recuerdos**, México, Imprenta de Arturo García Cubas sucesores hermanos, 1905, 635 p.

Gelio, Aulo,

**Noches Áticas**, México, Porrúa, 1998, 369 p., ("Sepan cuántos...", 712)

Gillén Elizalde, María del Rosario

***Signos del lenguaje mexicano.*** México, Centro de Capacitación para sordos de México, 1995, 230 p., fotos e ilus.

Gómez Navas, Leonardo,

***Política Educativa de México I,*** México, Patria, 1979, 147 p.

González y González, Luis

***Invitación a la microhistoria.*** México, Secretaría de Educación Pública, 1973, 186 p. (SepSetentas, 72).

***Guía de establecimientos educativos del fondo de beneficencia pública en el D.F..*** México, Secretaría de Salud, Oficialía Mayor, 1988, 147 p. (Serie Guías, 7).

Gutierrez del Olmo, José,

"De la caridad a la asistencia. Un enfoque de la pobreza y la marginación en México", en ***La atención materno infantil: apuntes para su historia,*** México, 1993, 320 p.: 9-54.

Herodoto,

***Los nueve libros de la Historia,*** México, Porrúa, 1986, ("Sepan Cuantos..." 176).

Huet Herrera, Susana,

"Datos Biográficos del prof. Eduardo Huet Merlo (1822-1882)" (mecanoscrito inédito) Cuernavaca, Morelos, 2001, 8 p.

Jackson Maldonado, Donna

- ***Audición y lenguaje en educación especial: experiencia mexicana.*** México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1981, 220 p.

- ***Mis primeras señas: una introducción al lenguaje manual.*** México, Secretaría de Educación Pública, 1983, 320 p. ilustr. (Cuadernos didácticos, 1).

Joutard, Philippe,

***Esas voces que nos llegan del pasado***, trad. N. Pasternac, 2a. ed., México, FCE, 1999, 344 p. (Sección de obras de historia).

Kneller, George F.,

***The education of the Mexican Nation***, New York, Columbia University Press, 1951, 258 p.

***La Beneficencia Pública en el Distrito Federal***, México, SSA, mayo de 1927 y febrero de 1928.

***La educación pública en México. A través de los mensajes presidenciales, de la consumación de la independencia hasta nuestros días***, pról. de J. M. Puig, México, SEP, 1926, 505 p.

Laguna, María,

"Lenguaje de señas puertorriqueñas: situación actual", en ***Geles***, Río de Janeiro Brasil, Universidad Federal do Río, 3, 1988, Año 3, p. 1-11.

Lane, Harlan

***When de mind hears. A history of the deaf.*** New York, Random House, 1984, 540 p. ilustr.

Larroyo, Francisco,

**-Historia comparada de la educación en México.** 3ª ed., México, Porrúa, 1952, 240 p.

**-Historia general de la pedagogía,** 7a. ed., México, Porrúa, 1960, 800 p.

Leñero Franco, Estela,

"Seña y verbo", en **La jornada semanal**, México, D.F., núm.. 240, 16 de enero de 1994, p. 5.

López Núñez, Álvaro,

**El mundo silencioso. Ensayos para la vulgarización de los problemas de la sordomudez**, Madrid, imprenta hispano-alemana, 1914, 137 p.

Luna Guzmán, Luis y Juan Carlos Miranda

**Lenguaje de manos para sordomudos.** México, s.e., 1990, 234 p. ilus.

Marchesi, Álvaro,

**El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**, Madrid, Alianza, 1991, 331 p., ilus., (Alianza Psicología, 17)

Marroquí, J. María,

**La Ciudad de México**, 2a. ed. (facsimilar de la edición de 1900), Tomo II, México, Jesús Medina Editor, 1969, 652 p., ilus.

Meyer Cosío, Rosa Patricia

"Instituciones de seguridad social (proceso historiográfico)", México, D.F. (Tesis de licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1975), 140 p.

Middleton, David y Derek Edwards,

**Memoria compartida, la naturaleza social del recuerdo y del olvido**, trad. por Luis Botella, Barcelona, Paidós, 1992, 248 p.

Moniot, Henri,

"La historia de los pueblos sin historia", en Jacques Le Goff *et al.* **Hacer la Historia**, 2a. ed., Vol. I, Barcelona, LAIA, 1985, 240p.: 117-134.

Monroy, Guadalupe,

"La Instrucción Pública", en Daniel Cosío Villegas *et al.* **Historia Moderna de México T. III, La República Restaurada. Vida Social**, México, Editorial Hermes, 1963, p. 633-741.

Moore, Donald F.,

**Educating the deaf. Psychology, principles, and practices**, Boston, Houghton Mifflin Company, 1978, 347 p., fotos.

Muriel, Guadalupe

"Reformas educativas de Gabino Barreda", México, D.F. (Tesis de licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1963), 159 p.

**Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Organización de las Naciones Unidas**, México, gobierno del D.F.(Secretaría de desarrollo social), 1999, 53 p.

Northern, Jerry y Marión P. Downs,

**La audición en los niños**, Barcelona, Salvat, 1981, 408 p. fotos, ilustr.

Olerón, Pierre,

**La inferioridad física en el niño**, 2a. ed., trad. M. Villamuera de Castro, Barcelona, Planeta, 1974, 159 p. (Biblioteca práctica de pedagogía, psicología y psicopatología de la infancia, 37)

Oviedo, Alejandro,

"Diccionarios de Lenguas de Señas ¿Para qué?" en **Lengua y Habla**, Mérida Venezuela, Centro de Investigación y Atención Lingüística, Universidad de Los Andes, 4, 1996, p. 53 a 60.

Oyer, Herbert J.,

**Communication for the hearing handicapped. An international perspective**, Baltimore, University Park Press, 1976, 537 p. ilustr.

Palmade, Guy,

**La Época de la Burguesía**, 5a. ed., México, Siglo XXI, 1981 (Historia Universal Siglo XXI, 27), 337 p.

Palomino, Guillermo,

"El mensaje del movimiento zapatista también llega a las personas sordas", en **Difusord**, Madrid, España, núm. 31, abril de 2001, 4 p.: 2.

Paul, Carlos y Mónica Mateos,

"Teatro de señas. Suplir la palabra con el cuerpo", en **La jornada**, México, D.F., cultura, viernes 16 de julio de 1999, p. 29.

Perelló, Jorge,

Fundamentos Audiofoniátricos, 2a. ed. ampliada, Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1989, 275 p. ilustr., fotos (Audiofoniología y logopedia, 1)

Perelló, Jorge y Juan Frigola,

**Lenguaje de signos manuales**, Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1987, 953 p. ilustr. (Audiofoniología y logopedia, 10)

Perelló, Jorge y Francisco Tortosa,

- **Sordomudez**, 2a. ed., Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1972, 348 p. ilustr., fotos (Audiofoniatría y logopedia, 6)

- **Sordomudez**, 3a. ed., Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1978, 444 p. ilustr., fotos (Audiofoniatría y logopedia, 6)

Peza, Juan de Dios

**La beneficencia en México**, México, imprenta de Francisco Díaz de León, 1881, 202 p.

Quirós, Julio B. de, y Nelly D'Elia,

**Introducción a la audiometría**, Barcelona, Paidós, 1982, 316 p., ilustr., fotos (Paidós Educador, 15)

Ramirez Camacho, Rafael,

**Conocer al niño sordo**, 2a. ed., Madrid, CEPE, 1987, 164 p., ilustr., fotos (Colección educación especial, 9)

Riva Palacio, Vicente,

- "Favoritismo del gobierno", en **El Radical**, México D.F., 3 de diciembre de 1873, p. 9.

- **Monja y casada, virgen y mártir**. ed. y pról. de A. Castro, 8ª ed., México, Porrúa, 1999, Tomo I, XII+333 p. (Colección de escritores mexicanos, 18).

Rivera Cambas, Manuel,

**México Pintoresco, artístico y monumental. Visitas, descripción, anécdotas y episodios de los lugares más notables de la capital y de los estados, aún de**

**las poblaciones cortas, pero de importancia geográfica o histórica**, 3 tomos, México, imprenta de la reforma, 1880-1883, ilus.

Rocha, Arturo,

**Nadie es ombligo en la tierra. Ayac xictli in tlatícpac. Discapacidad en el México antiguo, cultura náhuatl**, México, Miguel Ángel Porrúa-Teletón, 2000, 187 p. ilus., fotos

Saavedra, Alfredo,

- "Evolución de los conceptos Médico-Pedagógicos acerca de la sordera", en **Medicina, Revista mexicana**, México D.F., Suplemento, 25 de mayo y 25 de julio, 1958, pp.: 73 a 75 y 113 a 119.

- "Evolución de los conceptos Médico-Pedagógicos acerca de la sordomudez", en **Medicina, Revista mexicana**, México D.F., Suplemento, 10 y 25 de agosto, 1958, pp.:122 a 125 y 130 a 135.

- "La sordomudez en México hasta el año 1918", en **Medicina, Revista mexicana**, México D.F., Suplemento, 10 y 25 de septiembre, 1958,

Sánchez, Lucero

"La variabilidad en la lengua de señas mexicana", ponencia presentada en el **Tercer Coloquio de Lingüística de la ENAH**. México, 28 de abril de 2000. Grabación en video.

Sanhueza, María Cristina,

"Superando diferencias", en **Palabras**, Caracas, Venezuela, publicación semestral, año 9, núm. 26, octubre de 1995, 4 p.: 3.

**Santa Biblia**, trad. Casiodoro de Reina y Cipriano de Valera, Canadá, Sociedades bíblicas en América Latina, 1960, 1157 p. maps.

"Se formó la primera compañía de teatro para sordos en México", en **La voz**, México, D.F., espectáculos, domingo 7 de Marzo de 1993, p. 19-d.

Serafín García, María Esther,

**Comunicación manual. Diccionario del lenguaje de los sordos en México**, Tomo I, México, s.e., 1996, 290 p., ilus.

Sierra, Ignacio,

"Reminiscencias de un apóstol y maestro de sordo-mudos", en **Compañerismo**, México DF, año 1, núm. 1, 2 de abril de 1934, 12 p.: 3-7.

Smith, Thomas

**La lengua manual mexicana**. Investigación inédita, México, Colmex, Centro de Estudios lingüísticos y literarios, 1986, 104 p. ilus.

Solanes, Cacilia,

"Marcha de mexicanos sordos por el reconocimiento oficial", en **Difusord**, Madrid España, núm. 31, abril de 2001, 4 p.: 1.

Tarra, Julio,

**Bosquejo histórico y breve exposición del método seguido para la instrucción de sordo-mudos de la Provincia y Diócesis de Milán**, trad. Daniel García, México, imprenta de Francisco Díaz de León, 1890, 140 p.

Torres Monreal, Santiago y María José Ruiz Casas,

**La palabra complementada**, Vol. I, España, Ciencias de la Educación preescolar y especial, 1996, 254 p.

Torres Monreal, Santiago (Comp.)

**Discapacidad y sistemas de comunicación**, España, Real Patronato de prevención y de atención a personas con minusvalía, 1992, 247 p.

Vázquez, Josefina Zoraida,

**Nacionalismo y educación en México**, 2a. ed., México, El Colegio de México, 1975, 331 p.

Vázquez, Ricardo,

"El equipo Huet en el día de la Revolución", en **Compañerismo**, México, D.F., año 1, núm. 1, 2 de abril de 1934, 12 p.: 10 y 11.

Von Mentz, Brígida, (coord.)

Identidades, **Estado nacional y globalidad, México siglos XIX y XX**, México, CIESAS, 2000, 303 p. (Colección *Historias*).

Wallerstein, Immanuel,

**El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI**. Vol. I, trad. Antonio Resines, 6a. ed., México, Siglo XXI, 1991, 580 p.

Yrolo Calar, Nicolás de,

**La política de las escrituras**, Coordinada por María del Pilar Martínez López-Cano, México, UNAM/IIH, 1996, 300 p. (Serie de historia novohispana, 56)

Zea, Leopoldo,

**Del Liberalismo a la revolución en la educación mexicana**, México, INEHRM, 1956, 205 p.