

¿EN QUÉ FALLARON LOS PRONÓSTICOS DE BINET Y SIMON?

Carmen García Pastor
Universidad de Sevilla

...Este conocimiento (científico) del que sólo vemos el comienzo, y que logrará, como es de esperar, el mejoramiento de la suerte de los más, se prosigue hoy con la "educación de los anormales". Es problema que se ha removido teóricamente, sin resultados. Este problema entra hoy en una nueva fase y seguramente se resolverá

(Binet y Simon, Los niños anormales)

INTRODUCCIÓN

Quizás sea preciso, para empezar, justificar la elección del tema elegido, porque podría parecer alejado de los intereses actuales de la investigación en el ámbito de la Educación Especial. Sin embargo, traer aquí, hoy, la obra de Binet y Simon, tiene el interés fundamental de reflexionar sobre las soluciones que se plantearon entonces ante los desafíos de un nuevo siglo, tal y como hoy hacemos con el siglo XXI, ante el problema de lo que entonces se denominaba genéricamente *la infancia anormal*. Mirar desde la distancia de todo el siglo que media entre ellos y nosotros nos lleva a preguntarnos por qué algunos problemas se resisten a las soluciones planteadas, como ocurre con algunas enfermedades causadas por microorganismos que se hacen resistentes a los modernos antibióticos o cambian hasta hacerlos inadecuados. En uno y otro caso debe preocuparse la investigación por estos procesos de resistencia y cambio.

En una investigación anterior (García Pastor, 1984) nos planteamos precisamente cómo se llega a configurar *la infancia anormal* como problema social, es decir, como cobra entidad definiendo a un grupo de niños que no tenían cabida en ninguna institución social, en palabras de los propios Binet y Simon, a estos niños *la escuela no los encuentra demasiado normales, el hospital no los encuentra suficientemente enfer-*

mos. El trabajo entonces partía del momento en que la educación especial se institucionaliza - es decir, aparecen las primeras clases y escuelas especiales, dentro de la instrucción pública, configurándose un doble sistema de enseñanza, general y especial, para dos supuestos tipos de niños, normales y anormales- para realizar un análisis retrospectivo de las circunstancias e ideas que llevan a plantear el problema de niños que encuentran dificultades para aprender en la escuela pública, como un problema que está en los niños, no en la propia escuela, aunque ésta en sus inicios fuera una escuela masificada y con un profesorado de escasa preparación. En este sentido, siempre nos pareció acertada la definición de Prudhommeau (1975), cuando se refería a los niños retrasados como *hijos de la escuela pública y gratuita*. Explicábamos entonces la relación entre la escuela y sus fines, y esta distinción entre los niños que pueden aprovecharse de ella y los que no. La escuela selecciona desde sus inicios y lo hace, como recuerdan Binet y Simon, según el criterio del maestro, por eso se hace necesario un criterio más objetivo y científico, el que se basará sobre la nueva idea de inteligencia como capacidad para adaptarse a los aprendizajes escolares y sobre la posibilidad de medirla y usar esta medida como pronóstico del futuro rendimiento académico.

Volver sobre este tema es una necesidad porque, desde nuestro punto de vista, no podemos construir nada nuevo, responder a los desaffos del siglo XXI, si no somos capaces de deconstruir las bases sobre las que se han asentado la mayoría de las soluciones adoptadas en el siglo XX; si no somos capaces de reconocer el desarrollo de la educación especial, como un desarrollo unido a los propios fines de una escuela que no nació para servir a todos los niños y que, además, optó por solucionar el problema de los que excluía como un problema que estaba en los niños, centrando la solución en dar respuesta a sus problemas. Se desvía, pues, desde el principio, la atención del enfoque institucional, para convertirlo en un problema privado: cada niño tiene (dentro) su problema. Concibiéndose además éste como algo esencial en él, que lo hace diferente a los demás y semejante a otros que también tienen problemas, lo que lleva a que se pueda concebir un grupo de niños "problemáticos", entonces llamados "anormales".

Nuestro interés se centra en estos momentos en una nueva revisión que apoya muchas de las ideas que, fundamentalmente los sociólogos críticos que se ocupan de la educación especial, además de otros teóricos del campo, mantienen sobre el desarrollo de la educación especial. En esta línea, se habla hoy de la herencia del modelo médico y de determinados modelos psicológicos, que pesan sobre nuestro presente, resultando necesario conocer esta herencia que se traduce en ideas que, aunque deberían estar superadas, sobreviven y siguen influyendo en las prácticas actuales.

El trabajo de sociólogos críticos ha influido en nuestras ideas actuales, reforzando la necesidad del rastreo histórico, imprescindible, porque como el propio Barton señala, era y es necesario un conocimiento informado históricamente: *Cómo se concibieron las ideas fundamentales en el pasado, quién las concibió, en qué condiciones y con qué consecuencias, son temas que merecen la indagación cuidadosa del sociólogo* (1998: 25-26). Así, aunque hemos reflejado nuestro trabajo inicial en diversas publica-

ciones¹, en las que explicamos las primeras definiciones de *deficiencia mental*, sobre todo la aparición del concepto de *retraso* -asociado a la extensión de la educación primaria- y la denominación genérica de *infancia anormal*, como precedentes que determinan lo que sucederá más tarde, hemos encontrado necesario seguir trabajando en esta línea, tratando de comprender como los significados se perpetúan partiendo de los esquemas explicativos de los modelos médico y psicológico. También porque el mismo hecho de que se haya entendido la discapacidad como un tema médico y psicológico, lo ha hecho objeto de preocupación teórica y empírica sólo en estos campos, relegando otras explicaciones teóricas.

Quizás el verdadero motor de estas nuevas aportaciones, fundamentalmente sociológicas, al contrario que ha ocurrido con las explicaciones dominantes, se cifre en que para la sociología, como recuerda Fernández Enguita, carezca de sentido convertir al alumno en la única variable de cuyo lado caería toda la responsabilidad del resultado de su paso por la escuela: *No son los alumnos, las diferencias entre los alumnos, ni siquiera sumándoles toda la parafernalia relativa al origen social y cultural, los que determinan sus distintas realizaciones en la escuela:*

Las diferencias que cuentan no son las que se sitúan fuera por entero de la institución escolar, sino las que están en el centro de la articulación entre ésta y la sociedad global o sus principales instituciones. Está fuera de lugar, por consiguiente, ocultar la responsabilidad de la escuela bajo la aureola supuesta de su presunta cientificidad mientras se clasifica a los alumnos como "normales" "niños-problemas", etc. o se rebautiza su exclusión como "fracaso" y su rechazo como "inadaptación" (p.25).

Nuestra reflexión invita a preguntarse en qué sentido podemos decir que hemos progresado o si lo hemos hecho en la idea mantenida tradicionalmente en el ámbito de la educación especial que, como señalaban Bogdan y Kugelmass (1984), ha cifrado suposición de que el progreso en el campo se realiza a través de la mejora en el diagnóstico, en la intervención y en la tecnología.

1. LA IDEA DE PROGRESO ASOCIADA A LA ESPERANZA EN LAS CONTRIBUCIONES DE LA CIENCIA: LA INFANCIA ANORMAL COMO OBJETO DE ESTUDIO

Utilizar la obra de Binet y Simon como punto de referencia de nuestro análisis supone partir de la esperanza en que la solución del problema de los niños anormales

¹ En la obra *La deficiencia mental como problema educativo. Estudio sobre sus orígenes* (1987) y posteriormente en el capítulo dedicado a *Antecedentes* en la obra *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar* (1993, 1995, 1998).

vendrá dada por las posibilidades que ofrece el *conocimiento científico moderno*, en la idea de que la mejora en la práctica está basada sobre el progreso en este conocimiento, estableciendo una equiparación entre progreso social y progreso científico, e identificando sus fines hasta el punto de ignorar cualquier conflicto de intereses. De este modo los científicos ofrecerán a los hombres de acción los métodos más adecuados:

Es un hecho singular ver cómo los sabios que, hace cincuenta años, no salían de sus laboratorios tienden a mezclarse con la vida real. A pesar de los móviles que empujan a unos y otros, manifiéstase aquí un hecho general innegable. La ciencia pura y desinteresada conserva sus adeptos; pero crece el número de aquellos que buscan en la ciencia aplicaciones prácticas y útiles; o, mejor, piensan menos en la ciencia que en la sociedad; los sabios procuran estudiar los fenómenos sociales dirigibles y ofrecer a los hombres de acción, casi siempre empíricos, el tesoro de los métodos más exactos (Binet y Simon, Los niños anormales).

Para estos autores su preocupación como científicos por el tema de *la infancia anormal* va a traducirse en *todo un plan de organización escolar*. Entendido de este modo, el desarrollo de la educación especial podría partir de esta situación, en la que la psicología irrumpió como una nueva ciencia, ofreciendo nuevas posibilidades. Sin embargo, ignoraríamos de este modo cómo llega hasta nosotros la herencia del modelo médico, con respecto al cual se ofrece el modelo psicológico como alternativa, siendo difícil comprender su propia supervivencia en lo que se refiere a la influencia del mismo hasta nuestros días. Es el médico alienista, el científico que se ha introducido a lo largo del XIX en el tema de la infancia anormal, de ahí que resulte necesario rastrear como se configura la *infancia anormal* como una construcción indisociable de la definición y clasificación de la idiocia dentro de los asilos, ya que ésta caracterizada como la falta de razón, será el precedente inmediato de lo que consideraremos más tarde la falta de inteligencia, la incapacidad por excelencia, paradigmática dentro de la llamada *infancia anormal*.

La definición de la deficiencia mental es producto de un proceso del que sólo puede hablarse una vez que Esquirol a mitad del siglo XIX separa definitivamente la idiocia de la locura. Este dato es importante porque la idiocia se define a partir de aquel momento como un estado con el que se nace, diferenciándose de la locura que se adquiere. Esquirol decía para diferenciar ambas que la locura era un rico arruinado, mientras que la idiocia era un pobre que siempre estuvo en la miseria. Una consecuencia de que la idiocia sea un estado con el que se nace, es el reconocimiento de la existencia de niños idiotas, pues debemos recordar que las diferentes formas de locura, incluidas la idiocia, se estudiaban a partir de la pubertad, no antes.

Cierto es que podemos encontrar muchos testimonios anteriores (Cfr. Orcasitas, 1987), Tomlinson (1982) recuerda que el tratamiento de los que son considerados defi-

cientes ha dependido de los valores e intereses dominantes en cada sociedad, llegándose hasta la eliminación en sociedades como la antigua Grecia. Incluso, en la misma sociedad prevalecen valores diferentes, cuando sobreviven formas de vidas diferentes, como es el caso de la transición entre la sociedad preindustrial a la industrial. De hecho, el fenómeno de la marginación de personas con discapacidades puede considerarse predominantemente urbano- de las nuevas ciudades donde la industria se concentra- y coexistente con formas de vida anteriores que se prolongan en las zonas rurales en los mismos países o en países donde la industrialización no llega. Baste recordar que la expresión *tonto del pueblo*, existe con anterioridad y sobrevive casi hasta nuestros días, con actitudes muy diferentes entre el rechazo y la protección². Bowtell (1970) también señalaba que bajo la forma de vida predominantemente rural el deficiente era usualmente aceptado o integrado en la vida de las pequeñas ciudades o pueblos *algunas veces empleados en oficios sencillos que no exigieran inteligencia o rapidez* (p. 22). Como también señalaba Bergeron, *en la sociedad preindustrial el trabajo en el campo o en el taller artesano era de gran flexibilidad y de una mayor humanidad...*(1976: 20). El paso a las nuevas formas de vida en la sociedad industrial se realiza con dificultad, creando un nuevo tipo de inadaptación que se da ampliamente en una gran parte de campesinos y artesanos, *una resistencia al trabajo industrial que no fue el resultado de excepcionales peculiaridades culturales de tal o cual pueblo, sino una respuesta generalizada y recurrente de todos los pueblos en la historia de los procesos de trabajo traídos por la industrialización* (Fernández Enguita, 1990: 65). Para Bergeron, *la adaptación a una nueva ecología se realizó en condiciones muy malas para los trabajadores del nuevo sector industrial* (1976:21), señalando el comienzo de un amplio movimiento de degradación, no sólo en las condiciones materiales, sino también en el plano psicológico, en el que la evolución hacia el individualismo de los hogares arrancados del marco de la comunidad campesina se vería acompañado de una destrucción de las bases tradicionales de la vida familiar, a causa del trabajo de las mujeres y los niños ampliamente difundidos a finales del XVIII. Las nuevas y precarias condiciones de vida han sido evidenciadas por historiadores y sociólogos, así Deane sostendrá que no existen evidencias de que el nivel de vida de la clase obrera de la Europa industrializada entre 1780 y 1820 mejorará, *podemos llegar razonablemente a la conclusión de que, en líneas generales, el nivel de vida tendió más a bajar que a subir* (1975: 38). Son estas circunstancias las que van a hacer que el problema de las personas menos capaces o no capaces de adaptarse a ellas se configure como un problema nuevo, dentro de un nuevo orden social.

Los alienistas del XIX son expresión de esta idea de orden, *verdaderos ilustrados a los que van a dar relevo nuevos expertos que buscan en la concentración de los*

² A este respecto L. Kanner en su obra *A history of the care and study of the mentally retarded* (1964), aludía a la teoría del pararrayos, explicando como se entendía que estos sujetos representaban el castigo, la cólera divina, y que debían ser protegidos para que esta cólera no se esparciera entre los demás.

nuevos conocimientos el prestigio profesional (Vlachou, 1999: 35), y como tales ilustrados añan en sí la doble imagen de rigorismo científico y proyecto histórico de emancipación que caracteriza la figura del intelectual moderno, según ha explicado Terrén. Podemos entender dentro de estas coordenadas, que la figura de Esquirol es importante no sólo porque define la idiocia, sino también porque de un modo paralelo, su definición lleva a separar físicamente en las instituciones en las que estaban recluidos, a los locos de los idiotas, creándose, además, en las secciones para idiotas, espacios destinados a los niños. Este es un ejemplo claro de cómo el progreso en el conocimiento médico es aplicado inmediatamente para organizar las instituciones donde se recluye a los alienados en la Francia del XIX. Es también un ejemplo claro de cómo se entiende que la ciencia es la encargada de fijar los criterios que servirá de base para la organización institucional. La obra de Esquirol no se entiende independientemente de la de su maestro Pinel. Efectivamente, a él se debe una metodología nueva en el estudio de la *enajenación del alma*, que se encontraba a nivel precientífico, en la misma situación que otras enfermedades sufrían en otros tiempos, sin embargo Pinel entenderá que al igual que ha ocurrido con ellas *el curso progresivo de los conocimientos sobre el carácter es igual en todo al seguido en otras enfermedades...Una obra de la Medicina publicada al fin del siglo XVIII debe tener un distinto carácter que en época anterior; por esta razón debe distinguirse por cierta superioridad en las ideas, y en especial por el orden y el método que reina en todas las ramas de la historia natural...*(*Tratado médico-filosófico de la enajenación del alma o la manía*, trad. 1801: 106).

Las implicaciones organizativas de las nuevas definiciones y clasificaciones, constituyen un ejemplo de cómo se produce la transición de las instituciones tradicionales como los asilos a las instituciones modernas, ordenadas según los criterios racionales de la ciencia. Para Vlachou (1999), se da en aquellos momentos una especie de acuerdo entre el estado, los intereses sociales y económicos y los de la profesión médica para controlar y segregar a este tipo de personas. Según Tomlinson (1982), en Gran Bretaña, son llevados a los asilos niños cuya presencia en las *workhouses* resulta problemática, no todos los que se consideran idiotas, pues se aprovechan aquellos que pueden hacer algún tipo de trabajo, lo cual evidencia, para esta autora, que la separación se hace atendiendo a intereses económicos. A pesar de que este interés médico por los defectos mentales es frecuentemente presentado separado de otros intereses del momento, según Tomlinson, servía a los intereses sociales y económicos del confinamiento, cuyo control caía en sus manos, haciendo coincidir el desarrollo de estas instituciones con su propio desarrollo profesional. Este acuerdo forma parte de una sintonía más amplia a la que se refiere Fernández Enguita: *Filántropos, reformadores, moralistas, economistas, dirigentes sindicales y otros intelectuales orgánicos del nuevo orden social actuaron en sintonía casi perfecta para crear el nuevo orden moral...*(1990: 61). Un nuevo orden que perpetúa sino aumenta el temor antiguo hacia los recluidos, un rechazo global indiferenciado mantiene la confusión: *de este modo, durante siglos se ha englobado dentro del mismo rechazo a los atrasados, a los locos, a los criminales, los poseídos del diablo, etc* (Perron, 1973: 46). Este rechazo basado sobre nociones heredadas de la Edad

Media, explicará Perron, es ambiguo he intenta apoyarse en justificaciones morales: *la proyección sobre el rechazado de la responsabilidad del rechazo que provoca su condena moral* (p. 47). La influencia médica durante el siglo XIX tendrá un importante efecto en las opiniones del público general sobre los defectos mentales: *Los movimientos para segregar a los deficientes adultos y niños sobre el pretexto de su posible daño a la sociedad que contribuyen grandemente al estigma aun unido a la escolarización especial* (Tomlinson, 1982: 40).

Hemos de tener presente que en el último cuarto del siglo XIX, el estado cada vez interviene de una forma más directa en determinados problemas sociales y, como señala Tomlinson, *los intereses comerciales en la educación de la clase trabajadora animan esta intervención...*

... y las necesidades del capitalismo industrial tenía que servirse de una mano de obra que estuviera mínimamente educada: Los intereses políticos en el control de la potencial rebeldía de las clase bajas también han de servirse de una elemental “educación para la docilidad”, mientras las clases media y alta se reserva el privilegio de la educación secundaria y superior para ellos mismos (p. 41-42)

Estos intereses, señala la misma autora, se manifiestan también en la selección de los *deficientes*, fuera de la escolarización, particularmente el gran grupo de niños que se han designado como discapacitados, débiles: *Estos niños serán los deficientes educables, los anormales educables y, finalmente, los “niños con dificultades de aprendizaje” en un sistema educativo que luchaba con un gran número de niños que podían, o no podrían, conforme a las prácticas y objetivos de la educación normal* (p. 42). En la definición de este grupo será determinante la aportación de Binet y Simon.

En este nuevo contexto en el que *las formas de vida de la modernidad arrastraron de un modo sin precedentes todas las modalidades tradicionales de orden social* (Giddens, 1999: 18), las soluciones van a venir marcadas por *la visibilidad que se abre al conocimiento racional y marca los perfiles de un cambio controlado y productivo* (Terrén, 1999: 53): Un ordenamiento justo y razonable que debía basarse sobre un conocimiento adecuado. Terrén explicará la interdependencia que se establece entre la construcción de este conocimiento y la construcción política, y cómo se desarrolla una diferenciación de ámbitos específicos de acción orientados a la selección de los medios más eficientes para la obtención de un fin. Alude el autor a lo que Giddens ha llamado el *lado oscuro* de la modernidad: *la traducción tecnológica de esa auténtica pesadilla de la modernidad que es el orden* (p. 60).

Este lado oscuro se opone a una concepción del progreso según la cual la humanidad ha avanzado en el pasado -a partir de una situación inicial de primitivismo, barbarie o incluso nulidad- y que sigue y seguirá avanzando en el futuro (Nisbet, 1996). Como explica este autor, esta es una idea de progreso inseparable de otra, según la cual el tiempo fluye de modo unilineal, suponiendo el paso de lo inferior a lo superior como

parte de un plan inexorable, en fases que se siguen unas a otras, no por capricho, sino como un hecho tan real y cierto como cualquier ley de la naturaleza. La fe en el progreso ha sido una constante entre filósofos, científicos, historiadores y políticos, para los que el progreso era un axioma, o un dogma, y, *por insensato que pueda parecer a los intelectuales de la segunda mitad del siglo XX, la idea de progreso era tan evidente como cualquiera de los postulados de Euclides al menos hasta comienzos de nuestro siglo* (Nisbet, 1996: 23). Nos interesa especialmente señalar que esta idea de progreso alcanzó su cénit entre 1750 y 1900- período al que nos estamos refiriendo- tanto en la mentalidad popular como en los círculos intelectuales, pasando a convertirse en una idea dominante, *incluso teniendo en cuenta la creciente importancia de ideas como las de igualdad, justicia social y soberanía popular, que también fueron focos directrices durante ese período* (*ibidem*, 243). Pero la idea de progreso es central porque, para Nisbet, es el contexto en el que las otras viven y se desarrollan. Entre las palabras seductoras que se abren paso en este contexto, afianzándose en el XIX es la de “ciencia” y “científico”, cuyo sentido actual se acuña entonces: *A medida que avanzaba el siglo, los dos signos fueron convirtiéndose cada vez más sagrados, tanto en el vocabulario erudito como en el popular* (*ibidem*, 246). También conviene recordar que el significado de progreso se usa en el siglo XIX como sinónimo de evolución, e incluso desarrollo, términos que según señala Nisbet eran intercambiables para Darwin, al contrario de lo que sucede hoy que hay definiciones muy precisas para cada uno de estos términos. Pero, además, es importante tener en cuenta que estos términos se popularizan entonces aplicándose al contexto social, se habla así de evolución social. Es este el contexto en que se está construyendo la idea de la “infancia anormal” como un problema social al que puede dar respuesta la ciencia.

2. LA OBRA DE BINET Y SIMON EN CONTEXTO

La irrupción de la psicología en el ámbito de estudios de la infancia anormal vino sin duda de la mano de Binet. La aportación de Binet representa un salto espectacular con respecto a las investigaciones psicológicas que se estaban realizando, ya que éstas no arrojaban resultados prácticos que pudieran ser aplicados. Se centraban en una determinada función mental o física y consideraba Binet que los frutos que daban eran *mezquinos no suponiendo una recompensa suficiente para el trabajo estadístico que llevan implícito* (*A propos de l'intelligence...*p.72). Para Binet casi todos los fenómenos de los que se ocupa la psicología son fenómenos de inteligencia, aunque lo que caracteriza la inteligencia es el juicio, el razonamiento, *que son los resortes esenciales: Una persona puede ser débil o imbécil si le falta el juicio, si lo tiene no lo será nunca* (*Méthodes nouvelles ...*p.197). El problema práctico al que debe responder Binet en relación con la inteligencia podría girar en torno a la pregunta siguiente ¿son idiotas como los que están en los asilos los niños que no aprenden en la escuela?

Para responder a esa pregunta se hace necesaria una nueva definición basada sobre la inteligencia concebida como un continuum que une normalidad y anormalidad,

que ya no va a estar basada sobre los criterios médicos, sino sobre los que se desprenden del nuevo conocimiento científico que aporta la psicología. Aunque Binet y Simon considerarán que no existe un método único para el diagnóstico de la inteligencia y que el método médico, el pedagógico y el psicológico deben emplearse en colaboración, pero el método psicológico es el más directo de todos...

... pues apunta al estado intelectual, tal y como es en el momento presente, por las experiencias que obligan al sujeto a hacer un esfuerzo que muestra hasta donde es capaz de comprensión, juicio, razonamiento e invención.

La idea de este método es establecer una "escala métrica" de inteligencia; esta escala estará compuesta de una serie de pruebas, de dificultad creciente, que parte, por un lado del nivel intelectual más bajo que se puede observar, y de otro, del nivel de inteligencia mediana y normal, a cada prueba corresponde un nivel mental diferente.

Con esta escala podemos saber después de haber estudiado dos individuos, si uno está por debajo de otros y cuantos grados; si el alumno está por debajo de la media de otros individuos considerados como normales (1905: 193).

¿Qué es lo que se puede considerar normal, desde un punto de vista social más amplio? Como señalaba Prudhommeau (1975), refiriéndose a la Francia del principio del XIX, cuando la enseñanza no se dirige a toda la población, en el estado de ignorancia, de obscurantismo existente, en que se encuentra el país, y en particular la población rural en que la vida no presenta la complejidad actual, el hecho de no saber leer no es índice de ninguna debilidad; pero cuando la educación primaria se generaliza se considerara normal que llegada cierta edad los niños sepan leer escribir y contar, considerándose como anormal todo niño incapaz de hacerlo: *y en adelante el término "anormal" se torna corriente y se emplea con abuso, tendiendo a aplicarse con valor peyorativo a todo niño que no puede adaptarse convenientemente a las condiciones de la vida escolar* (1975: 14). Es más, Binet y Simon reconocerán que un tipo de actividad práctica como la lectura, es la que evidencia la separación entre el normal y el anormal, entendiéndose *que es un excelente criterio para distinguir unos de otros. La lectura es una barrera que les separa para la eternidad (L'intelligence des... p. 124)*. Efectivamente, no nos estamos refiriendo a los casos que los médicos han diagnosticado como idiotas, sino a los que empiezan a suponer el verdadero problema dentro de la entidad *infancia anormal*, los sujetos débiles o retrasados.

El anormal no está necesaria y constantemente por un conjunto de taras anatómicas evidentes. Las descripciones físicas del idiota y del imbecil que encontramos en los tratados clásicos no siempre son justas; y aunque lo fueran no se aplicarían al débil.

La preocupación por la debilidad mental se convierte en el principal foco de

atención, seguramente porque, como señalará Descoudres, se reconocerá *que es de tanta utilidad para los niños como para los maestros de clases normales, desembarazarse de un peso muerto: y para los retrasados refractarios de todo tipo de enseñanza normal, ser educados aparte* (trad. 1920: 31). Efectivamente, de la misma manera, que cincuenta años atrás las definiciones de idiocia llevan a la adopción de soluciones institucionales, conviene ahora una nueva definición que lleve a adoptar soluciones con respecto a la debilidad. Como señalaban Binet y Simon, los sabios que antes no salían de sus laboratorios deben mezclarse con los problemas de la vida real. Para avalar esta idea los autores mencionan algunos ejemplos, argumentando la necesidad de proceder del mismo modo frente al problema de los niños anormales, un problema *que se ha reconocido durante mucho tiempo sin resultados*. La invitación a participar en la solución práctica de este problema se la brinda la Comisión para el Estudio de la Infancia Anormal, creada en 1904 -presidida por Leon Bourgeois, ministro de Instrucción Pública- cuyo objetivo será todo un plan de organización escolar en el que se les ha encomendado un trabajo fundamental: establecer la separación entre niños normales y anormales. A ello contribuirá de modo decisivo la aplicación para este diagnóstico de la escala métrica de la inteligencia:

Es necesario que estas comisiones estén bien orientadas desde el principio. Hace falta que los juicios que se haga partan, cediendo a la costumbre de tomar decisiones a la buena de Dios, de impresiones subjetivas, por consecuencias incontrolables, que son buenas tanto como malas y tienen demasiado de arbitrario, de caprichoso y de dejar hacer. Así, en principio, estamos convencidos y no cesaremos de repetir que se debe introducir en el camino de la práctica, la precisión y la exactitud de la ciencia, todas las veces posible, y se puede casi siempre (Sur la necesité... p. 163-164).

El método tiene un objetivo preciso: diagnosticar el estado actual del sujeto...

No nos hemos de preocupar ni de su pasado ni de su porvenir; por consecuencia despreciamos su etiología, y en particular, no haremos distinción entre la idiocia congénita y la adquirida; con más razón descartaremos explicar su déficit intelectual. Esto es para el pasado. En lo que concierne al porvenir, la misma abstención; no buscaremos el punto para establecer o preparar un pronóstico, y dejaremos sin respuesta la cuestión de saber si un retraso es curable o no (Méthodes nouvelles.... p. 191)

Lo que pretenden medir es su desempeño frente a las tareas que la prueba le presenta y situar al sujeto con respecto a su grupo de edad. Este diagnóstico lo considerarán útil para determinar la necesidad de educación, que será especial en el caso en que el sujeto muestre una diferencia significativa con respecto a lo que hacen los demás. Ellos insisten en que no se trata de una medida fija e inmutable. Para Piaget, Binet, con este nuevo procedimiento va a marcar dos revoluciones importantes en psicología, la primera se refiere al objeto de estudio, la inteligencia, y la segunda a su tratamiento, el método experimental. Para Piaget, no se ve en Binet más que el hombre de los tests, y no el fondo teórico más profundo *no explicado en más que en alguna ocasión por prudencia,*

pues tenía la mayor desconfianza en aquello que no podría ser probado punto por punto (1975: 109). Quizás sea esta falta de explicación la que llevará a que sus ideas se pervertan en un uso inadecuado de los resultados de las adaptaciones de la escala métrica de la inteligencia que se harán poco después. Para Piaget, el planteamiento teórico de Binet quedará relegado; así la idea de un *esquema de pensamiento*, lo más interesante de su aportación, permanece poco conocida porque *no se ha desarrollado con rigor al calor de su planteamiento*. Se está refiriendo a la explicación que dará Binet de la inteligencia como *la organización de conjunto de todas las funciones cognitivas*, de hecho, para este autor, la estructura lógica de la escala si está basada sobre esta idea: *Si nos ponemos a estudiar los errores, que son a menudo más interesantes que los éxitos, sin limitarnos solamente a la performance final, descubriremos que hay en los tests Binet-Simon cantidad de cosas para profundizar desde el punto de vista de los mecanismos lógicos de la inteligencia* (1975: 113). Quizás por ello, frente a la pretendida objetividad del método, autores como Giroud reconozcan que *se puede decir casi que el método de Binet es una defensa organizada de toda subjetividad* (1912: 2). Piaget e Inhelder recordarán refiriéndose a la escala métrica de la inteligencia que *para juzgar este método tan ingenioso es indispensable tener presente el objetivo que debía cumplir:*

.... objetivo que ciertos discípulos y adversarios parecen haber perdido de vista: Para el autor la medida de la inteligencia lejos de ser la traducción exacta de una teoría del desarrollo mental no era en un principio, más que un instrumento de elección y detección de las anomalías mentales (1971: 61).

El estudio de la obra de Binet nos ha llevado a encontrar, frente a las críticas habituales, críticas más profundas que aluden siempre a su obra dentro del contexto en el que produce, situación ésta que invita a pensar en la relatividad que se da al conocimiento y a su utilización dependiendo del contexto social, todo lo contrario a lo que se espera de *la precisión y la exactitud de la ciencia* en aquellos momentos. Con esto no cuenta Binet.

Avancini (1978) saldrá al paso de las críticas ya frecuentes en los años setenta sobre la implicación de la obra de Binet en la separación de determinados niños de la escuela, lo que le incluiría en una *ideología segregacionista*, haciendo alusión a la situación de algunos niños entonces:

Los detractores, que pueden estar mal informados, se obstinan en acusarle de haber buscado, en nombre de una ideología segregacionista, el modo de eliminar a ciertos escolares del circuito escolar; hagamos constar de nuevo que su intención era exactamente la opuesta: justamente asombrado, en efecto, por la debilidad de los resultados de orden educativo obtenidos tanto en La Salpêtrière como en Bicêtre y constatando que, de hecho, los niños allí metidos estaban destinados a ser transferidos a los servicios psiquiátricos de adultos, se

fijaba precisamente por objeto prevenir su marginación definitiva (p. 9)

Nos resultan convenientes estas defensas para evitar que, como se ha hecho con relativa frecuencia, las críticas a obras como las de Binet y Simon, queden reducidas a un análisis centrado en la creación de la escala métrica de la inteligencia; cuando lo realmente interesante, desde nuestro punto de vista, es el porqué la influencia, la acogida, la repercusión del producto de sus ideas, la escala, separadas de las propias ideas. Sin embargo, es la orientación empírica y práctica de la escala de la inteligencia, la que va a facilitar la posición de muchos científicos posteriormente que *consideran que la especulación teórica es una cosa vana y que la verdadera ciencia progresa por inducción basada sobre experimentos simples cuyo objetivo consiste en obtener datos básicos, y no en poner a prueba tareas complejas, Binet, en cambio era básicamente un teórico* (Gould, 1997: 159). Gould no se explica, cómo un teórico como Binet procediera de un modo tan extraño, obviando explicaciones sobre la inteligencia, su tema favorito. Efectivamente, Binet se negó a definir el resultado obtenido por cada niño y a especular sobre ello, esto va a facilitar lo que este autor ha caracterizado como el *desmantelamiento de las intenciones de Binet en Norteamérica: Todas sus advertencias fueron desoídas, y sus intenciones trastocadas por los heridataristas norteamericanos que luego transformaron su escala en un formulario aplicado de forma rutinaria a todos los niños* (p.163).

Quizás en nombre de la ciencia, en la que tanta fe tenía Binet, rehusó a explicar lo que luego explicarían sin el más mínimo pudor otros, porque como señala Gould, si la utilización de los tests derivados de su escala, hubieran respondido a sus intenciones *no habríamos tenido que asistir a una de las mayores muestras de uso incorrecto de la ciencia que nuestro siglo ha conocido* (p.164).

Es inútil especular sobre lo que hubiera pasado, de la misma manera que lo es personificar en Binet una explicación más profunda sobre la inteligencia, éstas explicaciones se han ido dando más tarde, sin que los partidarios de medir la inteligencia hayan hecho el menor caso de las mismas. Más bien conviene contextualizar la transposición del uso de la escala, dentro del marco social en el que se desarrolla.

Lo cierto es que Binet pasa a ser considerado el padre de los tests, de unos tests que se interpretan de una forma contraria a como el los concibe, en su obra *Les idées modernes sur les enfants*, criticó con dureza la idea de que la inteligencia era fija e inmutable, mientras que el desarrollo que se hace de los tests se basa justamente sobre la defensa del argumento contrario. Existe una gran confusión de ideas que parece ser alimentada por determinados intereses como veremos enseguida.

3. EL REINO DE LA CONFUSIÓN

Existe una confusión de teorías que ha tenido una gran influencia en el campo de la educación especial. Para Skrtic (1996) una de las críticas que se hace desde la teoría a la educación especial reside precisamente en la afirmación de que la investiga-

ción práctica y aplicada de la educación especial ha confundido teorías; señalando que ha sido Mercer (1973) el que mejor lo ha explicado. Para éste autor las teorías biológicas y psicológicas de la desviación se confunden dentro de la perspectiva clínica del retraso mental. La perspectiva clínica, derivada de la medicina y de la psicología contiene dos teorías contrapuestas de *normal/anormal*: el modelo patológico de la medicina (biología) y el modelo estadístico de la psicología:

El modelo patológico define normal/anormal de acuerdo con la presencia o ausencia de síntomas biológicos detectables. Los procesos biológicos que interfieren en la conservación del sistema son “malos” o patológicos; aquellos otros que aumentan la vida del organismo son “buenos” o saludables. En un polo se encuentra lo normal. Así pues, el modelo biológico es bipolar. En un polo se encuentra lo normal (es decir, la ausencia de síntomas patológicos y la presencia de salud); en el otro está lo anormal (es decir, la presencia de síntomas patológicos y de la enfermedad, o la ausencia de salud). El modelo patológico es esencialmente evaluativo: ser anormal es no estar sano; eso es lo “malo”, y debe ser prevenido o aliviado.

El modelo estadístico se basa sobre el concepto de curva normal, es decir, en la idea de que los atributos de un individuo se pueden describir por su posición relativa en una curva de frecuencias de otras personas a las que se han medido esos atributos. Mientras que el modelo patológico define la anormalidad como la presencia o ausencia de síntomas patológicos detectables, el modelo estadístico define la anormalidad según la amplitud con la que el individuo se distancia de la media de una población con respecto a un atributo concreto. A diferencia del modelo patológico bipolar, que sólo define un tipo de anormalidad, el modelo estadístico define dos tipos: cantidades de anormalidad grande y anormalidad pequeña de la característica medida. Mientras que el modelo patológico es evaluativo (las señales patológicas son siempre “malas”), el modelo estadístico es evaluativamente neutral; que las cantidades grandes o pequeñas sean buenas o malas depende del atributo que se mida. Y que sea bueno o malo tener cantidades grandes o pequeñas de un atributo particular, es algo definido por la sociedad.

Ambos modelos se utilizan para definir el retraso mental, desde Binet, y si bien en los casos profundos coincide una baja puntuación en las pruebas estadísticas con síntomas patológicos detectables, en los casos ligeros éstos no existen, aceptándose la puntuación en la prueba como evidencia patológica. En este último caso se trasponen los modelos, convirtiendo las pautas de comportamiento sobre las que se basan las pruebas en signos patológicos:

La lógica implícita que subyace en esta transformación es la siguiente: un bajo CI equivale a “malo” en la sociedad estadounidense.

se; es, por tanto, una evaluación social. "Malo" equivale a patología en el modelo patológico. En consecuencia, un CI bajo equivale a una patología. Así el CI, que no es una manifestación biológica, sino una puntuación del comportamiento basada sobre respuestas a una serie de preguntas, se convierte en un signo patológico conceptualmente traspuesto, que lleva consigo todas las implicaciones del modelo patológico (Mercer, 1973, 5-6, citado por Skrtic, 1996)

Esta transposición puede ser vista como un problema de orden, de como los sistemas sociales cohesionan el tiempo y el espacio, es decir, en palabras de Giddens, *de las condiciones bajo las que el tiempo y el espacio están organizados de manera que conecten la presencia con la ausencia* (1999: 26). Esta conexión se realiza a través de las *señales simbólicas* y, como nos recordaba Tomlinson, pasar un test es un ritual religioso alternativo en el siglo xx (1992).

Binet pasará a la historia como el iniciador de este rito, tomándose de su obra todo lo que alude al rigor científico que propugna, pero separándose de las preocupaciones intelectuales que le llevan a introducir su método. Quizás Binet forma parte de ese quehacer científico con acento elitista de regusto todavía ilustrado, al que se refiere Terrén (1999: 81), cuando explica cómo el escenario intelectual de principios de siglo se iba radicalizando frente a la progresiva influencia de la división del trabajo científico y del conocimiento experto que acompañó al proceso de industrialización. Es significativo, también, cómo esta radicalización se desplaza hacia el contexto alemán, que se convierte en el referente de muchos partidarios de la revolución científico-técnica (p. 83). De hecho la noción de edad mental desarrollada por Binet y Simon se expresará en adelante como *cociente intelectual* (introducido por el alemán Stern, en 1914, para una interpretación operativa más estandarizada de los resultados de los tests) y tanto este nuevo concepto, como el uso de los tests psicológicos, cuya aplicación a las diferencias individuales estudia el americano Catell con Wunt, se desarrolla en Alemania. En este sentido, podríamos considerar el contexto alemán como un paso intermedio para el desarrollo que luego tendrán los tests en los Estados Unidos.

Sin embargo, es necesario recordar el contexto de desarrollo de la educación especial en los Estados Unidos porque tiene características peculiares con respecto al contexto europeo, si bien al igual que en éste *con la aprobación de la asistencia obligatoria a la escuela, se afirmó la delimitación de la escolarización elemental (...) al especificar desviaciones físicas y mentales como motivos para la exención, los estados afirmaron la delimitación de instalaciones residenciales para niños excepcionales* (Richardson y Parker, 1996: 130). Allí, dentro de las propias escuelas elementales se controló la asistencia, considerándose la inasistencia un producto de la *vagancia*, a la deficiencia de los padres. Los niños asociados a esta situación se consideraron retrasados en un sentido muy genérico: *de mentalidad lenta y de cuerpo a menudo defectuoso, de ambiente familiar pobre, y perezoso aunque desafiante en la escuela. Pero, por encima de todo, el niño retrasado era "malo" y varón* (Richardson y Parker, 1996: 131). Todo ello contribuyó a la creación de un tipo de enseñanza fundamentalmente

reformadora. La preocupación por la ineficacia de la escuela elemental fue una preocupación que desde el principio se asoció a la existencia de estos sujetos que una encuesta de 1909 estimaba en un 34 % los alumnos mentalmente *rezagados*. Estos datos animarían a desarrollar investigaciones sobre los problemas del retraso en las escuelas urbanas. Los tests psicológicos serían la base de estas investigaciones.

El interés por los tests psicológicos en los Estados Unidos había venido de la mano de Catell, como hemos señalado; sin embargo, el desarrollo de los tests de inteligencia se deberá a los trabajos de Goddard (1866-1957), Terman (1877-1956) y Kuhlman (1876-1941), tres autores que habían trabajado juntos en la Universidad de Clark. Merece la pena centrar nuestra atención en el trabajo de estos tres autores por su influencia en esta concepción de la inteligencia, no sólo fija sino heredada.

Goddard fundó el primer laboratorio dedicado exclusivamente al estudio de los individuos con deficiencia mental, en Vineland (1906), allí pondría a punto la escala de Binet, en 1908, más tarde adaptaría la prueba para que pudiera ser aplicada a los soldados de las fuerzas armadas americanas durante la primera Guerra Mundial. Pero aparte de ello sus obras, entre las que vale la pena destacar por su repercusión su estudio de la familia Kallikak establece una relación entre la deficiencia mental y el crimen, el desempleo la prostitución y otros vicios, ideas que reafirma en las obras *The criminal imbecil* y *school training of defective children*, *The psychology of the normal and sub-normal*, *human efficiency and levels of intelligence* y *Juvenil delinquency*. El estudio de los Kallikak se presenta como un experimento hereditario natural, del que Goddard extrae las siguientes conclusiones:

Un joven de buena familia a través de sus enlaces con dos mujeres diferentes, se convierte en antepasado de dos linajes: uno se caracteriza por buenos ciudadanos, respetables y normales casi sin excepción; el otro, por la presencia de defectos mentales en cada generación. El defecto se transmitió por vía paterna en la primera generación. En generaciones posteriores, vinieron a sumarse nuevos defectos de otras sangres, mediante enlaces matrimoniales: En la última generación se transmitieron por vía materna, con lo que tenemos aquí todas las combinaciones de transmisión, demostrándose una vez más el verdadero carácter hereditario del defecto.

Encontramos en la rama buena de la familia personalidades eminentes en todas las parcelas de la vida y de los 496 descendientes, casi todos son terratenientes o propietarios. En la rama mala, por el contrario, encontramos pobres, criminales, prostitutas, alcohólicos y ejemplos de todas las formas de plagas sociales que aquejan a la sociedad moderna.

Concluimos, por tanto, que la debilidad mental es en buena parte responsable de todas estas lacras sociales.

La debilidad mental es un rasgo hereditario que se transmite

certemente como cualquier otro. No podemos afrontar debidamente estos males en tanto no reconozcamos la debilidad mental y su naturaleza hereditaria, la detectemos precozmente y tomemos medidas al respecto (Cita tomada de Scheerenberger, 1984).

Las conclusiones de Goddard influyeron en los trabajos que se publicaron en el primer cuarto de siglo a su imagen y semejanza. El mismo Terman (1916) explicaba por qué los jóvenes débiles mentales eran más proclives a la delincuencia, llegando a decir que *casi nadie negaría que toda mujer débil mental es una prostituta en potencia*. Afortunadamente no todos los implicados en la educación o custodia de los sujetos considerados deficientes secundan estas argumentaciones, pero éstas se divulgan y mantienen con firmeza. El propio Goddard las seguirá defendiendo aún en los años cuarenta. Otros autores amparados en estas ideas defenderán la esterilización de los débiles mentales, hecho que tuvo carácter de ley en Indiana en 1907 y en ocho estados más hasta 1912. Si bien la esterilización no tuvo una aceptación generalizada, hemos de tener en cuenta que 39 estados promulgaron leyes que prohibían el matrimonio entre personas consideradas retrasadas, o si estaban ya casadas podía ser anulado el matrimonio, además la segregación se vio como una alternativa a la propia esterilización para prevenir la extensión del mal (cfr. Scheerenberger, 1984: 222 y ss.).

Terman que llegó a ser el jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de Stanford, se dedicó a una nueva versión de la escala, la conocida como Terman-Merrill (1937), con una nueva baremación que incluía el cociente de inteligencia. Autores como Silver y Glaser (1994) recuerdan algunas incidencias en esta baremación, por ejemplo, Terman encontró puntuaciones diferentes según determinados grupos, alumnos procedentes de zonas rurales o urbanas, de raza blanca o negra, de habla inglesa o diferencias de género, pero los resultados que obtuvo le llevaron a realizar algunas revisiones, así trató de que las puntuaciones obtenidas por las niñas, que eran más altas que la de los niños en la versión de Binet-Simon, se igualaran. La preocupación de Terman se centraba en encontrar bases adecuadas para una psicología diferencial que debería repercutir en una planificación de la orientación profesional. Como nos recuerda Tomlinson (1982), la idea de Terman era que aquellos sujetos débiles que no podían dominar las abstracciones fueran enviados a escuelas donde se les ofreciera un currículum diferente que les pudiera llevar a ser trabajadores eficientes. *Para Terman, la mayor preocupación era la "conservación del talento", la necesidad de reorganizar las escuelas de tal modo que se adaptara a la variabilidad de diferencias individuales. Eso incluía un currículum escolar diferenciado, un sistema de dos vías que segregara al mentalmente subnormal, al mismo tiempo que protegiera al mentalmente dotado* (Richardson y Parker, 1996: 136). La separación de unos y otros niños ofrecía, según estos autores, la resolución de un conflicto histórico que había configurado la educación en los Estados Unidos: la antinomia entre un acceso democrático a la escolarización elemental y la administración de este sistema con criterios de eficiencia organizativa. Se insistía en la necesidad, no ya de clases especiales, sino de un currículum diferente dedicado a la formación manual y a la ciencia doméstica, frente al currículum académico. Así los

problemas de los alumnos vagos, demasiado mayores, de orígenes sociales retrasados y de los que mostraban una capacidad subnormal, terminaron por confundirse con la vocacionalización de la educación (Richardson y Parker, 1996:141).

Finalmente, debemos a Kuhlman la distribución de los C.I. según la curva normal, indicando que el 1% de la población total sería mentalmente retrasada (Cfr. Scheerenberger, 1984). Su posición parecía distanciarse del dogmatismo de Goddard, reconociendo las influencias socioculturales y las limitaciones de los tests para diferenciar entre la debilidad y la normalidad. El uso y abuso de la debilidad mental como argumento para la segregación va creando un movimiento de resistencia que se hace palpable tanto en la obra de científicos, sin duda menos conocidos, como en la propia ciudadanía, como lo demuestra el hecho de que ya en 1936 el tribunal supremo del estado de Iowa prescriba el uso del C.I. con el propósito de excluir a los niños retrasados de las escuelas; y es que, como recuerda Scheerenberger, la práctica de expulsar alumnos de las escuelas se había generalizado por todo el país (cfr., 1984: 296).

Como señala Gould (1997), la falacia hereditarista no consiste en la mera afirmación de que el C.I. es en alguna medida *heredable*, sino en dos falsas conclusiones extraídas de este hecho básico:

1. La identificación de lo heredable con lo inevitable.
2. La confusión entre la herencia en el interior de un mismo grupo y la herencia en grupos diferentes.

El autor explica como para el biólogo, heredable e inevitable no son sinónimos, el carácter hereditario se refiere a rasgos o tendencias a través de vínculos familiares por efecto de la transmisión genética: *Dicho carácter no determina demasiado el alcance de la modificación ambiental que dichos rasgos pueden experimentar* (p.164). De tal modo se entiende que la intervención del ambiente puede modificar los defectos heredados que presenta un determinado rasgo. Por otra parte, el modo en que se ha procedido en los estudios basados sobre el CI se ha basado sobre la falacia de suponer que, si la herencia explica determinado porcentaje de variación entre los individuos pertenecientes a un mismo grupo, también puede explicar un porcentaje similar de diferencia de CI entre grupos distintos, sin embargo estos son fenómenos totalmente desvinculados entre sí. Sin embargo, de estas extrapolaciones de unos grupos a otros se han extraído las mayores repercusiones políticas. Según Gould: *Entre la herencia intragrupal y la intergrupala no existen vínculos de probabilidad creciente, por cuanto la heredabilidad aumenta dentro de cada grupo al tiempo que la brecha entre los distintos grupos tiende a ensancharse. Sencillamente se trata de dos fenómenos separados. Pocos argumentos son más peligrosos que aquellos que "parecen" correctos pero no pueden justificarse* (p. 166):

Alfred Binet evitó estas falacias y se atuvo fielmente a sus tres principios³. Los psicólogos americanos falsearon la intención de Binet

³ Estos tres principios a los que se refiere Gould son: 1) las puntuaciones constituyen un recurso

e inventaron la teoría hereditarista del CI. Cosificaron los resultados de Binet considerando que medían una entidad llamada inteligencia. Supusieron que la inteligencia era en gran parte heredada, y elaboraron una serie de argumentos engañosos donde confundían las diferencias culturales con las propiedades innatas... (p. 166).

El problema fundamental del legado de los tests es que, como señalaba Feiler (1988), aún persisten confusiones sobre lo que pueden hacer los tests, entre las que se encuentran las siguientes:

1. Medir el aprendizaje potencial del niño y predecir su realización académica futura.
2. Identificar significativamente los puntos fuertes y débiles del aprendizaje.
3. Proporcionar una base para adecuar la enseñanza.

Desafortunadamente no hacen eso. Los tests de inteligencia no son buenos para predecir el rendimiento académico futuro del alumno. Se reconoce ahora que el desempeño futuro del alumno depende de una compleja interacción de factores tanto externos, tales como los métodos de enseñanza, el curriculum, los materiales de aprendizaje, etc., e internos tales como la motivación, habilidades relevantes, resolución de problemas, habilidades de estudio, etc (Feiler, 1988: 33).

Pero para Feiler uno de los aspectos más dañinos del movimiento tradicional de los tests ha sido su atención restringida al niño: *el problema se "fija" en el niño, y el resultado es una etiqueta que obstaculiza porque centra su atención en lo que está mal más que en las estrategias que podrían emplearse para superarlo (ibidem, p. 34).* La naturaleza fija e invariable sobre el potencial del aprendizaje del niño ha sido un insidioso efecto de este movimiento que ha dado pie a concebir una *entidad impermeable a la enseñanza.*

Una idea importante a la que alude Feiler se relaciona con la separación del diagnóstico del propio contexto de la enseñanza, es decir, el hecho de que existan especialistas en diagnósticos y se considere que los profesores no estén preparados para llevarlos a cabo: *La jerga y procedimientos semicientíficos adoptados por los autores de los tests tradicionales han socavado la confianza de los profesores en sus propias habilidades de diagnóstico (p. 36).* Esta idea también la hemos heredado del pasado, pero de

práctico; no apuntan a ninguna idea del intelecto. No permiten nada innato o permanente... 2) La escala es una guía aproximada y empírica para la identificación de retrasados y con problemas de aprendizaje, que necesitan una asistencia especial... 3) Cualquiera que sea la causa de las dificultades que padecen los niños, el énfasis debe recaer en la posibilidad de lograr mejorar sus resultados a través de la educación especial... (1997:163-164).

un pasado en que, obviamente las condiciones en las que los profesores desarrollaban la enseñanza eran muy diferentes y su formación también. No podían incluir sus currícula formativos las bases de conocimiento psicológico que luego han incluido. Pero la tendencia a la especialización ha sido una constante que ha parcelado y jerarquizado el conocimiento hasta el absurdo, al menos en lo que se refiere a las parcelas más íntimas de las vidas de las personas que se consideran *discapacitadas* ¿en qué sentido podemos hablar de progreso en este ámbito?

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Todo ello nos lleva a replantearnos la idea de progreso, en lo que se refiere a la inteligencia, a su acepción más difundida en la práctica de la educación especial, a través del uso de los tests, y a adoptar una posición crítica desde una posición de mayor complejidad en relación a este modo de hacer ciencia.

¿En qué fallaron los pronósticos de Binet y Simon? Seguramente en esa fe en la ciencia característica de su tiempo, que hacia equiparar el progreso científico con el social. Nosotros que hemos sido testigos en el siglo XX de los mayores avances de la ciencia estamos en una posición de ventaja para mostrar dudas sobre sus efectos sobre el progreso social, pues como señala Nisbet (1996) *todas estas cuestiones se hacen casi desesperanzadamente complicadas y polémicas cuando tratamos de referir ese concepto de progreso (regresión) a ideas como las de humanidad o civilización...*(p. 22). Pero es seguramente asociadas a ellas donde la idea de progreso adquiere sentido, al menos en la actualidad, en que estamos asistiendo a *la erosión que están padeciendo todas las premisas intelectuales y morales en las que se ha apoyado la idea de progreso a lo largo de la historia* (1996: 25-26).

Miramos hoy la ciencia de otro modo a como la miraron Binet y Simon, ellos mismos nos sirven de ejemplo para darnos cuenta de que las ideas pueden pervertirse, utilizando sus aplicaciones para otros fines. Miramos hoy las instituciones de otro modo, la escuela en particular, considerando que la igualdad de acceso no equivale a la igualdad de oportunidades, y que la historia del tratamiento de las diferencias individuales ha servido a muchos intereses diferentes, no siendo los fundamentales los de los alumnos que no respondían a las expectativas del curriculum escolar. Miramos el aprendizaje de otro modo, entendiendo que hay ritmos y formas diferentes de aprender..., pero seguimos usando estrategias tradicionales de enseñanza. Miramos la inteligencia de otro modo explicando su desarrollo intrínsecamente relacionado con las oportunidades para aprender, pero lo cierto es que las oportunidades escasean para aquellos alumnos que no se adaptan a las condiciones de aprendizaje dominantes. Y todo esto nos hace pensar que hemos avanzado, porque este conocimiento nos sirve para pensar en una escuela diferente, pero que tiene que hacerse realidad en una sociedad en la que cohabitan intereses contrapuestos, en unas instituciones donde la burocracia ha ocupado el lugar de la utopía...

Binet y Simon se dejaron llevar por un pragmatismo que para ellos significaba

la implicación de los científicos en los problemas sociales, y así debía y debe ser, pero una vez propuestas las soluciones e insertas éstas en un contexto social, la responsabilidad debe continuar en el análisis de los efectos de su manipulación. La legitimación de las decisiones políticas, sobre la base de la neutralidad de la ciencia, la planificación de los sistemas educativos ha sido un costoso aprendizaje, sobre todo para la educación especial, que, como hoy reconocemos, ha servido para mantener la idea de que estos sistemas funcionan y que los que fallan son los alumnos por su incapacidad para adaptarse a ellos.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE BINET Y SIMON

- Binet, A. (1905). *A propos de la mesure de l'intelligence*. L' Année Psychologique, XI, 69-82.
- (1907). Les enfants anormaux. París: A. Colin.
- (1907). *De l' absolute nécessité de l' assistance des enfants anormaux et des ses résultats au point de vue social*. Archives de Neurologie, II, 238-244.
- (1910). La medida del desarrollo de la inteligencia en los niños. Madrid: Suc. Hernando.
- (1911). *Nouvelles recherches sur la mesure de niveau intellectuel chez les enfants d' école*. L' Année Psychologique , XVIII, 145-209.
- (1974). *Ecrits psychologiques et pedagogiques*. Toulouse: Privat. Binet, A. y Simon, Th. (1905). *Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel chez les enfants anormaux*. L' Année Psychologique, XI, 191-244.
- (1905). *Application des méthodes nouvelles au niveau intellectuel chez les enfants normaux et anormaux d' hospice et école primaire*. L' Année Psychologique, XI, 245-336.
- (1905). *Sur la nécessité d' établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l' intelligence*. L' Année Psychologique, XI, 163-190.
- (1908). *Le development de l' intelligence chez les enfants*. L' Année Psychologique, XIX, 1-14.
- (1909). *Enquête sur le mode d' existence des sujets sortis d' une 'ecole d' arrieres*. L' Année Psychologique, XV, 137-145
- (1909). *L' intelligence des imbéciles*. L' Année Psychologique, XV, 1-147.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avancini, G. (1978). Presentación a la reedición de la obra de Binet, les enfants anormaux, Toulouse: Privat.
- Barton, L. (1988). *The Politics of Special Educational Needs*. London: The Falmer Press.
- Bergeron, L. (1976). *La época de las revoluciones europeas*. Madrid: Siglo XXI.
- Bogdan, R. y Kugelmass, J. (1984). *Cases studies of maestrearning: a symbolic interactionist aproach to special schooling*. En L. Bartony S. Tomlinson (eds). *Special Education and Social Interests*. Londres: Crom Helm, 173-191.
- Bowtell, O. (1970). *Panorama histórico*. En M. Adams (ed.). *El subnormal mental*. Barcelona: Novaterra.
- Deane, Ph. (1975). *La primera revolución industrial*. Barcelona: Península.
- Descoeudres, A. (1920). *La educación de los niños anormales*. Madrid: Beltrán.
- Scheerenberger, R.C. (1984) . *Historia del Retraso Mental*. Madrid: SIIS.
- Feiler . A. (1988). *The end of traditional Assessment*. En G. Thomas y A. Feiler (eds.). *Plannings for Special Needs*. Oxford: Basil Blacwell.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- García Pastor, C. (1984). *La educación de los deficientes mentales: de las primeras experiencias hasta su institucionalización*. Tesis Doctoral defendida en la Universidad de Sevilla.

- García Pastor, C. (1987). La deficiencia mental como problema educativo: estudio sobre sus orígenes. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Giddens, A. (1999) Las consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza.
- Giroud, A. (1912). *La méthode de Binet*. Bulletin de la Société A. Binet et th. Simon, 82, X.
- Gould, S. (1997). La falsa medida del hombre. Barcelona: Crítica.
- Nisbet, R. (1996) Historia de la idea de progreso. Barcelona: Gedisa.
- Orcasitas, J.R. (1986). Tesis doctoral inédita.
- Perron, R. (1973). *Actitudes e ideas respecto a los deficientes mentales*. En R. Zazzo (Ed.). Débiles Mentales. Barcelona: Fontanella: 1973.
- Piaget, J. *L' Intelligence selon Binet*. Bulletin de la Société A. Binet et th. Simon, 544, III.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1971). El diagnóstico del razonamiento de los débiles mentales. Barcelona: Novaterra.
- Proudhommeau, M. (1975). La infancia anormal. Barcelona: Paideia.
- Richardson, J.G. y Parker, L.T. (1996). *Génesis institucional de la educación especial: El caso de Estados Unidos*. En B.M. Franklin (ed.). Interpretación de la discapacidad. Barcelona: Pomarés-Corredor, 125-162.
- Silver, R. y Glasser, E. (1994). *Assessment, testing and instruction: retrospec and prospect*. Review of research in Education, 20, 393-419.
- Skrtic, T. (1996). *La crisis del conocimiento de la educación especial: una perspectiva de la perspectiva*. En B.M. Franklin (ed.). Interpretación de la discapacidad. Barcelona: Pomarés-Corredor, 35-72.
- Terrén, E. (1999). Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia. Barcelona: Anthropos.
- Tomlinson, S. (1982). Sociology of Special Education. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Vlachou, A.D. (1999). Aminos hacia una educación inclusiva. Madrid: La Muralla.