

Artículos





Antonio Padilla Arroyo**

La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias*

Resumen

La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias

En este texto se analiza el tránsito de instituciones de control social a instituciones disciplinario-pedagógicas. Estas transformaciones diversas supusieron aquellas que constituirían una modalidad educativa que se demarcó como educación especial, erigiéndose en una pieza esencial de los sistemas educativos modernos, en tanto subsistema paralelo a la educación regular, cuyo objetivo primordial fue atender a sectores de la infancia que requerían estrategias y dispositivos pedagógicos peculiares y específicos que se concibieron y delimitaron como infancia anormal. La definición de sus objetivos y metas, así como de las prácticas específicas, se inspiró en un pensamiento social y pedagógico que explicó la importancia de incorporar esos grupos a un proceso de escolarización formal, al mismo tiempo que justificó la marginación y la exclusión de la escuela ordinaria.

Abstract

Special education in Mexico during late XIX - early XX century: ideas, projects, and experiences

This text analyses the transition from institutions of social control to institutions of a disciplinary-pedagogical nature. In this process, diverse transformations contributed to the establishment of an educational modality labeled as special education, which later became an essential component of modern educational systems—as parallel sub-systems to regular education—. Its main objective was to assist groups of infants who required peculiar and specific pedagogical methods and strategies, and who were therefore conceived and defined as abnormal infants. The definition of its objectives and goals, as well as its specific practices, was inspired by a social and pedagogical thinking that explained the importance of incorporating such groups to a process of formal schooling, by justifying at the same time the marginalization and exclusion from ordinary schools.

Résumé

L'éducation spéciale au Mexique à la fin du XIX ème siècle et au début du XX ème siècle: idées, esquisses et expériences

Dans ce texte le changement d'institutions de contrôle social aux institutions disciplinaire-pédagogiques est analysé. Ces transformations diverses ont supposé celles qui constitueraient une modalité pédagogique qui a été délimitée comme éducation spéciale, en se dressant comme une partie essentielle des systèmes pédagogiques modernes, en tant que sous-système parallèle à l'éducation régulière dont l'objectif primordial a été d'aider les secteurs de l'enfance qui exigeaient stratégies et dispositifs pédagogiques particuliers et spécifiques, conçus et définis comme enfance anormale. La définition de ses objectifs et buts aussi bien que des pratiques spécifiques a été inspirée par une pensée sociale et pédagogique qui a expliqué l'importance d'incorporer ces groupes à un processus d'scolarisation formel qui a justifié la marginalisation et l'exclusion de l'école ordinaire.

Palabras clave

*Educación especial en México, infancia anormal, obligatoriedad de la educación
Special education in Mexico, abnormal infancy, compulsory education
Éducation spéciale au Mexique, enfance anormale, caractère obligatoire de l'éducation*

* Este escrito es producto de una investigación más amplia titulada "Representaciones, actores, prácticas e instituciones en la educación especial en México, 1890-2005", realizada entre noviembre de 2006 y febrero de 2011, con el apoyo financiero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) de México.

** Doctor en Historia, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México; profesor e investigador en la Universidad Autónoma del estado de Morelos. E-mail: antonin19@yahoo.com.mx

Introducción

En este texto se analiza el tránsito de instituciones de control social a instituciones disciplinario-pedagógicas. Ello supuso diversas transformaciones en sus contenidos, en su modo de organización, en sus metas, sus objetivos y en los sujetos de atención, todo lo cual constituiría una modalidad educativa que se conceptuó como educación especial. Dicha modalidad se erigió en pieza esencial de los sistemas educativos modernos y en subsistema paralelo a la educación regular, cuyo objetivo primordial fue atender a sectores de la infancia concebidos y delimitados como infancia anormal, debido a sus características físicas, sociales, económicas y mentales, por lo que requería estrategias y dispositivos pedagógicos peculiares y específicos.¹ La definición de sus objetivos y metas, así como de las prácticas específicas se inspiró en un pensamiento social y pedagógico que explicó la importancia de incorporar esos grupos a un proceso de escolarización formal, al mismo tiempo que justificó la marginación y la exclusión de la escuela ordinaria.

¹ Paco Jiménez y Montserrat Vilà han destacado la variedad de definiciones y posturas que existen alrededor del concepto de *educación especial*, así como de sus antecedentes. Con base en sus hallazgos, aquí se propone resaltar algunos de sus rasgos más que dar una definición. Así, la educación especial comprende un proceso de escolarización que despliega acciones educativas con el objetivo de brindar un conjunto de apoyos y recursos para responder a los requerimientos educativos de niños y niñas que demandan espacios, tiempos y ritmos escolares distintos, esto es, una completa y compleja organización escolar cuyo propósito es favorecer el máximo desarrollo global de sus facultades físicas y mentales. Como todo proceso de escolarización, supone un currículo, métodos de enseñanza/aprendizaje, apoyo y condiciones que pueden emplearse por los actores educativos, entre ellos los maestros y los alumnos, de manera individual o grupal, y éste puede desenvolverse como totalidad o parte de la vida escolar (véase Jiménez y Vilà, 1999: 47-49).

En el lapso que comprende este trabajo se desplegaron innovaciones fundamentales en las instituciones educativas, a fin de cumplir con el precepto de la educación obligatoria y del acceso universal a la educación elemental o básica. Las mutaciones se enmarcaron en un amplio movimiento reformista, que tuvo prácticamente alcances universales y que pretendía atender y mitigar problemas sociales más agudos que afrontaba la infancia tanto en el ámbito de las ideas y de las instituciones cuanto en el terreno de las prácticas educativas y de la asistencia social.

Descubrimiento de la infancia anormal e invención de la educación especial

Una manifestación del movimiento de protección a la niñez, de sus fines y medios, fue la realización de congresos internacionales, convocados con el fin de imaginar y diseñar obras de protección a la infancia. Estas reuniones se efectuaron con relativa regularidad y numerosa presencia entre 1890 y 1906. La prensa mexicana fue especialmente receptiva a dichos eventos, encargándose de registrar tanto las deliberaciones como

los acuerdos que en ellos se adoptaron. Por ejemplo, en el primer congreso convocado por el Patronato Internacional de las Obras de Protección, con el título de *Congreso Internacional de las Obras de Protección*, celebrado en Amberes en 1890, se trazó la agenda de las cuestiones que interesaban tanto a los gobiernos como a las sociedades filantrópicas ahí reunidas. En este congreso se planteó el problema que representaban la infancia anormal y la educación especial, si bien la definición y la delimitación de lo que debería entenderse por una y otra era muy general y ambigua. Esto se constata en que uno de los primeros puntos a debatir fue “el régimen” que habría que adoptarse para “asegurar mejor el desarrollo físico, intelectual y moral de los niños que por diversos títulos, deben ser puestos bajo la tutela de la autoridad pública” y que comprendía a los niños delincuentes, los vagabundos y a los moralmente abandonados. (Patronato Internacional de las Obras de Protección, 1906: 350).

De estas tres categorías, los *niños moralmente abandonados* —aquellos que “a consecuencia de las enfermedades, negligencia, los vicios de los padres u otras causas, se encuentran entregados a sí propios y privados de educación”— requerían de una acción educativa especial, que podría brindarse por medio de distintas instituciones: ubicándolos en casas particulares y con familias de buena moralidad, particularmente en el campo, en escuelas con régimen de internado o medio internado, de manera aislada y por grupos, para alejarlos del entorno social y familiar en el que habían nacido y crecido (pp. 350-351).

Esta cuestión se retomó en el congreso de 1905, lo cual permitió discutir a profundidad la conveniencia de crear “establecimientos especiales” o “escuelas de preservación”, así como definir el carácter que deberían de tener. Entre los acuerdos a los que se llegó en esa ocasión, estuvo reconocer la necesidad de diseñar una modalidad educativa para “los asilados de la beneficencia pública” que “en

razón de indisciplina o de sus defectos de carácter” no podían ser confiados a las familias, lo que, entre otras cosas, nos permite sugerir un esbozo de la creación de la educación especial como un subsistema de la educación regular. De hecho, tal resolución se inspiró en la experiencia francesa que, en su ley de educación de 1904, había prescrito la creación de *escuelas de preservación*. Los propios congresistas admitían que este tipo de planteles no deberían destinarse a niños delincuentes, mendigos o vagabundos, ni tampoco a quienes caían bajo la aplicación de las reglas referentes a “la corrección paternal”, sino sólo a los moralmente abandonados (Gobierno Federal, Secretaría Gobernación, 18 de abril de 1906: 364).

Igualmente se hizo referencia expresa a la situación de los “individuos curados de afección mental”, así como a la de los sordomudos y de los ciegos que no contaban con recursos para su sustento y que habían permanecido en “establecimientos especiales”. En este caso, se concluyó que era conveniente organizar patronatos, o sociedades de beneficencia pública o privada, para mejorar “la suerte moral y material de estos desgraciados”, asegurándoles su educación y su ubicación en establecimientos especiales, procurando, durante su permanencia en ellos, así como a su salida, y aun en todas las épocas de su vida, todas las condiciones de una protección eficaz (Patronato Internacional Obras de Protección, 14 de abril de 1906, 354).

En esta tesitura, en 1898, en el tercer congreso del Patronato Internacional se estableció, con toda claridad, el nuevo papel de los planteles sostenidos por la beneficencia, esto es, su función disciplinaria y pedagógica, al concluirse que en dichos establecimientos debería impartirse enseñanza profesional, con el propósito de que los educandos adquirieran las nociones generales y los conocimientos teóricos relativos a las profesiones que se ofrecieran en ellos. Esta enseñanza se daría en cursos y los menores se ejercitarían en ta-

lles que tendrían el carácter de educativos y de fabricación de productos, de tal suerte que los encargados de unos y otros tuvieran la suficiente preparación para guiar a los niños en la elección de la profesión y en función de sus actitudes intelectuales y físicas. Así, el personal docente en las escuelas de beneficencia sería formado por medio de cursos normales, desde el doble punto de vista pedagógico y profesional (Patronato Internacional Obras de Protección, 14 de abril de 1906: 355).

El principio de la obligatoriedad en la educación y el nacimiento de la educación especial

A la par de estas cavilaciones, se impuso y se promovió la idea de generalizar y universalizar la obligatoriedad de la educación primaria. Ello develó una realidad cultural que si bien había estado presente en la conformación de los sistemas educativos modernos, la hizo aún más evidente: la presencia de una infancia anormal, la cual manifestaba una problemática que, a su vez, exigía un tratamiento social y educativo particular. Al mismo tiempo, esto demandaba una estrategia pedagógica especial, que impidiera la exclusión y la marginación de los procesos educativos.² Sin duda, estas mutaciones influyeron de manera decisiva para que un sector de infantes fuera incorporado a las políticas educativas y los procesos de escolarización promovidos por el Estado, a saber, la atención educativa a niños y niñas con deficiencias mentales, visuales y auditivas, particularmente, los cuales habían permanecido al margen de las políticas educativas del Estado. El conocimiento más profundo de la naturaleza infantil permitió matizar tal idea y atenuar la segregación, la

marginación y la exclusión, y valorar la conveniencia o no de incorporarlos a la escuela regular, para brindarles saberes elementales de lectura, escritura y aritmética, lo que propició, a su vez, la invención de métodos educativos alternos a los del resto de sus compañeros (Muel, 1991: 123-142).

Es importante insistir que la presencia de estos niños y estas niñas en los espacios escolares fue una realidad inocultable cuando se prescribió la obligatoriedad de la instrucción elemental, realidad que se reveló en toda su magnitud tanto para las autoridades educativas, los preceptores, como para los padres de familia y la infancia. El carácter obligatorio marca, en muchos países, entre ellos México, una división en la atención a la infancia anormal en la política de atención social y educativa, porque los gobiernos se vieron impelidos no sólo a proveerse de recursos económicos para sostener o patrocinar instituciones y solventar las necesidades materiales de los albergados, sino también a procurar el acceso a la instrucción elemental a todos los niños y las niñas, sin distinción. En este marco, las instituciones de control social, las cuales eran administradas fundamentalmente por la beneficencia pública o privada, entre las que se consideraban asilos y hospitales, si bien impartían algunos saberes y adiestraban en un oficio, fueron readecuadas en función de una nueva racionalidad, que las llevaría a su conversión en instituciones educativas y disciplinarias.

De esta manera, al decretarse el derecho irrevocable de recibir instrucción elemental a todos los niños y las niñas, sin distinción alguna, en la mayoría de los países se fortaleció la idea de educar a la infancia anormal, al

2 Estas estrategias y dispositivos específicos se engloban en la llamada *pedagogía especial*, que deriva de la pedagogía general, y que puede definirse como una disciplina, esto es, como un conjunto sistematizado de conocimientos, obtenidos mediante métodos científicos, en función de la necesidad de diseñar mecanismos de intervención, entre ellos la adaptación de los contenidos curriculares, que posibilitan el equilibrio emocional, el desarrollo evolutivo global y las interrelaciones de sujetos que presentan distorsiones en su desarrollo o inadaptación personal, social y escolar, ya sea de forma transitoria o permanente (Jiménez y Vilà, 1999: 43).

menos a una parte de ésta. De acuerdo con Barry Franklin,

[...] la denominada educación especial sería impensable sin la institucionalización de la escuela obligatoria para todos los niños comprendidos en determinados periodos de edad (1996: 90).

En este marco, el principio de obligatoriedad conllevó al hecho innegable de que no todos los niños y las niñas podían aprender al mismo ritmo, porque no todos tenían ni las capacidades ni las aptitudes para adquirir los conocimientos que se les impartían en las escuelas regulares. Por ello, al decretarse la obligatoriedad y la gratuidad de la educación, las autoridades dictaron una serie de disposiciones para crear aulas o escuelas especiales. Éstas serían un factor decisivo en la consolidación de una nueva modalidad educativa, cuyo objetivo era garantizar a los menores con deficiencias mentales el acceso a la instrucción, y contribuyeron a fortalecer las instituciones que ya se habían creado para la educación de los sordos y los ciegos.

Además, las aulas o las escuelas especiales resolvieron un problema en las escuelas regulares, a saber, los conflictos, para los profesores y las autoridades educativas, por la presencia de niños con deficiencias o discapacidades físicas, mentales o intelectuales, quienes no estaban en condiciones ni tenían las aptitudes para mantener el mismo ritmo de aprendizaje de la mayoría de los menores de su edad, lo que provocaba que el orden escolar se alterara (Binet y Simon, 1992: 35-36).³

Tal evidencia propició que, con el tiempo, se diseñaran y prescribieran métodos, materiales y estrategias educativas especiales que tomaran en consideración el tipo y el grado de deficiencias que los niños presentaban.

Ahora bien, los saberes sobre la naturaleza infantil, donde tuvieron gran importancia la psicología, la antropología y la pedagogía, partían del supuesto de que la formación y los conocimientos que habrían de inculcarse a la infancia estaban en función de su edad, su desarrollo físico, emocional e intelectual, lo que les permitiría adquirir niveles de aprendizaje más complejos.

El discurso pedagógico fue decisivo en la construcción de una infancia "normal". Éste postulaba la necesidad de desarrollar las facultades innatas de los niños y las niñas, para lo cual recogía una serie de experiencias de pensadores sociales que, desde la primera mitad del siglo XIX, habían centrado su interés en escudriñar las características infantiles. Por ejemplo, Edouard Seguin propuso un método integral, denominado *fisiológico*, que tenía la intención de desarrollar las facultades, las habilidades y las acciones del infante de manera armónica, esto es, el aspecto físico, el intelecto y el espíritu. Desde esta perspectiva, Seguin se interesó por un sector de la niñez, aquel que presentaba deficiencias mentales, ya que, en su opinión, los que tenían sordera y ceguera habían sido objeto de procesos educativos, mientras que aquellos no habían recibido la atención necesaria de las autoridades educativas a partir de considerar que carecían de habilidades para el aprendizaje (Seguin, citado en López, 1999: 34).

Este autor pretendía demostrar, como lo hizo, que si bien no todos los deficientes mentales podían ser sujetos de la educación y de la escuela regulares, un alto porcentaje sí podía aspirar a obtener resultados alentadores en la escuela, con la condición de utilizar los métodos y los tiempos adecuados. Para Seguin, la labor de la educación especial era convertirlos en seres normales, puesto que conside-

³ En ese texto se resumen las principales dificultades que enfrentaban tanto los profesores como los niños "anormales": los unos para enseñar, los otros para aprender, lo que provocaba frecuentes rupturas en el orden escolar.

raba que la educación no era “un callejón sin salida”, sino el comienzo de algo y ese algo no podía sino demostrar la capacidad para transformar al niño que se juzgaba anormal, inhábil, ininteligente o idiota en un ser con hábitos normales, aptitudes para el trabajo, ya sea manual o intelectual, dándole “la mayor semejanza posible con el niño bien dotado y fructuosamente educado” (Seguín, citado en López, 1999: 34).

Seguín fue uno de los precursores de la educación especial. Con él, otros reformadores llamaron la atención acerca de la necesidad de crear espacios, programas educativos y materiales didácticos para una enseñanza especializada que, de manera simultánea, apartara a la infancia de la calle y, si fuera preciso, aun de la propia familia, a la que consideró como la principal responsable de las deficiencias orgánicas, morales e intelectuales de los menores (Seguín, citado en López, 1999: 34).

A ello se añadía otro elemento: el ambiente social. Éste ayudaba a explicar tal condición, en tanto que estos niños y niñas crecían en medio de vecindades miserables, en hogares donde el vicio y la ignorancia prevalecían, con relaciones familiares quebrantadas y marcadas por amores primitivos, rudos y brutales. Allí no se podía sino producir seres cuyos instintos estaban guiados por “un anhelo selvático de destrucción y aniquilamiento” (Padilla, 1998: 115).

A principios del siglo XX se fijó una clara línea divisoria entre niños *normales* y niños *anormales*. Los primeros eran menores que contaban con buena salud y un desarrollo físico según su edad; aprendían en los tiempos y los ritmos marcados por los programas, los planes y los métodos educativos establecidos por las autoridades escolares, y observaban un buen comportamiento dentro del aula. Por su parte, los segundos tenían deficiencias físicas, como falta de movilidad, audición o visión; deficiencias sensoriales y motoras, en tanto padecían una enfermedad congénita, o bien

presentaban problemas de movilidad o inmovilidad en algunas de sus extremidades, como brazos y piernas; su aprendizaje no se ajustaba a los tiempos y los ritmos del resto de los alumnos, ya fuese más lento o más rápido, situación atribuida a deficiencias mentales, impidiéndoles asimilar los contenidos escolares. Asimismo, manifestaban una conducta inapropiada o tenían problemas de adaptación escolar, es decir, niños que, a pesar de tener una inteligencia normal, no podían sujetarse al orden y la disciplina establecida por la escuela, caracterizándose por ser “rebeldes” o “desobedientes”.

Ideas sociales y educativas en México

Las transformaciones en las representaciones y en las prácticas sociales acerca de la infancia no fueron ajenas a México. En efecto, desde mediados de los años sesenta del siglo XIX funcionaban dos instituciones educativas destinadas ex profeso a impartir educación a la parte más visible de esa infancia, las *escuelas nacionales para ciegos y para sordos*, con el fin de formar preceptores que se encargaran de la educación de unos y otros, así como para capacitarlos en oficios. No obstante, no fue sino hasta los años noventa cuando el tema fue motivo de una reflexión sistemática y de una redefinición o fundación de instituciones con finalidades claramente educativas.

Durante este período, las asociaciones filantrópicas y los reformadores sociales meditaban en torno a la urgencia de orientar aquellas escuelas hacia una nueva racionalidad fundamentalmente pedagógica, es decir, con un perfil definido por su naturaleza instructiva, formativa y disciplinaria, aunque no desecharon del todo las ideas acerca de su función de control social. Esta mutación se produce, primero, en las instituciones de beneficencia pública y privada, entre ellas hospicios, asilos, comedores públicos y aun escuelas, y después, en el seno mismo de las escuelas primarias

oficiales, donde concurría un porcentaje muy importante de la población infantil, lo que daría como resultado la educación especial.

La inauguración del Hospicio de Niños es un claro ejemplo de lo que había sido la anterior concepción de las instituciones de control social, al mismo tiempo que de la nueva racionalidad social y educativa. Uno de los medios de difusión de los saberes pedagógicos más importantes de la época, *La Enseñanza Normal. Publicación periódica de la Dirección General de la Enseñanza Normal en el Distrito Federal*, dedicó varios artículos a destacar y analizar la trascendencia de esa institución. Para la autora de uno de los textos, la influyente y destacada maestra Dolores Correa Zapata, las instalaciones del recién inaugurado hospicio reunía todos los elementos para cumplir con sus objetivos, educar y capacitar a los hospicianos, porque contaba con “los nuevos instrumentos de labranza, los preciosos útiles y el rico mobiliario de las clases”, tanto para el departamento de párvulos como para la escuela de instrucción primaria, satisfaciendo todas las “ambiciones de las maestras”. En suma, según Correa, dicho plantel constituía un motivo de admiración.

Es notorio el llamado de atención de la maestra Correa al cuestionar las representaciones sociales que la sociedad en su conjunto hacía de los albergados, esto es, de su condición social y moral, ya fuese su situación de orfandad o de su conducta inmoral o incorregible y que, reconocía Correa, pesaban en el ánimo y en las ambiciones educativas de las maestras. Por eso, convocaba a las nuevas maestras a dejar de lado sus temores acerca de las influencias nocivas que podría traer para ellas su labor educativa en el plantel y procurar que niños y niñas pudieran convertirse en seres felices. No obstante, ella misma admitía la naturaleza y la función de asistencia y protección que brindaban los gobernantes en su papel de “padres de los pueblos”, al proveerlos de casa, vestido y sustento. Igualmente soste-

nía que esta labor benéfica no era suficiente, porque tal obra habría de completarse con

[...] el alma generosa, los estremecimientos de un amor divino, con todas las ternuras castas, con todos los immaculados ideales de la mujer moderna, de las maestras nuevas (Correa, 1905: 286).

Es decir, el compromiso con la tarea educativa. De esta manera, Correa bosqueja la nueva racionalidad: el papel de las maestras en la labor educativa y, al mismo tiempo, inculcar el amor filial de la madre. Sin duda, en las disquisiciones de la maestra acerca de esa doble función, madre y maestra, se develaba un temor social ante el contacto y el contagio social y moral que pudiera provocar esa infancia.

Trazos de la educación y la escuela especial en México

Así como los congresos internacionales fueron un ámbito de producción y difusión de representaciones sociales de la infancia “anormal” y de la educación especial para pensar y diseñar instituciones de obras de protección social, los Congresos Nacionales de Instrucción Pública, realizados en México a finales del siglo XIX, se constituyeron en espacios para precisar objetivos y metas, así como instituciones para que brindaran educación a estos sectores de la niñez mexicana. Estos temas ocuparon un lugar en la agenda de los debates, aunque con desigual importancia.

En el primer evento de esta naturaleza, el *Congreso higiénico-pedagógico* celebrado en la ciudad de México entre enero de 1882 y enero de 1883, se reunieron destacados médicos y maestros, entre estos Domingo Orvañanos, Ricardo Vértiz, Donaciano Morales, Ildefonso Velasco, Luis E. Ruiz, Nicolás Ramírez Arellano y Agustín Reyes, con el objetivo de analizar y proponer medidas que resolvieran la situación educativa e higiénica nacional, las cuales

comprendían el estudio de los edificios y los mobiliarios escolares, los materiales didácticos, los métodos de enseñanza y aprendizaje, la distribución de los tiempos escolares y las enfermedades en los alumnos. La presencia de los médicos e higienistas fue primordial para la orientación que adquirió el congreso (Solana, 2001: 53).

Las propuestas pedagógicas de boga en Europa tuvieron eco en el país. Las obras de Jean-Jacques Rousseau y Johann Heinrich Pestalozzi circularon entre los nuevos saberes en torno a la infancia y su naturaleza, así como acerca de la importancia de diseñar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que posibilitaran ejercitar los sentidos y las facultades del niño (Rousseau, 2001: 189; Pestalozzi, 1988: 81-83).

Ahora bien, teniendo en mente los postulados pedagógicos de Rousseau y Pestalozzi, el 1.º de diciembre de 1889 inició sus trabajos el *Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública*, bajo la dirección de Joaquín Baranda, Justo Sierra, Enrique C. Resbamen, Luis E. Ruiz y Manuel Cervantes Ímaz. Como en el *Congreso higiénico-pedagógico*, la educación primaria fue el centro de reflexión, y dentro de ella, la trascendencia de uniformar y promover los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, así como el cuerpo de materias que habrían de conformar el currículo escolar, las condiciones de higiene que habrían de cumplir los edificios escolares y el método de enseñanza y aprendizaje, acordando que el más adecuado

era el “método objetivo” o también llamado “método intuitivo o de Pestalozzi”.⁴ Por ejemplo, es notable la coincidencia de estos principios educativos con los enunciados por Manuel Flores, una de las figuras más destacadas de la época por sus contribuciones, desde la medicina, a la pedagogía mexicana (Escalante, 1998: 79-81).

Como ya hemos señalado, la atención del *Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública* se centró en el análisis de la educación primaria, por lo que se debatieron y se determinaron los principios, los métodos pedagógicos, los materiales didácticos y los planes y los programas de estudio, entre otros aspectos, todo lo cual habría de orientar dicho nivel educativo. Así, en el *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, que arrancó sus trabajos el 1.º de diciembre de 1890, se presentaron otros temas que no habían sido materia de discusión. Entre ellos, una problemática, que si bien no ocupó mucho tiempo y espacio, sí abrió una ventana desde la cual se miraría la construcción de la educación especial en México: el estudio acerca del lugar y la función de las instituciones que brindaban educación elemental a los niños y los jóvenes que tenían una deficiencia física, mental e intelectual, es decir, a ciegos, sordos, mudos, así como conductas antisociales y delictivas. Dichas instituciones estaban bajo el cuidado, la vigilancia y la administración de la beneficencia pública (Solana, 2001: 57; Bazant, 1993: 129; González Navarro, 1985: 665).

4 En realidad, este método había sido adoptado en experiencias educativas en los estados de la República. Por ejemplo, la *Gaceta del Gobierno* del Estado de México, en uno de sus artículos resumía que había dos métodos pedagógicos predominantes que se utilizaban “en la noble tarea de transmitir el conocimiento”: el método dogmático, que consistía en exponer el conocimiento y las verdades formuladas “ya tales como constan en la ciencia”, y el método histórico, que buscaba develar la historia de las modificaciones que las ideas científicas habían experimentado hasta llegar a su estado actual. Según el editorial, el uso del primero se debía a una cuestión práctica, “economizar el tiempo”; ya por medio de éste era posible condensar y resumir el conocimiento y las leyes generales acerca de los fenómenos, mientras que el método histórico era “utilísimo” al facilitar una mejor y perfecta comprensión de la evolución de las ideas y de las nociones científicas, además que evitaba que el educando se convirtiera en “un mero recipiente pasivo de la idea que se le enseña” y, por último, porque con ese método se “da colorido y vida a la enseñanza, presentada en su árida desnudez por el método dogmático” (*La Gaceta del Gobierno*, 1893: 4).

En suma, el *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, si bien reconocía la necesidad de promover y de fundar escuelas especiales, en particular las relativas a ciegos, sordomudos, infractores e incorregibles, apelaba más a la protección de la beneficencia pública y privada, lo que en la práctica significaba dejar pendiente el carácter obligatorio de la educación para estos sectores.

Los educadores, los pedagogos y, en general, los pensadores sociales estaban familiarizados con autores como Valentín Hauy, Louis Braille, fray Pedro Ponce de León y Juan Pablo Bonnet, quienes habían demostrado que los niños y las niñas con falta de visión y audición podían adquirir cierto nivel de conocimientos y desarrollar habilidades y facultades para desempeñar un oficio que pudiera procurarles su sustento. Tampoco es que se desconocieran los estudios y los ensayos educativos acerca de los niños y las niñas que presentaban diversos grados de deficiencias mentales e intelectuales y, por ende, de las posibilidades que, de acuerdo con estos niveles de deficiencia, se abrían para diseñar espacios educativos y modalidades educativas apropiadas a su condición.

Ahora bien, los cambios que se habían introducido con la nueva racionalidad pedagógica y disciplinaria no se habían limitado a fundar escuelas o instituciones especializadas para los ciegos y los sordomudos, porque éstas existían desde tiempo atrás en México, sino que correspondían a un asunto mucho más profundo y significativo, esto es, diseñar instrumentos para identificar, tratar y atender las necesidades de educación que presentaba la infancia anormal, sobre todo de aquellos que, sin ninguna deficiencia evidente, no lograban aprender en los tiempos y los ritmos que habían sido establecidos por la pedagoga

moderna o que manifestaban problemas de conducta, los cuales, en la medida en que se desarrollaba toda una tecnología para su clasificación, fueron agrupados bajo la denominación de *deficientes mentales*, con distintas niveles: retrasados, inestables o inadaptados. El perfeccionamiento de esta tecnología de medición tuvo una consecuencia fundamental: concluir que estos menores podían ser sujetos de un proceso de escolarización formal, que demandaba la invención de una escuela y de una educación que respondiera a su estado físico, mental o intelectual.

El hecho mismo de agrupar a esos establecimientos en la denominación de *educación especial* fue un indicio del interés que ésta empezaba a adquirir entre las autoridades educativas y los especialistas que habían demostrado su preocupación por la infancia.

No obstante, es de advertir que, durante el período investigado, el término “educación especial” también se utilizó para referirse a los planteles escolares que ofrecían estudios superiores o profesionales, e incluso cabían los estudios realizados en el Colegio Militar, razón por la cual el concepto, las funciones y la organización de éstas eran muy imprecisos como para afirmar que se pensaba ya como una modalidad educativa tal y como se concibieron a finales del siglo XIX y mediados del siglo XX. En efecto, en las *escuelas especiales* se englobaban distintos tipos de instituciones educativas: las escuelas de artes y oficios, las de agricultura, las de bellas artes y las profesionales de jurisprudencia, medicina, contaduría y veterinaria, los planteles de estudios superiores, así como las nacionales de sordomudos y de ciegos, y las correccionales para menores infractores, las que albergaban a los menores delincuentes e incorregibles.⁵ Ello esboza una idea no sólo acerca del inci-

5 Durante los siglos XIX y XX, el concepto de *escuelas especiales* se utilizaba ampliamente para referirse a instituciones educativas que atendían a niños con ceguera, sordera y otras deficiencias con métodos educativos y materiales diferentes. De este modo, podían distinguirse dos tipos de escuelas: las regulares, a las cuales concurrían los niños y las niñas que presentaban un desarrollo físico, mental o intelectual según su edad, y las especiales, destinadas a menores que manifestaban una deficiencia en la visión, la audición o en su capacidad física, mental o intelectual.

piente interés por este tipo de instituciones y de los objetivos que habría que cumplir, sino que permite delimitar el campo de acción de éstas, tal y como se aprobó en el "Dictamen sobre escuelas especiales" que se presentó al pleno en marzo de 1891 (Manterola, 1891: 170-173).

El amplio abanico institucional enunciado motivó que, en el *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, en el debate respectivo, los asistentes acordaran dar respuesta positiva y casi unánime del provecho de conservar esas instituciones como parte del sistema educativo mexicano, si bien con algunas consideraciones, por demás poco ortodoxas. Por ejemplo, se mantenía esta categoría para las escuelas superiores, en virtud de que éstas eran consideradas como la fuente de donde surgían las personas preparadas para dirigir y consolidar el progreso de la nación, mientras que para las instituciones que eran sostenidas por la beneficencia y que a la postre formarían estrictamente la educación especial, se les estimaba porque estaban inspiradas en el espíritu caritativo para con los seres que se encontraban en un estado de postración.

La comisión encargada de elaborar el dictamen correspondiente explicó la utilidad de sostener unos y otros establecimientos: no se trataba sólo de cumplir con el deber y la conciencia de impartir instrucción primaria a todos los niños, sino también de un asunto de conveniencia social, al "tender una mano protectora" a quienes se hallaban privados de alguno o algunos de los sentidos y las facultades que prodigaba la Naturaleza, mediante el cuidado de "esos centros sagrados de ilustración y fuentes inextinguibles de bienestar social y factores indispensables para la conservación y progreso de las naciones" (Manterola, 1891: 170-173).

En todo caso, los términos del dictamen permiten clarificar el tránsito de una concepción de control social a una concepción pedagógica en la atención a los niños ciegos, sordos,

infractores e incorregibles de ambos sexos. De este modo, incluir en los debates del *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública* el tema de las escuelas especiales muestra que los congresistas estaban familiarizados con las corrientes educativas que estimaban necesario educar a un sector de infantes que había estado marginado y excluido de la educación regular, precisamente por su condición física o mental. Esto queda de manifiesto en los argumentos que se presentaron a favor y en contra de brindarles la posibilidad de ser educados y, por tanto, de la necesidad de ofrecer instituciones educativas para este fin. Sin duda, esto representaba un avance sustancial con respecto a las ideas que rechazaban cualquier intento de educarlos; pero aun era insuficiente, porque todavía se les exceptuaba de cumplir con el precepto de la obligatoriedad, en la misma medida en que no se establecieron planteles especiales donde pudieran recibir la educación básica (Manterola, 1891: 170-173).

Por ejemplo, en 1908, el secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Justo Sierra, envió un proyecto de dictamen al Congreso de la Unión del país, en el que, entre otras cosas, proponía exceptuar a los padres que tuvieran menores con discapacidades, de enviarlos a la escuela, con lo que, en la práctica, los excluía de la educación. Es cierto que el decreto que expidió el órgano legislativo estipulaba que las autoridades educativas federales asumían la obligación de establecer "escuelas o enseñanzas especiales para los niños cuyo desarrollo físico, intelectual o moral requiera diversa de la que se imparta en las escuelas primarias", las cuales tendrían la función de normalizar "el desarrollo de los educandos", quienes una vez lograda esta tarea, deberían de incorporarse a las cursos que les corresponderían en las "escuelas comunes", reiterando la excepción propuesta por él (s. a, 1911: 157-158; s. a, 1908: 397).

La influencia que Alfred Binet y Theodore Simon ejercieron entre los pedagogos, los maestros y los médicos mexicanos posibilitó

una mayor sensibilidad hacia los estudios sobre la infancia anormal. Quizá el ejemplo más destacado de la apertura y de la necesidad de profundizar en la tipología de los “anormales” haya sido el caso del doctor José de Jesús González, quien, siguiendo la clasificación elaborada por los autores antes citados, si bien con un esfuerzo serio por adaptarla a las características de los niños mexicanos y buscando una alternativa educativa a, por lo menos, un sector de ellos, también propuso su clasificación. Ya no se trataba de agruparlos en una sola categoría de anormales, sino de buscar sus diferencias, según una escala de inteligencia y de desarrollo de habilidades y destrezas físicas, mentales e intelectuales. Para el doctor González, los anormales intelectuales presentaban toda gama de perturbaciones en el desarrollo de la evolución psíquica del niño, desde los casos más notables hasta los más ligeros y poco extraordinarios: 1) los idiotas, niños que después de dos y más años de edad no saben hablar ni comprender el lenguaje, sin ninguna anomalía del oído ni del aparato fonético; 2) los imbéciles, niños que, aunque saben hablar y comprenden bien el lenguaje hablado de otra persona, no llegan a aprender a leer y escribir, sin que expliquen esa dificultad, ni defectos oculares ni perturbaciones motrices de la mano y brazo (parálisis). Esta clase sólo se reconocía en la escuela (J. González, 1910: 175).

Prácticas escolares: ¿marginados y excluidos?

Una de las instituciones más emblemáticas de la educación especial en México ha sido la Escuela Nacional de Sordomudos. Esta escuela fue fundada el 28 de noviembre de 1867 en las instalaciones del ex Colegio de San Gregorio, durante la presidencia de Benito Juárez, con el objetivo fundamental de brindar instrucción elemental a los niños y los jóvenes

cuyas edades fluctuaran entre los 9 y los 12 años de edad.

En uno de los documentos más significativos de la época acerca de los objetivos, la organización institucional, las prácticas pedagógicas, así como de los sujetos de la acción educativa de este establecimiento —elaborado por una comisión integrada por Luis G. Villa, Adolfo Huet y Daniel García, personajes que conocían a profundidad el funcionamiento de este tipo de escuelas a nivel mundial—, los autores apuntaban que este género de establecimientos requería de grandes gastos, porque la mayoría de los sordomudos pertenecía a familias indigentes que carecían de los medios de subsistencia. Enseguida añadían que la mayor parte de ellos eran hijos de obreros, por lo que sus padres estaban imposibilitados de conducirlos a la escuela, debido a que tendrían que abandonar sus tareas y esto explicaba el carácter de internado de la institución. Asimismo, sostenían que estos niños, por su misma sordera, quedaban expuestos a multitud de peligrosos accidentes, originados por la multiplicación de los medios de locomoción de que disponían las ciudades un poco populosas. Así, pues, los niños sordomudos no podían andar solos en las calles. Fuera de las anteriores razones, existían otras de orden pedagógico que imponían la necesidad de que ese plantel educativo tuviera el carácter de internado, con su correspondiente dotación de becas de gracias⁶ (Vázquez, 1902: 28).

Al respecto, conviene puntualizar algunas ideas que permeaban las concepciones y las prácticas pedagógicas que se desprenden del texto citado: la afirmación del alto costo económico de su mantenimiento, por lo que no era redituable su financiamiento, si no era con la ayuda de la beneficencia pública y privada; atribuir la deficiencia orgánica a los sectores populares, especialmente a los obreros, afirmación que, por otro lado, carecía de sustento

6 Según cálculos de las autoridades de esta escuela, existían cerca de 8 mil sordomudos en todo el país, de los cuales apenas se atendía a 78 educandos (Vázquez, 1902: 3).

estadístico; la incapacidad de los sordomudos para valerse por sí mismos, sobre todo en las ciudades, lo que explicaba la necesidad de su reclusión permanente y, por añadidura, la importancia de que la escuela se organizara con base en el internado.

En cuanto a las prácticas educativas, se privilegió el *método manual*, que consistía en la comunicación de los alumnos y el maestro, con base en señas realizadas con las manos, las cuales representaban las letras del alfabeto y los distintos signos ortográficos. Según Francisco Vázquez Gómez, ese método, también llamado *mímico, natural o de los signos*, consistía en el empleo de signos parciales y generales, expresados con la mano; de aquí el nombre, más que justificado, de *método manual*. El propio Vázquez se encargó de explicarlo: cada posición determinada de la mano o de los dedos indicaba un signo parcial o letra, por medio de las cuales se forman sílabas y palabras (1902: 9-10).

No obstante, la experiencia de este método y de considerarlo adecuado a las necesidades de los alumnos, en 1883 se implantó un nuevo método de enseñanza, el *método oral*, lo que provocó no sólo nuevas prácticas educativas, sino también un debate en torno a las ventajas que representaba uno u otro método. Para quienes apoyaba la introducción del nuevo método, éste favorecía la comunicación de los alumnos, por medio de la articulación de palabras y la lectura de los labios, lo que permitía una mayor integración social, mientras que para sus detractores, esto originaba dificultades entre los propios sordomudos, ya que les impedía comunicarse entre ellos, pues se habían familiarizado con el método manual. Debido a ello, las autoridades educativas habían decidido separar a los alumnos: quienes habían sido formados en el método manual y aquellos que deberían instruirse utilizando el método oral. Esta separación provocó una segregación interna, porque, para demostrar la eficacia de uno y otro método, a los alumnos se les prohibía comunicarse entre sí. A

decir del director de la institución, esto era un "acto verdaderamente inhumano". Además, afectaba el funcionamiento general de todo el plantel escolar.

Sin embargo, el mayor peso de la formación y la educación de los sordomudos estuvo en la capacitación para el trabajo, ya que la distribución del tiempo escolar recaía en el adiestramiento en un oficio y en el aprendizaje de conocimientos prácticos que les permitiera obtener su propio sustento. Para las autoridades y para la propia comisión encargada de dictaminar sobre las recomendaciones de Vázquez Gómez, la afirmación acerca de que la mayoría de niños y niñas sordomudos provenía de familias pobres era incontrovertible, por lo que estaban de acuerdo con orientar la educación hacia el "aprendizaje de un oficio que les proporcione la manera de vivir honradamente". En conclusión, la educación más benéfica para este sector era convertirlo en un ciudadano útil (Vázquez, 1902: 72).

Años después de haberse fundado la Escuela Nacional de Sordomudos, en 1866, Ignacio Trigueros buscó concretar el proyecto de fundación de la Escuela Nacional de Ciegos. Con este propósito y tras de varias tentativas fallidas, debido, sobre todo, a las excesivas demandas que le imponían profesores extranjeros, Trigueros decidió aprender él mismo los procedimientos de enseñanza para los niños ciegos, utilizados en otros países, y mediante materiales didácticos donados por Manuel Olid, padre de un niño ciego, quien aprendió de forma autodidacta. De este modo, tuvo como su primer discípulo a Fermín Serrano, que en corto tiempo adquirió la destreza para leer y escribir. Más tarde, consiguió de su propio peculio algunos materiales didácticos, diseñados especialmente para ciegos, y buscó el apoyo de las autoridades del municipio de la ciudad de México, a fin de que le facilitaran un local donde instalar su escuela. Éstas, por su parte, dispusieron de unas piezas en el antiguo Colegio de San Gregorio, habilitado como asilo, a donde trasladó muebles y

materiales. Sin embargo, debido a lo reducido del espacio, solicitó que le cedieran una parte del Convento de la Antigua Enseñanza, donde estableció la Escuela de Ciegos en 1871 (Domínguez, 1892: 3-16).

Como en el caso de la Escuela Nacional de Sordomudos, la Escuela Nacional de Ciegos recibía a niños y niñas, quienes eran separados para evitar el contacto entre ellos: dormitorios, salones y comedores estaba acondicionados para cada uno de los sexos. Del mismo modo, el internado era la base de la organización pedagógica, aunque se brindaba educación a pensionistas; o quienes lo desearan, podían acudir únicamente a recibir las clases (Domínguez, 1892: 5).

De esta manera, la Escuela Nacional de Ciegos impartía la educación elemental y adiestraba en un oficio, a fin de que los alumnos estuvieran en posibilidades de procurarse su propia subsistencia. En cuanto a la distribución del tiempo escolar, el horario era de 8 a. m. a 9 p. m., y se organizaba en función de que los alumnos recibieran, por la mañana, las asignaturas de tipo teórico, y por la tarde, las actividades prácticas, con gran parte de las asignaturas que se impartían en las escuelas primarias regulares.

En 1906, Dolores Correa Zapata, a raíz de una visita que realizó con las alumnas de la Escuela Normal a la Escuela Nacional de Ciegos, reportaba las difíciles condiciones materiales en que se encontraba y las prácticas pedagógicas que tenían que inventar las profesoras para subsanarlas:

Nos fue muy grato juzgar del criterio pedagógico de una de las alumnas visitantes, (que) al observar las dificultades de la Profesora que, sin contar más que con una sola caja de sólidos y no teniendo ninguna ayudante, se ve precisada a enseñar individualmente la Geometría a las alumnas. La observadora decía: "es indudable que si la profesora contara con tantas cajas de sólidos como alumnas tiene y

con una ayudante que fuera colocando en las manos de cada una de ellas los mismos cuerpos, una misma explicación serviría para todas, ahorrando así los esfuerzos de la Profesora y haciendo más ameno y más fácil el trabajo de las alumnas" (Correa, 1906: 146-148).

Ahora bien, durante el período de 1876-1910, tanto la Escuela Nacional de Sordomudos como la Escuela Nacional de Ciegos se nacionalizaron y fueron objeto de profundas transformaciones pedagógicas. En el caso particular de esta última, tal situación le permitió recibir ingresos federales, los cuales sirvieron para mejorar sus instalaciones y, sobre todo, modificar favorablemente las condiciones física e intelectual de los alumnos (Domínguez, 1892: 10).

Otras instituciones que transitaron de un carácter de control social hacia establecimientos educativos, pero que albergaban a sectores de la infancia anormal, fueron el hospicio de pobres, que se transformó en Hospicio de Niños. Es cierto que su función había sido albergar y atender a niños y niñas que, de acuerdo con las tipologías de la época, no presentaban deficiencias motoras, mentales o intelectuales, pero que sí entraban en la categoría de infancia *anormal* por ser considerados "moralmente abandonados", es decir, niños huérfanos, desamparados por sus familias, o hijos de padres que por su pobreza no podían mantenerlos. En este sentido, junto con las escuelas de sordomudos y de ciegos, el Hospicio de Niños fue la columna vertebral de la educación especial en México. De hecho, con la inauguración del edificio que albergó al Hospicio de Niños, se modificó la naturaleza de la institución, es decir, dejó de ser un establecimiento de control social para convertirse en una institución pedagógica y disciplinaria. Este establecimiento albergaría a los menores "moralmente abandonados". Así, en 1905, se ensayó una innovación trascendente, lo cual proyectaba una nueva concepción de la aten-

ción social a la infancia. Ya no sería un lugar de albergue, sino primordialmente un plantel dedicado a la instrucción de los niños, lo que hacía necesario separarlos de los ancianos y los jóvenes, quienes también tendrían espacios disciplinarios y pedagógicos específicos, como los asilos o los hospitales, para los primeros, y las escuelas correccionales para jóvenes infractores o incorregibles (Padilla, 1998: 119-127).

Palabras finales

Las realidades sociales y educativas obligaron tanto a las autoridades educativas como a distintos grupos sociales y asociaciones preocupadas por la infancia a reflexionar en torno a los factores que la explicaban y, con base en ello, a diseñar una estrategia que garantizara el acceso a la educación primaria y que permitiera resolver los problemas que su presencia provocaba en las instituciones educativas. Sin duda, una de las consecuencias más notables de esta situación fue la necesidad de replantear las instituciones y las prácticas de atención social, las cuales fueron renovadas en la medida en que se profundizaba en el conocimiento de la infancia anormal y se hacía más evidente la influencia del pensamiento pedagógico en la esfera de las políticas y las estrategias educativas.

Así, entre finales del siglo XIX y principios del XX, se asiste a un desplazamiento de las instituciones de control social por las instituciones pedagógicas y de éstas a la creación de instituciones educativas especiales. Estas preocupaciones, ideas, proyectos y prácticas provocaron cambios fundamentales en la educación elemental, con base en novedosas propuestas educativas que se centraban en la necesidad de cultivar las facultades físicas, psíquicas e intelectuales de los niños, postulando una enseñanza activa que les permitiera interactuar con su entorno natural y social.

Referencias bibliográficas

Bazant, Milada, 1993, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México.

Binet, Alfred y Theodore Simon, 1992, *Niños anormales. Guía para la admisión de niños anormales en clases de perfeccionamiento*, Madrid, CEPE.

Correa Zapata, Dolores, 1905, "El nuevo hospicio y las maestras nuevas", *La Enseñanza Normal. Publicación periódica de la Dirección General de la Enseñanza Normal en el Distrito Federal*, México, 8 de oct.

_, 1906, "Visitas escolares. La escuela de ciegos", *La Enseñanza Normal. Publicación periódica de la Dirección General de la Enseñanza Normal en el Distrito Federal*, México, año II, núm. 10, 8 de ago., pp. 146-148.

Domínguez, Manuel, 1892, *Reseña histórica de la Escuela Nacional de Ciegos. Desde su fundación hasta la fecha*, México, Imprenta del Gobierno Federal, en el Ex Arzobispado.

Escalante Fernández, Carlos, 1998, "Reflexiones pedagógicas. Manuel M. Flores y Luis E. Ruiz", en: Antonio Padilla Arroyo y Carlos Escalante Fernández, *La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo en el Estado de México*, Toluca, México, SMSEM/ISCEEM/Gobierno del Estado, pp. 71-82.

Franklin, Barry M., 1996, *Interpretaciones de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Gobierno Federal, Secretaría de Gobernación, 1906, "Congreso Internacional de Patronatos", *Gaceta de Gobierno. Periódico oficial del Gobierno del Estado de México*, Toluca, México, tomo XIX, núm. 31, 18 de abr., pp. 363-366.

González, José de Jesús, 1910, *La higiene escolar*, León, Guanajuato, s. e.

González Navarro, Moisés, 1985, *Historia moderna de México. El porfiriato*, tomo IV, Vida Social, México, Hermes.

Jiménez Martínez, Paco y Montserrat Vilà Suñé, 1999, *De educación especial a educación en la diversidad*, Málaga, Aljibe.

La Gaceta del Gobierno, 1893, "Editorial. La evolución de las ideas científicas. Su importancia pedagógica", *La Gaceta del Gobierno. Periódico oficial del Estado de México*, Toluca, México, 6 de dic.

López Torrijo, Manuel, 1999, *Textos para una historia de la educación especial*, Valencia, Tirant Lo Blanch.

Manterola, Ramón, 1891, "Dictamen sobre escuelas especiales", *La Escuela Moderna. Periódico quincenal pedagógico*, México, Imprenta de Escalerillas, tomo 2, núm. 11, 15 de mar., pp. 170-173.

Muel, Francine, 1991, "La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal", en: Robert Castel et ál., *Espacios de poder*, traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid, Endymion, pp. 123-142.

Padilla Arroyo, Antonio, 1998, "Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, vol. 3, núm. 5, ene.-jun.

Patronato Internacional de las Obras de Protección, 1906, "Anexo número 1. Congreso Internacional de las Obras de Protección", *Gaceta de*

Gobierno. Periódico oficial del Gobierno del Estado de México, Toluca, México, tomo IX, núm. 30, 14 de abr., pp. 350-357.

Pestalozzi, Johan Heinrich, 1988, *Cartas sobre educación infantil*, Madrid, Tecnos.

Rousseau, Jean-Jacques, 2001, *Emilio, o de la educación*, España, Alianza.

s. a, 1908, "Sesión del 8 de junio", *Boletín de Instrucción Pública. Órgano de la Secretaría del Ramo*, México, tomo X, núms. 3 y 4, sep.-oct., pp. 397-405.

s. a, 1911, "Crónica de las sesiones", *La Escuela Moderna. Periódico quincenal pedagógico*, México, Imprenta de las Escalerillas, tomo II, núm. 10, feb.

Solana, Fernando et ál., 2001, *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica.

Vázquez Gómez, Francisco, 1902, *Informe presentado a la dirección de la Escuela Nacional de Sordomudos y dictamen emitido por la Comisión respectiva*, México, Imprenta de Francisco Díaz de León.

Referencia

Padilla Arroyo, Antonio, "La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 15-29.

Original recibido: mayo 2009

Aceptado: agosto 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
