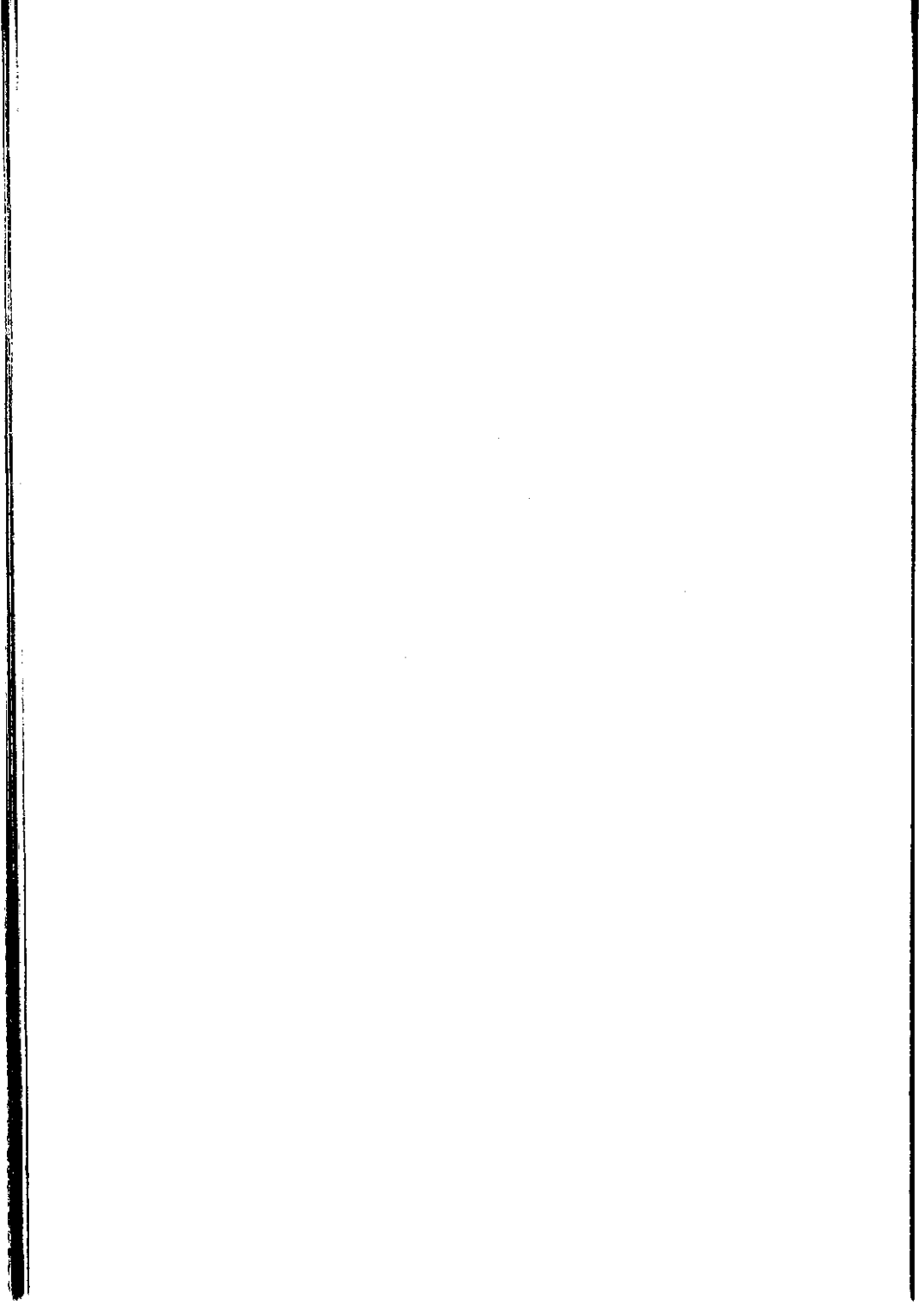


LA PERSONALIDAD DEL DEFICIENTE MENTAL

1. Déficit mental y personalidad.
2. El retraso en el desarrollo intelectual.
3. El rechazo del niño retrasado.
4. La personalidad del retrasado.
5. Escuela y retraso mental.
6. La educación especial.
7. Integración social del deficiente mental.

MIGUEL SIGUAN

Catedrático de Psicología (Facultad de Filosofía y Letras)
Director del Departamento de Psicología



1. DEFICIT MENTAL Y PERSONALIDAD

¿Cómo influye el déficit intelectual sobre la personalidad? ¿Puede decirse que el subnormal intelectual es por ello mismo una personalidad anormal? Para contestar con precisión estas preguntas deberíamos tener ideas claras sobre la génesis y desarrollo de la inteligencia y sobre la génesis y desarrollo de la personalidad, lo que desgraciadamente no ocurre en la Psicología contemporánea. Y sobre todo deberíamos tener ideas claras sobre la diferencia entre personalidad normal y anormal, lo que es menos cierto todavía. Sin embargo y limitándonos al nivel de nuestros conocimientos y al uso corriente de las palabras podemos decir que, en principio el déficit intelectual no tiene por qué producir una personalidad anormal. La inteligencia es ciertamente necesaria para la resolución de problemas en que consiste la conducta y para la integración de funciones en que consiste la personalidad. Pero el deficiente mental no por serlo deja de ser en alguna medida inteligente.

Tanto si apoyados en los test psicotécnicos consideramos el desarrollo intelectual como un proceso lineal y continuo, como si siguiendo teorías más elaboradas como la de Piaget lo entendemos como un proceso de sucesivas integraciones que llevan a sucesivos niveles en cualquier caso el déficit mental se nos presenta como un retraso. En las primeras etapas de su vida el niño deficiente no es un niño con una inteligencia distinta o con una inteligencia menor, es simplemente un niño que progresa más lentamente.

Esto equivale a decir que en las primeras etapas de su vida, etapas esenciales en la formación de su personalidad, el niño deficiente posee la inteligencia suficiente para resolver los problemas que el medio ambiente le plantea, aunque los resuelva más tarde que otros niños, y para organizar su personalidad como cualquier otro niño aunque esta organización resulte retrasada respecto a otros niños que consideramos más inteligentes. Hay retraso pero no anormalidad.

Es cierto que la deficiencia mental significa no sólo un retraso en el desarrollo sino un límite precoz. El niño deficiente no sólo tarda más que los otros niños en llegar a resolver ciertos problemas, sino que hay problemas que no llegará nunca a resolver. Sin embargo si el medio social en que vive no le exige enfrentarse con estos problemas su personalidad no tiene porqué resultar afectada.

Antes de proseguir conviene aclarar de que deficientes vamos a hablar aquí pues es sabido que existen varios grados de deficiencia. En general puede decirse que cuanto más lento es el desarrollo más pronto alcanza su límite.

Hay retrasos tan graves que el sujeto que los sufre no es capaz de resolver otros problemas que los que se plantean en la primera infancia. El desarrollo personal es así imposible o en todo caso no es comparable con el de la personalidad que consideramos normal. De estos casos no hablamos aquí. Nos situamos más bien en otro extremo del retrasado, en el de los llamados débiles mentales.

Es de ellos fundamentalmente que afirmamos que nada impide, en principio, que alcancen una personalidad normal a pesar de su retraso. Y sin embargo la experiencia nos muestra que la mayoría de estos niños presentan problemas de personalidad que dificultan su integración social. ¿Cómo y por qué ocurre esto y qué consecuencias se deducen en orden a su educación? Tal es el tema de estas páginas.

2. EL RETRASO EN EL DESARROLLO INTELECTUAL

He dicho que el déficit se nos presenta como un retraso en el desarrollo y el retraso supone la comparación con el ritmo de desarrollo que consideramos normal.

Un niño de cuatro años que fracasa al intentar resolver un test de la escala de desarrollo de Gesell — ordenar cinco objetos según su peso, por ejemplo — puede ser sin embargo un niño perfectamente normal. Es perfectamente capaz de integrar percepciones y movimientos en esquemas de acción que le permiten manejarse en su mundo resolviendo problemas y realizando aprendizajes. Y es capaz de entrar en relaciones sociales con otras personas respondiendo al cariño que le demuestran y advirtiendo lo que esperan de él. Y si el niño vive en el seno de una familia equilibrada y si los padres no han advertido en él nada peculiar que pueda influir en su actitud el niño tendrá una personalidad perfectamente normal, comparable a la de cualquier niño dentro de la infinita variedad de los temperamentos infantiles. Diremos de nuestro niño que es un *niño normal que no es capaz de resolver unos problemas de la escala de Gesell*.

¿Qué significa esta incapacidad?

Para el psicólogo, que considera la escala de Gesell como el patrón del desarrollo cronológico de la capacidad intelectual, la respuesta es clara. A pesar de su aparente normalidad el niño está retrasado en su desarrollo intelectual.

El retraso sólo tiene sentido en función de una comparación y el término de la comparación en este caso es la escala de Gesell. Podríamos decir que en este momento el niño sólo es un retrasado a los ojos del psicólogo que aplica la escala.

¿Y si el psicólogo se callase y se marchase con sus técnicas a otra parte?

A veces ciertamente sería mejor. Desde el momento que el psicólogo emite su diagnóstico el niño recibe la etiqueta de retrasado o de subnormal y esta etiqueta va a influir notablemente en su situación presente y en su

destino futuro. La conciencia de este hecho y el convencimiento de la extraordinaria pobreza e inseguridad de las técnicas de diagnóstico debería llenar al psicólogo si no de santo temor al menos de santa prudencia a la hora de proponer un diagnóstico.

(La reciente legislación de la Seguridad Social en favor de los subnormales hará provocar el examen de la inteligencia de decenas de miles de niños en el ámbito de la geografía española. Asusta pensar lo que serán estos exámenes a los que se pide tanta precisión — distinguir entre los que poseen un cociente intelectual inferior y superior a 0,5 — y a los que se concede tanta trascendencia, incluso económica, cuando a la dificultad de estos exámenes hay que añadir el que en la mayor parte de las poblaciones no hay ni personal ni centros calificados para realizarlos. No se trata de criticar la iniciativa de la Seguridad Social, excelente en su intención, sino de lamentar nuestra falta de preparación que corre el riesgo de convertir estos exámenes improvisados en una calamidad nacional.)

Pero dejemos ahora los problemas del diagnóstico. Si el retraso existe acabará por hacerse evidente y lo que un día fue sospecha del psicólogo acabará por ser opinión general. Por la sencilla razón de que los demás — los padres, los hermanos, los compañeros de juego —, todos los que están de algún modo en contacto con el niño sin necesidad de haber estudiado psicología, tienen una cierta idea del desarrollo intelectual, y en función de esta *esperan del niño determinado comportamiento, que consideran adecuado a su edad; esperan que haga lo que ven hacer a la mayoría de niños de su misma edad. Y si no es capaz de hacerlo decidirán que el niño es menos inteligente que otros.*

Según sea la gravedad del déficit y según sea el grado de atención y de exigencia del medio ambiente respecto al niño, este descubrimiento del retraso y de la debilidad mental, será más o menos tardío y más o menos espectacular. El comienzo del período escolar es un momento especialmente propicio a este descubrimiento. También, según las familias, protagonistas principales del descubrimiento, éste será más o menos aparatoso, más o menos traumático.

Ocurra como ocurra, el descubrimiento por los demás del retraso, no es una mera constatación, sino que va a influir en su actitud ante el niño y a través de esta actitud, en el propio desarrollo intelectual y personal de éste.

Limitándonos, por ahora, a la influencia en el desarrollo intelectual, distinguiremos dos aspectos, el que se centra en la experiencia de fracaso y el que resulta de la conciencia de inferioridad y de rechazo.

Cuando un niño, en cualquier etapa de su desarrollo, intenta conseguir un objetivo que satisfaga sus motivaciones — hambre, juego, curiosidad, deseo de contacto social, etc. — no es seguro que tenga éxito. El fracaso forma parte de su experiencia habitual. Puede intentar alcanzar un objeto poniéndose de puntillas y no conseguirlo. Puede intentar construir una torre con piezas de madera, sin otro resultado que verlas caer. Pero el mismo impulso que le ha llevado a plantearse el problema le lleva a continuar intentando resolverlo

y en este ejercicio profundiza su conocimiento de la realidad que maneja y a través de sucesivos aprendizajes desarrolla su inteligencia. En estos aprendizajes los fracasos son tan instructivos como los éxitos, las construcciones con maderas que se caen enseñan tanto como las que se sostienen sobre las posibilidades de las maderas como elementos de construcción. E incluso el fracaso completo, el que obliga a renunciar a un camino para conseguir un objetivo puede ser un estímulo para sustituir el camino o para sustituir el objetivo.

¿Qué ocurre con el niño retrasado? Exactamente lo mismo. Cuando juega a construir una torre con maderas o cuando se esfuerza por resolver cualquier problema proporcionado a su edad, cosecha éxitos y fracasos, que si no le deciden a abandonar su objetivo le ayudan a profundizar su conocimiento de la realidad que maneja y a desarrollar así su inteligencia. Es cierto que para el observador que le contempla, el niño aprende más lentamente, tarda más en advertir que dos maderas que *pretende sostener de pie* no pueden aguantarse así, pero esto es una reflexión que se hace el observador en virtud de una comparación; comparación que en principio el niño no tiene porqué hacerse. Nuestro niño está aprendiendo efectivamente a través de sus fracasos.

La situación cambia radicalmente en el momento en que el observador — padre, maestro, compañero de juegos — se hace activo y espera — exige — del niño que resuelva determinado problema de construcción o cualquier otro problema que considere adecuado a su edad.

Esta actitud expectante o exigente del ambiente es perfectamente normal en todo ambiente social y coincide con la función educadora de la sociedad. Toda sociedad propone unas pautas de desarrollo y espera de sus miembros que las cumplan.

En nuestra sociedad esta actitud se muestra con particular claridad en la escuela. Toda la organización escolar está dirigida a provocar aprendizajes en un régimen de competencia, a esperar — a exigir — del alumno un determinado ritmo de aprendizaje.

Aprendizaje además preponderantemente intelectual. En las primeras etapas del desarrollo infantil la inteligencia es de tipo sensorio-motriz, se dirige a resolver problemas reales de la situación inmediata — alcanzar un objeto lejano, construir una torre con maderas — para los que existe una motivación espontánea: hambre, curiosidad, juego. En la escuela el niño se ve cada vez más llevado a resolver problemas sin significado directo para la conducta y para cuya resolución no está directamente preparado. Ha de aprender cosas que por su propia cuenta no se le ocurriría aprender. La motivación social, el responder a las expectativas de los demás, la emulación, toman cada vez más importancia.

Y un último punto a tener en cuenta. Los aprendizajes del período escolar — operaciones lógicas — por ser los más elevados son aquellos en los que el retraso intelectual ha de hacerse más aparente.

En esta situación el fracaso en el aprendizaje toma un signo distinto del que antes hemos visto. El niño que fracasa ante un problema no puede renunciar, sino que se ve forzado a seguir enfrentándose con el mismo problema, a

extraer consecuencias de sus errores, para llegar a descubrir la solución, y obligado a seguir aprendiendo al mismo ritmo que los otros.

Para el intelectualmente débil la consecuencia es clara. Colecciona fracaso tras fracaso, sus fracasos ya no son como cuando jugaba, enseñanzas útiles. Fracasar quiere decir ahora decepcionar las esperanzas de los demás, incapacidad de hacer lo que uno debería hacer. Cada fracaso se convierte en la anticipación del próximo, hasta que se produce una especie de condicionamiento al fracaso. Ante un nuevo problema, el niño recuerda en primer lugar sus fracasos repetidos, su incapacidad y da por supuesto el nuevo fracaso; renuncia a todo esfuerzo y lo único que desea es que pase pronto el momento de la prueba. Provocando esta renuncia el hábito de fracaso obstaculiza y frena el desarrollo intelectual. Habitado al fracaso, convencido de la incapacidad, el niño retrasado se esfuerza incluso menos de lo que podría.

Pero la presión de los demás, que de alguna manera sigue actuando, da por supuesto el progreso intelectual y persiste en enfrentarle con problemas y proponerle aprendizajes proporcionados a su edad. Así el niño retrasado, y esta es una de las principales características de su actividad intelectual, se ve llevado a situarse en niveles de actividad intelectual para los que está insuficientemente preparado, cuando no domina los estadios previos que deberían apoyar el nuevo aprendizaje. Esta fragilidad de los aprendizajes previos es una de las características principales de la actividad intelectual del niño retrasado.

He aquí un ejemplo significativo de lo dicho. El padre de un débil mental, con un retraso importante, consiguió con un esfuerzo sobrehumano y dedicándole cada día dos horas de clase después de su jornada, que el niño llegase a resolver problemas de regla de tres. Bastaba un examen con un mínimo de perspicacia para advertir que el niño sólo aparentemente había alcanzado el nivel operatorio definido por estos problemas. En realidad el niño no entendía los problemas y los resolvía a partir de una serie de reglas empíricas. Bastaba con plantear el problema en forma distinta a lo que acostumbraba su padre para que todo el edificio tan penosamente construido se derrumbase.

Se trata, por supuesto, de un ejemplo límite. Sin embargo, la situación que ejemplariza es perfectamente típica. El niño que se ve llevado a un nivel de actividad intelectual, para el que no posee las bases y que sólo aparentemente domina. Sospechando su incapacidad y anticipando el fracaso, el niño renunciaría al esfuerzo, pero la presión exterior le obliga a simular que sabe, adaptarse a la nueva situación y la fragilidad de su adaptación, lo poco seguro que está de su respuesta refuerza todavía su inseguridad y su conciencia de fracaso.

3. EL RECHAZO DEL NIÑO RETRASADO

Fracaso que representa en primer lugar, como he dicho, decepcionar las expectativas de los demás. El niño retrasado, en una escuela normal, ha de

renunciar muy pronto a conseguir la admiración y el cariño de sus maestros. Y antes de ir a la escuela se ha sentido ya al margen de los compañeros de juegos de su misma edad. Y lo que es más importante y fundamental, su retraso ha influido en las relaciones con sus padres. Desde que advirtieron su retraso él ha comprendido que no es como ellos quisieran que fuese.

Para el niño retrasado, como para todo niño, la relación con sus padres y la forma específica que toma esta relación influye decisivamente en la formación de su personalidad. E influye incluso en la propia raíz de sus dificultades, en el desarrollo de su inteligencia. El rechazo paterno o materno, explícito o enmascarado de distintas maneras, en la medida en que es acusado por el niño aumenta su inseguridad, su conciencia de fracaso y con ello inhibe su esfuerzo.

¿No sería posible invertir la explicación y sostener que lo primario es el rechazo y que el niño rechazado acaba por ser retrasado y con su retraso reacciona a su vez el rechazo?

Evidentemente es posible. Y en apoyo de esta tesis pueden citarse gran número de experimentos que demuestran que los niños, incluso los animales privados de cuidados afectivos en la primera etapa de su vida, tienen un desarrollo retrasado, incluso en el plano biológico. Se trata de experimentos muy conocidos y en conjunto totalmente convincentes.

Pero una cosa es aceptar el valor de estos experimentos y otra creer que el rechazado, incluso inconsciente o reprimido, es la causa exclusiva o principal de cualquier retraso.

El que esta teoría se haya defendido sobre todo en círculos psicoanalíticos y psicoterapéuticos nos lleva a sospechar que está influida por la propia metodología clínica. El psicoterapeuta que se ocupa de un niño deficiente siente la necesidad lógica de conseguir la cooperación familiar, de aclarar la problemática familiar y de investigar hasta qué punto la problemática familiar es antigua. Y buscando en esta dirección normalmente encuentra lo que busca, que el rechazo tiene raíces muy antiguas.

¿Hasta qué punto esta reconstrucción del pasado es real y hasta qué punto es una proyección de la situación actual? ¿De cuántos niños normales si psicoanalizásemos a los padres, no descubriríamos que cuando nacieron fueron recibidos con sentimientos ambivalentes? ¿Y cuántos casos no conocemos de niños claramente rechazados, crecidos en hogares problemáticos con un desarrollo intelectual normal a pesar de deformaciones personales en otros sentidos?

El hecho de que el retraso mental se presente con una gran regularidad estadística en todos los países y en todos los niveles sociales, a pesar de grandes diferencias en los contextos familiares es un argumento importante contra esta teoría y nos hace suponer que el retraso tiene en muchos casos una causa previa, probablemente orgánica.

Pero si no podemos aceptar que el retraso sea normalmente el resultado de un rechazo previo, si es preciso insistir en que el descubrimiento del retraso lleva a un cierto rechazo y a agravar todos los elementos negativos de

la dinámica familiar. Y que la conciencia que adquiere el niño de la complicación que su retraso introduce en las relaciones familiares influye negativamente en su desarrollo intelectual y personal.

Descubrir la subnormalidad en un hijo es un drama personal tan profundo que el que no lo conoce por experiencia sólo puede callar y respetar el dolor ajeno.

Pero también es cierto que para ayudar al niño subnormal y a sus padres es preciso hacer un esfuerzo por comprender su situación.

Y la situación reducida a su esencia, es ésa. El descubrimiento de la subnormalidad en el hijo provoca una *decepción íntima*.

Para el padre como para la madre, el hijo es una prolongación del propio yo, en el que pueden proyectarse todas las esperanzas de realización. El descubrimiento de su subnormalidad provoca una frustración íntima, una decepción irreparable. La respuesta instintiva ante esta situación es la rebeldía, el negarse a aceptar el hecho y las responsabilidades que comporta.

Los padres pueden, a costa de un esfuerzo heroico, superar la decepción y aceptar conscientemente la responsabilidad con la que se ven enfrentados. Pero es posible y frecuente que la aceptación no sea plena y que su conducta esté influida por un rechazo más o menos inconsciente.

Este rechazo puede manifestarse en formas muy diversas, de las que las principales son:

La hostilidad, explícita o reprimida.

La exigencia, se niega la existencia del retraso y se exige del niño como si fuese normal. Sus fracasos se atribuyen a mala voluntad, falta de aplicación, etc.

El olvido, se piensa en el niño lo menos posible, éste queda abandonado a su suerte. El olvido puede disimularse confiándolo a una institución. A la inversa, el confiarlo a una institución favorece la actitud del olvido.

Hay, además, una actitud ante el déficit, anterior a estas y muy frecuente que consiste en *retrasar el descubrimiento*. Muchas veces los padres son los últimos en enterarse del retraso del hijo y persisten en explicar su escaso rendimiento por causas accidentales. Pero esta actitud no puede mantenerse indefinidamente.

El fracaso íntimo que representa el descubrimiento y la negativa a aceptar la responsabilidad consiguiente, engendra un sentimiento de culpa, que puede hacerse intolerable y ha de compensarse o desviarse de alguna manera y en primer lugar.

Los mecanismos básicos en este caso son:

— La sobreprotección del retrasado como forma de compensar el propio sentimiento de culpabilidad.

— La atribución al cónyuge de la responsabilidad por el retraso. Esta atribución puede hacerse de varias maneras: desde asignarlo a la herencia de unos antepasados hasta cargarlo a la cuenta de un trato equivocado.

Esta atribución agrava toda la problemática latente que puede existir entre los esposos, con efectos desastrosos sobre el equilibrio familiar.

En realidad todas las formas de rechazo o de compensación que he señalado influyen sobre el equilibrio familiar en la medida en que no son compartidas por ambos cónyuges o por el resto de miembros de la familia. La diferencia de actitudes degenera fácilmente en conflicto. El padre, por ejemplo, puede acusar a la madre de sobreprotección y ésta al padre de olvido o de hostilidad. O a la inversa.

Así, el niño retrasado que necesita más que otro de un ambiente familiar que le ayude, por lo general lo encuentra menos, porque su propio defecto tiende a desequilibrar la familia.

Finalmente para completar este análisis de la situación familiar en que se encuentra el niño retrasado hay que añadir que la familia existe en un contexto social próximo: vecinos, amigos, conocidos, transeúntes, a través del cual el niño entra en relación con la sociedad pública. Pero el retraso del hijo complica a su vez las relaciones de la familia con el ambiente.

Las actitudes negativas en este aspecto oscilan entre:

La ocultación del niño, en la medida en que su presencia significa una devaluación de sus progenitores.

La utilización del niño para justificar los propios fracasos o para reclamar ayuda.

Es fácil señalar cómo cualquiera de estas actitudes del medio familiar influye negativamente sobre el retraso. Lo hace claramente la hostilidad que aumenta la inhibición y lo hace la exigencia desproporcionada que aumenta la conciencia de fracaso. Y lo hacen también la sobreprotección y el olvido que suprimen la estimulación necesaria para el esfuerzo.

Hasta aquí hemos hablado de las actitudes de los progenitores, pero están, además, todos los que en el propio ambiente familiar y fuera de él entran en contacto con el niño e influyen sobre él. Sus actitudes son, en esencia, las mismas que hemos encontrado en los padres, aunque en forma más descarada y menos personalmente comprometida.

Con manifestaciones más ingenuas o brutales en los niños, más disimuladas o más compensadas en los adultos, es evidente que la presencia del retrasado produce un rechazo instintivo o al menos una actitud distinta que frente a otro niño: sorpresa, incomodidad, decepción, lástima, deseo de olvidarle.

Si ahondamos en el trasfondo de esta actitud en un adulto, encontraremos que la presencia del deficiente mental enfrenta al adulto con una responsabilidad moral — este niño podría ser mi hijo — que a primera vista resulta intolerable y que se evita con la huida o se compensa con las muestras de una compasión demostrativa y superficial.

4. LA PERSONALIDAD DEL RETRASADO MENTAL

En las primeras épocas de la vida, el retraso significa simplemente una mayor lentitud en la maduración de la personalidad. Pero a medida que pasa

el tiempo la distancia entre los problemas con la limitación de su inteligencia puede significar un freno para franquear etapas de desarrollo personal y para resolver problemas que normalmente deberían plantearse. Esta limitación es, sobre todo importante, cuando el niño ha terminado su desarrollo intelectual, cuando no se puede esperar un progreso posterior y el retraso se ha convertido definitivamente en deficiencia. Un niño de 12 años, con una edad mental de 8 años no es un niño de 8 años, es un niño de 12 años que se enfrenta con el mundo de 12 años, en forma más infantil, menos adecuada que otros de su misma edad. Y un joven de 16 con una edad mental de 13 no es un muchacho de 13 sino un adolescente de 16 años al que la limitación de su inteligencia ha deformado la adolescencia y le ha impedido la ampliación y la profundización de la experiencia que normalmente acompaña a la adolescencia, y así no habrá conocido la exacerbación del sentido crítico ante los demás o frente a sí mismo o la preocupación por el sentido de la existencia, la motivación por objetivos a largo plazo o muchos otros hechos característicos de esta etapa de la vida.

Cuanto mayor es el retraso y más pronto termina el desarrollo intelectual, más la personalidad está determinada por el déficit intelectual. A la inversa, cuanto menor es el retraso más importante es la influencia sobre el desarrollo de la personalidad de la conciencia de fracaso y de la conciencia de inferioridad que resultan de las actitudes ajenas. Y más puede explicarse su personalidad como respuesta a estas actitudes y como defensa del propio yo amenazado.

Tal defensa puede hacerse de distintas maneras. Las más características son:

REPLIEGUE, REGRESION INFANTIL

Es la deformación de carácter más frecuente en los niños retrasados, es también la más fácil de aceptar por el ambiente y la más difícil de cambiar.

Las siguientes notas pueden caracterizarla:

Ante cualquier situación nueva, o que exige un esfuerzo intelectual se siente cohibido y angustiado y tiende a inhibirse, se sonroja, es incapaz de hablar, no controla sus movimientos.

Habitualmente se refugia en sí mismo y en los comportamientos más simples y estereotipados. Presente al exterior una sonrisa estereotipada, frecuentemente mal interpretada por los demás — como si reflejase una satisfacción interior o como si expresase burla y altanería — cuando en realidad es un intento de congraciarse con el ambiente, de no plantear problemas de pedir que le dejen en paz.

El miedo a los demás y a sus exigencias, le impulsa a la dependencia afectiva de una persona en la que espera encontrar protección y cariño, lo que acentúa el infantilismo de su carácter. Como el niño pequeño que necesita que este afecto se exprese físicamente.

Su actividad es reducida, toma pocas iniciativas y tiene en conjunto una actitud pasiva ante los acontecimientos.

OPOSICION, AGRESION

Frente al retrasado pasivo está el obstinado y agresivo. También aquí el hecho fundamental es la negativa a enfrentarse con las situaciones en que ha de fracasar, pero en este caso el sujeto le da un carácter afirmativo, si calla, si se encierra en sí mismo, si no colabora es porque no quiere; la negatividad y la obstinación son su coraza.

Este rechazo de las expectativas ajenas y el consecuente sentirse distinto y rechazado, lleva a su vez a manifestaciones de agresividad.

Esta actitud de aislamiento y rebeldía difiere de la que puede tomar un niño de su misma edad en que es menos organizada y menos intencional, no está al servicio de un proyecto, sino que es mera reacción.

El niño rechazado con este temperamento necesita como cualquier otro niño cariño y su agresividad es su reacción ante la incapacidad de conseguirlo, con el triste resultado de que su agresividad refuerza la hostilidad de los demás. Habitado a este círculo vicioso resulta muy difícil ganar su confianza y establecer con él una relación personal.

En cambio, es capaz de reacciones generosas y desinteresadas, que por su simplicidad corren el riesgo de ser mal interpretadas.

Por todo ello estos retrasados acostumbran a estar peor integrados en su contexto social que los de tipo pasivo. Su destino normal es el ser excluidos y hostilizados o el de ser coaccionados y forzados a una disciplina formal. En cambio, si alguien tiene la paciencia suficiente para llegar a romper la coraza de su hostilidad puede canalizar mejor que en los de tipo pasivo su energía latente hacia un esfuerzo positivo.

COMPENSACION

Toda persona busca compensar sus humillaciones y sus fracasos en un orden de actividad en el que consiga satisfacciones que en otros le son negadas, y el retrasado mental no es una excepción a esta regla. Pero su escasa inteligencia, sus compensaciones chocan pronto con la realidad o con las normas sociales.

Una primera compensación que mejor llamaremos evasión o refugio, es la fantasía. En la medida en que se sienta aislado del mundo y de los demás y en la medida en que desconfía de conseguir éxitos afectivos es natural que el niño retrasado tienda a refugiarse en un mundo imaginario.

Las creaciones de la fantasía del niño retrasado no son esencialmente distintas de las de cualquier otra persona. La diferencia está en que el niño retrasado distingue menos los límites entre fantasía y realidad. Desconoce

los límites que la realidad impone a la realización de sus ensueños, cree ingenuamente que sus ensueños pueden convertirse en realizaciones sin más que intentarlo y cada vez que lo intenta —huyendo del domicilio paterno, por ejemplo— su aventura termina en fracaso. O simplemente juzga mal la credibilidad de los demás y cuando intenta justificarse usando de su fantasía que para él se confunde con la realidad, se ve acusado de mentiroso y de fantástico.

El fracaso social que significa la inferioridad intelectual puede compensarse con otros tipos de actividades en primer lugar de orden físico. En cualquier clase escolar el alumno con peores notas puede ser el primero en gimnasia o el cabecilla del grupo fuera de la clase y conseguir así un prestigio y una satisfacción que no consigue en la competición académica.

El ser el último de la clase no significa forzosamente déficit intelectual y es muy poco probable que el cabecilla del grupo sea un subdotado intelectualmente respecto a sus compañeros, incluso el éxito en los deportes requiere un cierto nivel intelectual, precisión de movimientos, dosificación del esfuerzo, coordinación con la actividad de los demás o anticipación de esta en los deportes por equipos. Al retrasado mental en la medida en que está corporalmente desarrollado, le queda la pura exhibición de fuerza y también la audacia apoyada en su escasa previsión de los riesgos. Que el retrasado pueda conseguir así un cierto prestigio entre sus compañeros y en su contexto social, es evidente, pero no lo son menos los peligros que así corre.

Su motivación es demasiado ingenua, demasiado transparente para que no sea advertida por los demás que aprenden pronto a manejarla y a ponerla a su servicio. El cabecilla lo utilizará como guardaespaldas, el grupo como elemento de choque en sus conflictos con otros grupos o le encargará las misiones más peligrosas. Y le abandonará sin reparos cuando entre en dificultades.

Una tercera forma de compensación tiene una raíz aparentemente inversa. El fracaso del deficiente en una tarea intelectual o en resolver los problemas de su conducta produce a menudo en los demás un efecto cómico. Los compañeros se ríen del que sistemáticamente demuestra su incapacidad. El afectado puede reaccionar replegándose o agrediendo, pero puede también encontrar en esta risa una forma de aprobación social. Siguiendo en este camino puede convertirse en el bufón del grupo y encontrar así cierto prestigio.

También como en el caso anterior, los demás descubren pronto la buena voluntad del deficiente para cumplir con las expectativas ajenas, con tal de que se le admire y tienden a explotarla. Le incitan a que se coloque en situaciones grotescas en clase y en los distintos contextos sociales en que se mueven dispuestos a abandonarle en cuanto la broma pasa de ciertos límites y puede comportar peligro para los que la han provocado.

Los dos tipos de compensación que he señalado, el convertirse en «duro» y el convertirse en «bufón» ante los compañeros, siguen por tanto el mismo esquema. La necesidad del deficiente de conseguir un cierto prestigio social y su disposición a cumplir las expectativas de los demás para conseguirlo.

Su relativa incapacidad para valorar las consecuencias de sus actos y la interpretación de sus actos por parte de los demás. Y la existencia en su ambiente de individuos dispuestos a utilizarle para sus fines.

Hablando con propiedad, no puede considerarse al grupo de los compañeros de clase o de los compañeros de calle o de barrio, como un grupo asociado. Lo único que buscan al utilizar — o al abusar del subnormal — es divertirse. Sin embargo, es significativo que los ejemplos típicos de esta situación son situaciones en las que el grupo entra en conflicto con las normas sociales, escolares o públicas. Una vez salido de la escuela, los mismos esquemas que hemos descrito pueden hacerle caer en un grupo efectivamente asociado y con ello en la delincuencia. Así, por una evolución en realidad muy simple, la deficiencia mental acaba por desembocar en una personalidad asociada difícilmente recuperable.

EL DEFICIT MENTAL Y OTRAS FORMAS DE SUBNORMALIDAD

El retraso mental es, en principio independiente de cualquier otra forma de subnormalidad. Sin embargo, cualquier niño con algún déficit en sus aptitudes — deficientes sensoriales y motóricos, defectos de lenguaje, etc. — o de anomalía en su carácter; personalidades psicopáticas, encuentra algún rechazo familiar o social o simplemente dificultades de ejercicio o de integración que dificultan y retrasan su desarrollo intelectual.

Cuando llega la edad escolar estas dificultades se hacen más claras. La escuela es el lugar normal de los aprendizajes abstractos y la escolaridad juega por tanto un papel importante en el desarrollo de la inteligencia. Y cualquier tipo de defecto dificulta la escolaridad.

Un niño con un defecto sensorial importante — ciego, sordo, ciego y sordo — queda excluido de la escuela normal. Un niño con un déficit motor importante — parálisis, deformación, etc. — encuentra dificultades a veces insuperables para asistir. Un niño con un defecto de carácter importante — inestable, turbulento — encuentra dificultades en integrarse en el medio escolar y acaba por ser rechazado. Casi puede afirmarse como regla, que todo defecto y toda anomalía produce un déficit de escolaridad y el resultado final de estas dificultades, es con mucha frecuencia, un retraso mental más o menos importante, que con el tiempo puede convertirse en irrecuperable.

Por esto, si el retraso mental, en principio es independiente de cualquier otro tipo de deficiencia, en la práctica los encontramos muchas veces mezclados.

Un caso distinto es el de los defectos adquiridos posteriormente — déficit sensorial o motriz a consecuencia de un accidente, psicopatías o neurosis desarrolladas a partir de la adolescencia —. Los retrasados pueden sufrir accidentes o contraer enfermedades mentales con la misma frecuencia que los normales. Pero también en estos casos el retraso es un handicap grave. La reinserción social del deficiente mental que a consecuencia de un accidente

o por cualquier otra causa, ha perdido aptitudes físicas, es más difícil que para otros individuos. Y la psicoterapia aplicada a un psicópata deficiente mental tiene menos probabilidades de éxito que en otros casos

5. ESCUELA Y RETRASO MENTAL

Al hablar de la evolución intelectual del retrasado he indicado la importancia del comienzo del período escolar. En unos casos es entonces cuando el retraso se descubre, en otros es entonces que el retraso ya conocido se convierte en una discriminación.

Las razones las he indicado ya. La escuela es el lugar normal de los aprendizajes lógicos y la escuela está montada sobre unos criterios de comparación — de competitividad — y en definitiva de selección, que conducen a unos determinados standards de rendimiento y de progreso. Pero estos standards están social y culturalmente determinados, varían con las distintas sociedades y con las distintas culturas. Lo cual equivale a decir que la valoración del fracaso intelectual y con ello la identificación del subnormal está social y culturalmente condicionado,

En una sociedad competitiva tradicional el deficiente profundo incapaz de asumir el mínimo de responsabilidades exigidas por la convivencia social queda al margen. Incluso no totalmente al margen, pues «el tonto del pueblo» tiene un lugar definitivo en la vida colectiva, pero un lugar ciertamente distinto y aislado. Pero la mayoría de los que nosotros calificaríamos de retrasados en el pueblo no lo son, no son distintos, porque son capaces de todos los aprendizajes básicos necesarios en su ambiente, y el que sean más o menos hábiles en unos aprendizajes que en otros no establece ninguna diferenciación esencial.

La difusión de la enseñanza primaria obligatoria propone nuevos aprendizajes — leer, escribir, contar — y con ello nuevos standards de rendimiento intelectual. Los que no son capaces de realizar estos aprendizajes quedan al margen calificados de inferiores.

Nótese, sin embargo, que la situación es muy distinta en la escuela unitaria, todavía frecuente en las aldeas, que en la escuela graduada por cursos. En la escuela unitaria, donde un solo maestro atiende a todos los niños de la localidad, el que no puede aprender tan rápidamente como sus compañeros de la misma edad se retrasa pero no por ello queda separado de ellos en el contexto escolar. Con la introducción de la enseñanza graduada con aulas independientes para cada curso aumenta la eficacia de la enseñanza y el ritmo del aprendizaje se hace más vivo, pero el que no puede seguirlo ha de dejar la clase. Es entonces cuando propiamente surge el concepto que hoy nos parece tan evidente de retraso. El retrasado es el que no puede seguir en la clase que corresponde a su edad. Téngase en cuenta que los tests de Binet, el primer esfuerzo sistemático por medir la inteligencia infantil, que dio origen al concepto de edad mental, nacieron de una necesidad sentida por la organi-

zación escolar francesa, el disponer de una técnica que permitiese homogeneizar las clases y fijar criterios objetivos de admisión.

En nuestros días, las expectativas de la sociedad y de los padres en primer lugar, en cuanto a los niveles de educación, aumentan todavía como se demuestra en la progresiva ampliación de la enseñanza media. En principio se espera de todo niño que sea capaz de seguir el Bachillerato y de seguirlo hasta el final, lo que significa continuar progresando intelectualmente hasta los 16 ó 17 años. Al que no es capaz de mantener este ritmo se le considera distinto e inferior.

La afirmación perfectamente cierta de que el retraso mental está socialmente condicionada, tiene por tanto un doble sentido. Es cierto que los niños que tienen menos oportunidades educativas, como ocurre en los estratos inferiores de la sociedad, ejercitan menos su inteligencia y resultan, por tanto, con mayor frecuencia retrasados. Pero también es cierto que en una sociedad no discriminatoria por razones económicas y sociales, en una sociedad con igualdad de oportunidades educativas en función de la aptitud, el número de los retrasados resulta del grado de exigencia del sistema educativo. Cuanto más alto y más rápido sea el desarrollo intelectual exigido, mayor será el número de los que quedan al margen.

6. LA EDUCACION ESPECIAL

Si el niño — todo niño — necesita de la escuela, no sólo para adquirir conocimientos, sino para completar el desarrollo de su personalidad, y si hay niños que no pueden asimilar la enseñanza de la escuela común ni seguir su ritmo parece lógico e ineludible proponer para ellos un sistema de enseñanza especial.

Las ventajas de esta educación, en orden al desarrollo intelectual del deficiente mental, son evidentes. Hemos dicho ya que el deficiente es capaz de desarrollar su inteligencia, al menos hasta cierto nivel, igual que cualquier otro niño, sólo que más lentamente y a costa de un mayor ejercicio. Y que por este motivo accede a estadios de desarrollo intelectual cuando sólo imperfectamente domina los anteriores. Esta fragilidad e inseguridad se remonta ya a los primeros estadios — la coordinación sensorio motriz — que normalmente los deficientes mentales no han llegado a dominar a su debido tiempo.

La educación especial, centrandó su atención en los problemas de estos niños con una atención más sostenida — más individualizada — con un ritmo más lento, rehaciendo si es preciso los aprendizajes anteriores y con técnicas pedagógicas más eficaces puede conseguir en estos niños un desarrollo intelectual que no conseguirían en la escuela común.

Pero hay algo más todavía y no menos importante. En la escuela especial el retrasado ya no es un niño inferior y distinto, al que sus maestros y compañeros mantienen al margen por sus fracasos escolares. Con unos objetivos al alcance de sus fuerzas y en una situación menos competitiva el bloqueo

psicológico — inhibición, angustia — es menor. El niño se siente más tranquilo, más seguro de sí mismo y el aprendizaje es por tanto más fácil.

Pero esto es sólo una de las caras de la educación especial. Para advertir la otra — la negativa — basta con que pensemos en lo siguiente:

Buena parte de las ventajas psicológicas que acabamos de citar se reducen por el hecho de que al término de la jornada escolar el niño retrasado vuelve a encontrar en su casa y en la sociedad en general una actitud discriminatoria y negativa. Supongamos que para evitarlo convertimos la escuela especial en residencia y con tanto acierto que logramos satisfacer plenamente la necesidad de protección y cariño. El niño se encuentra en su nuevo hogar como el pez en el agua. Su desarrollo intelectual es muy satisfactorio dentro de los límites que impone su capacidad, y su desarrollo personal le conduce a alcanzar una integración adecuada al medio social en el que se desenvuelve.

Todo lo cual podría calificarse de muy satisfactorio si no fuese que el niño está destinado a dejar la institución escolar y reintegrarse a su ambiente, a su familia y a la sociedad. En cuyo momento el equilibrio tan trabajosamente alcanzado — tan artificialmente mantenido — se hunde.

La doble cara de la educación especial se puede resumir así: La educación especial se justifica por su mayor eficacia en conseguir el desarrollo intelectual del retrasado mental, pero la educación no puede consistir sólo en el desarrollo intelectual sino que tiene por objetivo último la formación de la personalidad y la integración social. Y la escuela especial consigue este objetivo con mayor dificultad que la escuela común.

Puede incluso decirse que estos dos objetivos, no sólo son distintos, sino que tienden a oponerse. Desde el punto de vista del aprendizaje intelectual cuanto más diferenciada esté la enseñanza, cuanto más se dé al retrasado un trato distinto, mejor. Desde el punto de vista de la formación de la personalidad y de la integración social posterior, cuanto más diferenciada esté la enseñanza, cuanto más se dé al retrasado un trato distinto, peor.

Como en la práctica no es posible resolver esta antinomia, habrá que decidirse en cada caso por el mal menor, manteniendo en la escuela común a unos retrasados, a pesar de las dificultades que encontrarán en ella, y confiando a otros a instituciones especiales a pesar del inconveniente que representa su aislamiento.

Lo que sí es posible es enunciar las reglas que han de orientar esta decisión y que han de tenerse en cuenta al establecer la organización escolar para los deficientes mentales.

1.º Ha de mantener el máximo posible de niños en la enseñanza normal y sólo acudir a una enseñanza especial cuando sea inevitable. Los padres, espontáneamente adoptan este punto de vista pero hace falta que la organización escolar permita realizarlo. Para ello el primer esfuerzo corresponde a los maestros. Es más fácil eliminar a un niño que se retrasa que concederle una atención especial.

2.º La organización escolar, especialmente en la enseñanza primaria, deberá ofrecer clases paralelas de recuperación donde un mismo aprendizaje

pudiese hacerse más lentamente para reintegrarse más tarde a los cursos normales en vez de la solución actual de repetir curso.

3. Para los casos en que la escuela especial es inevitable, esta escuela debe estar lo menos separada posible del contexto familiar y social. Para ello:

a) Siempre que sea posible el niño ha de seguir viviendo con su familia y asistir a la escuela especial sólo a las horas de clase. Para que esto sea posible las escuelas especiales han de ser abundantes y geográficamente muy repartidas.

b) La escuela residencia sólo se justifica por razones geográficas cuando en la propia población no existe un centro al que sea posible el desplazamiento cotidiano.

c) La escuela residencia ha de mantener el máximo posible de contactos familiares y sociales (visitas periódicas de los familiares, vacaciones en el hogar, participación de los alumnos en actividades colectivas con otros niños y otros ambientes, excursiones, etc.). Para ello las instituciones residenciales han de ser pequeñas, tan pequeñas como las disponibilidades económicas lo permitan.

Cuanto mayor es el centro, mayor es el ámbito geográfico que sirve y mayores son, por tanto, las dificultades para mantener los contactos familiares.

Cuanto mayor es el centro más fácil es que se enclaustre y se reduzcan sus contactos con la vida exterior.

Cuanto mayor es el centro, mayor es el peligro de que se desarrolle una mentalidad de asilo: masificación, reglamentación estricta, uniformidad, actitudes pasivas por parte de los alumnos, etc.

Estas observaciones sobre la organización de la enseñanza han de completarse con otras sobre la pedagogía. El dato esencial lo hemos indicado ya, la educación del deficiente no puede consistir sólo en aprendizaje intelectual sino que ha de proponerse el desarrollo de la personalidad en los límites de lo posible y en función de la sociedad en la que el retrasado deberá un día integrarse.

En este sentido puede citarse un hecho muy significativo, y extraído de las experiencias de algunas instituciones que han seguido posteriormente la aventura vital de sus alumnos. Los mayores éxitos pedagógicos de la institución, los que durante sus años de escolaridad habían progresado más respecto a su nivel al ingreso — los que más habían aumentado su cociente intelectual hablando técnicamente — eran también los fracasos más claros. Devueltos a su ambiente, privados del apoyo moral de la institución perdían rápidamente lo que allí habían progresado.

Lo que puede decirse sobre la formación de la personalidad del deficiente mental es en buena parte común con la pedagogía de la personalidad en general, tema inagotable en el que aquí no voy a entrar. Si no es para recordar que la pedagogía no es sólo una ciencia, sino un arte y una vocación.

Lo que tiene de específico esta formación gira todo en torno a un hecho central: que el retraso mental constituye un déficit muy real en la vida social

y que el deficiente verá por ello limitadas tanto su autonomía personal como su *integración social*. Pero antes de seguir con este comentario conviene que recordemos la situación en que normalmente se encuentra el deficiente mental en nuestra sociedad para deducir los puntos débiles de su personalidad y las posibilidades de reforzarla.

7. INTEGRACION SOCIAL DEL DEFICIENTE MENTAL

Más que su incapacidad para resolver problemas abstractos o su falta de conocimientos específicos, lo que perjudica al deficiente es su dificultad para adaptarse a situaciones nuevas y su escasa capacidad para advertir las consecuencias de sus actos y las expectativas de los demás, su falta de sentido crítico.

En estas condiciones se ve llevado a apoyarse en la rutina y en las decisiones de otra persona.

Esta dependencia puede ser su destino. En unos casos encontrará una sobreprotección familiar que le aísla del mundo exterior. En otros, a la inversa, será una explotación personal con un aislamiento parecido.

Cuando esto no ocurre el deficiente ha de encontrar un puesto en la sociedad, lo que dada su escasa capacidad de autonomía le resulta muy difícil. Cuando necesita apoyo y protección, lo que encuentra es un rechazo repetido una compasión superficial y en último término una indiferencia general. Esto le lleva fácilmente a caer en los grupos marginales y en formas de vida asociales.

Al hablar de la personalidad del niño deficiente, he indicado ya las razones por qué es en estos grupos donde con más facilidad encuentra reconocimiento — encuentra un papel a desempeñar — y donde con más facilidad se pueden utilizar — explotar — sus características personales. Y una vez entrado por este camino estas mismas características — falta de sentido crítico, imprevisión, incapacidad de establecer metas a largo plazo — le imposibilitan el abandonarlo. La delincuencia habitual y la prostitución son el destino natural de muchos deficientes.

De lo dicho se desprende que la inserción social del deficiente no es nada fácil de resolver y no lo es por tanto la tarea educativa que prepare esta inserción. Parece, sin embargo, que las siguientes observaciones están justificadas.

1.º En la sociedad en la que va a vivir el retrasado tendrá que verse enfrentado constantemente con el hecho de su inferioridad y con la discriminación que provoca. Para evitar, o al menos reducir las consecuencias desastrosas que esto va a tener para su personalidad es necesario que el proceso educativo le lleve a la vez a descubrir su responsabilidad por llevar una vida útil y a aceptar conscientemente la limitación de sus facultades.

2.º Dado que la inserción social se hace en primer lugar por el trabajo útil y remunerado, la enseñanza del retrasado debe incluir forzosamente una

formación profesional. Sin ello toda la tarea pedagógica en el orden intelectual se hace absurda. Esta formación profesional ha de planearse en relación, no sólo con las aptitudes del retrasado, sino con sus posibilidades reales de trabajo en la sociedad.

3.º En la medida en que el retrasado mantenga una relación familiar, ésta jugará un papel importante en su integración social a la salida de la institución escolar y durante largo tiempo. Lograr una integración familiar satisfactoria es por ello una tarea fundamental. Esta acción educativa ha de ejercerse no sólo sobre el retrasado, niño o adolescente, sino al mismo tiempo sobre la familia. El que la permanencia en la institución sirva para romper o debilitar los lazos familiares, ha de considerarse como un fracaso educativo, cualesquiera que sean los progresos conseguidos en otros órdenes.

4.º A la salida de la institución educativa y en sus esfuerzos por situarse socialmente, el retrasado atraviesa un período decisivo para su existencia posterior. Para suavizar este tránsito entre el ambiente escolar y la sociedad adulta el centro escolar debería, al menos durante un tiempo, mantener un cierto contacto y ejercer un asesoramiento sobre sus antiguos alumnos. La fidelidad del deficiente a las relaciones personales y a las personas que se interesan por él facilita esta labor, que en muchos casos será decisiva para sostener su equilibrio personal y facilitar una relativa integración social.

Hemos llegado así al término de estos comentarios. Partiendo de la afirmación inicial de que el déficit mental, en principio es independiente de cualquier defecto de la personalidad, pero poco a poco, hemos visto cómo el mismo déficit y la experiencia de fracaso y la conciencia de inferioridad que normalmente le acompañan, acaban por modificar en forma característica la personalidad del retrasado y poner en peligro su integración social. Y esto, con tal fuerza, que hemos terminado afirmando que el problema principal de la educación del retrasado no es tanto el progreso de su inteligencia como la formación de su personalidad.

Como toda tarea pedagógica sólo puede ocurrir en el marco de una relación personal, basada en una profunda vocación de ayuda por parte del educador.

Pero si la relación personal es un elemento ineludible en toda educación, en este caso es mucho más importante. Porque el retrasado tiene problemas psíquicos sin resolver los cuales no puede progresar. Y porque el deficiente busca en una relación personal la seguridad que no encuentra en otras dimensiones de su existencia. Por esto la educación del retrasado puede definirse adecuadamente como una educación psicoterapéutica.