

LAS CUATRO ÚLTIMAS DECADAS DE EDUCACION ESPECIAL EN ESPAÑA

por AQUILINO POLAINO-LORENTE *
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

La Educación Especial continúa siendo, todavía hoy, una especialidad muy controvertida en el ámbito de la Pedagogía. La vieja polémica presenta en la actualidad una inflexión que, sin duda alguna, puede hacerla aparecer como algo innovador. Para los recién llegados al ámbito de la Educación Especial resulta fácil suponer que en esta especialidad está todo por hacer. Esa opinión, parcialmente cierta, traduce bien la ignorancia y el desconocimiento que de la historia tienen los jóvenes aprendices.

La Educación Especial tiene, a qué dudarlo, luces y sombras; pero sería injusto concentrar nuestra atención sólo en las sombras, mientras dejamos fuera de foco otras áreas bien iluminadas. Las líneas que siguen tienen la pretensión de ofrecer una revisión sucinta de algunas de esas luces y sombras que entretreídas constituyen el cañamazo de nuestra historia reciente, ahora que se cumplen casi cuarenta años de Educación Especial en España. En esta exposición, necesariamente apretada, me he limitado a revisar los artículos que sobre Educación Especial fueron apareciendo en *Bordón* y en la *Revista Española de Pedagogía*. La concreción de este criterio obedece a entender que las dos publicaciones periódicas antes aludidas constituyen uno de los indicadores más fiables para lo que aquí importa, en el continuismo bibliográfico disponible sobre Educación Especial en España.

* Mi agradecimiento a Ana de Pablo Jiménez, que colaboró en la búsqueda bibliográfica, y a Elena Asensio Fernández, que amablemente mecanografió este trabajo, ambas alumnas becarias del Departamento de Psicopatología.

Naturalmente que hay muchos otros autores que aquí no se citarán y que, sin embargo, se dedicaron también —en ocasiones con mucho éxito— a la Educación Especial. Estas líneas quieren ser un testimonio en homenaje a todos cuantos contribuyeron, de una u otra forma, desde la Pedagogía, al desarrollo de la Educación Especial en España.

A tientes y a ciegas con el concepto de Educación Especial

El uso de términos tan diversos como Educación Especial, Enseñanza Especial, Pedagogía Terapéutica, Enseñanza Correctiva, Psicología Especial del Aprendizaje, Psicagogía, Técnicas de Modificación de Conducta, etc., puede sin duda haber contribuido a introducir un sesgo deformativo, un principio de equivocidad, en lo que constituye y significa la Educación Especial. García Hoz (1958) define la Educación Especial como «la acción educativa que se realiza con sujetos que presentan características claramente diferentes de las tenidas por corrientes o normales». Siguiendo al autor citado, la Enseñanza Especial se diferencia de la Educación Especial en que lo que hace «especial» a la primera son los contenidos de esa enseñanza (la música, el dibujo, la religión, etc.), mientras que a la segunda lo «especial» le viene por el sujeto al que se dirige esa educación (hipoacúsico, minusválido, deficiente, etc.).

La Pedagogía Terapéutica difícilmente puede distinguirse de la Educación Especial. Es cierto que el término «terapéutico» hace una referencia explícita a la Medicina. Sin embargo, el hecho de que califique al sustantivo al que acompaña —Pedagogía— hace que ese término, tomado en bloque, se inscriba por derecho propio en el ámbito de lo pedagógico y no de lo clínico. García Hoz (1958) entiende por Pedagogía Terapéutica la «acción pedagógica cuya finalidad no está en curar deficiencias fisiológicas, sino en desarrollar al máximo las potencialidades específicamente humanas, muchas o pocas, que un determinado sujeto tiene. Que la acción pedagógica debe ir unida a la acción médica, no ofrece duda: mas una y otra, la tarea del maestro y la del médico, no deben confundirse». La validez de esta definición no obsta para que puedan hacerse algunas matizaciones. Para «desarrollar al máximo» esas potencialidades —acción que compete al pedagogo—, sin embargo, se exige actuar sobre el organismo, y consiguientemente modificarlo. De este modo la modificación pedagógica en la mayor parte de los casos resulta inevitable y, simultáneamente, terapéutica. De un modo análogo la acción estrictamente terapéutica —cuya competencia corresponde al médico—, en tanto que posibilitante de los logros pedagógicos deseados, deviene en un factor coadyuvante (y en la mayor parte de los casos irrenunciable) de la acción pedagógica.

Es cierto que las acciones del maestro y del médico «no deben confundirse». Pero no es menos cierto que ambas acciones, sin confundirse, se funden en el sujeto en el que actúan, como también lo es que ambas acciones distinguiéndose respecto de los profesionales que las realizan, resultan indistinguibles en el sujeto en el que se concitan. Dicho muy brevemente: la terapia, sea pedagógica o clínica, pasa siempre a través de y actuando en un organismo singular.

La Enseñanza Correctiva también resulta muy difícil de diferenciar de la Educación Especial. Si como indica el autor antes aludido, la Enseñanza Correctiva «designa la acción correctiva sobre las dificultades especiales que en el aprendizaje hallan los alumnos normales», lo primero que hay que indagar son las causas a las que se deben esas dificultades; y éstas en unos casos se deberán a razones que están fuera del ámbito de la Educación Especial, pero en otras hundirán sus raíces con toda propiedad en dicho ámbito.

Recientemente la confusión se ha desplazado a otros escenario. Hoy no se polemiza tanto entre médicos y pedagogos, como entre psicólogos y pedagogos, en lo que respecta a la Educación Especial. De este modo, las controversias se establecen entre Educación Especial y Modificación de Conducta. Advértase que lo que sustenta a la segunda no es otra cosa que la Psicología del Aprendizaje; de ahí que la vieja polémica hoy pueda formularse de este modo: Educación Especial versus Modificación de Conducta. Es obvio que la Educación Especial modifica el comportamiento y, a qué dudarlo, supone un cierto aprendizaje. De un modo parecido, toda Modificación de Conducta supone también un aprendizaje. Sin embargo, hay un hecho diferenciador entre una y otra acción terapéutica. Una y otra acaba por modificar el comportamiento, y sabemos que toda modificación comportamental en algún sentido supone un aprendizaje. Por consiguiente, una y otra inciden en el aprendizaje.

Ahora bien, ¿se puede modificar un comportamiento sin implicar un cierto aprendizaje? Como acabamos de ver, hay que decir que no. De ahí que la pregunta haya que cuestionarla del siguiente modo: ¿se puede modificar una conducta sin que ese organismo aprenda algo que competa a la Pedagogía? Obviamente sí. Dicho muy brevemente: el denominador común de la Modificación de Conducta y de la Educación Especial, tal y como se presentan en el horizonte científico contemporáneo, coinciden en el empleo de una misma tecnología (la implicada en la Modificación de Conducta a cuya base está la Psicología del Aprendizaje), pero se contradistinguen y diferencian en que la Educación Especial se ocupa, principal aunque no exclusivamente, de aquellos objetivos y contenidos que le vienen señalados y casi impuestos por su propia naturaleza. De ahí que la Educación Especial —incluso cuando

asuma como debiera a las técnicas de Modificación de Conducta— pueda consistir en enseñar a extinguir/superar las limitaciones psíquicas o físicas que obstruyen, dificultan o frustran los diferentes aprendizajes, poco importa si aquellas limitaciones fueron aprendidas, condicionadas por el ambiente o sobrevenidas al sujeto por una causa de tipo biológico.

El autor de estas líneas entiende que en ningún modo el término Educación Especial está obsoleto o ha caído en desgracia, como consecuencia del emergentismo tecnológico comportamental que, con un carácter innovador, se muestra en la actualidad como un procedimiento rehabilitador de gran eficacia. La Educación Especial tiene en la actualidad, como ha tenido siempre, un espacio social suficientemente amplio como para absorber a sus profesionales, sin necesidad de profundizar más la confusión hoy vigente y sin por ello ser suplantada por otras disciplinas y otros profesionales. La Educación Especial tendrá la capacidad de respuesta que la sociedad le demanda hoy, si y sólo si abandonando su ensimismamiento se hace permeable, asume y aplica los procedimientos innovadores, ya reintroducidos en la comunidad científica por virtud de la Psicología del Aprendizaje.

Sólo así, como escribió Newland (1957), «los impedidos llegarán a ser reconocidos como capaces de beneficiarse de alguna educación o enseñanza, como capaces, asimismo, de contribuir, en parte, si no totalmente, a su propio mantenimiento».

La Sociedad Española de Pedagogía y el Patronato Nacional de Educación Especial

La indagación en la historia jamás deja indiferente. Podrá producir irritación o perplejidad —más frecuentemente lo segundo—, pero siempre es fácil a su través ampliar nuestro horizonte y comprender mejor, al escarbar entre sus raíces, el sentido y los fines de nuestras actuales instituciones.

La Sociedad Española de Pedagogía se funda en 1949 y es tanta su fecundidad inicial que el investigador no puede menos que asombrarse.

En apenas los dos primeros años de su existencia se realiza un estudio epidemiológico de los deficientes mentales en España. Según aquel sondeo se estimó en «no menos de doscientos mil niños españoles los afectados de una u otra deficiencia (que) podían considerarse abandonados pedagógicamente, de los cuales no menos de 2/3 ofrecían posibilidades de recuperación en grado bastante estimable» (cfr. el espléndido artículo de Plata, 1955).

En sólo unos meses el Consejo Rector de la Sociedad entrega al entonces ministro de Educación un anteproyecto de solución nacional

para la deficiencia mental (cfr. núm. 27 de la revista *Bordón*), quien constituyó un Patronato Nacional para buscar la oportuna satisfacción a las necesidades propuestas. Los resultados de los dictámenes elaborados por la Sociedad Española de Pedagogía no se hicieron esperar: el 6 de marzo de 1953 se acordaba en Consejo de ministros la constitución del Patronato Nacional de Educación Nacional Anormal. No hubo inconveniente alguno, antes al contrario, en que formasen parte de dicho Patronato médicos y pedagogos con competencia en la materia. En algo menos de un año (febrero de 1953) se evacuó una Orden Ministerial en la que se recogían las instrucciones para realizar un censo en que quedaran agrupados los cinco tipos de deficiencias entonces establecidas: deficientes de la vista, deficientes del oído y lenguaje, deficientes físicos no sensoriales, oligofrénicos, psicópatas y una extensa gama de deficientes afectivos y caracteriológicos.

Otros muchos necesarios trabajos se llevaron a cabo en aquel entonces: creación de nuevos centros educativos, reformatorios de menores, formación del profesorado, etc. Se diseñó incluso un programa para la formación del profesorado en el que se insistía en la formación teórico-práctica y orientación vocacional para la educación de los deficientes.

De 1949, en que se funda la Sociedad Española de Pedagogía, a 1955, en que se cambia la antigua denominación del Patronato por la de Patronato Nacional de Educación Especial —es decir, en apenas seis años— se inicia la vertebración de probablemente la más importante institución estatal al servicio de la deficiencia mental. Este grande e importante salto histórico se produce —forzoso es reconocerlo— como consecuencia de las acciones emprendidas por el Consejo Rector de la Sociedad Española de Pedagogía.

Psicopatología y Educación Especial: una alianza eficaz

La incorporación reciente, hace ahora casi dos décadas, de la Psicopatología como disciplina al curriculum de los estudios de Pedagogía, puede parecer algo innovador. Al menos, así lo han manifestado alguno de mis alumnos. Sin embargo, bajo el asombro y perplejidad de quienes así opinan, subyace una ignorancia histórica. Veamos algunos de los hitos que jalonaron las relaciones que han existido, casi durante setenta y cinco largos años, entre ambas disciplinas.

Una excursión por la historia de la Educación Especial en España (cfr. Plata Gutiérrez, 1951; Del Pozo Pardo, 1980; Cabada Alvarez, 1980), entre otras cosas, revela un hecho: el desigual desarrollo de esta disciplina en lo que atañe a los distintos tipos de minusvalías. Hay, si se

bucea bien en la historia, un agravio comparativo en la atención dedicada a los deficientes psíquicos frente a los niños ciegos y sordos. Nuestro país fue pionero en la Educación Especial de estos últimos. La Educación Especial de los niños sordos y ciegos tiene un largo pasado y una más breve historia. Por otra parte, es una parcela de la Educación Especial que ha sido mejor estudiada, por lo que no me ocuparé aquí de ello para no alargar más de lo debido esta exposición. Por contra, la atención a los deficientes psíquicos apenas si se remonta algo más atrás de los comienzos de nuestro siglo. No es fácil encontrar una justificación a estas discrepancias pedagógicas. La hipótesis justificativa de esa discriminación pedagógica, que me parece más probable es, entre otras posibles, la siguiente: cuanto más pronto se inicia el estudio biológico de las deficiencias, antes se impulsa la atención y la acción pedagógicas. Es como si a un mejor conocimiento biológico de la naturaleza de las deficiencias, siguiera forzosamente la apertura del horizonte, y con ella la indicación del camino que los procedimientos de Educación Especial deben seguir para su rehabilitación. Parece igualmente fundado que cuanto antes se inicia la acción pedagógica, antes emerge la organización institucional imprescindible para la enseñanza de esos deficientes.

Median casi cuatro largos siglos entre el inicio de la educación de los sordomudos (es preciso recordar aquí a Ponce de León, Ramírez de Carrión y Pablo Bonet que se ocuparon del tema ya en los albores del siglo *xvi*) y la iniciación de la Educación Especial respecto de los deficientes psíquicos.

La historia reciente de la Educación Especial de los deficientes mentales surge al filo del siglo *xx*. Como escribe Pozo Pardo (1980), «el estudio de los deficientes mentales en España se introduce un poco en lucha dialéctica con la Medicina. Se aprecia enseguida una controversia entre los especialistas de lo biológico, que se acercan a este nuevo campo con más preparación, y los pedagogos, que van a la especialidad por interés múltiple, y que a veces ocupan un terreno, o que no les corresponde, o que hubiera tenido mejores defensores en los médicos».

Probablemente fue el doctor Simarro, Catedrático de Psicología Experimental de la Universidad Complutense, uno de los primeros profesionales en aplicar un cuestionario psicopatológico para el diagnóstico de la deficiencia mental. Corría el año 1902, según Amorena y Blanco (1913), cuando esto sucedía.

En 1909 se introduce la enseñanza de la Psiquiatría Infantil en el medio pedagógico, creándose la primera Cátedra bajo dicha denominación, en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. En este punto España se adelantó a la mayor parte de los países europeos en los que se venía enseñando desde varias décadas la disciplina de Psi-

quiatria, pero exclusivamente referida al adulto, y esto únicamente en el contexto de las Facultades de Medicina. Tres años más tarde se incorpora la enseñanza de dicha disciplina a la Escuela Superior de Barcelona, desempeñándola el profesor Vidal Perera. En ese momento histórico se introduce el conocimiento de las obras de psiquiatras extranjeros, generalmente pertenecientes a la escuela francesa (Phillippe, Paul-Boncour, Esquirol, Bourneville, etc.). No se olvide que la Psiquiatría del siglo XVII y XVIII más pujante es decididamente de predominio francés. Coincidiendo con este hito es justo recordar aquí a una pléyade de psiquiatras españoles como Arellano, Nebrera, Achucarro, Rubio, etc., alguno de los cuales colaboran en las publicaciones científicas de la época en torno al problema de los deficientes mentales. Augusto Vidal Perera, profesor de Psiquiatría Infantil en la Escuela Normal de Barcelona, publica su manual (*Compendio de Psiquiatría Infantil*) para maestros en 1907. Este autor desempeña en ese momento el cargo de Presidente de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Barcelona, a la vez que dirige una «Clínica de anormales», ocupándose de los débiles mentales, de la ortofonía y de la psicopatología general, en la clínica pedagógica que fue frecuentada por muchos maestros. Naturalmente esta aproximación entre psiquiatras y pedagogos resultó de gran eficacia para ambos, especialmente para la formación de los segundos.

En esta misma década se crea y establece la Inspección Médica Escolar en Madrid y Barcelona. Este hito es como el resumen apretado de lo que ha ido sucediendo en las décadas anteriores: una concreta síntesis en que al fin lo médico y lo pedagógico se concitan en el servicio del deficiente mental.

Siguiendo a Pozo Pardo (1980) hay que subrayar la figura y la obra de Gonzalo Lafora, en la segunda década de nuestro siglo. Es cierto que este insigne psiquiatra se nos presenta hoy como un hombre polémico y, sin embargo, cargado de razón. Sus frecuentes críticas en los periódicos van dirigidas no tanto contra los pedagogos, como contra el entonces ministro de Educación. Lafora se apasiona con la Educación Especial y desea una profesionalidad para los pedagogos que, faltos de formación como entonces estaban, era para la época una exigencia casi utópica. En 1917 Lafora publica su libro, *Los niños mentalmente anormales*, al que se concede el premio de la Academia Nacional de Medicina. En 1925 funda el Instituto Médico-Pedagógico en el que más tarde se van a formar figuras relevantes de la Psicología y de la Pedagogía como Germain y Mercedes Rodrigo. Aunque los escritos del autor pueden dar la impresión en ocasiones de un supuesto enfrentamiento entre la Psiquiatría y la Pedagogía, lo cierto es que el doctor Lafora hizo mucho más que lo acostumbrado por los médicos de su tiempo en favor de la Educación Especial. De lo contrario, no se alcanza a entender cómo

pudo dedicar bastantes de sus esfuerzos a la formación de los pedagogos que entonces se iniciaban en este nuevo ámbito. Es precisamente ese interés por la Educación Especial lo que sin duda alguna le hizo escribir en 1933: «un maestro no preparado, como un médico no especializado, están incapacitados tanto para el diagnóstico como para la Pedagogía de anormales».

No cabe duda de que las relaciones entre la Pedagogía y la Psicopatología supusieron, ayer como hoy, una alianza eficaz.

En este punto resulta muy fecunda la lectura del trabajo publicado por María Angeles Galino en 1948. «En las manos de nuestros educadores se encuentra hoy esa Humanidad desgraciada, que ha de proveer los sanatorios y reformatorios, y, sometidos al régimen general de la educación vigente, están también los amargados y fracasados de la próxima generación. Muchas de estas personas son hoy niños con irregularidades de conducta. Frente a ellos, ¿qué hace la Pedagogía por esta infancia con problemas de conducta?» (p. 153).

En esta espléndida revisión, la autora pasa revista a ese amplio cajón de sastre donde se han introducido los niños «difíciles», los «niños-problema» y todo el amplio espectro de lo que hoy conocemos como «problemas de conducta».

La importancia de esas alteraciones es grande. Es cierto que muchas de esas alteraciones comportamentales pueden pasar inadvertidas a los ojos de un observador poco avezado en el ámbito de la Psicopatología. Sin embargo, aunque la intensidad inicial de esas alteraciones sea mínima, la extensa incidencia de éstas en la población escolar y, lo que es más importante, la probabilidad de que en el futuro se transformen en cuadros psicopatológicos más graves, confiere a estos problemas una gran relevancia psicopedagógica.

El pedagogo, a qué dudarlo, ocupa una situación privilegiada en la detección precoz, prevención y tratamiento de estas pequeñas anomalías.

«Es preciso, pues —escribe Galino—, que la Pedagogía moderna se ponga en condiciones de responder con más garantías del bagaje psíquico y moral de tantos sujetos débiles y personalidades lesionadas como tiene entre las manos (...); la educación primaria ocupa una situación de privilegio para descubrir los primeros síntomas del trastorno o la desviación (...); si el proceso educativo está adecuadamente orientado, él mismo puede revestir valor profiláctico contra las neurosis y las psicopatías...»

He sintetizado en los fragmentos citados más arriba el acertadísimo punto de vista de su autora. Es cierto que no conviene psicopatologizar los problemas que acontecen en la escuela, pero no es menos cierto que en el aula se dan las condiciones más propicias en donde, de existir

algun problema psicopatológico, poder detectarse rápidamente y orientar a los padres en la solución de ese problema. Muchas de esas alteraciones constituyen el contenido de lo que viene llamándose *Psicopatología blanda* (irritabilidad, fugas de la escuela y del hogar, nerviosismo, lentitud e inhibición motora, timidez, aislamiento, dependencia excesiva, fracaso escolar, etc.). La mayor parte de estas y otras manifestaciones pueden fácilmente enderezarse si se arbitran las medidas oportunas. En caso contrario pueden evolucionar hacia alteraciones más graves, cuyo tratamiento es siempre problemático, costoso, además de incidir en el aprendizaje, disminuyendo el rendimiento de los alumnos. Cuando esto sucede esas alteraciones comportamentales pueden llegar a constituir el contenido específico de la *Psicopatología dura* (neurosis obsesiva, depresión, personalidad psicopática, etc.), cuyo tratamiento compete en la mayor parte de los casos únicamente al psiquiatra. En la formación psicopatológica de los pedagogos acaso se juegue demasiado la sociedad contemporánea. Por ello no parece jactancioso afirmar lo que sigue: Formad bien a los pedagogos y habréis ahorrado el trabajo de muchos psiquiatras.

Por el momento no hay ningún riesgo de que la Pedagogía se psicopatologice: desde apenas una década se incorporó la enseñanza de la Psicopatología al curriculum de los pedagogos. La contribución de Galino en esta publicación va mucho más lejos de lo que parece, por lo que su lectura debía hoy recomendarse a los jóvenes aprendices de la Pedagogía. A lo largo de sus líneas, Galino diseña lo que podría ser un programa de Psicopatología para educadores; insiste en la importancia de integrar conceptos biológicos y ambientales (lo que antiguamente se planteó como psicogénesis y somatogénesis, y hoy se formula con los términos de *life events* y *neurological soft*) a la hora de explicar la génesis de estas alteraciones; propugna la necesidad de incorporar unos fundamentos biológicos del comportamiento en el ámbito de la educación, así como subraya la conveniencia de integrar en los estudios de Pedagogía una disciplina cuyo contenido sea la educación familiar. He de recordar al lector que estas ideas, lamentablemente todavía innovadoras, se propusieron hace ahora treinta y cinco años, exactamente en 1948.

Algo análogo respecto de los fundamentos biológicos de la educación y de la biopatología realizó Silverio Palafox. En un artículo publicado en 1969, el autor fundamenta la necesidad de incluir las disciplinas antes aludidas en los estudios de Pedagogía, vertebrando el programa de Biopatología Infantil y Juvenil casi tal y como todavía hoy se imparte.

Las relaciones entre Psicopatología y Educación Especial han sido, son y serán mucho más numerosas y complejas de lo aquí esbozado. Los límites que me impone esta colaboración, entiendo que me autorizan

a señalar muy sucintamente algunos hitos, a modo de ejemplos, de esa colaboración fecunda interdisciplinar.

El estudio de las alteraciones del lenguaje y la lateralidad —tópica-mente reformulado hoy como dislexia y zurdería contrariada— tiene un digno exponente en un artículo publicado hace veintisiete años por Mardurga (1956). El pedagogo interesado en este problema tiene allí, sin ninguna duda, una buena fuente informativa, no sólo histórica, aunque lógicamente relativizada por el paso del tiempo.

La sobreprotección, término de extracción psicoanalítica del que con toda certeza se ha abusado tanto por los clínicos como por los pedagogos de otro tiempo, puede encontrarse analizada —se intenta incluso una tipología dinámica y familiar no estrictamente psicoanalítica—, en un artículo publicado por Jerónimo de Moragas en 1963, que de seguro puede ilustrar en este punto a los actuales pedagogos.

Los alumnos de «aprendizaje lento», libres de toda sintomatología clínica y, por consiguiente, difíciles de incluir en un marco psicopatológico, plantea una cuestión palpitante que por otra parte afecta a muchos niños de hoy.

Lógicamente, el tratamiento de esta cuestión admite una investigación en profundidad con los eficaces recursos con que cuenta la moderna Psicopatología. Es muy posible que los alumnos de «aprendizaje lento» en los que antaño era casi imposible rastrear algún síntoma psicopatológico, en la actualidad puedan ser diagnosticados de síndrome amotivacional, conflictos familiares, inadaptación escolar, depresiones infantiles, etc.

En cualquier caso, el lector puede encontrar opciones pedagógicas alternativas y válidas para su solución en Batanaz Palomares (1971).

La eficacia probada de los equipos interdisciplinares en el diagnóstico y tratamiento de los trastornos comportamentales infantiles fue puesto de manifiesto hace quince años por Pelaz Lorenzo (1969). La verosimilitud de cuanto allí se dice es tanto mayor, por cuanto que su autor lleva ejerciendo ininterrumpidamente y casi en exclusividad la psiquiatría infantil desde hace veinticinco años.

Por otra parte, Pelaz Lorenzo —es justo reconocerlo y agradecersele desde estas líneas— forma parte de la historia de la Pedagogía española, por cuanto fue el primer profesor de Psicopatología, durante algo más de una década, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense.

En la publicación aludida líneas atrás se insiste en la necesidad del punto de vista interdisciplinar para la resolución de estos problemas, simultáneamente que se esbozan los objetivos específicos de cada profesional dentro del equipo. La conveniencia de ese criterio resulta obvia:

con un lenguaje más actualizado, hoy diríamos que es imposible evaluar un comportamiento sin conocer los diferentes puntos de vista en él complicados —psicopatológico, pedagógico, familiar, etc.—, como resulta igualmente imposible modificar un comportamiento sin haberlo evaluado previamente y es insuficiente sin evaluar a posteriori, cual ha sido la eficacia operada por dicha modificación.

El autor recomienda la importancia que el medio familiar tiene en la suscitación de las alteraciones comportamentales escolares. Leamos sus palabras: «¿Qué pueden hacer el maestro y el paidopsiquiatra para modificar un comportamiento del niño, cuyo origen, al menos en parte importante, está en las actitudes de los padres y en los factores ambientales? Por mucha psicoterapia o por muchos psicofármacos que demos al niño, si no actuamos sobre el núcleo del conflicto estamos perdiendo el tiempo y olvidando que en la infancia el factor tiempo es trascendental (...); debe el maestro por su parte continuar en el aula la labor psicoterápica del psiquiatra colaborando así en el ajuste escolar, ya que es en las clases donde el niño pasa gran parte de su vida y es el maestro el adulto que más cerca está de él después de sus padres y, en muchos conceptos, está mucho más capacitado que ellos para influir positivamente en él, condicionando su forma de conducta» (pp. 314-315).

El principio de integración y la formación del profesorado en Educación Especial

El principio de integración del que tanto se habla en la actualidad tiene en España, sin embargo, muy antiguos antecedentes. Bien es verdad que al comienzo de siglo la integración que se llevó a cabo sólo era una «integración forzada», forzada por las circunstancias de aquel tiempo. Así, por ejemplo, en la revisión realizada por Plata (1951) puede leerse a propósito de las conclusiones de una asamblea que tuvo lugar en 1906 lo siguiente: «mientras se establecen en España escuelas maternas que ya existen en otros países para la educación de los párvulos sordomudos y ciegos será obligatoria la admisión de éstos en las escuelas ordinarias». En el resurgimiento pedagógico de 1917 se establece la creación de una sección para disártricos y otras alteraciones del lenguaje que, funcionando como aulas especiales, hicieron innecesaria la separación de estos alumnos de sus compañeros normales.

La sensatez del último autor citado es, a este respecto, relevante. Citaré a continuación un fragmento publicado en 1951 y que entiendo puede resultar en la actualidad esclarecedor: «Pero pedir al maestro de una escuela ordinaria —escribe Plata Gutiérrez— que detenga la marcha normal de ésta para ocuparse de estos excepcionales alumnos

no sería prudente en el orden pedagógico (porque el camino es áspero, el rendimiento corto y el brillo escaso); y reclamarle que desplegara con ellos un particular esfuerzo sobre el ordinario de la jornada escolar sería abusivo, por lo cual más acertado sería disponer al lado de las escuelas ordinarias, clases especiales convenientemente dotadas de medios materiales y personales para atender a la educación de estos niños de modo especial en la parte que lo precisaran, *sin dejar la convivencia* con los demás niños normales en aquella otra parte de la educación que pudiera realizarse en común, con lo cual la educación de estos niños deficientes quedaría garantizada por una acertada ordenación pedagógica» (el subrayado es nuestro). Absorbe el lector el buen criterio que se apunta en el largo fragmento citado líneas arriba, en el que se subraya la importancia de la convivencia entre deficientes y normales (la gran aportación del principio de integración), sin por ello menoscabar las exigencias de la educación individualizada, exigida por la educación especial, además de garantizarse la organización de programas individualizados para la adquisición de los diferentes aprendizajes, en función de cuáles sean las habilidades, destrezas y potencialidades de cada uno de los educandos, poco importa que éstos sean deficientes o no.

La situación actual plantea de una forma mucho más urgente y problemática la formación del profesorado de Educación Especial. Dos circunstancias concurren a ello: la ausencia casi de instituciones y de programas de formación específica para este ámbito, condición que ya arrastramos desde hace mucho tiempo, y la opción alternativa, por otra parte bien fundamentada, de sustituir la Educación Especial por la denominada «normalización» o «escuela integrada».

En este momento no me detendré en el análisis de la primera circunstancia señalada más arriba. En mi opinión, el salto de la Educación Especial a la «normalización» me parece mucho más importante, no sólo por lo que tiene de actual e innovador, sino también por el cambio radical de perspectiva que con él se introduce en la educación de los niños discapacitados.

En las dos últimas décadas hemos asistido a un cambio sustancial en el concepto mismo de lo que debe entenderse por Educación Especial.

Basta para ello revisar las legislaciones sobre asistencia a deficientes, vigentes en Europa y Estados Unidos al filo de los años sesenta. Los principios comunes que inspiraban aquellas legislaciones pueden resumirse en los siguientes: necesidad de crear instituciones especiales para deficientes psíquicos; exigencia de gratuidad y obligatoriedad de la Educación Especial hasta los dieciséis años de edad, prolongable, según los casos y los distintos países hasta los veintiún años; implantación de centros médicos psicopedagógicos a los que se les encomendaban las funciones diagnóstica, pedagógica y de seguimiento; y, en algunos

países, la creación de pensiones y ayudas para los deficientes mayores de veintiún años que no hubieran alcanzado la formación profesional mínima indispensable (cfr. la revisión de Ríos González, 1963). Las discrepancias entre unas y otras legislaciones eran mínimas; el acuerdo, sin embargo, máximo: la necesidad irrenunciable de la Educación Especial.

El cambio hacia la integración —ahora introducido en España— tiene en su haber una larga trayectoria. En Estados Unidos se inició a principios de los años sesenta con los deficientes sensoriales auditivos y visuales (cfr. Rico Vercher, 1961). Más tarde fue extendiéndose, lenta y progresivamente, a otros niños discapacitados, hasta incluir, muy recientemente, a los niños autistas (Polaino-Lorente, 1982).

Aunque este tema suscitó el interés de muchos de nuestros pedagogos (Ríos González, 1965; Sahuquillo y López Solaz, 1965, etc.), sin embargo hasta fecha reciente apenas si ha incidido en nuestra legislación de modo que llegara a convertirse en un hecho socialmente aceptado (Molina García, 1982).

La nueva orientación que supone la «integración» ha servido para que algunos criticaran con acritud la función de la Educación Especial. Se ha afirmado que la Educación Especial era obsoleta, degradante; que la escuela especial y las clases diferenciales constituían un buen ejemplo de segregación de los sujetos deficientes, un modo de institucionalizar y perpetuar sus diferencias respecto de los que no lo son, escamoteando a estos niños el derecho que tenían a participar en la convivencia social. Dicho muy brevemente: que la Educación Especial era más un procedimiento para defender a la sociedad de la subnormalidad que para la efectiva rehabilitación de estos niños.

Muchas de las anteriores críticas aún teniendo cierta razón, no siempre están fundamentadas. La normalización se presenta hoy, qué duda cabe, como el procedimiento pedagógico de elección para la educación de los deficientes. Sin embargo, mucho me temo que pueda hacerse de ella un proceso inútil, además de contribuir a aumentar los conflictos y dificultades propias de este campo. Haré algunas matizaciones a este respecto:

1. La normalización exige un proceso de implantación gradual, fundamentándose y enriqueciéndose con una experiencia que debe ser acumulativa.

2. La normalización no debe quedar reducida a una mera imposición por decreto; de lo contrario, la normalización incrementará el malestar pedagógico ya existente y contribuirá todavía más a «patologizar» la educación del deficiente.

3. El principio de normalización como lo entendió Bengt Nirje, y lo

recogió el parlamento sueco en la ley aprobada en 1968, «se trata de poner a disposición de todos los retrasados mentales unas condiciones de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida vigente en la sociedad». La normalización, pues, no es sinónima de inespecialización; tampoco implica un tratamiento pedagógico idéntico al de los niños normales. La normalización continúa siendo un programa —todo lo válido que se quiera dentro del ámbito de la Educación Especial— que exige, cómo no, de medidas especiales.

4. La normalización no debe confundirse ni con el igualitarismo, ni con la homogeneización. De lo contrario se caería en el isomorfismo pedagógico que ignora el tratamiento individualizado de los sujetos deficientes. La normalización debe contribuir al tratamiento pedagógico diferencial de los alumnos, y a la diferenciación de éstos, de manera que permita a cada sujeto el emergentismo, necesariamente pluralista, de sus cualidades diferenciales.

5. La normalización tampoco es un método pedagógico a favor de la nivelación apersonal; la normalización hunde sus raíces en la individuación personalista, a la vez que abre, eso sí, al individuo a la convivencia interpersonal y a la adaptación social.

6. A la Educación Especial no puede ni debe juzgarse como algo obsoleto. Un niño discapacitado es sin duda alguna un niño especial; por consiguiente, la educación que se le imparta debe tener en cuenta lo «especial» de ese sujeto, por lo que en conclusión deviene en Educación Especial. En lugar de hablar de obsolescencia de la Educación Especial, sería más justo hablar de incompetencia de algunos de los programas pedagógicos, del «sistema» y/o de algunos educadores especiales.

7. Frente al segregacionismo con que se ha calificado a la Educación Especial tradicional podría hablarse hoy de «asimilación forzada» y «adaptación homomórfica» para referirnos a lo que puede suceder con una mala implantación de la normalización. Un niño deficiente por el simple hecho de asistir a un aula regular no por eso va a asimilarse a sus compañeros no deficientes.

8. La normalización auspiciada por el Ministerio de Educación que propone la integración escolar plena y total (en circular evacuada el 23 de junio de 1981), ha de ser gradual y progresiva, integrando en las medidas específicamente escolares otras extraescolares —fundamentalmente familiares y sociales—, si es que de verdad persiste en su idea totalizante (Gayarre de Gil, 1969).

9. La normalización exige la huida de toda improvisación. Hace falta una revisión bibliográfica a fondo que permita recoger la experiencia profesional de los educadores en los países donde ya está funcionando desde un cierto tiempo. Es necesario también contrabalancear el peso

de otras variables nucleares que pueden y deben tener una acción moduladora sobre los programas que se diseñen. Me refiero, por ejemplo, a la edad cronológica y al coeficiente intelectual de los alumnos, a la historia de los aprendizajes de cada sujeto, al tipo de patología que específicamente afecta en mayor o menor grado las diferentes funciones biopsicológicas de los sujetos, a la gradualidad con que cada sujeto debe incorporarse a un grupo de mayor o menor cuantía en el ámbito del aula regular, a la *ratio* alumnos discapacitados/alumnos normales/número de profesores con una cierta formación especializada, al grado de dificultad de las tareas y del aprendizaje, cuya enseñanza se imparte en el aula, etc.

10. De otra parte para que la normalización surta su efecto habrá que cambiar simultáneamente ciertas actitudes sociales, principalmente en los alumnos normales y en sus padres. Si se desatiende este punto es posible que la integración se dificulte, a causa del rechazo del deficiente por sus propios compañeros de clase y/o por los padres de éstos, que tal vez se opongan «por falta de información» a que sus hijos convivan en la escuela con niños discapacitados.

11. Acaso la cuestión más relevante y urgente en la normalización es la formación de los profesores. Si no modificamos en profundidad y radicalmente la formación de los profesores, la probada eficacia del principio de integración puede quedar reducida a sólo un buen deseo más.

La cuestión es todavía más delicada por cuanto los profesores de la enseñanza regular apenas si tienen información sobre los niños discapacitados, y muy probablemente puedan contribuir de hecho a su marginación, al experimentarlos como escolares nocivos que interfieren o contribuyen a retrasar la progresión del aprendizaje de sus alumnos normales. De otra parte, los profesores que sí han recibido una formación específica en Educación Especial pueden interpretar erróneamente el principio de integración como un intento, más bien velado, de desprofesionalización.

12. La implantación de la normalización será eficaz si y sólo si se arbitran los oportunos programas para la formación del profesorado, de forma que los profesores vayan incorporándose paulatinamente al «sistema» en la misma medida que así lo aconsejen su formación especializada y su experiencia personal. De hecho, en muchos países de la Comunidad Económica Europea donde la normalización lleva implantada más de cinco años (cfr. la revisión de Molina García, 1982), los criterios para la formación del profesorado son todavía hoy muy versátiles, nada homogéneos y presentan muchas lagunas que en nuestra actual experiencia española debieran previamente subsanarse.

Por último, la formación de profesores debe incorporar un punto de vista menos escolarizante y más pluralista y dinámico, en una pala-

bra más útil para la vida. Los objetivos de la normalización no deben limitarse al ámbito recortado de lo que significa una escolarización regular. En este ámbito conviene no olvidar que importa más adaptar la programación al alumnado que el alumno a la escuela. La normalización debe hacerse cargo de la personalidad individual de cada educando, de forma que sus resultados no se evalúen desde únicamente el punto de vista de lo que los educadores consideran como relevante, sino también y muy especialmente desde lo que los educandos precisan para ser cada día más autónomos e independientes. Parodiando lo que escribía Gayarre de Gil hace diez años, importa más expresarse bien, que saber la mecánica de la gramática; saber el cálculo imprescindible para manejar dinero que comprender la teoría de conjuntos; aprender a respirar bien y disponer de las destrezas necesarias para la autohigiene que saber cómo funciona el aparato respiratorio o el propio organismo. Las técnicas de modificación de conducta —que curiosamente no se han incorporado todavía a los programas de formación del profesorado de Educación Especial—, han probado suficientemente su eficacia en este ámbito (Pelechano, 1980; Pinillos, 1981; Polaino-Lorente, 1982, etc.).

La Educación Especial de los deficientes mentales

Obviamente, la deficiencia mental es con todo derecho una de las cuestiones nucleares en el ámbito de la Educación Especial. No es extraño, pues, que a este problema se le hayan dedicado muchos trabajos en los últimos cuarenta años transcurridos de Educación Especial en España. No obstante, hay aspectos diferenciales no sólo en el modo de abordar el problema, sino también en la mayor o menor atención que se ha dedicado a los distintos aspectos de este problema: con mayor intensidad a los aspectos terapéuticos y pedagógicos que a los diagnósticos.

Entre los abundantes artículos publicados en estas cuatro décadas deben destacarse a autores como Díaz Arnal, Nieto de las Torres, Gayarre de Gil, Benedet, etc.

Entre las muchas caras que presenta el proteico problema de la deficiencia mental, hay tal vez una —las actitudes de los padres y de la sociedad—, a la que quizá no se le ha dado toda la importancia que tiene. En una muestra estudiada por Salvador Sahuquillo (1969), se encontró lo siguiente: el 40 % de los deficientes mentales eran rechazados por sus familiares; el 30 % de los padres subvaloran las posibilidades rehabilitadoras de sus respectivos hijos, el 15 % se resigna y un 5 % no abriga ninguna expectativa respecto del futuro de sus hijos; un 20 % de los familiares trata al deficiente mental de forma desproporcionada-

mente exigente; en el trato entre los hermanos el comportamiento es de temor (3 %), de protección (3 %), de celos (10 %) y de rechazo (17 %). La sociedad tampoco parece muy decidida a la integración de los deficientes mentales: de hecho el 66 % de estos niños no tenían ningunas amistades, además de que el 24 % de los que recibían tratamiento en un centro especial o nunca habían recibido escolarización o procedían de escuelas de enseñanza normal.

Junto a estos aspectos negativos hay también, lógicamente, otros muchos datos positivos. Quizá el diagnóstico de deficiencia mental tenga mucho que decir respecto de esas actitudes negativas. El diagnóstico de deficiencia mental ha estado varado durante mucho tiempo —quizá demasiado— en únicamente el C. I. La testometría constituyó así el criterio principalista y exclusivo para el diagnóstico de estas alteraciones. Pero como se demostró más tarde, el psicodiagnóstico puede y debe tener otros usos alternativos en la deficiencia mental.

La larga marcha del psicodiagnóstico hacia un uso más riguroso en el caso de la deficiencia mental ha dependido en buena parte del avance y desarrollo tanto de la tecnología como de la Psicología del Aprendizaje. Hoy el psicodiagnóstico de la deficiencia mental no está anclado únicamente en la determinación del C.I., sino que asume e integra otros procedimientos de mayor fiabilidad, validez y utilidad, como registros poligráficos, potenciales evocados, observación comportamental, destrezas respecto de la socialización, análisis funcional de conducta, etc. A todo lo ancho de este largo recorrido hay algunos hitos que merecen ser destacados. Así, por ejemplo, la incorporación del test de Terman, que supuso un modo más preciso y fiable de determinar el C.I. Díaz Arnal (1955) contrabalanceó la utilidad en esas determinaciones en función de que se empleara el test de Goodenough o el test de Terman (1951), introducido en nuestro país por aquellos años.

«He repetido o queda sugerido reiteradamente en lo que llevo escrito —señala Nieto de las Torres, 1961— que no es mediante unas ideas sino mediante unas actividades como, de manera casi exclusiva, el deficiente mental se ha de incorporar a la sociedad, de manera que ésta le acepte normalmente y le estime como ser útil» (p. 254).

El consejo de este autor, todavía hoy vigente, volvió a reponer sobre el tapete la vieja polémica del C.I. versus las destrezas sociales en el diagnóstico de la deficiencia mental, establecida ya por Claparède (1950) quien afirmaba lo que sigue: «Es preciso guardarse de establecer un diagnóstico de anormalidad y de categoría en el simple examen de un retraso o de cociente. Pero es también evidente que el C.I. es un dato de interés primordial cuando se le coloca en su contexto (...); el concepto de *retraso mental escolar* no corresponde necesariamente con el de *debilidad mental social*. La experiencia demuestra que es posible

una adaptación social a pesar de un desarrollo mental insuficiente (...); lo que los tests de Binet o de Terman parecen medir, sobre todo, es una cierta forma de inteligencia que es indispensable para adaptarse al *trabajo escolar*, pero que no lo es en el mismo grado para *adaptarse a las circunstancias de la vida práctica*» (citado por Nieto de las Torres; el subrayado es nuestro). Evidentemente el giro, la inflexión producida en los criterios para el diagnóstico de la deficiencia mental, aconteció hace mucho tiempo; sin embargo, todavía hoy, hay muchos que parecen no haberse enterado.

Desde otro punto de vista, la testometría tradicional tiene todavía mucho que hacer para lo que importa en el caso de la deficiencia mental. Por citar un trabajo reciente, Benedet (1981) ha probado como algunos niños etiquetados de deficientes mentales con el test de Terman en absoluto lo son si se emplea otros instrumentos, también testométricos, más precisos y rigurosos, como son las Escalas Diferenciales de Rendimiento Intelectual. La escala aludida, como otras muchas hoy disponibles, tiene la virtud de subrayar un superior valor diagnóstico diferencial respecto a los, no por eso menos valiosos, procedimientos tradicionales. De ahí que cada vez sea más urgente la necesidad de ponerse al día y conocer los instrumentos innovadores para el diagnóstico, incluso en el ámbito del psicodiagnóstico tradicional.

Mayor peso en el marco de la deficiencia mental tienen los trabajos publicados respecto al tratamiento y rehabilitación pedagógica del deficiente mental. Una publicación que debe destacarse, puesto que su validez todavía hoy está vigente, es la de Díaz Arnal (1963) respecto al aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo en los deficientes mentales. Con ánimo de no alargar innecesariamente esta revisión, remito y recomiendo al lector interesado sobre este particular, la lectura de la publicación antes referida. En todo caso la rehabilitación del lenguaje —y a su través de las alteraciones del pensamiento— tiene en este momento un tratamiento que, aunque mucho más complejo, también parece ser mucho más eficaz. Muestra de ello son, por ejemplo, los procedimientos emanados de la profundización en el conocimiento de la neuropsicología (Luria), de la psicología experimental (Premack) y de la semiótica (Bateson), que han contribuido de forma decisiva a una nueva conceptualización del problema (configurado como teoría del procesamiento de la información, y sistema analógico de interacción simbiótica), entre los que cabe destacar el reciente trabajo de Oñativia (1981).

La importancia de la psicoterapia de grupo en la rehabilitación/socialización de los deficientes mentales —aunque hoy se plantee desde una perspectiva conductista, completamente nueva, que permite entre otras cosas la cuantificación de los cambios generados en el comportamiento social—, tiene, también en nuestro país, una tradición de casi veinte

años. Gayarre de Gil (1965) informó en su día de las probadas ventajas derivadas del empleo de estos procedimientos en la socialización del deficiente mental.

Otro bloque, todavía no suficientemente desarrollado y sin embargo imprescindible, es el de la formación profesional de los deficientes mentales. Su expectativa de vida, gracias al progreso de la medicina, también ha resultado duplicada. De ahí que la formación profesional —además de la vital importancia que tiene para su reinserción social— resulte hoy indeclinable. No cabe duda de que en la formación profesional se concitan una pluralidad de dimensiones muy distintas, todas ellas eficazmente convergentes en la socialización, extinción de comportamientos indeseables, implantación y desarrollo de destrezas motoras, mejoría de la autoestima, ampliación de la independencia y la autonomía —también económica—, etc., de los deficientes mentales (Garrido y col., 1969).

En este mismo horizonte de la socialización hay muchas cosas más que pueden hacerse. La automoción fue señalada desde Aristóteles como una característica de los seres vivos. El hecho de que un deficiente mental pueda desplazarse de un lugar a otro sin ayuda, no debe despreciarse aunque, aparentemente, se juzgue como algo baladí, como una anécdota comportamental. De ello depende, por ejemplo, su más elemental autonomía, la independencia de ese cuidado constante de sus familiares, su aislamiento social, buena parte de sus respuestas de evitación, en una palabra: su socialización futura. Gayarre de Gil (1969) también aquí ha sido una pionera. Es cierto que tanto su diseño como la operativización del mismo no se realizó en esa ocasión desde la moderna perspectiva a la que comenzamos a acostumbrarnos por virtud de las técnicas de modificación de conducta (Polaino-Lorente, 1982); pero no es menos cierto que gracias al procedimiento por ella concebido muchos deficientes mentales han sido capaces de utilizar —sin ningún riesgo— los transportes públicos, ampliando con su uso las posibilidades, hasta entonces mermadas, de participar realmente en la convivencia social.

At last, but not least, la formación moral constituye otro sector que no debe desatenderse en la formación/rehabilitación de los deficientes mentales. Hay varias razones que así lo aconsejan. En primer lugar, la enorme vulnerabilidad de estos sujetos, por su desvalimiento y fácil sugestionabilidad, ante el hecho de la manipulación, de la coacción moral y/o del abuso sexual.

Y, en segundo lugar, el hecho de que el progreso ético personal —que obviamente es también un progreso importante, si es que no el primero— también a ellos les compete. Bastantes áreas comportamentales, en último término, implican una conducta moral. Esta conducta, como cual-

quier otra, también debe ser objeto de la oportuna formación, formación que necesariamente ha de contribuir en mayor o menor medida al moldeamiento de la totalidad de la conducta. Como escribe Tomás Sánchez (1969), «la experiencia nos prueba que el nivel de desarrollo mental de un niño no coincide con su capacidad espiritual. El grado de su generosidad no está en proporción a sus aptitudes intelectuales (...); a veces nos preguntamos si las enseñanzas de la catequesis se pueden aplicar a estos alumnos y de qué manera. Respondemos que sí (...); pretender lo contrario sería una falta contra la virtud teologal de la esperanza; sería negar hechos evidentes, desconocer los resultados obtenidos» (páginas 380-381). Por su parte, Ríos González (1969) escribe: «Concluiremos diciendo que la educación moral de los insuficientes mentales debe tener como objetivo fundamental y como base doctrinal de la enseñanza a proporcionar, el potenciamiento de los valores positivos morales que conoce y posee el sujeto mentalmente insuficiente» (p. 506). Sí, a lo que parece, el deficiente mental también es sujeto de formación moral.

Delincuencia y Educación Especial

Especial importancia tiene hoy el problema de la delincuencia infanto-juvenil. El problema, sin embargo, ha existido siempre aunque, tal vez hoy sea especialmente intenso en lo que se refiere a la prevalencia y al progresivo acortamiento de las edades en que los alumnos inician su conducta antisocial.

En este punto hubo abundante investigación pedagógica, aunque valdría la pena que aquellos datos fuesen contrastados con los de hoy.

Para no alargar innecesariamente esta exposición sintetizaré a continuación algunos de los datos que fueron comunicados por Sanjuán Nájera (1956), Payá Ibars (1958), Bernal Diego (1958), Piquer y Jover (1961, 1962). En las líneas que siguen agruparé en algunos bloques estos resultados:

a) *Factores familiares*: En una muestra de 239 sujetos provenientes del Tribunal Tutelar de Menores de Carabanchel y de la Casa de Observación de Soria estudiados por Sanjuán Nájera, el 36 % y el 15 % de los menores de 16 años no tenían, respectivamente, padre o madre. En esa misma población, entre los 16-21 años, el 44 % no tenían padre y el 30 % no tenía madre. Un 19 % de la población total, sin distinción de edad, eran huérfanos de padres y madre.

Payá Ibars estudió 138 menores provenientes de la Facultad de reforma desde esta misma perspectiva, encontrando que 20 vivían en su propio hogar, 35 en chabolas, 72 compartían las casas con otras familias y 11 no contestaron.

Bernal Diego, por su parte, pasa revista a los datos comunicados por otros autores. Acaso la investigación más abundante fue la realizada por Ferriani sobre doce mil padres de jóvenes delincuentes, encontrándose tres mil siete que eran alcohólicos, dos mil vagos, mil setecientos ochenta criminales reincidentes, mil quinientos noventa condenados por embriaguez, mil quinientas sesenta madres viciosas y quinientas ochenta y una prostitutas.

Piquer y Jover estima la población de delincuentes en la España de 1961 en treinta mil menores, lo que supone una tasa de 149 delincuentes entre seis-dieciséis años por cada cien mil niños. El análisis de la estadística publicada con los datos provenientes de los Tribunales Tutelares de Menores para aquel año, revela que el 10'1 % de delincuentes son hijos ilegítimos, el 18'2 % huérfanos y el 28'3 % hijos de mendigos.

b) *Escolarización*: Piquer y Jover en el trabajo citado comunica que el 34 % de los menores delincuentes son analfabetos sin haber visitado la escuela nunca.

Por otra parte, Sanjuán Nájera encontró una media de 4'83 años de escolarización en los delincuentes de 16-21 años y 4'95 en los menores de 16 años. La media de permanencia en la escuela por sujeto era de 1'71 años, para los mayores de 16 años de edad, y de 1'68 para los menores.

En esta misma publicación puede encontrarse algo muy interesante respecto de profesores y delincuencia. Las cualidades que prefieren los delincuentes en los profesores, según un orden decreciente, son las siguientes: inteligente, afectuoso, justo, humilde, trabajador, prudente y religioso. Todas estas características arrojan una puntuación promedio mayor de 4 puntos sobre un criterio que oscila de 0 a 5. Curiosamente las cualidades menos preferidas son las de «viejo», «serio y «joven». Esta última fue la menos preferida de todas (2'77 de promedio).

c) *Factores laborables*: Piquer y Jover (1962), en una muestra de 444 menores, representativa, estratificada y proporcional a una muestra más amplia de 4.440 delincuentes a los que se les abrió expediente entre 1948 y 1960, encontró lo siguiente: el 19'98 % realizaba un trabajo incalificado, el 12'34 % un trabajo clandestino antes de la edad legal y el 13'04 % un trabajo que estaba prohibido para los menores de 18 años. En realidad, el 94'58 % de los que trabajaban no habían cumplido aún los 18 años, por lo que estaban fuera de la ley.

Los cambios de profesión eran extraordinariamente frecuentes (inestabilidad laboral), oscilando entre una semana y menos de seis meses el tiempo de permanencia en el mismo trabajo, resultando una tasa promedio de oficio por sujeto de 1'42. El 67'64 % había ejercido ese trabajo

por fuerza. Al 16'16 % no le gustaba ninguna profesión ni trabajo. La profesión más frecuente con mucho era la de «botones» (19'69 %).

La investigación sobre el ocio puede ser también muy esclarecedora. Según Sanjuán Nájera, la mayor parte de los delincuentes estudiados por él dedicaban su tiempo libre al cine, a jugar al fútbol y al «futbolín»; muchos de ellos no tuvieron inconveniente en afirmar que empleaban su tiempo libre en robar, «hacer el golfo» e irse de juerga.

Acaso estas conductas nada ociosas puedan estar relacionadas con las aficiones lectoras de dicha población. El denominador común que caracteriza las aficiones lectoras es sin duda alguna la violencia: novelas del «F.B.I.», «hazañas bélicas», «Colt 45», etc., en cuyos contenidos se amasaban las luchas y puñetazos, el espionaje y los asesinatos.

Obviamente, la comprensión del problema, tal y como se plantea en la actualidad, exigiría sustituir la lectura por la televisión. Sin embargo, las aficiones lectoras, bien cultivadas, pueden constituir una valiosa ayuda en la profilaxis de estos comportamientos. Recientemente ha comenzado a utilizarse el término de «biblioterapia», para significar un cierto efecto terapéutico emanado de la lectura de algunos libros bien seleccionados. De ordinario en los hospitales infantiles, y cada vez más frecuentemente en los de los adultos, viene utilizándose, sobre todo en Estados Unidos, esta ayuda, también para los enfermos. Este arma, el libro, tiene un doble filo; su empleo puede servir tanto para favorecer el comportamiento desajustado como para la madurez de la personalidad. Como ejemplo de lo primero citaré un solo dato: la tasa de crímenes por relato, según un muestreo suficientemente amplio, varía del modo siguiente: C.I.A., 38; F.B.I., 17; «hazañas bélicas», 30; «Colt 45», 7, etcétera.

Según los datos anteriores, en ningún modo parece obsoleto —antes bien resulta muy aconsejable— una gradual dirección y asesoramiento de las lecturas de los alumnos por parte de sus profesores.

d) *Factores biológicos*: Aunque resulta difícil de determinar cuál es la importancia etiológica atribuible a los factores biológicos y/o socioculturales, es obvio que los primeros están en buena parte implicados en el comportamiento delictivo.

Entre los factores encontrados en la bibliografía pedagógica antes referida, tienen todavía hoy validez los siguientes: factores genéticos, alcoholismo de los padres (se hizo famoso hace dos décadas el término «los niños del sábado por la noche» para designar a los delincuentes concebidos mientras sus progenitores estaban embriagados; entre los padres de los delincuentes, Burt encontró que el alcoholismo era tres veces más frecuente que entre los padres de los niños no delincuentes); las enfermedades venéreas (Healy encontró el estigma venéreo en un 26 % de

los delinquentes estudiados; este factor, aunque muy relativizado por la existencia de los antibióticos, está hoy en alza); retraso pedagógico (Gruhle lo encontró en el 60 % de los delinquentes estudiados), etc.

e) *Otros factores socioculturales*: En la medida en que la investigación progresa, se va confirmando que en el problema etiológico de la delincuencia infanto-juvenil intervienen muchas variables. Aunque estas líneas pretenden ser sólo una revisión histórica de los últimos cuarenta años de Educación Especial en España, alguna de las variables que han sido hoy confirmadas están ya apuntadas en las publicaciones que he revisado. En concreto, la importancia de las «malas compañías» (Burt encontró este dato en el 18 % de la muestra por él estudiada); el descontento con la profesión; la emigración familiar (Piquer y Jover encontró un 60'2 %); el hábitat de las ciudades superpobladas (Clifford Show en un estudio comparativo realizado en veintiuna ciudades encontró que el área urbana más elevada en delincuencia tenía un perfil característico y común en todas ellas. El 63'7 % de los delinquentes estudiados por Piquer y Jover vivían en zonas urbanas); el hacinamiento (según este último, en el 48 % de los delinquentes comprobó que compartían una habitación más de dos personas), etc.

Hoy como ayer, los factores socioculturales y biológicos deben ser especialmente atendidos, tanto en la investigación etiológica como pedagógica y rehabilitadora de la delincuencia infanto-juvenil.

Comportamiento neurótico y prevención pedagógica

El comportamiento neurótico infantil —término éste más afortunado que el ambiguo y tradicional de neurosis— está fuertemente implicado en el ámbito escolar. En realidad resulta muy difícil separarlo de las actividades escolares. El aula constituye sin lugar a dudas el escenario natural donde el comportamiento neurótico emerge y se hace presente, poco importa que su temática esté centrada en la escuela (fobias escolares) o que, diversificada, esté condicionada desde el ambiente familiar.

De otra parte, Pedagogía y comportamiento neurótico han marchado muchos años juntos. Tradicionalmente la vinculación entre estos dos términos se formuló bajo el concepto de «educación moral y del carácter»; ya en la actualidad es usual emplear el término de «modificación de conducta en el aula», sustituyendo así la vieja denominación. En este ámbito, la acción pedagógica no sirve sólo para la detección precoz, sino que tiene una misión, aunque oblicua, inmediatamente rehabilitadora. La educación supone un incremento de hábitos de comportamiento, de destrezas muy variadas, que teniendo una función imprescindible para

la convivencia humana están en la raíz de todo aprendizaje. Desde esta perspectiva, la Pedagogía, sin dejar de ser ella misma, se sitúa entre la psicología y la psicoterapia (cfr. Carmen Puebla, 1958), por cuanto que ayuda al alumno a asumir sus responsabilidades, adaptarse al medio y madurar en su personalidad, funciones todas ellas antineuróticas o al menos preventivas de la neurosis. La implantación de los anteriores hábitos, forzosamente ha de contribuir a la extinción de los comportamientos desajustados, aunque sólo sea porque ambos resultan incompatibles para un mismo sujeto en un singular lugar de aprendizaje.

De otro lado, los modelos de aprendizaje social (Bandura) han subrayado la importancia que el aprendizaje vicario tiene en el moldeamiento de la conducta. Esta conclusión sitúa a los educadores en un difícil lugar, por cuanto, como se ha probado, su propio comportamiento en el aula incide muy importantemente en la conducta de sus alumnos. El comportamiento neurótico de un profesor puede ser imitado por sus respectivos alumnos; por contra, una conducta madura en los profesores (evidenciada de forma más patente en el modo de resolver un conflicto o en la forma de reaccionar ante una dificultad), igualmente puede servir de guía y de modelo en el que fácilmente pueden inspirarse los comportamientos de sus alumnos.

Así las cosas, el aula deviene en «laboratorio» donde el comportamiento neurótico más fácilmente se muestra, pero también en el lugar óptimo para su readaptación. La actividad lúdica durante las primeras etapas educativas tiene aquí una misión irrenunciable.

Mi experiencia clínica me ha confirmado en muchas ocasiones que gracias a los profesores, el diagnóstico y el tratamiento del comportamiento neurótico infantil resultan facilitados: de alrededor de mil quinientos niños estudiados en la consulta del Instituto Nacional de Psicología Aplicada entre 1973-1977, casi el 50 % fueron enviados por sus profesores. En bastantes de ellos, éstos remitían un informe extraordinariamente valioso en el que se hacían constar tanto los datos comportamentales observados en el aula, como los factores familiares que presumiblemente podían estar implicados en el problema.

La inadaptación y sus consecuencias

Un caso particular de la Educación Especial es el que se refiere a los problemas de inadaptación. Es cierto que la inadaptación es un término cuya «significación es esencialmente relativa» (García Hoz, 1961). De raigambre especialmente biológica (Canon, Darwin y más recientemente Lorenz), pronto se transfirió a unas coordenadas psicológicas y socio-culturales.

Su incidencia en el ámbito familiar y pedagógico es, desde luego, indudable. En lo que respecta a la familia, entendida ésta como paidocinesis («conjunto de estímulos educativos que tienden a configurar en los hombres un modo peculiar de ser y de reaccionar»; García Hoz, 1960), es necesario subrayar la importancia que el ambiente familiar tiene en tanto que principal *oukia* natural a la que forzosamente ha de adaptarse el niño en las primeras etapas de su vida.

En lo que respecta a la escuela, la adaptación no es menos importante. Tal y como está estructurada nuestra sociedad, la escuela constituye el lugar común en donde se prolonga la *oukia* natural que es la familia. Se diría que el ambiente escolar —al menos en nuestra sociedad— es el ambiente connatural al crecimiento del niño. A pesar de que algún autor haya enfatizado «la muerte de la escuela», obviamente este concepto es más la manifestación de un deseo utópico que un diagnóstico cuya verificación sea posible.

El concepto de adaptación, sin embargo, está enraizado de dificultades, y constituye un término ambiguo, polisémico y versátil de muy amplia significación en función del horizonte desde el cual se contempla (pedagógico, sociológico, psicopatológico, etc.). Otra dificultad no menos importante es la que se deriva del modo en que se tematice este término. El estudio de la adaptación puede instrumentalizarse desde una hipótesis procesual (la adaptación entendida como proceso abierto al dinamismo, siempre cambiante), o desde una hipótesis reificadora y sustancialista (la adaptación entendida como un estado, en función del cual se dice que tal persona está adaptada o es inadaptada).

De otra parte, continúa en pie la vieja polémica personalismo versus estructuralismo en torno a la adaptación. Para los defensores del personalismo, los factores más relevantes de los procesos adaptativos había que situarlos en el individuo, es decir, en el propio sujeto (adaptación de sí mismo y de sus limitaciones, adecuación del yo real al yo ideal, etcétera; en última instancia, en el subjetivismo). Para los defensores del estructuralismo el énfasis se sitúa en las estructuras sociales, sosteniendo que jamás el individuo estará adaptado si previamente no se cambian esas estructuras sociales (ambientalismo).

Entre los defensores de la primera postura, el término de adaptación se ha convertido, al relacionarlo con la frustración, en algo sinónimo de conquista. Una persona inadaptada es sinónimo de persona frustrada; por contra, se dice que un individuo está adaptado, si satisface todas sus necesidades, impulsos y deseos. En esta última versión de lo que sea adaptación, es central el concepto de motivación (para una revisión del concepto, véase García Hoz, 1961).

Cualquiera que sea el concepto de adaptación, es indudable su im-

portancia cuando se refiere a la escuela. Pero sucede que la adaptación/inadaptación escolar no son conceptos que operen en el vacío, determinando la conducta del niño en una cierta dirección. Desde mi punto de vista, la adaptación escolar constituye el vértice de un triángulo en el que están implicados inevitablemente otros dos factores: la inadaptación familiar y social. Esto por lo que se refiere al medio al cual ha de adaptarse el comportamiento. Por lo que se refiere al sujeto de esa adaptación, habría que situar dentro de ese triángulo imaginario a los factores psicopatológicos que, de existir, modularán necesariamente las muy variadas respuestas adaptativas del sujeto, cualquiera que sea la temática de éstas: escolar, familiar y/o social.

La Psicopatología y la Pedagogía se concitan así en el problema de la inadaptación escolar, reobrando una en otra e influyéndose recíprocamente. Hay, pues, aspectos psicopatológicos del comportamiento que pueden suscitar o mantener una conducta escolar inadaptada. Igualmente la inadaptación escolar puede manifestar y/o desencadenar alteraciones comportamentales psicopatológicas.

Una muestra de lo que aquí se afirma puede encontrarse en el estudio pormenorizado de los síntomas que se toman como indicadores de inadaptación juvenil (cfr. Ríos González y col., 1969).

De otra parte, el estudio de esos mismos síntomas, desde una perspectiva exclusivamente psicopatológica, podría ser muy útil como posible criterio predictor de la tal vez por el momento inmanifiesta inadaptación escolar.

De hecho, el extendido y difícil problema del fracaso escolar debiera ser reestudiado desde esta perspectiva, escapando al insatisfactorio e insuficiente balance cognitivo/timocéntrico, en que tradicionalmente se ha planteado de forma evidentemente reduccionista.

Los esfuerzos realizados por algunos autores (García Yagüe, 1952, 1956 y 1957; García Hoz, 1960 y 1961) en relación al diagnóstico de inadaptación escolar, han sido desde luego provechosos, tanto más por cuanto que tratan de identificar, localizar y apresar en qué área concreta se sitúa, fundamental aunque no exclusivamente, el problema. Sólo así, una vez identificados los factores que de forma más relevante influyen en la inadaptación escolar, podrán luego arbitrar-se las medidas oportunas tendentes a la resolución de esos problemas.

Las investigaciones realizadas por los autores antes citados son coincidentes en sus conclusiones: la inadaptación familiar es más frecuente que la escolar; es probable que en cierta medida ésta dependa de aquélla; la inadaptación escolar afecta más importantemente a las chicas que a los chicos; la inadaptación escolar aumenta con la edad, alcanzando su incidencia más alta alrededor de la adolescencia.

Entre los factores que parecen condicionar más intensamente la inadaptación familiar, se encuentran los sentimientos ambivalentes y contradictorios de los muchachos, la vivencia —fundada o no— de falta de afecto, la inmadurez e inestabilidad emocional de sus padres, y la experiencia de ser tratados por éstos de forma severa, injusta y dominante, así como la creencia de haber desilusionado a sus progenitores (García Hoz, 1961).

La inadaptación escolar —se pruebe o no su vinculación etiológica con la inadaptación familiar— va mucho más lejos de sí misma. La falta de rendimiento escolar (valor al que se confiere un carácter prioritario y casi exclusivo en nuestra sociedad actual), causa sentimientos de inferioridad, pérdida de la autoestima, disminución del nivel de aspiraciones, inseguridad, resentimiento, etc.; es decir, contribuye muy importantemente al moldeamiento del autoconcepto personal y a través de éste a la inadaptación social.

Obviamente este proceso, cuyo desenlace puede ser fatal, casi nunca sucede repentinamente, sino que se va gestando lenta y progresivamente (Sánchez Ruipérez, 1969).

De aquí la importancia de detectar precozmente cuáles son los factores intervinientes para más tarde facilitar así la adaptación de los escolares. En la prevención de la inadaptación, los pedagogos y los psicopatólogos deben entrelazar sus esfuerzos, explorando en la medida de lo posible los tres ámbitos— familiar, escolar y social— en los que emergen y se hacen patentes esos factores.

Los superdotados y la Educación Especial

Algunos, con un criterio muy restrictivo y equívoco, identifican Educación Especial y Enseñanza de los minusválidos. Quienes así piensan olvidan que la educación de los superdotados se inscribe también, con todo derecho, en el ámbito de la Educación Especial. Otra cosa es que por la escasa atención que se ha dedicado a este problema —escasa atención vinculada muy probablemente a unos recursos igualmente escasos—, paradójicamente, la educación de los superdotados haya sido siempre la cenicienta de la Educación Especial.

El concepto de superdotado, tal y como se usa, está excesivamente vinculado a la media de la inteligencia, lo que hace de él algo todavía más convencional. Así, para los autores anglosajones, «son bien dotados todos aquellos cuyo C.I. es superior a 130» (Costa Ribas, 1961). Este criterio testométrico está fuertemente sesgado, y es presumible que de apelar a él sólo, en el futuro lo esté aún más. En primer lugar, porque la mayor parte de las escalas de inteligencia están contaminadas cultural-

mente. En segundo lugar, porque las situaciones que se emplean para la evaluación de la inteligencia en esos instrumentos distan mucho de replicar analógicamente las situaciones de la vida real donde la inteligencia debe manifestarse. Y, en tercer lugar —por referirme sólo a los aspectos más toscos del problema, sin entrar en las importantes sutilezas de la validación, fiabilidad, etc.—, porque el condicionamiento cultural que interfiere en los resultados de esas pruebas, condiciona —aunque paulatinamente, de forma no despreciable— el hecho comprobado de que cada nueva oleada generacional que se incorpora al estudio y es así evaluada, obtiene cada vez un C.I. más alto.

De otra parte, ser superdotado implica un marco de referencias: se es o no superdotado respecto de algo (criterio de contenidos) y respecto de alguien (resultado promedio de una población). Cuando se utiliza para la inclusión o no de los sujetos el C.I. como único criterio, forzosamente se ha de dejar fuera de foco otros aspectos —no por dejar de ser intelectuales menos importantes— del comportamiento humano (intereses, habilidades sociales, motoras, etc.)

Otros autores han insistido más en el concepto diferencial del niño bien dotado. Lo que caracteriza al superdotado —dicen— es el «estar dotado de aptitudes naturales superiores que le diferencian netamente de la media de los individuos de la misma edad o de la misma experiencia» (Costa Ribas, 1961).

Otro modo de aproximación al estudio de los superdotados hunde sus raíces en las hipótesis nativistas: los superdotados son alineados bajo el concepto de genialidad, concepto que en el pasado se hizo gravitar exclusivamente sobre la genética y la constitución. Este enfoque ignora por completo la importancia de los factores condicionantes ambientales.

Así las cosas, los superdotados se sitúan entre el mito de la genialidad y la rigidez de la testomanía.

El planteamiento actual del problema exige abrirse a la consideración de otras variables como nivel de aspiraciones, iniciativa, potencia generalizadora, originalidad, asociaciones lógicas, etc. Es preciso, pues, incluir otros criterios, además, de los intelectivos. Como aconseja Fernández Huerta (1955), es preciso tener en cuenta los rasgos de la personalidad, las aptitudes específicas, la socialización, la instrucción, la emotividad, así como el empleo de otros tests instructivos que evalúen desde distintos ángulos ese comportamiento.

El mito de las hipótesis constitucionalistas pusieron demasiado énfasis en vincular la genialidad y la locura. El afán mitificante de ayer, como el desmitificador de hoy, ha encubierto y llenado de sombras la dimensión real del problema. Todavía ignoramos si los superdotados son

sujetos con una mayor vulnerabilidad y riesgo psicopatológicos. En cualquier caso, con los datos hoy disponibles, resulta difícil de sostener la esterotipia social consistente en adscribir a los superdotados una mayor sensibilidad, una mayor dificultad para la adaptación social, a la vez que un mutismo casi hermético.

Una vía regia para dirigir estas y otras cuestiones, en las que poder fundamentar la Educación Especial de los superdotados es, sin duda alguna, la investigación pedagógica.

Investigaciones, hoy consideradas como clásicas, como las de Terman (1936), en California, revelaron que el 45 % de los niños bien dotados aprendieron a leer antes de entrar en la escuela; que su superioridad se refería sobre todo a las materias más abstractas cuyos conocimientos están mediados por variables verbales (lectura, lengua, razonamiento aritmético, etc.), mientras que destacaban poco en ortografía, historia y educación cívica, y no mostraban diferencias respecto de los no superdotados en caligrafía y trabajos manuales.

Otro aspecto relevante de esta investigación es la influencia que tiene la lectura —tanto cualitativa como cuantitativamente considerada— en el desarrollo intelectual de estos niños: los niños bien dotados de 7 años habían leído más libros que los niños normales a la edad de 15 años, los libros favoritos en el 49 % de los niños bien dotados eran de gran calidad frente a sólo el 9 % de las lecturas favoritas en el grupo de control (Costa Ribas, 1961).

Los hobbies y aficiones eran mucho más diversos y de mayor valor pedagógico entre los niños superdotados que entre los normales de igual edad.

Este punto de vista —exclusivamente pedagógico— está llamado a fundamentar el futuro de la Educación Especial de los superdotados.

Hasta aquí los resultados de una apasionante excursión por la historia de los cuarenta últimos años de Educación Especial en España. Ahora todo lo que nos queda es futuro: un largo camino por recorrer a golpe de nuestras pisadas y en servicio de los superdotados y deficientes todos, sean estos últimos físicos, sensoriales o psíquicos, tras las huellas y el ejemplo de los que nos precedieron.

BIBLIOGRAFIA

- AMORENA Y BLANCO, L. (1913): *La Pedagogía de los anormales*, colaboración en Vaney (Toledo).
- AZARA GARCÍA DEL BUSTO, C. (1969): La Colocación Laboral, *Bordón*. XXI: 164-165, abril-mayo, pp. 390-393.
- BATANAZ PALOMARES, L. (1971): Problemática educativa planteada por los alumnos de aprendizaje lento en Educación Básica, *Bordón*. XXIII: 177-178, enero-febrero, pp. 3-25.
- BENEDET, M.^a J. (1981): Las escalas diferenciales de rendimiento intelectual (EDEI) en el diagnóstico de la deficiencia intelectual, *Revista Española de Pedagogía*. XXXIX: 152, abril-junio, pp. 97-127.
- BERNAL DIEGO, J. (1958): Factores subjetivos y ambientales de la delincuencia juvenil, *Bordón*. X: 77, mayo, pp. 339-350.
- CABADA ALVAREZ, J. N. (1980): La Educación Especial: situación actual y expectativas; en Varios *Educación Especial*, pp. 13-46 (Madrid, Cincel).
- COSTA RIBAS, J. (1961): Características psicopedagógicas del bien dotado, *Bordón*. XIII: 101, junio, pp. 235-244.
- DÍAZ ARNAL, I. (1955): El test de Goodenough aplicado a anormales, *Revista Española de Pedagogía*. XIII: 50, abril-junio, pp. 113-123.
- DÍAZ ARNAL, I. (1963): Características y dificultades del aprendizaje de deficientes mentales. Lectura-Escritura-Cálculo, *Revista Española de Pedagogía*. XXI: 82-83, abril-septiembre, pp. 33-53.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1955): Actualización de la noción superdotado y peligros selectivos, *Bordón*. VII: 50, febrero, pp. 75-84.
- GALINO, M.^a A. (1948): Los niños difíciles, *Revista Española de Pedagogía*. VI: 22, abril-junio, pp. 133-156.
- GARCÍA CARBALLEDA, J. A. (1969): Organización de la Educación Especial a nivel provincial, *Bordón*. XXI: 164-165, abril-mayo, pp. 413-416.
- GARCÍA HOZ, V. (1958): Panorama de la Educación Especial, *Bordón*. X: 77, mayo, pp. 287-304.
- GARCÍA HOZ, V. (1961): La inadaptación de los estudiantes de Bachillerato, *Revista Española de Pedagogía*. XIX: 73, enero-marzo, pp. 19-39.
- GARCÍA HOZ, V. (1961): El concepto y los campos de adaptación, *Revista Española de Pedagogía*. XIX: 74, abril-junio, pp. 147-161.
- GARCÍA HOZ, V. (1961): Inadaptación familiar de los estudiantes de Bachillerato, *Revista Española de Pedagogía*. XIX: 75, julio-septiembre, pp. 225-238.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1952): La psicología y las nuevas facetas del contacto maestro-discípulo, *Bordón*. VI: 30, noviembre, pp. 285-298.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1956): Personalidad, inadaptación y conflictos. *Bordón*. ...: 63, pp. 359-365.
- GARCÍA YAGÜE, J. y SEMPERE AGULLÓ, A. (1956): Personalidad, inteligencia y rendimiento, *Bordón*. Enero, pp. 7-17.
- GARCÍA YAGÜE, J. y SEMPERE AGULLÓ, A. (1957): Una medida de los sentimientos de inadaptación: S. I. 1957, *Bordón*. IX: 69, mayo, pp. 295-311.
- GARRIDO, N.; PITARCH, J. y SALVADOR, A. (1969): Formación profesional, *Bordón*. XXI: 164-165, abril-mayo, pp. 385-390.
- GAYARRE DE GIL, C. (1965): La psicoterapia de grupo con retrasos mentales, *Revista Española de Pedagogía*. XXIII: 91-92, junio-diciembre, pp. 423-432.
- GAYARRE DE GIL, C. (1969): La adaptación del retrasado mental a los transportes públicos, *Bordón*. XXI: 164-165, abril-mayo, pp. 353-363.
- GAYARRE DE GIL, C. (1969): La colaboración familiar en la Educación Especial, *Bordón*. XXI: 164-165, abril-mayo, pp. 365-372.

- GAYARRE, C. y TRIGUEROS, P. (1973): Los métodos activos en la enseñanza especial, *Revista Española de Pedagogía*. XXXI: 121, enero-marzo, pp. 35-44.
- INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE MADRID (1965): Problemas de la Educación Especial, *Revista Española de Pedagogía*. XXIII: 91-92, julio-diciembre, páginas 611-613.
- MADURGA, M. (1956): Lateralidad. Sinistralidad y defectos del lenguaje, *Bordón*. VIII: 61, mayo, pp. 227-233.
- MORAGAS, J. de (1963): Modalidades de sobreprotección, *Revista Española de Pedagogía*. XXI: 82-83, abril-septiembre, pp. 105-110.
- MOLINA GARCÍA, S. (1982): La formación del profesorado de Educación Especial, *Revista Española de Pedagogía*. XI: 155, enero-marzo, pp. 109-115.
- NIETO DE LAS TORRES, J. (1961): La oligofrenia y la integración social de los oligofrénicos, *Bordón*. XIII: 101, junio, pp. 245-257.
- OÑATIVIA, O. V. (1981): La estructura del pensamiento en los niños deficientes mentales afásicos, *Revista Española de Pedagogía*. XXXIX: 151, enero-marzo, páginas 111-120.
- PALAFOX, S. (1969): Sobre una posible programación de biopatología para pedagogos, *Bordón*. XXI: 164-165, abril-mayo, p. 431.
- PAYÁ IBARS, M.ª R. (1949): La obra de protección de menores, *Bordón*. I: 2, junio, pp. 25-33.
- PAYÁ IBARS, M.ª R. (1950): La educación en internado y los problemas de readaptación, *Bordón*. II: 14, octubre, pp. 31-34.
- PAYÁ IBARS, M.ª R. (1958): La reeducación de menores internados por los Tribunales Tutelares, *Bordón*. X: 77, mayo, pp. 351-361.
- PELAZ LORENZO, L. (1969): Necesidad del trabajo en equipo... en el estudio de los trastornos de comportamiento infantiles, *Bordón*. XXI: 164-165, abril-mayo, páginas 307-316.
- PIQUER Y JOVER, J. J. (1961): Volumen y caracteres de la delincuencia juvenil en España. Nota breve para un examen comparativo, *Revista Española de Pedagogía*. XIX: 76, octubre-diciembre, pp. 401-405.
- PIQUER Y JOVER, J. J. (1962): Tipos y tendencias de trabajo de los menores delincuentes de Barcelona. Resultados de una encuesta, *Revista Española de Pedagogía*. XX: 77, enero-marzo, pp. 71-81.
- PLATA GUTIÉRREZ, J. (1951): Medio siglo de educación española de ciegos, sordomudos, anormales mentales y otros deficientes (1900-1950). Los deficientes en la educación, *Bordón*. III: 17-18, enero-febrero, pp. 61-67.
- PLATA, J. (1955): La Sociedad Española de Pedagogía y el Patronato Nacional de Educación Especial, *Bordón*. VII: 50, febrero, pp. 451-457.
- POLAINO-LORENTE, A. (1982): *Introducción al estudio científico del autismo infantil* (Madrid, Alhambra).
- POZO PARDO, A. del (1951): Algunos aspectos en la conducta social del niño bien dotado, *Revista Española de Pedagogía*. IX: 36, octubre-diciembre, pp. 641-645.
- POZO PARDO, A. del (1980): La educación de deficientes mentales en España: Los cincuenta primeros años de su desarrollo (1875-1925), *Revista Española de Pedagogía*. XXXVIII: 148, abril-junio, pp. 3-27.
- PUEBLA, E. C. (1958): Tratamiento pedagógico de los niños neuróticos, *Bordón*. X: 77, mayo, pp. 317-338.
- RICO VERCHER, M. (1961): La educación especial en Estados Unidos, *Bordón*. XIII: 97-98, enero-febrero, pp. 37-41.
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1963): Sugerencias para una Ley de Asistencia a Deficientes, *Bordón*. 113-114, enero-febrero, pp. 115-122.
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1965): Escuelas especiales y clases diferenciales. Resumen, *Revista Española de Pedagogía*. XXIII: 91-92, julio-diciembre, pp. 736-737.

- RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1965): Presupuestos para la promoción del insuficiente mental, *Revista Española de Pedagogía*. XXIII: 91-92, julio-diciembre, pp. 502-506.
- SALVADOR SAHUQUILLO, A. y LÓPEZ SOLAR, R. (1965): El régimen graduado en la enseñanza especial, *Revista Española de Pedagogía*. XXIII: 91-92, julio-diciembre, pp. 742-745.
- SALVADOR SAHUQUILLO, A. (1969): Una experiencia en educación de deficientes mentales, *Bordón*. XXI: 164-165, abril-mayo, pp. 373-380.
- SÁNCHEZ RUIPÉREZ, M.^a A. (1969): La inadaptación en los escolares en Enseñanza Primaria. La inadaptación en la Escuela Primaria. ¿Cómo facilitar la adaptación en la Escuela?, *Bordón*. XXI: 164-165, abril-mayo, pp. 287-294.
- SANJUÁN NÁJERA, M. (1956): Lecturas y escolaridad de los niños delincuentes, *Revista Española de Pedagogía*. XIV: 56, octubre-diciembre, pp. 293-306.
- STIRPE (Centro Psicopedagógico Familiar) (1969): Síntomas evidentes en inadaptable juveniles, *Bordón*. XXI: 164-165, abril-mayo, pp. 315-324.
- TOMÁS SÁNCHEZ, C. (1969): La Formación Religiosa, *Bordón*. XXI: 164-165, abril-mayo, pp. 380-385.
- TUTOR, M.^a J. (1967): Problemas y técnicas de la Educación Especial, *Revista Española de Pedagogía*. XXVII: 100, octubre-diciembre, pp. 371-373.

SUMARIO: El autor pasa revista en esta colaboración a la Educación Especial durante los últimos cuarenta años. Como soporte bibliográfico de la misma se ha atendido a los artículos publicados sobre esta materia en *Bordón* y en la *Revista Española de Pedagogía*. Se ha dedicado una especial atención a los problemas que parecían más relevantes como concepto de Educación Especial, relaciones entre ésta y la Psicopatología, el principio de integración y la Educación Especial de deficientes mentales, delincuentes, inadaptados y superdotados.

Descriptores: Special Education, Psychopatology, Mental Retardation, Unsocialized Aggressive Reaction, Inadaptation, Social Maladjustment.