

Aproximación al vector histórico de la n.e.e. sordoceguera en España

J. Inmaculada Sánchez Casado

Dpto. de Psicología y Sociología de la Educación. Facultad de Educación. UEX

Resumen

El campo de la n.e.e. (necesidad educativa especial) sordoceguera es complejo, entre otras razones porque responde a una múltiple clasificación diagnóstica, es decir, es una patología psicoeducativa compleja por definición, indiferenciada como categoría diagnóstica de base y sumamente heterogénea por el cuadro sintomatológico a manifestar. La hiperconcreción de su objeto de estudio, los sujetos sordociegos, exige un planteamiento multiparadigmático donde su precursor histórico posibilitará el avance de un estudio serio y funcional, especialmente en nuestro país, de cara a ser considerada, como una necesidad educativa especial permanente más en el ámbito escolar.

Palabras claves: Deficiencia sordoceguera. Historia. Educación. España.

Summary

The field of special educational needs (sen) for deaf-blind persons is very complex. Among other reasons, this is due to the fact that it encompasses multiple diagnostic classifications. In other, it is a psycho-educational pathology, complex by definition, undifferentiated as a basic category for diagnostic and highly heterogeneous given the symptoms through which it manifests itself. The hyperconcentration of focus into the inquiry of deaf-blind population requires a multiparadigmatic approach, whereby a diachronic dimension will make possible to advance serious and functional studies, especially in our country, by considering it a distinct permanent special educational need (sen) subject matter in the scholarly realm.

Key words: Deaf-blind deficiency. Studie diacroninc. Education. Spain.

1.- Justificación de la perspectiva histórica en la educación de niños sordociegos

Contextualizar históricamente un ámbito de investigación nos ayuda a objetivar sus conocimientos, y a entender la génesis de los pasados o actuales logros, descubrimientos, aportaciones e incluso posicionamientos científicos. En ese sentido, vislumbramos los antecedentes del pasado, columnas presentes -a veces muy difíciles de sostener- de su trayectoria cronológica en la que se asienta el "hic et nunc", en nuestro caso *el presente de la nee "sordoceguera"*.

Creemos que cualquier estudio investigador debe atender, por tanto, a justificar el precurso histórico de la disciplina objeto de estudio, con la seguridad de que ello ayudará a comprenderla en todas sus posiciones, progresos o avatares. En esta dirección, pensamos que debe interpretarse la interdisciplinariedad como algo epistemológicamente constitutivo del ámbito de actuación que abordamos: *sordoceguera*, en cuanto que, a través de una perspectiva histórica, aparece con nitidez su objeto de estudio, que no es otro que la educación de sujetos o niños diferentes, cuya diferencia nos es dada por la disminución conjunta multisensorial: la afectación en diferente grado o tipo de los dos sentidos esenciales del ser humano para su relación con el mundo: la vista y el oído.

Debemos subrayar, desde el principio, que en ese transcurso *progresivo de la ciencia alrededor del parámetro histórico* que nos ocupa, son notorios dos rasgos altamente significativos:

- Por un lado, el progresivo refinamiento metodológico que de una forma cada vez más fuerte se va introduciendo en este campo con el empleo de un mayor rigor científico; desde un método observacional del estudio psicopedagógico del niño sordociego, o también comparativo, de cuestionarios, empirista, etc. hasta un método científico. Incluso el método no se registra únicamente de forma cuantitativa, sino cualitativamente, es decir, a través de investigaciones etnográficas, cuyas guías matriciales de observación audiovisual son esenciales a la hora de determinar y planificar los contenidos fundamentales en la intervención con sujetos sordociegos.
- El mantenimiento, por otro, de su dependencia y apertura interdisciplinaria a otras ciencias como informática, biología, etología, antropología, sociología, genética, etc. y por supuesto la imbricación puntual de éstas en sordoceguera.

Asimismo debemos dejar constancia que, asistimos a momentos de florecimiento de estudios psicológicos, pedagógicos, sociológicos, antropológicos sobre niños "diferentes", es decir, *anees -alumnos con necesidades educativas especiales-*. Las mismas Universidades gozan cada día más de importantes "áreas de conocimiento", de docentes e investigadores, que asumen como una tarea más de sus actividades el estudio de esa particular "necesidad", si bien desde sus distintos enfoques: comunicativo, afectivo-social, integrador, laboral,... También, un recorrido por las bases de datos

informáticos y reseñas bibliográficas nos indica, igualmente, el auge de artículos y publicaciones recientes sobre el tema tan variopinto de la Educación Especial. De semejante forma, el mismo componente docente se extiende en actividades extracurriculares, como la celebración de congresos, simposios, encuentros, jornadas, cursos de perfeccionamiento o formación, etc. corroborando esta expansión sin precedentes.

Expansión y empuje que determina sensiblemente la posibilidad de realizar un acotamiento de campo, es decir, *un pequeño estudio histórico español* sobre este singular cuadro diagnóstico.

De todo ese conjunto de realidades explicitadas, se constata la aparición de algunos textos y pocas alusiones en obras específicas que, con mayor o menor extensión, tratan el tema de los orígenes de la Educación Especial en todas sus manifestaciones sintomatológicas, incluida la sordoceguera. No obstante, y a pesar de ese “optimismo pedagógico imperante”, presentar una investigación sobre la Educación Especial, y en concreto sobre la psicopedagogía del niño diferente, *en materia de una diferencia tan coyuntural como es la sordoceguera*, no manifiesta, desde ese punto de vista, grandes facilidades.

Por consiguiente, no es mi interés limitarme a hacer una síntesis de todo cuanto ya se expresa en esas publicaciones. Si quiero reseñar que la inmensa mayoría de los textos aludidos no exponen, o de hacerlo muy brevemente, algunos exigüos conocimientos referidos a ciertos aspectos generales históricos sobre la población sordociega española.

Así pues, en las páginas siguientes, pretendemos recoger algunas cuestiones de los zigzagüeantes rumbos históricos *del concepto de la “diferencia”* que conducen desde la educación especial como compensadora de la deficiencia hasta el actual concepto de las necesidades educativas especiales, o desde el ámbito de la segregación social y escolar hasta el ámbito de la integración. Lo cual nos sitúa ante un permanente conflicto de valores, de ideologías, de posturas, que subyacen a los sistemas económicos-sociales, experienciales y por supuesto científicos cuando abordamos la consideración del constructo “diferencia”.

Estas posiciones mediatizan epistemológicamente otras tantas formas sociohistóricas de conceptualizar en España la *diversidad*, reflejando en sí mismas una disputa axiológica inherente, a veces excluyente y dramática, que orienta los movimientos históricos del *binomio segregación & integración* como expresión resultante de la relación individuo-sociedad, sujeto-medio o herencia-ambiente, y su apoyatura metodológica y por ende, científica.

Tradicionalmente, la educación de los niños diferentes se ha mostrado como un elemento dinámico y renovador, un espacio de cambio para la escuela llamada “normal”, aportando a ésta materiales curriculares, métodos, estrategias didácticas,..., que posteriormente se han generalizado. Cabe pues, incidir en que trabajar el origen del área n.e.e., en su apartado de anees sordociegos nos permitirá comprender mejor aspectos relacionados con el

constructo de la “diferencia” como tal, y en concreto con *la educación de niños sordociegos en España*.

En este apartado, además, se pretende conferir una especial relevancia respecto a la evolución de los estudios sobre niños por el mismo contexto en el que se enmarca: el hecho de contemplar la educación de niños “atípicos”, es decir, aludimos a la necesaria inclusión de “sordoceguera” *como una nee permanente más a dar respuesta en el ámbito escolar*.

2.- Reseña cronológica del la nee “sordoceguera” en España

El precurso histórico de la educación de los sordociegos en España está estrechamente ligada al desarrollo de la educación de los sordos y de los ciegos; y, por supuesto, su afianzamiento como especialidad pedagógica específica respecto de ambos necesitará recorrer un largo camino. De ahí que nos proponamos en el presente apartado establecer una panorámica general de dicho proceso, estableciendo un modelo evolutivo de progreso, imbricado en una línea directriz marco: el mundo nee.

Tal vez este recorrido por la trayectoria de la enseñanza de anees sordociegos en España resulte en algunas ocasiones un tanto árido por el intento de mostrar un modelo que permita la valoración y cuantificación del fenómeno, más allá de una simple descripción de eventos anecdóticos. De ahí que el hecho de introducir *figuras representativas* queda sobradamente

justificado al conformarse como pioneras en la emancipación de las personas sordociegas a pesar de las resistencias e incomprensiones obstaculizadoras del contexto donde se produjeron.

En esa dirección la historia de la educación de sordociegos en España engloba tres grandes etapas:

- Periodo iniciador (precedentes de 1842-1941).
- Periodo transicional (1941-1987).
- Periodo de consolidación (1987 en adelante).

A. 1ª Etapa llamada “De iniciación” (Precedentes de 1842-1941):

En el apartado histórico dedicado a la pedagogía sordomudística, ya hemos comentado que, a nuestro país le cabe el honor de constituirse como nación iniciadora. Toda una primicia referente a los comienzos de enseñanzas específicas, aunque en términos ostensibles de déficits auditivos. Así, España fue el contexto cultural donde surgió la figura del primer educador de sordos, Fray Pedro Ponce de León (1550). Este hecho significó un hito para toda la historia de la Educación Especial, puesto que representa la primera vez que se ofertó educación y con un considerable éxito normalizador a sujetos clasificados, ya en aquella época, como diferentes en atención al grado de hipoacusia manifestado. Un evento recogido por las crónicas de la época y difundido hasta la Corte como “casi milagroso”.

Sin embargo, cronológicamente hablando, no gozó de continuación española pues las técnicas y enseñanzas del Maestro Ponce se perdieron al transcurrir temporal entre los muros del Monasterio de Oña; por contra todas estas primeras experiencias educativas en materia de sordera se guardaron con especial cariño por la comunidad científica en general, gozando de una cierta tradición, la cual dió sus frutos haciendo posible la atención de personas con discapacidad auditiva mediante la creación del "*Instituto de Sordomudos*", iniciado en el año 1785.

Esta labor realizada desde el siglo XVI y XVII por Ponce de León, Ramírez de Carrión, Juan Pablo Bonet a título casi individual, culmina en la fundación del Real Colegio de Sordomudos de Madrid, en febrero de 1802. Dicha institución, que como hemos dicho es la primera de su género en España, aprovechaba las "inercias" del espíritu ilustrado del reinado de Carlos IV, y recompensaba los esfuerzos de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, decidida promotora de la educación de sordos y ciegos. Pero hemos de manifestar que no resultaba tan "evidente" para las gentes, incluso ilustradas, la necesidad y oportunidad de abordar la educación de los ciegos.

En 1824, Ambrosio Romero, profesor de Escuelas Pías del Avapiés, en informe al Corregidor de Madrid dice: "... Más en orden a que se promete enseñar a los ciegos de ambos sexos a leer, escribir, contar, etc., creo que

nuestros abuelos, que ni un pelo tuvieron de bobos, no se prometieran a enseñar públicamente a ciegos y ciegas lo que dice enseñará el citado D. Francisco en su Escuela" o continua afirmando..."No ignoramos que los ciegos y ciegas pueden escribir con relieves, con artimañas algunas cosas, como firmar su nombre o cosa semejante, y ejercer algún otro oficio que consista en el tacto, como contar la moneda sin equivocarla, porque Dios providente, lo que les negó de vista, les dio de habilidad y maña, para conservar la vida; pero enseñarles a leer, ut sic etc., no lo entiendo".

La primera escuela de ciegos que hubo en España la fundó en Barcelona José Ricart, el 1 de mayo de 1820, y en ella Jaime Bruno Berenguer introdujo en 1840 la práctica del Braille, siendo imitado el ejemplo de estos dos catalanes, en Madrid, por Juan Manuel Ballesteros, quien el 20 de febrero de 1842 a pesar del clima poco favorable fue nombrado director de la *Escuela Nacional de Sordomudos y de Ciegos*, centro docente que, oficialmente, fue reconocido en esta fecha por el gobierno. Oigamos su testimonio: "... En medio de este abatimiento en que yacían ignorados los ciegos españoles, fue cuando convenido yo del buen resultado que su educación podía tener, me atreví a emprender el proyecto de introducirla en España. (...) Por mi parte puedo decir que mi proyecto favorito ha sufrido todas las dificultades, todas las prevenciones que una gran novedad, mayormente en la enseñanza, excita en los primeros momentos". (Ballesteros, Escuela, 1842).

A los pocos años, la Ley de Instrucción Pública (Moyano) de 1857, en sus artículos 6 y 108 recogía el derecho básico de instrucción de los sordos y de los ciegos. Como casi siempre, la ley venía a sancionar un estado de cosas, una realidad de hecho. En este sentido la Ley dada por Claudio Moyano el 9 de septiembre dispone la creación de colegios regionales de ciegos en los distritos universitarios y que las escuelas públicas ordinarias atiendan también a la instrucción de los niños invidentes, recomendando la enseñanza integrada, que tanto se fomenta actualmente. Sin embargo, se ignora la pedagogía especial de estos discapacitados y sus colegios se instalan en el mismo inmueble donde se educan los sordomudos.

A la par que esto sucedía, determinados personajes e instituciones relacionadas con el mundo de los sordos y de los ciegos empiezan a dar cuenta de una nueva categoría: *los sordociegos*. Los filósofos e intelectuales de la antigüedad consideraban al sordociego como una aberración de la naturaleza, poco menos que imposibilitado para ser educado y enseñado. En 1839, D. Ramón de la Sagra, jurista, periodista y escritor, describe el fenómeno de la sordoceguera con estas palabras: "...un fenómeno, bastante raro por fortuna, vino recientemente a excitar la piedad de los hombres filantrópicos consagra-

dos a aliviar la suerte de estas dos clases de seres, que a la privación del sentido del oído y de la palabra unen la privación del sentido de la vista desde su nacimiento". Acerca de la situación de estas personas, no cabe la menor duda de su lamentable estado si damos crédito a su discurso: "...Verdaderas masas vivientes en la apariencia, sin dar muestra alguna de racionalidad, (...) los seres a que me refiero yacían aislados y desconocidos, cual monstruos indignos de la atención pública, vegetando en algún rincón húmedo e inmundo, y escasamente sostenidos por el grosero alimento que les procuraba la oscura piedad de algún pariente. Incapaces de indicar sus necesidades mas que por aullidos; incapaces de ejercer el movimiento sin los grandes guías de la vista y el oído, la inmovilidad parecía ser su elemento, y el dolor oculto y solitario el atributo inseparable de su triste existencia".

En España son escasos los testimonios recogidos en la prensa y en publicaciones especializadas sobre este fenómeno en época temprana. En enero de 1846, bajo el título de Educación de una niña sordomuda, ciega y sin olfato, la Gaceta Médica, periódico de medicina, cirugía y farmacia de Madrid recogía el caso de Laura Brigman¹. En 1862, el primer profesor de ciegos del Colegio Nacional, D. Francisco Fernández Villabril, que había realizado un viaje

¹ La pedagogía de los sordociegos nació en USA hacia 1824, en la Escuela de Sordomudos de Hartford, y sus dos hitos más significativos fueron el caso de Laura Brigman, sordociega desde los dos años nacida en 1729, instruida por el Dr. Howe, del Instituto de Ciegos de Boston, y el caso de Helen Keller, nacida en 1880.

en 1859 a Francia y Bélgica para visitar los colegios de educación especial, dirige una Memoria al Ministerio de Fomento; en ella describe la educación de Ana Temmermans por el abate Carton, y aquí encontramos la descripción más antigua del método gestual guiado. Dice el Sr. Villabrille: "...Entiende (Ana Temmermans) también el alfabeto manual de los sordomudos; pero lo que me era posible entender en el escaso tiempo dedicado a la visita, era el sistema de signos convencionales con que las religiosas hacían comprender su voluntad a la ciega, y la comunicaban sus órdenes por las impresiones del tacto, aplicándola las manos a la cabeza, a los brazos y a otras partes del cuerpo".

Este es el punto de partida de la enseñanza de sordociegos en España. Aunque la atención estatal más genérica se inicia con el establecimiento del *Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales Mentales* en 1920, que más tarde se organiza en tres Patronatos independientes. Podría convenirse como intento educativo de la época la creación por parte del Ministerio de Instrucción Pública de la *Escuela Nacional de Anormales* en 1930, cuya finalidad era cooperar en la solución del problema de la anormalidad infantil atendiendo principalmente a los niños cuya patología mental sea compatible con su permanencia en el régimen familiar.

Como significativo destacamos el hecho de que sean maestras exclusivamente el personal docente.

El Ministerio de Gobernación, en el año 1931, legisla sobre la Asistencia

a enfermos mentales, reconociendo el derecho de todo enfermo psíquico a la asistencia médica que se correspondiese con el consiguiente estado actual de la Ciencia Psiquiátrica. La opinión que el vulgo tenía de los sordociegos, en cuanto a su capacidad intelectual y posibilidades educativas, en este sentido, era desalentadora: "... El vulgo los considera como idiotas, sin sentido intelectual, y satisfechos simplemente con llenar sus necesidades animales". A pesar del adverso estado de opinión, un reducido grupo de personas vinculadas a la educación de los sordos y de los ciegos, de la medicina, etc. empiezan a creer en las posibilidades educativas de los sordociegos: "...¿Cuál sería el asombro del vulgo si se le dijera que los ciegos sordo-mudos de nacimiento también estaban dotados de inteligencia?", comentaba Sagra.

El hecho de que la citada orden no estableciera límites de edad, dió lugar a que en "las Casas de Salud", tanto generales como provinciales, se encontrarán conviviendo ambos grupos tanto niños como adultos enfermos mentales, obstando el mismo tipo de atenciones. La situación caótica que se produjo provocó, en 1933, la habilitación en esas mencionadas Casas de Salud o Manicomios, generales o provinciales, de locales suficientes para albergar en ellos a los niños alineados menores de quince años a fin de someterlos a tratamientos adecuados conforme a su edad, sexo y circunstancias. (Cabada Alvarez, 1980).

Hasta el 19 de abril de 1933 no dispusieron los alumnos de esta institución, la Escuela Nacional de Sordomudos y de

Ciegos, de edificios independientes para cada tipo de minusvalía. En esta fecha el Colegio Nacional de Ciegos se instaló en la finca de San Enrique (calle Platerías, nº 3 de Chamartín de la Rosa) bajo la dirección del doctor en medicina D. Gregorio Hernández de la Herrera.

Por el Ministerio de Instrucción Pública se crea el *Patronato Nacional de Cultura de los deficientes*, en cuyo ámbito quedan englobados los Centros e Instituciones oficiales destinados a la cultura de los deficientes físicos o mentales, sordomudos, inválidos y anormales, y cuyas funciones entre otras son la instrucción de los deficientes en todos los grados, la formación de su cultura y educación en todo el período de su vida en que sean necesarios medios especiales.

En el año 1936 asiste España a la *Conferencia Internacional de Instrucción Pública*, y allí se define que la educación no ha de comprender sólo la cultura especial adecuada a cada deficiencia, sino también la cultura general en la medida de lo posible y la preparación profesional adecuada. Con el fin inicial de resolver satisfactoriamente toda la problemática de quienes perdieran la vista en la guerra civil española, se promulga un Decreto, el 13 de diciembre 1938, fundando la *Organización Nacional de Ciegos*, más conocida como ONCE.

Realmente, aunque como podremos comprobar, esta etapa corresponde a un larguísimo periodo, las experiencias educativas primeras se concentran en los últimos cien años, cuyas *notas más sobresalientes* podrían ser:

- **Existencia de dos instituciones responsables:** el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de Madrid que es la principal en la materia, y en Barcelona la Escuela Municipal de Sordomudos y de Ciegos.
- **Baja ratio de alumnos escolarizados:** El libro *“Tratado para la educación y enseñanza del sordomudo y sordomudo-ciego”* publicado por el Claustro de Profesores del Colegio Nacional en 1927 da la cifra de 9 alumnos sordociegos escolarizados entre 1842 y 1927; de los cuales alguno no llegó a ingresar, como es el caso de Juan Masips Teis, nacido en 1913 en Barcelona.
- **Carácter excepcional de los casos tratados:** La enseñanza tiene necesariamente un sesgo muy individual, y no hay que considerar como habituales los brillantes ejemplos que se citan, por ocasionales y poco significativos: Martín de Martín, Torres Coronel, Inocencio Juncar, etc.
- **Vinculación estrecha profesor/alumno:** Tales son los casos de D. Carlos Nebreda/Martín de Martín, Valls y Ronquillo/Inocencio Juncar y Rafaela R. Placer/César Torres Coronel. Sus trabajos son más el resultado del entusiasmo y la iniciativa individual que de cierta estructura organizativa. En un informe sobre Rafaela Placer se dice: “...hay que destacar la labor realizada con el alumno sordomudociego César Torres Coronel, al que con ternura y perseverancia, consiguió dotar de una cultura poco común, (...) lleván-

dolo durante varios años de vacaciones a sus propias expensas, para no interrumpir su labor, e influyendo para que ya hombre, fuera colocado en la Imprenta de este Centro”.

- *No existe como tal un “aula de sordociegos”.*
- *Intento de elaboración de una metodología de la enseñanza de los sordociegos.* Aunque la preminencia de los métodos de la escuela oralista española era evidente.
- *Criterios muy restrictivos de admisión por parte de las instituciones encargadas de su educación:* He aquí el testimonio de Dña. Rafaela R. Placer al respecto: “... En este Colegio (de Madrid) hubo una sordomudaciega, Ezequiela Machicado, que además era anormal, y que yo no pude educar por no estar especializada en la educación de anormales” (Rodríguez Placer, 217).
- *Escasez de medios materiales y humanos.*
- *Perfil de los destinatarios:* Entre los casos de sordociegos tratados podemos enumerar tres alumnos con sordoceguera adquirida -durante el periodo de adquisición lingüístico-más o menos temprana.
- El primer testimonio documentado que tenemos de un alumno sordociego, es el caso de Victoria Álvarez². “Habiéndose quedado sorda en muy

temprana edad Victoria (sic), perdió también poco a poco el uso de la palabra, como sucede ordinariamente. La criatura olvida los términos que no oye, y su lengua pierde la facultad, cuando la llevaron al colegio de sordo-mudos, aún articulaba algunos vocablos, y conservaba un resto de audición que se extingió (sic) poco a poco. De allí a corto tiempo una espesa catarata, que fue imposible remediar, la dejó completamente ciega a la edad de doce años”. (Ballesteros, tomo I, p. 256). “...Entretanto Victoria continuaba entendiéndose con sus compañeras, que con afectuosa solicitud, que nunca se ha desmentido, la instruían de todo lo que era objeto de sus conversaciones. La ciega les habla por medio de gestos, y sus compañeras la responden con el mismo lenguaje (sic); y teniendo suavemente la mano que gesticula, es una maravilla ver como se penetra de los pensamientos expresados (sic) por los ademanes”.

- Martín de Martín es el célebre sordociego, nos cuenta Dña. Rafaela R. Placer, “hijo de un carretero de Valladolid, nació sordomudo (1843) y se quedó ciego a los cuatro años, de viruelas. Sus padres se trasladaron a Madrid en 1868, y enterados de la existencia del Colegio Nacional, en 1869 suplicaron al Sr. Nebreda, Director de dicho Colegio, la admisión de su hijo, a lo que no pudo acceder el Sr. Nebreda, porque ya

² Publicado en el Tomo I de la Minerva de la Juventud Española, revista de educación publicada en 6 tomos entre 1833 y 1835, dirigida por D. Juan Manuel Ballesteros.

contaba con 16 años; pero movido a compasión solicitó y obtuvo del Poder Ejecutivo la dispensa de edad, y el 3 de agosto de 1869 ingresó Martín en el Colegio Nacional de Ciegos de Madrid.

Se encargó de la educación de este niño el Sr. Carlos Nebreda y los profesores de ciegos y sordomudos D. Manuel Blasco y el Sr. Huertas, adquiriendo una vasta instrucción, y dominando los amplios programas que en este centro se estudiaban; llegando, según atestiguan sus profesores, a ocupar el primer lugar lo mismo entre los mudos que entre los ciegos. Fue presentado a los reyes Don Amadeo y Doña Victoria, y por Real Orden de 5 de junio se le concedió plaza de alumno perpetuo. El Sr. Nebrada lo llevó a la Exposición Universal de Viena, en donde el Dr. Pablasek, Director del Instituto Imperial de Ciegos, declaró que no había conocido a ninguno tan inteligente e ilustrado. Fue premiado en Viena en 1873, en la Exposición Nacional de Madrid del mismo año y en Filadelfia. Murió a los 46 años, tuberculoso, en su casa, rodeado de sus hermanos y sobrinos". (Placer, 224).

- Por último podemos nombrar a César Torres Coronel, alumno de Dña. Rafaela R. Placer, que lo caracteriza de la siguiente forma: "...Este niño quedó ciego y sordo a los 22 meses, de la viruela; es muy inteligente e ilustrado, no creo que desmerezca de Martín de Martín. Yo que fui buena amiga de Martín, desde luego puedo afirmar que pronuncia y se expresa con más corrección que aquél. Me ayudaron en mis

trabajos, mi compañera la inteligente profesora de sordomudos Dña Aurora Cuervo, y en general todos los ciegos, profesores, auxiliares y alumnos; en especial su auxiliar Sr. Andreu. Para educar a este niño, en un principio le di más importancia a *la mímica*; a cada objeto le atribuía un signo, así es que, aunque con mucha imperfección, pronto nos pudimos entender para las cosas más necesarias. Al mismo tiempo le enseñaba las letras Braille, en su regleta, en los cubaritmos o en el aparato de puntos móviles, y cada letra que escribía o tactaba me lo traducía por un movimiento de la mano y en poco tiempo nos encontramos con 29 posturas de manos distintas, que representaban las 29 letras; es decir, que podíamos valernos del alfabeto manual.

Además de ilustrar la metodología empleada, nos apunta la colaboración de lo que en la actualidad correspondería a un profesor A.L. (logopeda)....Mi querida compañera, la distinguida profesora de sordomudos, doña Aurora Cuervo, coadyuvó a mi ardua tarea enseñándole a emitir sonidos, a pronunciar las letras y a fuerza de constancia y de paciencia, asociando el lenguaje mímico con el escrito y el oral, llegamos a que el niño hoy hable correctamente, puesto que puede sostener una conversación con cualquiera que conozca el alfabeto manual para responder a su palabra hablada, y lo vemos recorrer con mano ágil sus mapas en relieve, darse cuenta de las figuras geométricas, de la aritmética y estar a la altura, en todas las asignaturas, de cualquier otro niño normal".

**B. 2º Etapa denominada
"De transición" (1941-1987):**

En septiembre de 1941 la ONCE se hace cargo del antiguo Colegio Nacional de Ciegos, que como hemos indicado se había desgajado en 1933 del de Sordomudos. Este periodo se caracteriza por prolongar rasgos del ciclo anterior al mismo tiempo que anticipa determinadas notas identificadoras del momento actual. Es, pues, un auténtico "intermedio" entre las dos grandes fases dentro del desarrollo evolutivo de la sordoceguera, cuyos datos más sobresalientes son:

- **La O.N.C.E.** se conforma a nivel institucional como protagonista indiscutible para la educación de niños sordociegos¹.
- **Aumenta del nº de alumnos escolarizados.** Maruja Cerezo, que ingresa en 1944, fue la primera alumna sordociega escolarizada bajo la tutela de la O.N.C.E.. Durante estas casi cinco décadas pasan por el Colegio de Madrid en torno a 25 alumnos. No obstante, persisten ciertas limitaciones o restricciones al ingreso si damos crédito al informe que en 1959 envía la Jefatura al Delegado de Málaga: "...y poniendo especial cuidado en el reconocimiento, en evitación de que al ser revisado por el médico del citado Colegio, que tenga que ser rechazado como con alguna frecuencia ocurre".

- **Se establece por primera vez en la historia de la enseñanza de sordociegos en España un aula específica.** Esto tiene lugar en el inicio de la década de los años 60. Hasta entonces, *los alumnos sordociegos estaban junto con alumnos oyentes*. Sin lugar a dudas toda una muestra del principio integrador. Aunque la creación de un aula específica de alumnos sordociegos supone un salto cualitativo, el "modelo" aún presenta ciertas lagunas como:

- Vinculación excesiva a determinados profesionales. No existe tradición docente, ni formación del profesorado en esta área singular. En este sentido el carácter individual del tratamiento o del programa psicoeducativo, y la relación empática del alumno sordociego con su maestro son condiciones fundamentales de trabajo.
- Pobreza relativa de recursos técnicos, humanos y organizativos, puesto que aún siguen siendo insuficientes para cubrir todas las necesidades de los anees residentes.
- Ausencia de literatura científica sobre el tema. De hecho, sorprende la ausencia de publicaciones sobre la materia que aporten alguna información sobre los logros, contenidos, métodos,... de la enseñanza de sordociegos en este período².

¹ Creada por un decreto de 1938, hasta 1941 la O.N.C.E. no toma el control del Colegio Nacional de Ciegos de Chamartín de la Rosa, que pasará a denominarse sucesivamente "Colegio Nº 1", Colegio "Inmaculada Concepción" y "Antonio Vicente Mosquete".

² Documentar este período ha sido ciertamente arduo, de ahí que se haya recurrido a las fuentes primarias e incluso a testimonios personales para recabar datos suficientes sobre el mismo.

- **Notable impulso de la inserción laboral de alumnos sordociegos en el campo de imprentas y bibliotecas de la O.N.C.E.** como demuestran por ejemplo los casos de Maruja Cerezo, José Vallejo, Antonio Suárez y Carlos Peñarocha, que continúan la tradición inaugurada por Martín de Martín y César Torres Coronel de la etapa anterior. José Perea, alumno del colegio desde el año 1972 al 1979, será el primer alumno sordociego al que se concede la venta del cupón.

- **En el ámbito de la docencia este periodo está protagonizado por la figura de Purificación Pavón Montes**, sobrina de Rafaela R. Placer⁵. Tenemos poca información impresa sobre este período, pero existe un testimonio periodístico en el que ella misma nos cuenta sus comienzos y sus métodos de trabajo: "...Pues... tengo una tía que es la que curó a César Torres Coronel, el primer sordociego que se curó en España (sic)... Era hacia el 1930. Después llegó la guerra... asesinaron a mi marido. Yo me quedé con dos niños y destrozada... Me animaron para que empezara a dar clases a los niños ciegos".

Maruja Cerezo ingresó cuando tenía seis años (6-12-1944), tan sólo nueve meses después de comenzar Doña Pura. Entonces la

llamaron y le encomendaron su educación. "...Yo me llevé un disgusto enorme. Me parecía demasiada responsabilidad. Me marché a mi casa muy triste... Mi tía se dió cuenta enseguida y me animó... me animó tanto que ahora estoy aquí. Enseguida empecé a prepararme y...ahora". (Echevarría, 38-39).

- **En cuanto al programa psicopedagógico empleado con los anees sordociegos podemos entresacar:**

- "... Es una labor *lenta*, pero los alumnos realizan unos progresos constantes.

- Piensan que cuando se les toca se les va a hacer daño y se tiran al suelo y se revuelven. Antes que nada hay que hacerles comprender que sólo se les quiere ayudar. (...)

- Primero es la educación de la *atención*. (...) Se trata de educar la atención con ejercicios de imitación: calzarse, vestirse y realizar las actividades ordinarias de la vida".

- "... En segundo lugar, la educación de los *sentidos*. Consiste en hacerles distinguir objetos diferentes(...) A cada uno de estos objetos se les da una mímica.

⁵ Ingresa en la O.N.C.E. en 1944 como Profesora de Enseñanzas Generales, y sus primeras clases son la Sección de Niñas (Colonia Metropolitano, calle de los Olivos) del Colegio N°1, jubilándose en 1981. Fue Secretaria del Colegio desde 1958 a 1979. Su nombre está estrechamente asociado al de Maruja Cerezo, Antonio Suárez, Elsa Gutiérrez, "Pepito" Vallejo, Valentina Moreno, Carlos Peñarocha y un largo etcétera que fueron sus alumnos.

- La tercera etapa es también muy difícil. Se trata de la *educación de los órganos respiratorios*, que constituyen una preparación para emitir la voz. Hay que enseñarles *la manera de colocar la lengua* para poder pronunciar.
- La cuarta etapa trata de *la preparación de la emisión de voz y las vocales*".

Todo un decálogo de pautas de actuación cuyos principios de intervención son actualmente aplicables para la educación de anees sordociegos.

La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 establece la *creación de escuelas especiales* por el Estado o del fomento de las de iniciativa privada para la educación adecuada de los niños con perturbaciones, deficiencias e inadapta-ciones de orden sensorial, físico, psí-quico, social o escolar, aunque por supuesto los sordociegos no son con-templados independientemente sino como referencia al tipo sensorial, bien hipoacusia o bien ceguera. En este sentido se les aplicaba principios de inter-vencción específicos como los propues-tos en el apartado anterior.

En 1953 se crea *el Patronato de Educación para la Infancia Anormal* con los fines de selección, clasificación y educación de la infancia anormal, y supone el primer intento de coordina-ción con los servicios correspondientes del Ministerio de Gobernación y del de Justicia. Un intento de coordinación en el que se insiste con la creación de *la Liga Española de Higiene Mental*, que

tiene por objeto estudiar y proponer la adopción de medidas sanitarias (campa-ña de vacunación contra la rubeola) que mejoren la asistencia médica o social de los alienados y que condense las reglas más indispensables de la higiene mental individual, además, entre otras seccio-nes, incluía la Pedagogía y la Orien-tación Profesional.

En el año 1955, el Patronato de Educación para la Infancia Anormal pasa a denominarse *Patronato Nacional de Educación Especial*, y se crean sec-ciones provisionales. En este mismo año se reforma la asistencia psiquiátrica en su fase profiláctica, curativa y asis-tencial con la creación del *Patronato de Asistencia Psiquiátrica*.

En el año 1956, por una Orden del Patronato Nacional de Educación Especial, se dictan normas para la ela-boración del censo de deficientes físi-cos y psíquicos que se encuentren en edad escolar, ampliándose de los dos hasta los veinte años, y también se especifica que para el diagnóstico de la deficiencia será preceptivo el asesora-miento y dictamen del médico-vocal de la Junta Municipal. En su catalogación no aparece la sordoceguera como enti-dad diagnóstica.

El tercer intento de Coordinación se produce en 1965 con la creación de la *Comisión Interministerial de Asistencia y Educación de Subnormales físicos, psíqui-cos o escolares*. Por dicha Comisión se dictan normas para la coordinación en materia de instituciones, servicios y per-sonal de los Ministerios de Educación y de Gobernación. La intervención oficial

en educación adquiere un gran impulso en el año 1965 al regularse *por decreto* las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a Educación Especial, aunque sin ningún tipo de cambio para la educación de los niños sordociegos, que permanece diluída en los déficits sensoriales o psíquicos.

En este importante decreto se dispone sobre centros, escuelas, programas y métodos de educación especial destinados a jóvenes y niños que como consecuencia de sus deficiencias e inadaptaciones de orden físico, psíquico, escolar o social, resulten incapacitados o tengan dificultades para seguir con un normal aprovechamiento los programas de estudios correspondientes a su edad en los centros ordinarios, medios o profesionales. El Patronato Nacional de Educación Especial es el encargado del asesoramiento en materias propias de educación especial, y administrativamente se crea una oficina *Técnica de Educación Especial*.

La *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* de 1970 establece que "La educación especial tendrá como finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultados del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad".

Establece la Ley que la educación de los deficientes e inadaptados se llevará a cabo en centros especiales cuan-

do la profundidad de las anomalías lo hagan absolutamente necesario y la de los deficientes leves en unidades de educación especial en centros ordinarios. Así pues los sordociegos, cada vez más decantados hacia el plano sensorial, y dado la gravedad manifestada se determina su escolarización en los Centros de Educación Especial (CEE).

En este contexto, por primera vez, de integración, se determina que la estructura y régimen de los centros de educación especial se establecerán en los términos necesarios para facilitar la integración de los alumnos en centros ordinarios. Meta, por otra parte, impensable para los anees sordociegos.

En el año 1975 se crea el *Instituto Nacional de Educación Especial* como organismo autónomo del Ministerio de Educación y Ciencia con la misión esencial de extender y perfeccionar progresivamente la modalidad de educación especial, "concebida como proceso formativo integrador de las diversas orientaciones, actividades y atenciones pedagógicas y rehabilitadoras, cuya aplicación personalizada se requiere para la superación de deficiencias e inadaptaciones y para la plena integración en la sociedad de las personas afectadas" (Cabada Alvarez, 1980).

En el año 1976 se crea el *Real Patronato de Educación Especial*, con las funciones principales de impulsar esa modalidad educativa, coordinar todas las actividades relacionadas con la educación de los deficientes psíquicos o físicos y establecer los oportunos cauces de colaboración entre la inicia-

tiva pública y privada. Modificado en 1978 y pasando a denominarse *Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes*, amplía sus funciones coordinando los departamentos más directamente vinculados con los problemas de los deficientes e inadaptados, así como instituciones, asociaciones y entidades públicas y/o privadas.

El Instituto Nacional de Educación Especial representa, pues, el más importante paso para una política más adecuada de educación especial y el Real Patronato el decisivo intento de una seria coordinación administrativa y de impulso oficial, cuya positiva influencia también abarcará a los niños sordociegos (en régimen de deficiencia sensorial grave, o de deficiencias asociadas -plurideficiencias-).

La Constitución Española, en su articulado desarrolla más directamente estas medidas que cobran especial protagonismo con la LISMI y los Reales Decretos de Ordenación de la Educación Especial que serán abordados profundamente como marco legal básico de trabajo para cualquier docente en el sistema educativo español actual.

La respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales se inicia, pues, en nuestro país con la Ley General de Educación, ya comentada, promulgada el cuatro de agosto de 1970, que contempla en su artículo 49 y siguientes el trabajo con deficientes e inadaptados junto al resto de alumnos normales. Hay que señalar que aunque esta ley supone un gran avance en materia N.E.E. (Necesidades

Educativas Especiales) dentro de nuestro país, todavía se perfilaba, por aquel entonces, el concepto de lo específico. Esta conceptualización se traducía en mantener un sistema especial *colateral* al ordinario, aunque se integrase esa legislación en materia de educación especial dentro del ámbito general. Parece, en este sentido, que el subgrupo de sordociegos se decanta más hacia el ámbito de la ceguera que de la sordera.

Como primer antecedente integrador se indicaba la prioridad de la educación de los alumnos diferentes en régimen ordinario; sólo cuando la gravedad de su déficit no le permitiera proseguir la enseñanza formal y reglada, se le incardinaría en un Centro de Educación Especial (CEE). Y la gravedad de la sordoceguera, especialmente la de tipo congénito impedía ni tan siquiera la hipótesis de tal línea de actuación (más próxima su delimitación sintomatológica con déficits psíquicos graves).

Un hito para el desarrollo de la respuesta a las NEE fue sin lugar a dudas el Real Decreto 1551 de 1975, donde se recogía la creación de un organismo independiente dentro del MEC con capacidad para gestionar directamente el área de Educación Especial. Este paso es significativo en relación al interés por el Sistema Especial. Casi al mismo tiempo que el INEE (Instituto Nacional de Educación Especial) se configura un organismo destinado a fomentar este mismo área, el *Real Patronato de Educación Especial*, al que más tarde le añadieron "...y Atención a Deficientes" para coordinar las actuaciones a nivel de la administración pública. Su evolu-

ción ha propiciado el nacimiento de nuestro actual "Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalías" desde 1986.

Fue este organismo, quién, a través de la gestión del INEE, convirtió un estudio (que luego se llamaría P.N.E.E.) en norma, al aprobarse como Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). Aunque hubo que esperar hasta 1982 para que los principios fundamentales de normalización de servicios, individualización de la enseñanza, sectorización de la atención educativa e integración escolar, explicitados en 1978 con el Plan Nacional de Educación Especial, se hicieran realidad. Azúa, P. en su libro "*Educación. Desarrollo y Aplicación de la LISMI (1982-1992)*" (1992) analiza las aportaciones de esta ley, de las cuales enfatiza las consecuencias prácticas de su artículo 32, de cara al reconocimiento del derecho a la educación y a la gratuidad de la enseñanza, así como su extensión *a todos los minusválidos sin excepción de ningún tipo*. La segunda formulación importante se realiza en el artículo 23, al sentar como premisa básica la integración del minuválido en el sistema educativo ordinario, junto con el artículo 27, cuyo contenido es similar y hasta cierto punto tautológico, ya que la organización escolar española por sí sola no es viable en este sentido, necesita, pues, de otros mecanismos derivados para apoyar su renovación.

Dentro de este marco de actuación podemos señalar dos logros básicos: el derecho de ampliar el número de convocatorias en la Universidad con objeto

de compensar minusvalías o la posibilidad de continuar con sus estudios, al obligar a los centros hospitalarios a contar con una sección pedagógica. Realmente, el artículo 27 recoge la necesidad de aplicar el principio de individualización, lo que implica al menos en teoría, la flexibilización del proceso educativo y la aplicación personalizada a cada individuo, en nuestro caso sordociego- y todo ello tempranamente, además de hacer responsable a la administración de su puesta en práctica.

La reordenación de la Educación Especial dió como un fruto específico la supresión del INEE, y la creación de la Subdirección General de Educación Especial dentro de la Dirección General de Educación Básica del MEC, asimismo dió lugar, normativamente hablando, al Real Decreto 334/1985, hoy actualizado por el 695/1995. Lo cierto es que se introduce *un nuevo concepto de Educación Especial*, donde personas con problemas psíquicos, físicos y sensoriales (donde quedarían encuadrados el grupo de anees sordociegos) llevan a cabo tal educación de forma que garantice *su futura integración socio-comunitaria*. Lo importante no es tanto la determinación diagnóstica sino la concrección de *las ayudas pertinentes*, es decir, de los apoyos o adaptaciones específicas para que estos niños discapacitados puedan progresar; igualmente no se trata de preparar un profesorado especial, y especializado, el cambio radica en prever los medios necesarios para que todo el profesorado pueda acometer la tarea educativa. En definitiva, la Educación Especial fuerza al propio sistema generalista esco-

lar a renovar la estructura y diseño del curriculum oficial, para adecuarlo flexiblemente. ¿Cómo? Creando las condiciones de contextualización mediante la implementación del llamado *Programa de Integración*.

Un proyecto específico, aprobado en el mes de marzo, el día 20 para ser más exactos, de 1985, en el cual se recogían un conjunto de iniciativas con una duración de ocho años, cuyo máximo objetivo no era otro que extender y ampliar la integración dentro del sistema educativo. Las Direcciones Provinciales realizaron una planificación para el curso académico 85-86, que permitía la escolarización, con carácter experimental, en centros ordinarios; centros que voluntariamente deseaban adscribirse a la experiencia integradora de alumnos disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales (sordos y ciegos, pero no sordociegos). Así pues ésta comenzó en 181 centros (152 públicos y 29 concertados) con una dotación específica de 362 profesores de apoyo.

Las solicitudes e implementación en tal experimentación integradora se basaba sobre unos compromisos que debían ser asumidos tanto por los centros en cuestión como por la administración educativa competente; siguiendo a Marchesi, A., Echeita, G y Martín, E (1990, p.383-406) podemos sintetizarlo en los siguientes términos:

1. *En relación a los centros:* La aceptación mayoritaria del proyecto por parte de los profesores y padres, además del compromiso para integrar dos años permanentes en preescolar y primer curso de EGB, para después

de este primer año continuar en los siguientes cursos, renovándose "la cantera" al aceptar nuevos niños nee en infantil.

2. *En relación a la propia Administración:* Reducir la ratio a 20-25 alumnos, y enviar los recursos necesarios: desde materiales, formales (eliminando barreras arquitectónicas) o humanos (dos profesores P.T. el primer año, y un tercero o un logopeda en los cuatro años restantes). Además los equipos psicopedagógicos prestarían más atención a estos centros, al igual que se organizaría la formación de los profesores tutores. Las relaciones con la comunidad o intercentros se intensificarán con esta dinámica. Todo este proceso también lo favorecerá el C.N.R.E.E. (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial) que posteriormente pasaría a denominarse Centro de Desarrollo Curricular a partir del R.D. 1101/1994 del 27 de mayo de 1994; o los respectivos CEPs (Centros de Profesores o posteriormente remodelados como centros de profesores y de recursos) abordarán progresivamente esta tarea. Por último daban coherencia de implantación al mantener, durante tres años como mínimo, la posibilidad de continuidad de ese profesorado comprometido en la realización de la experiencia.

*C. 3º Etapa subtitulada como
"De consolidación"
(1987 en adelante):*

El último ciclo se extiende desde lo que ha supuesto la introducción en el

sistema educativo ordinario del concepto *nee*, y como consecuencia tal planteamiento psicoeducativo supone un salto cualitativo con respecto a los anteriores; un cambio radical en la filosofía sobre la problemática de los sordociegos, que afecta a todos los elementos fundamentales del curriculum desde la configuración de los objetivos, la implantación ecléctica de todo tipo de métodos, hasta la misma organización y medios con que se cuentan para dar respuesta en el acceso de la propuesta curricular a modificar.

Por tanto como rasgos más caracterizadores podemos subrayar los siguientes:

- *Mayor apoyo por parte de la O.N.C.E.*: Dicho apoyo se traduce en la puesta en marcha en 1987 de la Unidad de Sordociegos en el Colegio "Antonio Vicente Mosquete" de Madrid. La cual traduce a la realidad las actuales demandas sociales en materia educativa por parte del colectivo de personas sordociegas.
- *Nuevos recursos materiales y/o humanos*: Se produce una ampliación en el número de profesionales dedicados a la sección de sordociegos, al mismo tiempo que se introducen otros perfiles en el diseño del mencionado módulo. Así nos encontramos con un asesor ante la Dirección General, un coordinador, cuatro profesores, cuatro educadores, ocho cuidadores, un psicólogo, un T.R.B., un trabajador social, personal administrativo, y la nueva figura del "mediador" para alumnos en

régimen de enseñanza integrada. Por vez primera en la historia de la educación de sordociegos, uno de ellos, Daniel Álvarez, coparticipa en las tareas educativas de diseño en cuanto a la política educativa y de inserción laboral de los mismos.

- *Cambios en los elementos de acceso*: Específicamente de cara a configurar estructuras formales que exigen un alto grado de organización. El programa precisa de un gran nivel de coordinación entre todos los profesionales implicados, de ahí la sistematicidad del mismo y lo esencial del trabajo en equipo (*team teaching*).
- *Incremento y extensión de la labor educativa*: Se intensifica el número de alumnos escolarizados. En poco más de 8 años pasan por las aulas del programa 20 colegiales.
- *Modificaciones epistemológicas*: Se produce una reformulación de las formas filosóficas que sustentaban su didáctica. Se universaliza la asistencia a los sordociegos, eliminando las "restricciones". La selección inicial impedía dar respuesta educativa a anees con deficiencias asociadas a la sordoceguera, sin embargo el ingreso en el Centro, respecto de etapas anteriores, es mucho más abierto.

"1987" es el año en que se abren las primeras unidades para niños sordociegos como tales aulas en el Centro de Educación Especial "Antonio Mosquete" de Madrid, puesto que su ubicación como anees sordociegos en otros Centros de E.Especial no era ninguna novedad. El criterio de escolari-

zación utilizado dependía de la situación puntual e individual tanto del sujeto como del contexto escolar que lo acogía. Había Direcciones Provinciales del MEC que permitían su ingreso en Centros de Ciegos, otras de Sordos e incluso de psíquicos. También, aunque en contadas excepciones, en Centros ordinarios con aula de E. Especial. El programa ofertado en el CRE "Antonio Mosquete", por tanto, daba continuidad al aula específica que siempre, al menos a nivel organizativo interno, existió en los centros de ciegos. De ahí que este CRE no podía depender nada más que del Negociado de Educación de la ONCE.

La evolución, sin duda, ha sido bastante positiva, y en 1992 ocupaban sus instalaciones 14 niños de diferentes puntos del país. Estos anees sordociegos recibían una educación íntegra mediante programas diseñados y estructurados de forma individual.

En consecuencia, su educación repartía el tiempo y el esfuerzo entre las materias propiamente académicas y las que contribuyen a la formación integral. Además de los recursos humanos, el CRE contaba y cuenta con bastante material y últimas novedades en ayudas didácticas para hacer conocer a estos alumnos el mundo que les rodea, evitándose así la excesiva verbalización, la enseñanza teórica y conceptual. No se debe olvidar que se les ofrece de esta forma la oportunidad para que adquieran la información y conocimientos que les capaciten para vivir una vida normal. El reducido número de alumnos de este Centro permite

dicho tratamiento individualizado, al igual que su seguimiento particular y el análisis de aquellas situaciones concretas hasta llegar a soluciones satisfactorias tanto para el niño sordociego como para su familia. No olvidemos que el mismo complejo educativo es la sede de otros departamentos de la ONCE como es el caso del SERVO.

También en estos años se reconoce aún más la labor desarrollada por los profesionales. Los *maestros-tutores* son muy importantes en la etapa escolar del niño sordociego; son los que le conectan con la realidad y los que entablan con ellos los primeros procesos comunicativos que incluyen a los pequeños en el mundo útil. Los profesores saben de niños sordociegos, conocen las habilidades que necesitan adquirir y la secuencia de su evolución tanto física como intelectual. Igualmente, se consolida la relación familia-escuela. Debe existir, por tanto, una auténtica colaboración entre padres y maestros al planear objetivos y contenidos del programa educativo, su fin no es otro que la generalización de aprendizajes, así, de este modo se fomenta la continuidad entre ambas situaciones.

Así pues, como hemos comprobado, el programa de integración de alumnos n.e.e., incluido el subgrupo de niños sordociegos, se fue extendiendo y consolidando a lo largo de los años sucesivos mediante la incorporación de nuevos centros en otras convocatorias. Hasta que el 23 de junio de 1989, una Orden Ministerial mantiene esos centros de EGB y preescolar como centros permanentes de integración (BOE 17-VIII-89), declarando el MEC por finalizada la fase de

experimentación. Galán Cueli, R (1993) afirma que el crecimiento experimentado entre los cursos 85/86, comienzo del programa, hasta 91-92 fue especialmente significativo; siendo "su distribución de 0'35% en jardines de infancia; 6'38% en unidades de preescolar ordinarias; 5'13% en unidades de preescolar de Educación Especial; 67'18% en EGB Educación Ordinaria; 29'96% en EGB Educación Especial". (Galán Cueli, 1993, p. 445).

Datos más recientes, procedentes del último informe elaborado por el Consejo Escolar de Estado (1995), indican, que "en el curso 93-94 no se ha producido convocatoria específica para la incorporación de Centros docentes, procediéndose a planificar y sectorizar los recursos ya existentes, manteniendo la evolución del programa". (MEC. *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo*, 1995). Con lo cual para Enseñanza Primaria se mantiene un total de 2.206 centros, 3.673 profesores y unos 25.550 alumnos; en realidad este Consejo comprueba que la escuela pública es integradora y compensadora de desigualdades, al acoger a todo el alumnado sin distinción alguna. "Esta constatación se plasma en Educación Infantil y Primaria, 2063 son públicos y solamente 123 privados concertados" (p.238).

Por lo que respecta a la Formación Profesional de alumnos con discapacidades, hasta 1992 el MEC había puesto en marcha 124 secciones de Formación Profesional, en su modalidad de aprendizaje de tareas, en otros tantos centros de Educación Especial, de todo el país, siendo 73 públicos y 51 concertados. Estas

secciones supusieron 292 unidades de F.P., así como 21 unidades más de F.P. especial, es decir, con modalidad adaptada que al menos ofertaba la posibilidad para algún anee sordociego. El total de puestos escolares superaba los seis mil. Sin embargo la continuidad del programa de integración para anees, desde 1985, hacía necesario su paso a ESO (Educación Secundaria Obligatoria), cuyo segundo ciclo empezaría a impartirse de forma generalizada en el curso 95-96.

Es, en este sentido, que, impulsado por esta acuciante necesidad de prolongación, durante el curso 92-93 se inició experimentalmente el Programa de Integración Escolar de anees en el primer ciclo de secundaria obligatoria. Como dice Sanz del Río (1995)... "y es ante este reto, establecido por Orden Ministerial del 16-XI-1990, ante el que se encuentra hoy la Administración Educativa, en su compromiso de responder adecuadamente a las necesidades educativas especiales de la diversidad del alumnado en los diferentes niveles de enseñanza" (p.248).

Realmente poco a poco se fue incrementando el número de puestos escolares, así como la dotación de profesionales, tanto de P.T. (Pedagogía Terapéutica) como de A.L. (logopedas) y orientadores o demás componentes de los Departamentos de Orientación (D.O.): profesores del ámbito socio-lingüístico y científico-técnico o del área práctica. Con la implantación anticipada del primer ciclo de la ESO en determinados Centros, se procedió asimismo a incorporar a ciertos Institutos al Programa de Integración. Con efectos en el curso 94-

95, fueron autorizados 37 Centros: I.E.S (Institutos de Secundaria), I.B (Institutos de Bachillerato) e I.F.P.(Institutos de Formación Profesional), a incorporarse al programa (Resolución 28-II-94). Asimismo, otros nueve centros, que desde el curso 93-94 venían impartiendo el primer ciclo de la ESO con el Programa de Integración, fueron autorizados a continuar con el mismo en el segundo ciclo de la ESO (BOE 24-3-94). Paralelamente a esta línea de trabajo en el Informe del Consejo Escolar de Estado se hace una llamada de atención hacia la F.P. adaptada para anees permanentes -como la mayoría de chavales sordociegos- en pos de su inserción laboral. Mantiene, también, la necesidad de un profesorado altamente cualificado.

La evolución expuesta del Programa de Integración se ha visto impulsada por diversas normativas y actuaciones que se han desarrollado a lo largo de éstos años; sin duda el documento legal más importante de este periodo ha sido *la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), aprobada por BOE 4-X-90, cuyo texto recoge y amplía los principios de normalización e integración establecidos en la LISMI y retomados por el Real Decreto 334/1985. Además, imbrica por primera vez en España, *el concepto n.e.e.*, y lo más importante, como añade Sanz del Río (1995) "como alternativa en el ámbito educativo a los conceptos de deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado o minusválido." (p.251).

Tal reconceptualización ha sido esencial para el área de la sordoceguera puesto que impide, que, el énfasis se

haga en las limitaciones del sujeto, sino en la respuesta que le corresponde dar a la escuela. Aunque, por otra parte no esta exento de comportar una cierta ambigüedad. Me explico: tal noción implica menos connotaciones negativas puesto que compromete al profesorado y a los servicios de apoyo a revisar la enseñanza que imparten, pero como algunos autores han puesto de manifiesto en el libro "*La Educación Especial en el marco de la LOGSE: Situación Actual y Perspectivas de Futuro*" (MEC, 1994), no es posible determinar con antelación quién tiene o no realmente necesidad de medidas educativas extraordinarias y cuáles deberían ser éstas. Así como resulta difícil de precisar y concretar en la práctica docente estas cuestiones pues requiere un amplio bagaje de formación tanto práctica como teórica -y más aún en un tema tan hiperconcreto los anees sordociegos integrados-.

Resumiendo, la LOGSE dedica su capítulo V a la Educación Especial, donde retoma los principios de normalización e integración y establece que la enseñanza se debe adaptar a las n.e.e. del alumnado. Incorpora, además, la participación de los padres en el proceso educativo y reitera las ideas del R.D de 1985 en materia de atención temprana, señalando que se realizará desde el momento de su detección por los equipos multiprofesionales. Asimismo garantiza los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de todos los alumnos. En definitiva, la LOGSE, más bien ha permitido con sus aportaciones la consolidación de actitudes, programas y prác-

ticas ya iniciados y el desarrollo de modelos de intervención educativa y psicopedagógica, y de organización escolar, congruentes con una enseñanza atenta a la diversidad. Una diversidad que incluye, por supuesto, el ámbito de la sordoceguera.

Un proyecto tan ambicioso como el descrito exigía, además de una minuciosa planificación y una puesta en práctica gradual, la evaluación de los resultados que se iban obteniendo en las diferentes etapas de desarrollo. Cumpliendo el compromiso establecido en el "85", el MEC lleva a cabo una investigación evaluativa del programa de integración cuyos resultados se recogen en tres publicaciones del mismo ministerio⁶.

Uno de los aspectos más positivos revelados es, *la actitud cada vez más positiva de la comunidad educativa y de la sociedad hacia la incorporación de los alumnos discapacitados en las escuelas ordinarias*. De este modo aparece superada aquella reticencia de los años anteriores con la que ciertos sectores consideraban que la integración de los alumnos n.e.e en los centros ordinarios podía ser negativa para el centro, así

como para los alumnos que no presentaban estas necesidades -como ocurre con los sujetos sordociegos por Síndrome de Usher integrados sin profesionales formados en el área de la sordoceguera-. En el otro extremo, como aspectos menos positivos de todo el programa, se perfilaba la formación del profesorado. *Un amplio número de profesores manifestaban dificultades para abordar la educación específica del alumnado n.e.e.*; dificultades que se concretaban fundamentalmente en:

- detectar las demandas específicas del alumnado.
- adaptar el currículo a esos alumnos.
- diseñar la metodología para atender a un alumnado diverso.
- coordinar los recursos de los que disponía el centro.

Quizás uno de los datos recogidos por la evaluación que sirviera como pauta práctica a seguir, fue que, los centros que obtenían resultados más positivos eran los que presentaban dos características: por un lado, habían elaborado un proyecto de centro y, en

⁶ En 1988 apareció el Primer Informe, basado en el análisis que sobre el programa realizaron los equipos de profesores de los centros de integración, publicado por el CNREE-MEC con el título *Evaluación de la Integración Escolar. Primer Informe*. Madrid (1988). En 1989 apareció el Segundo Informe que completa el Primero y recoge el análisis de los equipos psicopedagógicos, publicado por el CNREE-MEC con el título *Evaluación de la Integración Escolar. Segundo Informe*. Madrid (1989). En 1990 apareció el Informe Final de la Evaluación del Programa de Integración, que recoge las conclusiones generales de la evaluación y ofrece diversas sugerencias a la Administración, derivadas de esos sucesivos seguimientos y valoraciones sobre dicho programa de integración; fue igualmente publicado por el CNREE-MEC con el título *Evaluación del Programa de Integración: Alumnos con necesidades Educativas Especiales*. Madrid (1990).

segundo término, habían incorporado a todos los sectores educativos y sociales (padres, comunidad,...) en el desarrollo de tal proyecto. En este sentido, esta evaluación interna de los años iniciales del programa conducía a las siguientes conclusiones de carácter general, que son válidas actualmente:

1. El programa de integración, tal como fue diseñado y aplicado por el MEC durante los años iniciales, no ha sido un fracaso educativo como algunos podían temer.
2. La integración exige, sin embargo, cambios en todo el sistema educativo.
3. La integración afecta a la organización y funcionamiento de toda la escuela.
4. La integración es responsabilidad de todos los profesores.

Así las cosas, en 1990, con la promulgación de la LOGSE, se inicia todo un proceso de reforma del sistema educativo que posibilite los cambios exigidos por la respuesta educativa a las necesidades educativas de los alumnos. Estos cambios se habrán de concretar en la formación inicial y permanente del profesorado, en la autonomía de los centros, en la flexibilidad curricular y en el modelo de evaluación; aspectos todos ellos que llevarán a una revisión de las estrategias a utilizar en la medida en que los alumnos sordociegos, siendo distintos, exigen una respuesta educativa diversa.

La reforma educativa impulsada en la LOGSE, junto con la extensión de la educación obligatoria y la modifica-

ción de la Formación Profesional, incluyó como objetivo ponderable mejorar la calidad de enseñanza, por lo que incorporó compromisos para favorecer la integración de todos los alumnos, también los sordociegos, criterio éste determinante de la calidad de un centro educativo.

En efecto, la realidad actual enfrenta a los diferentes analistas en sus consideraciones. Así, a veces se escucha en algunos sectores, generalmente próximos a la Administración Educativa, que, el proceso que persigue *una educación de calidad* para todo el alumnado, tenga éste n.e.e. permanentes, transitorias o no, se encuentra ya consolidado en nuestro país, y tan sólo precisa de algunas ligeras modificaciones para irse adaptando a las exigencias de su ampliación a los sucesivos niveles de enseñanza, y/o patologías más específicas como ocurre en el caso de la sordoceguera. Otros sectores más críticos, afirman que, poco o nada se ha logrado en este sentido y consideran hoy la escuela para todos, como en su día consideraron la integración escolar, como mera utopía inalcanzable, cuyo simple planteamiento presenta ya de entrada más problemas que soluciones a las n.e.e de los alumnos, sean cuales fueren.

Entre estas dos posturas extremas que representarían los polos opuestos en un continuum, una línea imaginaria del proceso de evaluación, se han ido situando otros muchos colectivos quienes, adoptando una actitud más ecuánime, han sabido hacer una valoración de los logros conseguidos y de las cuestiones que aún quedan por resolver, en

las que todos debemos trabajar en colaboración de manera constructiva como es el caso de la población sordociega. En esta línea de actuación parece ser que el último Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, que entró en vigor el 3 de junio de 1995, es, sólo de aplicación en el territorio gestionado por el MEC, pero servirá, sin duda, como ha ocurrido en otras ocasiones, como marco de referencia documental normativo para las políticas autonómicas que tienen transferencias en materia de educación, ya que éste recoge una serie de propuestas que ya habían sido contempladas con anterioridad por el MEC y que aparecen en el gráfico siguiente, como síntesis de escolarización para antes.

Si todas estas medidas se materializan siguiendo el calendario propuesto, indudablemente darán un gran impulso al sistema educativo hacia la calidad de enseñanza para todos los alumnos y el logro de una escuela abierta a la diversidad donde se tenga en cuenta las necesidades educativas de los alumnos sordociegos. El riesgo, como afirma Sanz del Río (1995) "esta en que se queden en simples propuestas no desarrolladas y en un manifiesto de buenas intenciones que no trasciende el plano de la intencionalidad" (p.303). Y, es, justamente, en este sentido donde deben hacerse sentir los diversos colectivos implicados en el proceso: los profesionales, las familias y los propios alumnos, las asociaciones de padres y de afectados, las ONG's, y en fin cuantos creen y apuestan por el derecho de todos los alumnos sordociegos a una educación plural y de calidad.

Será responsabilidad de todos el participar en el desarrollo de estas propuestas en la medida de su capacidad, reivindicando los derechos que asisten a los alumnos n.e.e. sordociegos, exigiendo a la Administración que cumpla sus compromisos, pero aportando también su colaboración desde su parcela de actuación; desde evaluaciones externas y periódicas por organismos independientes de la Administración, con el compromiso por parte de aquella de reflexionar y escuchar sus sugerencias de mejora, como por ejemplo impulsando la aprobación del Real Decreto de Creación y Funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos, 1693/1995, que supondrá un gran apoyo a la formación permanente del profesorado, o la Ley Orgánica de participación, la evaluación y el gobierno de los Centros docentes, 9/1995, o también el reciente Plan de Acción para las Personas con Discapacidad ("*El Plan de Acción*", M.Asuntos Sociales, 1995) o **Plan-98 para Personas Dependientes**, marco de referencia de las políticas de bienestar social y ahora completado, constituyendo una propuesta de política integral para el futuro inmediato del colectivo de personas minusválidas en cuanto a salud, prevención, rehabilitación, educación, empleo, vida autónoma e integración comunitaria,... inclusión en suma.

De cualquier modo estos augurios parecen lanzar positivas perspectivas respecto a un futuro de educación de calidad para todos en nuestro país. En esta dirección, ya fuera del ámbito propio institucional, nos sitúa esperanzadoramente

hacia una atención de las necesidades educativas especiales de la población sordociega en España, comprobar igualmente, como colectivos de profesionales e implicados no regatean tiempo, esfuerzo y dedicación para lograr llevar a la esfera de la realidad el mundo de las necesidades educativas especiales del área de la sordoceguera, es decir, un mundo educativo abierto a la diversidad, sin ningún tipo de excepciones por el constructo de la diferencia, "para y por" todos.

3.- Referencias Bibliográficas

- AZUA, P. (1992): *Educación. Desarrollo y Aplicación de la LISMI (1982-1992)*. Tomo I. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Serie Documentos 16/92.
- BALLESTEROS, J.M. *Minerva de la Juventud Española*. 6 tomos. Años de 1833 a 1835. Madrid: Imprenta de Tomás Jordán.
- CABADA ALVAREZ, J.M. (1980): *La educación especial: situación actual y expectativas*, en GISBERT, J. y otros.: *Educación especial*, Madrid: Cincel, 13-43.
- CABELLO; MADRUGA, P. (1875): *El Colegio Nacional de Sordomudos: su historia, su estado actual*. Madrid: Tipografía del Colegio Nacional de Sordomudos.
- CNREE (1990): *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC-CNREE.
- CNREE (1992): *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: MEC-CNREE.
- ECHEVARRIA, R.M. (1970): *Los sordomudos-ciegos*. Madrid: S.A.R.P.E.. *Educación de una niña sordo-muda, ciega y sin olfato*. (1846): Madrid: En Gaceta Médica: periódico de cirugía, medicina y farmacia, año II, núm. 38, 20 de enero de 1846.
- GALAN CUELI, R (1993): *La práctica de la LISMI: Desarrollos de la ley, objetivos alcanzados y proyectos de política de integración. La Integración social de los Minusválidos*. Col. Solidaridad nº4. Madrid: Fundación ONCE, 431-469.
- GRANELLY FORCADELL, M. (1932): *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional de sordomudos*. Madrid: Imprenta del C.N..
- MARCHESI, A; ECHEITA, G y MARTÍN, E (1990): *La evaluación de la integración*. En Desarrollo Psicológico y Educación, III: Necesidades Educativas Especiales. Madrid: Alianza Psicología, 383-406.
- MOLINA MARTIN, P. (1899): *Apunte biográfico del sordomudociego Martín de Martín y Ruíz*. Madrid: Imprenta de Hernando y Cia.
- RODRIGUEZ PLACER, R. (1929): *Apuntes sobre pedagogía especial de ciegos*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- SAGRA, R. de la. (1839): *Discurso leído el día 29 de diciembre de 1839*

al terminarse los exámenes del Colegio de Sordo-Mudos de Madrid. (s.l.): (s.n.), 1839?.

SANCHEZ CASADO, J.I. (1999): *La Sordoceguera*, aspectos estructurales, funcionales y comparativos en integración. Implicaciones educativas con sujetos sordociegos. Badajoz: Tesis Doctoral UEX. Inédito.

SANZ DEL RÍO (1995): *Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Panorama Internacional.* Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. Serie Documentos 2/95.

TRATADO *para la educación y enseñanza del sordomudo y el sordomudo-ciego.* (1927) Madrid: Imprenta del C.N.

VVAA (1994): *La Educación Especial en el marco de la LOGSE: Situación Actual y Perspectivas de Futuro.* Madrid: MEC.