

PROCESO DE LEGITIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LAS ANOMALÍAS MENTALES

J. QUINTANA FERNÁNDEZ
Facultad de Psicología de la UAM

RESUMEN

El análisis histórico de las deficiencias mentales muestra un acusado contraste entre el olvido -y, en ocasiones, el desprecio- de las mismas anterior al siglo XVII y el aprecio posterior al mismo. El análisis del tránsito filosófico y científico de aquélla a esta nueva etapa constituye el objeto específico del presente estudio.

ABSTRACT

The historical analysis of mental deficiencies shows a marked contrast between the forgetfulness -and, in certain cases, the contempt- prior to the 17th century and the appreciation that they suffered in later stages. The analysis of the philosophic and scientific evolution from the former to the latter is the main goal of the current historiographic study.

La expresión "*anomalía mental*" será utilizada aquí para significar cualquier desviación -mayor o menor, bien que en el sentido de "deficiencia"- de los caracteres psíquicos, personalidad o conductas en sujetos convencionalmente considerados como "normales". El análisis histórico de esta convención cultural muestra la existencia de un acusado contraste entre el olvido filosófico y social -cuando no macabro desprecio- de tales deficiencias anterior al siglo XVII y el aprecio científico ulterior al mismo. El tránsito filosófico-científico de aquélla a esta nueva etapa constituye el objeto específico del presente estudio historiográfico.

I

En relación con las «deficiencias», los diversos pueblos han mostrado, cuando menos en diversos momentos de su historia, su cara más inhumana. Atendiendo a ello, P. Villey (1930, p. 39) pudo afirmar que la

historia de los anormales (ciegos, sordos, epilépticos, leprosos, locos, etc., etc.) –niños o adultos- se confunde con la «historia de los prejuicios» -sociales, filosóficos o científicos- sobre los mismos (Cf. Scheerenberger, 1984; Aguado Díaz, 1995; Montoro Martínez, 1991-1998; Zilboorg, 1968). En efecto, las sociedades han soportado mal su presencia; unos simples ejemplos bastarán para mostrarlo. Los pueblos primitivos suprimían físicamente a los deficientes, bajo el pretexto de ser una carga insostenible para la comunidad o una maldición de los dioses. Esparta practicaba su infanticidio, bajo el veredicto de sus Magistrados; la Roma clásica los abandonaba junto a la columna Lactaria o los arrojaba a las aguas del Tíber. El Medievo demonizó a sus «locos». La Inquisición no tuvo inconveniente en enviar a la hoguera a supuestos anormales -las brujas- para salvar su alma. El Renacimiento convirtió a muchos débiles mentales en «bufones» de Cortes y Palacios. La ciudad de Hamburgo destinó una torre -«jaula de idiotas»- para encerrar a los retrasados. En los siglos XVII y XVIII muchos de éstos fueron reclusos en inhumanos asilos-manicomio (donde en ocasiones eran exhibidos «disparatando» para deleite de los «normales») o en cárceles, encadenados y en compañía de los delincuentes comunes. ¡Afortunado aquél anormal que, por su carácter inofensivo, gozaba indulgentemente del privilegio de cumplir el triste rol social de «tonto del pueblo»! La historia social de las «anomalías» resultaría inagotable en datos de este estilo -no es éste el lugar de relatarla- y no se dulcifica por más que a veces los niños anormales fueran tenidos como *les enfants de Dieu* o que, en esporádicas ocasiones, los anormales fueran recogidos en Asilos de caridad.

Por otra parte, la Filosofía y la Ciencia tradicionales no fueron más generosas con estos desafortunados que lo había sido la Sociedad. Los intelectuales griegos fueron especialmente críticos con su condición mental. Platón y Aristóteles, p.e., defendieron el infanticidio de los mismos. Asumiendo que los que «por naturaleza son sordos» son además mudos y que los que nacen mudos nunca podrán hablar, Aristóteles los creyó incapaces de formar ideas abstractas y morales. Hipócrates afirmó que los mudos de nacimiento «no pueden discurrir». Se pensó igualmente que, al no desarrollar el lenguaje, los sordomudos son incapaces de recibir instrucción. Todo ello fue interpretado como negación de su racionalidad (Osorio (1973, p. 72). En Roma, por su parte, si Plinio aseguraba no encontrar ningún sordomudo de nacimiento que no sea idiota (Villey, 1930, p. 38), los códigos jurídicos les negaban el derecho de ciudadanía, y con ello el ejercicio de los derechos civiles. La fatal irracionalidad de los deficientes sería defendida, todavía en el Renacimiento, por el médico-filósofo Huarte de San Juan. [Incluso en el seno de la

Iglesia católica, habiendo asumido que la instrucción sólo es posible por la vía de la palabra, el apóstol Pablo o el padre Agustín de Hipona negaron la posibilidad de salvación religiosa para el sordomudo, incapaz como era de adquirir la fe en los Divinos Misterios que, por ser revelados, exigen ser transmitidos por la palabra (Osorio, 1973, p. 98). Lutero y Calvino –ahora Iglesia protestante- denunciaron a los retrasados mentales como individuos poseídos por Satanás]. Incluso en el s. XVIII, algunos filósofos –p.e., Ch. Wolff (cf *Psychol. ration.*, 173-, & 451)- estuvieron dispuestos a seguir la opinión de Aristóteles. La ideología de la «tradición heredada» sobre la anormalidad mental era, pues, radicalmente negativa: a saber, *permanencia e inalterabilidad de las deficiencias mentales e ineducabilidad de los deficientes*. En fin, dicha ideología venía avalada incluso por la Filosofía más tradicional de Occidente, dominada como estaba por la visión *racionalista* del universo y del hombre: habiendo hecho de la «esencia» (intemporal y eterna, naturaleza perfecta, superior siempre a la «historia» real concreta y a sus accidentes) el eje de la legalidad antropológica, las «anomalías» mentales concretas (p.e., sordomudez, ceguera, idiocia, locura, insania, epilepsia, etc.) únicamente podían tener la consideración de meras excepciones a la regla general –que no podía ser otra que la de la perfecta e intemporal “esencia”- o de aberraciones de la naturaleza, cuyo escaso interés doctrinal, en ambos casos, ahorra el malgastar en ellas la más mínima atención del filósofo.

II

La primera fase de la *reivindicación de los anormales* (que fue fundamentalmente pragmático-educativa) se inició en Renacimiento. En el s. XVI, Vives dejó oír su autorizada voz a favor de los ciegos, los sordos y los deficientes, Ponce de León inició –en calidad de preceptor- la educación del sordomudo, y Erasmo de Rotterdam, G. Cardano y Pedro de Mexía escribieron expresamente sobre la manera de enseñar a escribir a los ciegos (Villey, 1930, p. 267-268). Esta misma labor fue continuada, en el s. XVII, por otros preceptores, como Ramírez Carrión, J. Pablo Bonet o Pedro de Castro, y, ya mediados del XVIII, por J. Rodríguez Pereira. En la segunda mitad del este siglo, la figura del «preceptor» dio paso a la del «maestro», creándose escuelas para la instrucción de discapacitados sensoriales: el abate de l'Epee (en 1778, para sordomudos) y V. Haüy (en 1784, para ciegos) en Francia, Heinicke (en 1760, para sordomudos) en Alemania, o Braidwood (en 1760, asimismo para sordomudos) en Escocia. Mas, esta ingente y exitosa labor de instrucción de deficientes era todavía, en principio, puramente pragmática, *terapéu-*

tica, y se debía en gran medida, no tanto a un interés propiamente científico, cuanto a una mezcla de caridad cristiana hacia aquel tipo de desheredados de la naturaleza y de preocupación interesada por la capacidad legal de asumir herencias familiares o cargos públicos. Esta labor implicaba un indudable progreso en el afrontamiento de la cuestión de las anomalías (cf. Carpintero y del Barrio, 1979), pues su evidente y contrastado éxito rompía cuando menos la tradicional tesis de la inalterabilidad y de la ineducabilidad de las deficiencias. Con todo, por sí sola no implicaba la legitimación epistemológica y doctrinal de una nueva «ciencia» sobre el sujeto humano en tanto que sujeto deficiente. A este respecto, suele decirse que fue la obra de Pinel e Itard, ambas de 1801, la que fijó el momento de constitución de dicha «ciencia». En todo caso, vamos a ver que no fue dicha constitución el fruto un acontecimiento puntual; ésta se debió a un amplio proceso histórico de legitimación de la misma, del que sus trabajos habrían sido ya, en parte, la culminación de dicho proceso. Aún podría precisarse más: si bien la concepción filosófica -empirista- que va de Locke a Condillac aporta la vía adecuada para la legitimación epistemológica de la nueva ciencia de las anomalías mentales, los escritos de Itard y Pinel contribuirán a la configuración sistemática concreta de la misma. Describiremos a continuación, de modo especial, el primer aspecto de este proceso histórico, que lo fue eminentemente de reflexión teórica.

III

El punto de partida del mismo consistió en la recuperación del valor antropológico y psicológico de las «vivencias» concretas -»fenómenos»- como objeto legítimo de reflexión filosófico-psicológica. Para ello hubo que sustituir la tradicional metafísica del «alma» (creacionista, esencialista e innatista) por la tesis empírica de que, al igual que el resto de los objetos naturales, la mente individual es el fruto de un simple proceso de «historia natural». Con su «diseño» de establecer «*la verdadera historia de los primeros orígenes del conocimiento humano*» y los «pasos progresivos [por los que] obtiene y acumula esas ideas de las cuales compone todo el conocimiento de que es capaz» (1982, II, XI, & 151), Locke -antes incluso de finalizar el s. XVII- aludió a un proceso de «psicogénesis» individual, en el que cada episodio mental concreto constituye uno de los ingredientes básicos de la generación real de la «naturaleza humana» [la mente] de los individuos: el curso temporal de la misma tiene su origen únicamente en la «experiencia» (1982, II, I, & 2) y procede construyendo la totalidad de la inteligencia -la mente- desde sus comien

zos («tabula rasa») hasta la plenitud de su desarrollo (1982, II, I, & 5; cf. igualmente & 24); eso es al menos, precisa Locke, «lo que se observa en los niños» en su primera aparición en el mundo (1982, II, I, & 6; y & 20-23). Así las cosas, toda experiencia psíquica -»normal» o «anormal»- forma parte de la historia natural de cada individuo y, en consecuencia, la reflexión teórica sobre las mismas resulta, no ya meramente advenediza, sino epistemológicamente legitimada. El mismo Locke dedicó epígrafes específicos de su obra a la consideración de tipos específicos de experiencia psíquica anormal (1982, II, XI, & 12 y 13, «idiotas» y «locos», respectivamente). En términos de Voltaire, mientras que los metafísicos no han hecho sino escribir «la novela del alma», sólo Locke escribió su verdadera «historia».

El nuevo modelo psico-génético de la mente, diseñado en contacto inmediato con el modelo newtoniano de las ciencias físicas, fue, metodológicamente, analítico-sintético, y, doctrinalmente, atómista-asociacionista. Por una parte, el *análisis* científico-psicológico procedía «separando cada una de la otra» las diferentes operaciones de la mente (Hume, 1977, I, III, II, p. 117; cf. 1980, I, Secs. 2 y 3) con vistas a especificar los átomos mentales que cada una de ellas aporta específicamente a la construcción del sujeto psicológico; por otra, el modelo fijaba la *sensación* como *fuentes primaria* y «arquetipo» de todo cuanto puede llegar a formar parte de la mente humana (Hobbes, 1979, I, I; Hume, 1977, I, I, I). En tal supuesto, las posibles «*anomalías sensoriales*» y las consiguientes *experiencias psíquicas anormales* derivadas de las mismas difícilmente podrían ser ignoradas por el teórico de la mente humana, pues todas son, por derecho propio, ingredientes por derecho propio de la «historia natural» del psiquismo de cada individuo. De ello eran conscientes Locke, Berkeley, Hume, La Mettrie, Buffón, etc., etc.

El modelo empírico fue reformulado por Condillac en 1754 mediante la célebre «ficción de la estatua», proporcionándole una apariencia de operatividad para la investigación psicológica concreta de la que no había gozado hasta el momento. Su *Tratado de las sensaciones* sostiene un reduccionismo sensista radical de la psico-génesis de la mente (1963, p. 62-63). Fue escrito unos años después de que apareciera *Carta sobre los ciegos*, de 1749, de Diderot, donde éste -siguiendo las huellas de Hume (1748, I, p. 13) y aún en la de Berkeley (1973, cf. CXXXVII)- había afirmado tanto la independencia mutua como la autonomía funcional de los sentidos (1978, p. 70), así como la tesis de que en general éstos, antes de sentir, tienen necesidad de aprender a sentir (1978, p. 72-73). Ambas ideas pasaron a formar parte esencial del modelo de Condillac. Su estrategia segregacionista de «estudiar separadamente cada pieza»

(los sentidos) de esa «máquina» especial (la mente humana) le llevó a establecer como principio «la necesidad de ... distinguir con precisión las ideas que debemos a cada uno de ellos» (1963, p. 62); y, por lo que respecta a la tesis de la necesidad que tienen los sentidos de aprender a sentir, antes de hacerlo en su ejercicio ordinario, Condillac (1923, I, VI, 14) tenía ante sí las pruebas experimentales que el cirujano Cheselden había realizado en 1728 con un ciego de nacimiento, el cual, recobrada la vista, se había visto obligado a aprender a ver y a percibir con la misma; contaba además con las más reciente observaciones de Diderot (1978, p. 67ss) sobre el particular. La descripción concreta de la «historia natural» que conduce a la constitución de la mente humana realizada por el mismo Condillac (cf., en resumen, 1963, p. 62-63) y la crítica conceptual de su modelo teórico no hacen ya a nuestro argumento. En todo caso, hay que subrayar que, el sensismo y el segragacionismo que conforman dicho modelo, a la vez que posibilitan el análisis separado de los sentidos, abren la puerta a la consideración teórica legítima de la ausencia -o simple anomalía- de cada uno de ellos.

IV

Paralelamente a aquellas legitimaciones doctrinales, el s. XVIII elaboró una *teoría empírica de la percepción*, centrada de modo especial en la percepción visual (Locke, 1982, II, IX, & 8; Berkeley, 1973), en conexión con la cual hizo acto de presencia la cuestión psicológica de un tipo de «anormalidad sensorial» específico (la ceguera), que nada más aparecer se convertirá en tema de reflexión teórica obligada para todos los filósofos empiristas. No se trataba de una visión pragmático-terapéutica sobre la ceguera, del estilo de la realizada en los siglos XVI al XVIII sobre la anomalía sensorial sordomudez, sino sólo de una reflexión teórica, inicialmente carente de base empírica, que ellos utilizaron como medio de vindicar y de verificar su propia concepción de la percepción visual. Aportado por su amigo, el doctor Molineux, Locke refiere el siguiente problema: un ciego de nacimiento, ya adulto, capaz de distinguir por el tacto la diferencia entre un cubo y una, y que recobra la vista, ¿podría, si por la simple vista y sin tocarlos, distinguirlos y decir cuál es el globo y cuál es el cubo? (1982, II, IX, & 8). Su propia opinión -negativa- se suma a la de su amigo. El racionalista Leibniz se hizo eco, además, de una cuestión similar relacionada con el sordomudo de nacimiento que recobra el oído; y aún añadió a la discusión nuevas cuestiones, como la relativa a la ausencia de otro sentido (el tacto) o la relativa a la ausencia conjunta de más de un sentido, como sucede en el caso del sordo-mudo-

ciego (1973, p. 150-154); Berkeley se sumó a la respuesta de Molineux y de Locke (1973, p. 91, cf. CXXXV y CXXXVI). En 1728 el oftalmólogo W. Cheselden realizó una experiencia quirúrgica con un ciego de nacimiento, al que operó de cataratas, devolviéndole la visión; los empiristas consideraron aquella experiencia -conocida y ampliamente citada en la época (cf. Voltaire, Buffon, Condillac, Diderot, etc.)- como prueba experimental decisiva de su doctrina. Tal llegó a ser la prevalencia del problema teórico suscitado por aquella «anomalía» sensorial, que Diderot se decidió a escribir su célebre *Carta sobre los ciegos* (1749), primer tratado específico sobre el tema, en la que, junto a los datos precedentes, pudo ofrecer sus observaciones personales sobre el fenómeno concreto de la ceguera [cf. su conversación directa con «el ciego de Poiseaux» (1978, p. 24ss)] así como las encontradas en la biografía intelectual de N. Saunderson, profesor de matemáticas de Universidad a pesar de su ceguera, recientemente elaborada por su discípulo y amigo W. Inchlif (cf. Diderot, 1978, p. 41ss). Condillac, en fin, no sólo dio entrada al problema en sus reflexiones, asumiendo la teoría y los argumentos que sobre la ceguera habían sido esgrimidos por la corriente empirista (1963, p. ¿122-123?), sino que fue más lejos al introducir, en aquel contexto de discusión teórica, la temática de otra anomalía sensorial, la del sordomudo, sobre la que hemos de retornar más adelante. En todo caso, y esto es lo decisivo para nosotros, algo dejaba patente este proceso de discusión doctrinal: a saber, que las «anomalías mentales» -al menos en su forma sensorial-, que hasta el momento no habían pasado de ser otra cosa que una cuestión menor e intrascendente para los teóricos, estaban adquiriendo, por sí mismas y como por necesidades del argumento, carta de naturaleza en las reflexiones doctrinales e incluso el derecho a ser utilizadas como fuerza probatoria de las mismas. Cuando, en fin, el fenomenismo psíquico de los empiristas fue reinterpretado por La Mettrie (en 1745), Helvetius (en 1758 y 1772) y Holbach (en 1770), en términos materialistas (a saber, el psiquismo como conjunto de meras transformaciones de los procesos de sensibilidad fisiológica), la sensibilidad de la que se hablaba era ya la «sensibilidad física» original.

V

Por otra parte, el siglo XVIII complementó aquel modelo psico-genético de la mente con una bien estructurada doctrina de la educación. Al igual que el Renacimiento, la Ilustración creía profundamente en la perfectibilidad de la naturaleza humana y en el papel decisivo de la educación para la realización de ésta. Así lo pensaron dos especialistas de la

educación: Locke y Condillac. En *Del espíritu* (1758), Helvetius vió el espíritu como efecto de la educación, y en su *Del hombre* afirmó que la educación -que «puede hacerlo todo»- «nos hace ser lo que somos» (*De l'homme*, póst., 1772, X, 1). Para La Mettrie, dado que el cerebro «obtiene las ideas de la educación» -y particularmente de la sensibilidad física-, «poca educación, pocas ideas» (1983, p. 161 y 170, respectivamente). Y no es de menor interés el subrayar que, en las versiones más materialistas, la «educación de la sensibilidad física» pasaba a ocupar el primer plano del proceso educativo. La educación, pues, cumplía para los ilustrados un papel esencial en los procesos reales de "historia natural del alma". Siguiendo las huellas de Locke y de Condillac, Rousseau nos legó una confesión extraordinariamente interesante: «yo he tomado la decisión de procurarme un alumno imaginario, suponerme la edad, los conocimientos y todas las facultades convenientes para procurar su educación, conducirlo desde el momento de su nacimiento hasta aquel en que, adulto, no tendrá más necesidad de otro guía que él mismo» (1982, Libr. I, p. 52). Así pues, como sujeto de educación, un tal alumno no pasa de ser una pura «ficción». Y, a la vista de sus caracteres, se puede afirmar, que, salvadas las distancias, el constructo *Emilio* no es sino la confluencia en uno solo del sujeto antropológico original de los empiristas [la «tabula rasa», de Locke; la estatua «organizada interiormente como nosotros» y «animada por un espíritu privado de toda clase de ideas», de Condillac] y del sujeto educativo original de Rousseau. Los mismos procesos de estimulación sensorial -física- que engendran la vida mental del primero educan -construyen- la del segundo. Y, desde luego, parece evidente que la Filosofía y la Educación de aquellos empiristas darían un paso de gigante si, partiendo de la experiencia real, lograran identificar -en todo o en parte- aquel sujeto "ilusorio" en algún tipo de individuo de la vida real de los hombres.

VI

Pues bien, dos nuevos tipos de fenómenos relativos a la «historia natural» del hombre -el de *sordomudez* y el de *salvajismo*- dieron opción a dicha identificación. Pero, a diferencia de las anteriores reflexiones sobre la deficiencia «ceguera», ahora se intentará un ensayo, siquiera elemental, de categorización psicológica de los caracteres que exhiben dichos fenómenos. Condillac (1922), en efecto, refiere el caso del «joven de Chartres», sordo y mudo de nacimiento, que recobró el oído y la palabra a los veintitres años, y cuyo estado mental en aquella etapa tenebrosa calificó él mismo como «una vida puramente animal, ocupado

por completo de los objetos sensibles y presentes» e incapaz de alcanzar el estado de las «facultades del alma» y de las «ideas» mismas, debido básicamente a que «está privado del comercio con los demás» (1922, II, IV, II, & 13, p. 103) y de la relación recíproca en que se basa la formación de los signos convencionales del lenguaje humano y de la que proviene la mayor parte de las ideas de los hombres; Condillac «conjetura» que, en aquel estado, su naturaleza debía ser similar a la de un salvaje, que aún disponiendo de «órganos sanos y bien constituidos, se hubiera creado entre osos... Imitaría a los osos en todo; gruñiría poco más o menos como ellos, y se arrastraría sobre los pies y manos» (17922, II, IV, II, & 19). Esta conjetura tomó cuerpo real cuando el mismo Condillac tuvo noticia de un nuevo hecho, que él mismo refiere en los siguientes términos: «en las selvas limítrofes de Lituania y Rusia, cogióse en 1694 un joven de unos diez años, que vivía entre osos; no daba muestras de razón, marchaba a cuatro pies, carecía de lenguaje y emitía unos sonidos que en nada se parecían a los de un hombre. Estuvo largo tiempo sin poder proferir algunas palabras, y aún entonces lo hizo muy barbaramente. Enseguida que pudo hablar, se le interrogó sobre su primer estado; pero no se acordó más de él que nosotros de que nos sucedió en la cuna» (1922, II, IV, II, & 23; (1963, IV, & 1 y 2). Condillac no refiere la ulterior evolución mental ni del sordomudo de Chartres ni del joven salvaje de Lituania/Rusia. También aquí sus reflexiones sobre ambos tenían, implícitamente, no otro objetivo que el de argumentar a favor del modelo teórico empirista de la mente humana. La Mettrie, por el contrario, hizo explícita dicha intencionalidad argumental, al dedicar los dos últimos capítulos de su *Historia natural del alma* (escrita en 1745) a relatar un conjunto -más o menos caótico- de «historias para probar que todas las ideas vienen de los sentidos». La Mettrie se refiere a los casos de ceguera y de sordomudez ya citados y añade además el de los sordos y mudos de nacimiento a los que enseñaba a hablar el médico Amman, el de un nuevo caso de niño-oso hallado en Polonia en 1699, el los «hombres salvajes, llamados sátiros» (descritos por el médico Tulpus en 1641), el de la niña salvaje de Clâlons, o el de «la bella conjetura de Arnobio». Dos de sus descripciones encierran un especial interés para nuestro propósito. Del citado joven salvaje de Lituania afirma: «no tenía ni uso de razón, ni sabía hablar... y no tenía de humano nada, si no es la figura exterior del cuerpo,... no pensaba más que un animal, ni que un niño recién nacido, ni que un hombre que duerme o en un estado aletargado o apopléjico»; y, del caso, célebre en Holanda narrado por Beorhaave, de «un niño abandonado en el desierto, educado y hallado finalmente entre cabras salvajes», dice que «se arrastraba y vivía como

estos animales, tenía los mismos gustos, las mismas inclinaciones, los mismos sonidos de voz, y la misma imbecilidad se pintaba en su fisonomía» (1983, cap. XV-XVI, p. 157-1745, p. 157-170). [Para una relación de casos documentados de niños-salvajes, cf. Malson, (1973)]. Parece claro que a diferencia de los discapacitados sensoriales, estos salvajes representarían un caso de «anomalía mental total» del psiquismo, lo que se conocía como imbecilidad o idiocia.

Así las cosas, y dado el éxito que estaba teniendo la instrucción de las anomalías sensoriales, en el último tercio s. XVIII, a través de los grandes maestros de L'Epée, Hauy, Heinicke, Braidwood, etc. y las instituciones creadas por ellos, parece igualmente claro que hacia finales de dicho siglo se había creado una situación totalmente nueva en relación con la actitud hacia las anomalías mentales. En efecto, de las anteriores descripciones se deducen, al menos, tres importantes conclusiones historiográficas. Por un lado, los filósofos asumen *con naturalidad* que las «anomalías» -sea en la forma de deficiencias sensoriales (parciales) sea en la de salvajismo (totales)- son parte de la «historia natural» de los hombres y de la reflexión filosófica sobre la misma; por otro, entienden, cuando menos *grosso modo*, que los sujetos afectados por dichas anomalías representan una encarnación siquiera aproximada, bien que en grados diversos, de los modelos teóricos de la mente por ellos propuestos -léase, estado de «la mente del niño al nacer» -ó tabula rasa- (Locke), «ficción de la estatua» (Condillac), «Emilio» (Rousseau)-; y en fin, ellos mismos -y sobre todo los educadores de las anomalías sensoriales- confían en que, tomando como base aquellos modelos doctrinales, la educación -particularmente la educación de la sensibilidad física- será capaz de salvar las consecuencias negativas de las anomalías acercando el psiquismo de quien las padece al estado de normalidad. Con todo, parece evidente asimismo que aquel momento histórico se movía todavía entre un sinfín de ambigüedades doctrinales: de hecho aparecían mezclados y confundidos temas y nomenclaturas relativos a educación (discapacidades físicas), a psicología (vida puramente animal, racionalidad, capacidad de lenguaje, de ideas, etc.), a psiquiatría (imbecilidad, locura, apoplejía, etc.), a sociología (el salvajismo), etc. En fin, ninguno de ellos fue más lejos en la dilucidación teórica y educativa de las anomalías mentales derivadas de los fenómenos de discapacidad sensorial y de salvajismo humano.

VII

Mas, al finalizar el siglo XVIII, el médico francés J. Itard, aglutinando

los diversos aspectos de la tradición filosófica y pragmática anterior, dará el paso definitivo hacia la legitimación y hacia la estructuración de un nuevo saber científico sobre las anomalías y su tratamiento. Itard unió felizmente en su persona un conjunto de aspectos que favorecerían el citado objetivo. Discípulo de Ph. Pinel (el fundador de la psiquiatría científica), fue conocedor del Empirismo filosófico y de la doctrina educativa de la Ilustración y profesor de la Institución Nacional de Sordomudos de París (puesto que le había facilitado Sicard, que a su vez había sido discípulo del abate l'Épée). Por añadidura, el azar le llevó a encargarse, en calidad de preceptor, de la educación de un *niño-salvaje*, que había sido encontrado en los bosques de La Caune (Francia) en 1799, conocido como «el niño salvaje de l'Aveyron», o simplemente «Victor de l'Aveyron». Entendemos que, desde el punto de vista histórico, a parte de la labor educativa que estaban realizando el abate de l'Épée y Haüy y sus discípulos sobre las anomalías parciales (sordomudez y ceguera), fue precisamente la labor educativa de Itard sobre este joven (un caso de anomalía mental total-, cuyos resultados fueron recogidos en sus *Memorias* (escritas en 1801 y 1806), la que consagró públicamente -y con cierta espectacularidad- la legitimación definitiva de la atención científica y terapéutica a la «anormalidad mental». Hay razones de peso para afirmarlo.

En primer lugar, la obra realizada por Itard no es ya la de aquellos filósofos ilustrados, sagaces ciertamente en formular hipótesis teóricas, pero cortos en avalarlas con experimentos, sino la de un médico, educador profesional de discapacitados sensoriales, atento únicamente a los caracteres de un complicado sujeto real, de carne y hueso, que encarna con amplia aproximación las condiciones de las «ficciones» de Condillac [«organizado interiormente como nosotros» y «animado por un esipiritu privado de toda clase de ideas»] y de Rousseau, y cuya educación se le encomienda. En segundo, Itard se enfrenta a un sujeto, que, tras concienzudos exámenes -médicos y mentales-, es diagnosticado por los expertos [P.-J. Bonnaterre -profesor de historia natural de la Escuela Central de l'Aveyron- y por Ph. Pinel -médico del Hospital de Bicêtre-, cuyo prestigio profesional confería una especial relevancia a sus opiniones], por un lado, como «loco», «idiota» e «imbécil», y, por otro, como enfermo «incurable» (Itard, 1982, p. 13-19 y 56-57). Pinel, en efecto, afirmaba que el cuadro clínico de aquel niño reflejaba necesariamente «la identidad más absoluta» entre su estado mental y el de los «idiotas incurables» que él mismo trababa en el Hospital de Bicêtre (cf en Itard, 1982, p. 14). En tercero, de aquellos diagnósticos se deducía igualmente que Victor de l'Aveyron era un sujeto «ineducable», esto es, «incapaz para la sociabilidad y el aprendizaje». Ambos aspectos -idiocia e

ineducabilidad- quedan reflejados en el *Informe* remitido por Pinel a la Sociedad de Observadores del Hombre, en los siguientes términos: «¿No demuestra todo ello que el niño debería clasificarse entre los aquejados de idiocia y locura, y que no hay la menor esperanza de obtener éxito mediante la instrucción continua y sistemática?» (cf. en Scheerenberger, 1984, p. 110-111): Pinel, pues, no había superado todavía el viejo prejuicio aristotélico. En cuarto, en fin, Itard estaba ante un sujeto aquejado de una «discapacidad sensorial» generalizada: el mismo informe de Pinel advertía que, en lo relativo a las funciones sensoriales, el niño «estaba bastante por debajo de algunas de nuestras especies zoológicas domésticas» (cf. en Itard, 1982, 1982, p. 13). Los expertos vieron, pues, en Víctor de l'Aveyron un enfermo plural -un caso médico, psiquiátrico, psicológico, sociológico- en el que confluían los problemas de la discapacidad sensorial y de la anomalía mental total (idiocia).

La historia del salvaje Víctor habría concluido aquí de no haber sido porque, examinado el caso, Itard no sólo contradagnosticó que no es en modo alguno un idiota sin remedio (1982, p. 15), sino que aceptó el ingente reto personal de su curación -instrucción y educación-, aunque ello le obligara a asumir en su propia persona simultáneamente las funciones profesionales de la psiquiatría (como discípulo que había sido de Pinel) y de la «educación especial» (que ejercía en la institución creada por de l'Épée). Realizados con gran iniciativa -detrás de la cual se hallaban sin duda las estrategias diseñadas por Rousseau en su *Emilio*- y con gran esfuerzo personal, los trabajos educativos de Itard -que se centraron, en sus primeras fases, en la reeducación de la sensibilidad física, cada sentido por separado (1882, p. 58)-, se prolongaron a lo largo de seis años, al término de los cuales se había producido la educación de aquel niño, supuestamente «idiota» e «ineducable», al menos hasta un límite de desarrollo intelectual y social que nada tenía que ver ya con el estado inicial del muchacho, y que, a pesar del pesimismo de Itard, los expertos consideraban aceptable; de hecho, la Academia de Ciencias de París le felicitó por su contribución a los métodos educativos.

Desde una perspectiva histórica general, la aportación más trascendente de Itard a la investigación sobre las anomalías mentales reside, no tanto en haber demostrado que los viejos y pertinaces prejuicios aristotélico e hipocrático eran radicalmente falsos -aspecto este que ya habían demostrado en la práctica suficientemente los Ponce de León, Bonet, Rodríguez Pereira, Amann, Wallis, de l'Épée, Haüy, y todos lo que desde el Renacimiento venían trabajando exitosamente en la instrucción y educación de discapacitados sensoriales-, sino en haber diseñado en

esquema lo que debía ser la nueva ciencia de las anomalías mentales. Alejado por igual de la Metafísica, de la Teología, de la Demonología, y aún de Psiquiatría y de la Medicina, él configuró su propio trabajo sobre Victor de l'Aveyron en la confluencia de la «teoría de la mente», legada por Locke y Condillac, y de teoría de la Educación, desarrollada por la Ilustración. Por una parte, convencido de la inutilidad de prejuicios innatistas de la vieja metafísica y de los raquíticos puntos de vista la ciencia médica, sintió la necesidad de «remontarse a consideraciones filosóficas sobre las enfermedades del entendimiento» (1982, p. 9), que no eran otras que las de la referida teoría -ciencia- de la mente de los filósofos ilustrados. En función de ello, Itard era consciente de estar trabajando en el ámbito científico de la «verdadera medicina» (1982, p. 54) y de la verdadera «historia filosófica y natural» del hombre (1982, p. 52), «historia» real que le permitía establecer «la mutua dependencia entre la *causa* y la *curabilidad* de la aparente idiotez» del joven Victor (1882, p. 15). Y, lo que es más importante, estaba convencido asimismo de estar poniendo a prueba, de manera exitosa, la teoría filosófico-científica de la mente de aquellos filósofos. De hecho, Itard juzgó los resultados del primer año de educación de Victor como «*la prueba material de las verdades más interesantes, de aquellas verdades que Locke y Condillac no descubrieron sino gracias a la fuerza de su genio y a la profundidad de sus reflexiones* (curs. mía)» (1982, p. 53). De otra, heredero de la Ilustración, Itard estaba convencido no sólo del poder de la educación en general [«el hombre -afirmaba él mismo- no es sino aquello que se le hace ser» (1982, p. 7)] sino también de su eficacia en el campo de las anomalías mentales -discapidades sensoriales y deficiencias intelectuales-, de hecho, él mismo refiere que, a pesar de las opinión general del momento en contrario (p.e., la de su maestro Pinel), se había echado a sus espaldas la tarea de educar a Víctor «hasta llevarlo a un estado civilizado». De manera concreta, para llevar a la práctica la labor educativa, Itard asume explícitamente el modelo analítico sensista y la estrategia insinuada por Condillac de adiestramiento «por separado», primero, de cada una de las fuentes sensoriales de Víctor, y luego, de sus «facultades de las ideas»: «a los trabajos de Locke y Condillac debemos el haber sabido *estimar la poderosa influencia que la acción separada o simultánea de los sentidos tiene sobre la configuración y el desarrollo de la idea* (curs. mía). El abuso que haya podido hacerse de tal descubrimiento no disminuye su veracidad ni sus posibilidades prácticas de aplicación en un sistema de educación médica. Sobre la base de estos principios fue como, una vez cumplidos los puntos principales que me había prefijado anteriormente, dirigí yo todos mis cuidados a ajercitar y a desarrollar por separado los

órganos sensoriales del joven Víctor» (1982, p. 57). Se concluye que Itard contaba ya con los elementos básicos de una nueva ciencia: modelo teórico, estrategias concretas de instrucción y trabajo experimental. A partir de entonces la nueva ciencia podía iniciar un proceso de normal desarrollo. El mismo destacó los valores positivos de su trabajo (1982, p. 56).

VIII

Históricamente, la obra de Itard fue extraordinariamente fructífera para el desarrollo de las cuestiones relativas a las anomalías. Si de modo indirecto generó una nueva actitud, una nueva actitud positiva hacia las mismas (cf Carpintero y del Barrio, 1979), de modo directo generó una tradición de investigación psicopedagógica, que adquirió un especial relieve en el campo de la educación de los *niños anormales y retrasados*, sobre los que apenas se había hecho nada hasta el momento. Quizá la mayor aportación de Itard haya sido el estímulo a la creación de métodos especiales para la capacitación y educación de individuos retrasados mentales. La referida línea filosófica Locke-Condillac-Itard se continuará, de manera directa, pero transformada ya en investigación científica, a lo largo del siglo XIX a través de la obra de los médicos E. Seguin, primero, y luego de D. Bourneville (cf. Scheeremberg, 1984, Cap. III). El modelo teórico había funcionado y los resultados prácticos comenzarían a acompañarle: la *Educación* y la *Psicología* de las anomalías mentales comenzaban a desarrollarse juntas. El Dr. Seguin (1812-1880), discípulo de Itard (y de Esquirol) y médico de la Bicêtre, desarrolló explícitamente los métodos de Itard, destacando la importancia de la capacitación neurofisiológica (sensorial, muscular, laríngea, etc.), esto es, el denominado «método fisiológico», que le había sido inspirado por la obra del preceptor de sordomudos J. Rodríguez Pareira, y cuya figura reivindicó, método que expuso en su *La idiocia y su tratamiento según el método fisiológico* (1866); tras educar con éxito un idiota en 1837, Seguin abrió en París la primera escuela para la educación de niños retrasados mentales y dedicó el resto de su vida a poner en práctica -primero en Francia y, a partir de 1850, en Estados Unidos- las ideas que había formulado en su obra clásica sobre *Tratamiento moral, higiene y educación de los idiotas y otros niños retrasados* (1846), proponiendo teorías y fundando incansablemente centros públicos y privados para la educación de los mismos. Los métodos de Itard y Seguin tendrían una gran influencia sobre la obra pedagógica de María Montessori. Otros educadores del momento, como Guggenmoos, Haldanwang, Ferret, y un largo etc., procedieron a fundar escuelas para retrasados mentales, y a proponer

nuevas teorías y métodos educativos, como fue el caso de W.W. Ireland. F. Voisin (1794-1872), que también fundó escuela para los mismos, además de preguntarse por *Las causas morales y psíquicas de las enfermedades mentales* (1826), escribió *De la idiotez en los niños* (1843) y en 1893 *La psicología del idiota* (1893). En 1846, Moreau de Tours publicó *La locura en la infancia*. Esta tradición llegaría hasta finales del siglo XIX: D. M. Bourneville (1840-1909), discípulo y biógrafo de Seguin, médico-director de la Bicêtre, organizador en este centro de una gran escuela para la educación de idiotas, consideró oportuno todavía en 1894 reeditar la obra de Itard. En Estados Unidos el Dr. Howe (1801-1876), que estaba interesado en el estudio de la debilidad mental, admiró al mundo con el éxito de su instrucción de Laura Bidgman, sorda-mudaciega. En fin, fue así como la ciencia de los anormales estaba ya bien dispuesta para entrar en el desarrollo más fructífero cuando, ya entrada la segunda mitad del siglo XIX, la doctrina y la práctica asumieron la diferenciación técnica entre aquéllos y las formas más leves de la anormalidad (la denominada debilidad mental) y cuando un poco más adelante, ya iniciado el siglo XX, Binet introdujera las técnicas de medición de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Díaz, A. L. (1995), *Historia de las deficiencias*. Madrid, Escuela Libre Editorial.
- Berkeley, G. (1973), *Ensayo de una Nueva Teoría de la Visión*. Buenos Aires, Aguilar Argentina, S.A., Ediciones. [Orig.: 1709].
- Carpintero, H., Del Barrio, C. (1979), «Notas sobre las interpretaciones históricas del retraso mental». *Análisis y modificación de conducta*, vol. 5, nº 10, p. 337-347.
- Condillac, E. B. (Abate de) (1922), *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos*. Madrid, Edit. Reus. [Orig.: 1746].
- Condillac, E. B., Abate de (1963), *Tratado de las sensaciones*. Buenos Aires, EUDBA. [Orig.: 1754].
- Diderot, D. (1978), *Carta sobre los ciegos para uso de los que ven*. Madrid, La Piqueta [Orig.: 1749].
- Helvetius, C. A. (1983), *Del espíritu*. Madrid, Editora Nacional. [Orig.: 1758].
- Hobbes, TH. (1979), *Leviatán*. Madrid, Editora Nacional. [Orig.: 1651].
- Hume, D. (1977), *Tratado de la naturaleza humana*. I-II. Madrid, Editora Nacional. [Orig.: 1739-1740].
- Hume, D. (1980), *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid,

- Alianza Editorial. [Orig.:1748].
- Itard, J. (1882), *Victor de l'Aveyron*. Madrid, Alianza Editorial. [Contiene la traduc. de los originales: *Memoria acerca de los primeors progresos de Victor de l'Aveyron* (1801) e *Informe acerca de kos nuevos progresos de Victor de L'Averon* (1806)].
- La Mettrie, F. J. De (1983), *Tratado del alma*. En *Ob. Fil.* Madrid, Editora Nacional. [Orig.: 1745].
- Locke, J. (1982), *Pensamientos acerca de la educación*. Madrid, Edit. Humanitas. Orig.: 1693].
- Locke, J. (1982), *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, FCE. [Orig.: 1690].
- Malson, J. (1973). *Los niños selváticos. Acompañado de J. Itard,, Memoria e informe sobre Victor de l'Aveyron*. Madrid, Alianza. [Orig.: 1964].
- Montoro Martinez, J. (1991-1998), *Los ciegos en la historia*. I-V. Madrid, ONCE.
- OSORIO (1973), "Estudio evolutivo de la legislación española a favor de los sordomudos". *Revista Española de Subnormalidad, Invalidez y Epilepsia*, III (3).
- Rousseau, J.-J. (1982), *Emilio o de la educación* . Madrid, EDAF. [Orig.: 1762].
- Scheerenberger, R. C. (19849, *Historia del retraso mental*. San Sebastián, SII.S.
- Seguin, E. (1932), *Jacobo Rodríguez Pereira, primer maestro de sordomudos en Francia*. Madrid, Francisco Beltrán. [Orig.: 1882, post.].
- Seguin, E. (1933), *La educación fisiológica*. Madrid, Francisco Beltrán. [Orig.: ...]
- Villey, P. (1930), *El ciego en el mundo de los videntes. Ensayo de Sociología*. Madrid, Libr. y Casa Editorial Hernando. [Orig.: 1926].
- Villey, P. (1946), *El mundo de los ciegos. Estudio sobre la psicología y la vida de los no videntes.* Buenos Aires,. Editorial Claridad. [Orig.: 1914]
- Zilboorg, H. (1968). *Hisoria de la psicología médica*. Buenos Aires, Edit. Pique.