Marco histórico de la educación especial

Este artículo trata sobre la historia de la Educación Especial. Su objetivo último es poner de manifiesto el derecho inalienable a la educación con independencia de las características físicas o psíquicas de la persona. Sus apartados son un recorrido por la historia de la cultura y la educación especial. Se comienza en la cultura mitológica antigua, se aborda la actitud de Grecia y Roma, a continuación se estudia el problema en la Edad Media, en el Renacimiento, en la Ilustración y en la cultura contemporánea. El artículo termina con un análisis sobre las tendencias contemporáneas en el campo de la Educación Especial.

palabras clave: cultura mítica, Ponce de León, Eduardo Seguín, normalización.

This article deals with the history of Special Education. Its main objective is to show the inalienable right to an education regardless of a person's physical or psychic characteristics. The different sections are a journey throughout the history of the culture and special education. It starts in Ancient mythological culture, where the attitude of Greece and Rome are approached, then following, the same topic is studied in the Middle Ages, in the Renaissance, in the Enlightment and in the contemporary culture. The article ends with an analysis of the present trends in the field of Special Education.

key words: mythological culture, Ponce de Leon, Eduard Seguin, regular develop.

Eh002

Javier Vergara

Profesor Titular de Historia de la Educación.
UNED. Madrid
jvergara@unav.es

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, la Educación Especial ha alcanzando una gran relevancia teórica y práctica desde el punto de vista pedagógico, médico, psicológico y social. Hoy por hoy, se presenta como una disciplina y saber práctico insoslayable en el cuadro general de las Ciencias de la Educación y en el marco de los saberes educativos en general. Con todo, estamos ante una disciplina joven, en cierto modo fragmentada, y todavía dispersa en su marco teórico, en su estatuto epistemológico y en su orientación práctica.

Cuando acudimos a su dimensión histórica, observamos que la Educación Especial podría ser tan antigua como la historia misma de la cultura y podría ser tan reciente como cualquiera de los saberes científicos de los siglos XVIII, XIX y XX. Saberes que, no sin cierta presuntuosidad, sostenían que hasta los tiempos modernos no podía hablarse propiamente de ciencia. Sin entrar en consideraciones epistemológicas de este cariz, lo cierto es que deficientes, inadaptados, minusválidos, etc. han existido siempre, y que las culturas antropológicas y pedagógicas, por acción u omisión, por exceso o defecto, han tenido que afrontar el problema en sus múltiples y variadas circunstancias.

La historia de la Educación Especial se convierte así en una historia de la antropología y más en concreto de la antropología cultural. Se trata con ello de poner de manifiesto cómo la acción educativa, entendida como un proceso de perfeccionamiento de la persona, se ha aplicado a sujetos que presentan características claramente diferentes de las tenidas por corrientes o normales. Y todo ello con un propósito claro y firme: afirmar que el derecho a la educación, y más en concreto a una educación especial, no se justifica tanto en función de los fines como de los principios. No estamos tanto ante un derecho externo o social, un derecho que se legitima en función de las posibilidades de integración social y cultural del sujeto con deficiencias. El derecho a una educación especial es por encima de todo y antes que nada un principio insoslayable, emanado de la virtualidad misma de la condición humana, que exige y demanda –en el marco de sus circunstancias particulares– perfeccionar y actualizar en sus máximas posibilidades la condición irrenunciable del ser. Principio que la historia más reciente de la Educación Especial ha denominado de "normalización" y que constituye hoy por hoy uno de sus principales retos.

Veamos cómo históricamente se ha llegado a este principio, recogiendo –con valor de síntesis- algunas de las pinceladas más significativas de su devenir histórico.

1. El disminuido en la Antigüedad

Si nos remontamos a la Antigüedad clásica, se observa que las minusvalías físicas, psíquicas y sociales se nos presentan con dos visiones y planteamientos diferentes. Una primera será fruto de la concepción demonológica, maléfica o mítica que presidió buena parte de las culturas ancestrales. En ellas, el mal, la miseria, la enfermedad y todo aquello que escapaba a la libertad humana tenía un origen profético, diabólico, mítico... Frente a ello, la terapia de sortilegios, conjuros, magia, encantamiento, hechicería... cuando no el abandono, el desprecio o aniquilación del débil, minusválido o deficiente se presentaba como alternativa y solución de problemas.

Un segundo enfoque, más científico y natural, entenderá las deficiencias como patologías internas del organismo. Médicos-filósofos como Hipócrates, Asclepiades, Galeno, Sorano, Celso, etc., padres de lo que más tarde se ha llamado naturalismo psiquiátrico, se harán eco de esta visión e intentarán

arrancar las deficiencias y enfermedades de las culpas, los hados y voluntad de los dioses. Sus esfuerzos y resultados, de gran calado y trascendencia histórica, aunque no consiguieron su propósito, marcaron la ciencia de una época y señalaron el camino a seguir[1]. Veamos cómo se plantearon ambas visiones en algunas culturas de la Antigüedad.

1.1. Mesopotamia

El punto de partida quizá haya que situarlo en Mesopotamia, que emerge como referente insoslayable de la historia de la cultura. Situada entre los ríos Tigris y Eufrates –la actual Irak- presenta un devenir histórico que se extiende entre el 1700 con el rey Hammurabi al 560 a. C. con Nabucodonosor.

Como la mayor parte de los pueblos de la antigüedad, participaba de los efectos de una cultura teocrática, fuertemente escrupulosa, mágica y exotérica donde la libertad personal, subsumida y determinada por el capricho de los dioses, estaba determinada por los pecados individuales y sociales (Holmo, 1995).

Toda terapia del mal debía comenzar con el *shurpu*, ritual babilónico que examinaba el origen del mal. Se trataba de un interrogatorio que los sacerdotes o magos-médicos realizaban al enfermo para averiguar la causa de sus males:

> "¿Ha ultrajado a un dios?/ ¿Has despreciado a una diosa?/¿Su pecado es contra Dios?/ ¿Es contra diosa su delito?/¿Tiene odio a sus antepasados?/ ¿Tiene rencor a su hermana mayor?/ ¿Ha despreciado a su padre o a su madre?/ ¿Ha vilipendiado a su hermana mayor?/ ¿Ha dicho es en vez de no es?/ ¿Ha dicho no es en vez de es?/¿Ha dicho cosas impuras?/ ¿Ha cometido cosas indignas?/¿Ha penetrado en casa de su prójimo?/¿Ha andado cerca de la mujer de su prójimo?/ ¿Fue recta su boca y no fue leal su corazón?/¿Afirmaba su boca y negaba su corazón?" (García Cordero, 1977: 383).

El texto revela que la medicina estaba entroncada con la magia y la religión. Su fin último era rehabilitar al individuo y reconciliarlo con el mundo trascendente. La terapia era esencialmente una auténtica psicoterapia: el paciente debía convencerse que sus males y sufrimientos eran consecuencia del pecado. Aceptada la culpa se producía un primer efecto liberador: se conocía el origen del mal. A continuación venía la terapia médica que se planteaba en un plano dialéctico entre dioses y demonios. El más importante de todos los dioses era *Ninurta* que con su esposa *Gula* se encargaban de diagnosticar la enfermedad y de acudir al dios particular encargado de sanar la enfermedad. Su símbolo era la serpiente. Existía también el demonio maligno, el más importante de todos era *Ishtar*, la reina de la brujería y la oscuridad. La locura estaba causada en concreto por el demonio *Idta*, que empleaba sobre todo el mal de ojo. Para contrarrestarlo se empleaban drogas y sobretodo encantamientos y magia.

1.2. Egipto

Al igual que en Mesopotamia, los egipcios, cuyos inicios culturales pueden cifrarse en el 2850 a. C., eran un pueblo eminentemente teocrático. Herodoto calificó al pueblo egipcio como el "más religioso

[1] Véase sobre este tema el capítulo sobre el retraso mental en la Antigüedad de Alexander y Selesnick, (1970).

del mundo". Ciertamente, el arte, la ciencia, la cultura y la vida entera están en el antiguo Egipto penetradas de un sentido religioso trascendente. Una de las notas más significativas de esa religiosidad será precisamente la idea de inmortalidad: el sentido y la pasión de eternidad se materializaban de modo muy expresivo en el culto a los muertos y en los monumentos funerarios. El hombre puede participar de la inmortalidad de los dioses; pero esta inmortalidad se halla muy ligada a la conservación del cuerpo: "Mis miembros tendrán una existencia eterna. Yo no pereceré, no me pudriré, no iré a los gusanos; no veré la corrupción delante de los hijos del dios Shw. Yo conservaré mi ser, yo viviré siempre; seré floreciente; me despertaré en paz; no me pudriré... Mi cuerpo será restablecido; no caerá en el polvo, ni será destruido sobre esta tierra" (García Cordero, 1977: 607 y ss).

Esta actitud demuestra que la cultura egipcia no era eminentemente secular: su ideal de vida es el más allá, la trascendencia, algo que se gana tras pasar el veredicto del Tribunal de los muertos, presidido por Osiris. Éste examina al difunto y le interroga sobre un código ético sumamente simple: cómo ha venerado a Dios, si ha obrado rectamente en la tierra y si ha hecho el bien a sus semejantes. El difunto confiesa sus culpas y finalmente suplica el perdón de Osiris.

Esta actitud de complacencia con los dioses llevó a una actitud ética que favoreció la comprensión de las minusvalías físicas y psíquicas en un cierto grado. Aun cuando existen indicios de que se practicaban sacrificios humanos en la civilización egipcia arcaica, apenas existen pruebas de infanticidios o de cualquier género de malos tratos infligidos a los niños. Aristóteles escribió explícitamente que las mujeres egipcias concebían muchos hijos, y que todos los niños nacidos a la vida eran bien atendidos. Diodoro Sículo (siglo I a.C.) registra que en el antiguo Egipcio se vestía y criaba a los niños sin reparar en gastos[2]. Es interesante señalar que los padres que daban muerte a sus hijos no eran ejecutados; se les condenaba a acunar sin descanso entre sus brazos a las víctimas, para que saboreasen "el amargo fruto del horror y el remordimiento". La atención que recibían los niños y adultos deformes queda documentada por uno de los tesoros artísticos descubiertos en la tumba de Tutankamón: un barco funerario con una enana acondroplásica en la popa (Scheerenberger, 1984:14).

1.3. El mundo griego

En el mundo griego la sensibilidad por la enfermedad o infancia desvalida cambia considerablemente. La importancia y sublimación de la inteligencia, la armonía, la fuerza física y la belleza caló de tal manera que los defectos físicos o psíquicos llegaban a considerarse una lacra social. La mitología arroja luces al respecto. El dios Pan nació con piernas, cuernos y pelo de macho cabrío. Su madre lo aborreció nada más nacer y lo abandonó. Mercurio fue quien lo recogió, llevándolo al Olimpo y dando ocasión a todos los dioses para que estallaran en una olímpica carcajada. En este ejemplo se simboliza el sentimiento de frustración que suponía para la sociedad griega la manifestación de minusvalías físicas o psíquicas.

Para evitarlas, generaron un sistema proteccionista y terapéutico orientado a velar por la higiene mental y la salud corporal; en ello les iba, en cierto modo, la salud de la República. En el período

[2] Diodoro, *Biblioteca histórica*, I, 77, 7; 80, 3.

homérico (1300-1100 a.C.) Odiseo observa cómo el "hombre malo no es aquel que se excede en la bebida, mata y traiciona; es el cobarde, estúpido o débil" (Durant, 1939:50). Platón (427-347 a.C.), nos dice en sus Leyes y en La República que los débiles y los retrasados mentales tenían escaso lugar en la sociedad[3].

De la misma manera, Aristóteles (384-322 a.C.) escribió en su Política: "En cuanto al abandono y al cuidado de la prole, promúlguese la ley de que ningún niño deforme merecerá vivir". Y para evitar deformidades, arbitra medidas matrimoniales parecidas a las de su maestro Platón: defensa del aborto en el caso de uniones maritales contrarias a las leyes, prohibición de procrear cuando el hombre tuviera 70 años y la mujer 50, prohibición de uniones maritales tempranas, etc.; la causa de todo ello era el peligro de la deformidad o debilidad infantil considerada una mancha para la República[4].

Con anterioridad a las utopías platónico-aristotélicas la vida de la Hélade vino representada por la cultura espartana. Los orígenes de Esparta se remontan al siglo X a. C., si bien su época dorada como centro de civilización e irradiación cultural coincide con los siglos VIII a VI a. C. En este periodo, Esparta llevó a su máxima expresión la primera versión histórica del llamado Estado-educador. Se trata de una concepción pedagógica que otorga una clara primacía del Estado sobre la persona: el Estado constituye no sólo la suprema ley y es el fin último del individuo, sino que se erige en educador de todos los ciudadanos aptos. Según PLUTARCO, LICURGO "acostumbró a los ciudadanos a no querer ni saber vivir solos, sino a andar como las abejas, que siempre están en comunidad, siempre juntos alrededor de su caudillo, casi fuera de sí por el entusiasmo y la ambición de parecer consagrados del todo a la patria"[5].

Para hacer viable este modelo educativo los espartanos concibieron su educación al modo de la formación militar. La educación comenzaba con la presentación del recién nacido a la Lesca, que decidía si debía vivir o morir. "Nacido un hijo –escribe plutarco–, no era dueño el padre de criarle, sino que tomándole en los brazos, lo llevaba a un sitio llamado Lesca, donde sentados los más ancianos de la tribu reconocían al niño; y si era bien formado y robusto, disponían que se le criase […]; más si le hallaban degenerado y monstruoso, mandaban llevarle a las llamadas *apotetas* o expositorios, lugar profundo junto al Taigeto"[6]. Superado con éxito este paso, el niño era confiado a su madre para que comenzase la "crianza" [*trophé*], pero a los siete años, niños y niñas pasaban al cuidado directo de la *polis*. Comenzaba entonces la etapa de formación propiamente dicha, que duraba hasta los treinta años cuando el joven alcanzaba la condición de ciudadano y se convertía en uno de los *omoioi* –los "iguales"– con plena posesión de derechos políticos y civiles. En este proceso primaba sobremanera la educación militar y comunitaria basada sobre todo en la dureza, la disciplina, la fortaleza, ejercicios gimnásticos, etc. con escaso aprecio por la formación intelectual.

En este marco de referencia es lógico que una sociedad como la espartana hiciese profundo hincapié en la eugenesia y el infanticidio. Sólo los más fuertes y brillantes ciudadanos estaban autorizados a tener hijos. Un varón preclaro y aguerrido que casase con una mujer menos dotada era

---

[3] Platón, *República*. Tomo II, Libro V, 459 d-460 a.
[4] Aristóteles, *Política*, lib. VII
[5] Plutarco: *Vidas paralelas*, Licurgo, 25.
[6] Plutarco: *Vidas paralelas*, Licurgo, 15-16.

objeto de una fuerte desaprobación social. Las perspectivas de llevar una vida feliz, entre los niños retrasados o débiles que sobreviviesen al dictamen inicial de la Lesca o consejo de ancianos, eran ciertamente escasas.

Esta actitud, que debilita el sentido humanista que tradicionalmente se ha concedido a los griegos, tiene frente a sí la figura de Hipócrates (460-370 a.C.) quien, a través de su Corpus hippocraticum, se esforzó por poner la medicina y la asistencia sanitaria en manos de los hombres, en lugar de los dioses; luchó contra el aura supersticiosa, casi mítica, que rodeaba a las enfermedades mentales y en concreto a la epilepsia "Me propongo –escribió- hablar de la enfermedad que se ha dado en llamar sagrada (epilepsia). En mi opinión, no es más divina ni más sagrada que cualquier otra dolencia; antes bien, responde a una causa natural, y su supuesto origen divino obedece a la inexperiencia de los hombres y al pasmo que en ellos suscita su peculiar carácter" (Marti Ibañez, 1959:65). Finalmente, Hipócrates llevó la práctica de la medicina a sus más altas cotas éticas: "Me valdré de la terapéutica para ayudar a los enfermos en la medida de mi capacidad y juicio, pero jamás la usaré para infligirles daño o dolor. No administraré a nadie venenos aunque se me inste a ello, como tampoco sugeriré semejante plan de acción. De la misma manera, no suministraré ningún pesario a una mujer para provocarle el aborto. En la pureza y en la santidad velaré por mi vida y mi arte... En cualquier hogar que entre, procuraré ayudar así a los enfermos, libre de todo daño o error intencionado..." (*del juramento hipocrático*).

1.4. La cultura romana

El mundo romano (1300 a. C./ 476 d.C.), al ser culturalmente un reflejo de los pueblos conquistados, puede catalogarse un caleidoscopio de contrastes en el que caben desde el rechazo más acusado por el desvalido hasta el proteccionismo más activo. *Homo res sacra homini* (el hombre para el hombre es algo sagrado) dirá Séneca, apoyándose en un razonamiento impecable: "Sacrilegio es perjudicar a la patria: luego también al ciudadano, pues éste es una porción de la patria y las partes son santas si es venerable el todo". Otro principio, más repetido que observado, fue: *maxima debetur puero reverencia* (el niño merece el máximo respeto)[7].

Paralelamente a estos principios, existen sombras tupidas sobre el valor humanista de la cultura romana. La crueldad con el desvalido, el infanticidio de niños recién nacidos, los abortos, etc., fueron moneda de cambio habitual de la sociedad romana. Séneca defiende el infanticidio de los disminuidos, equiparándolos con los animales: "Exterminamos –dice– a los perros rabiosos y matamos al buey desmandado y bravo y degollamos a las reses apestadas para que no inficionen todo el rebaño; destruimos los partos monstruosos, y aun a nuestros hijos, si nacieron entecos y deformes, los ahogamos; y no es la ira, sino la razón, la que separa de los inútiles a los elementos sanos (*De la ira*, 1, XV).

Todas estas posturas, aunque estaban socialmente aceptadas, no dejaban de ser polémicas. El ejemplo más claro lo constituye el debate acaecido en el Senado romano acerca de si era ético y punible por el Estado recoger a los niños abandonados de la columna Lactaria y mutilarlos con fines de mendicidad. La medida no parece ocasional o pasajera, más bien parecía una costumbre arraigada. F. Claudio, que polemiza con Séneca, resumía sucintamente la cuestión afirmando: "Muchos

[7] Juvenal, XIV, pp. 38-49.

individuos se deshacen de los niños que presentan malformaciones en alguna parte del cuerpo o que han nacido bajo un mal augurio. Una tercera persona los recoge por compasión y, en la idea de ahorrarse los gastos de su educación, mutila al pequeño en uno de sus miembros. Hoy, cuando piden caridad, esa vida que deben a la piedad de uno, la mantienen a expensas y gracias a la piedad de todos". El debate se dio por concluido pues, como quiera que los niños abandonados y "rescatados" eran en esencia esclavos ningún mal se había perpetrado contra el Estado (Payne, 1916:243-244).

Paralelamente a estas situaciones debe destacarse también la figura del *paterfamilias*, clave para entender muchos aspectos de la cultura romana. Su poder casi no tenía límites en el Derecho romano. La *patria potestas* comprendía facultades como el derecho de vida y muerte *(ius vitae et necis)* de los propios hijos, a los que podía vender como esclavos en territorio extranjero *(ius vendendi)*. Este derecho a vender a los hijos tenía sus limitaciones. Una norma de las Doce Tablas establecía que si el padre vendía a su hijo tres veces, el hijo quedaba definitivamente libre de la potestad paterna *(Pater si ter filium venum duit, filius a patre liber esto)*. El *paterfamilias* también podía responsabilizar a sus hijos de sus propios actos delictivos *(ius noxae dandi)*, cuando como padre no quería asumir las consecuencias de los mismos.

El derecho a exponer al hijo recién nacido *(iux exponendi)* facultaba al padre a abandonarlo con cualquier pretexto. En estos casos los niños eran depositados ante la *columna lactaria*, o en los estercoleros públicos, donde podían ser recogidos por cualquiera o morían de frío, de hambre o eran devorados por animales. Era el destino de gran número de niñas y especialmente de los bastardos.

En el siglo IV d.C., con la influencia del cristianismo, la situación cambió considerablemente. De entrada, el niño no nato tenía alma; los impedidos, débiles y dolientes estaban más cerca de Dios; prestar ayuda al necesitado pasó a ser signo de fortaleza en lugar de debilidad. Todo ello se tradujo en un corpus legislativo, que Justiniano (483-565 d.C.), compiló dando lugar a un cambio legal abiertamente favorable al disminuido. Dicha compilación preveía que las personas retrasadas mentales no debían sufrir las mismas penas que las demás y, en algunos casos, necesitarían custodios; ordenaba además la creación de instituciones para pobres y enfermos, destinadas a la asistencia de los individuos que no pudiesen valerse por sí mismos.

2. La debilidad física y mental en la Edad Media

En la Edad Media occidental, la consideración de la infancia, del pobre y del disminuido físico y psíquico proyecta un comportamiento plural que entremezcla situaciones de entidad pedagógica, sanitaria y asistencial abiertamente positivas con comportamientos de abandono y desprecio notables por las minusvalías físicas y psíquicas.

No cabe duda que la pedagogía patrística contribuyó a generar un optimismo pedagógico que se apoyaba en el optimismo de la fe y en la dignidad de la persona humana. Paralelamente el derecho romano cristianizado y la legislación canónica fueron creando un corpus legislativo que favorecía el cuidado y la protección de la infancia. Ya, el Tercer Concilio de Toledo, celebrado en el 529, establecía que los jueces y los obispos investigarán y castigarán a los padres que matasen a sus hijos "con las penas más severas, excepto la pena capital". De igual modo, el Concilio de Braga, celebrado en el 572, establecía normas contra la práctica de abortos y filicidios de niños adulterinos. También, el *Fuero Juzgo*, que comprendía las leyes de los reyes godos, establecía la pena de muerte o de ceguera a las

madres que mataran a sus hijos antes o después de nacer, e imponía duras penas a los maridos que lo mandaren y a quienes abandonaran a los recién nacidos (Vives, 1963).

Paralelamente, la atención y el cuidado por el pobre y el desvalido formará parte de las categorías más arraigadas y emblemáticas del mundo medieval. En un sentido amplio, la Edad Media considerará que ser pobre es lo propio de la condición humana –Cristo ha sido el más pobre de los seres humanos, dirá San Pablo en *Rom.* 15, 26 y en I *Cor.* 8/9-, por eso la pobreza es algo positivo, nos acerca a Cristo, mueve a la caridad y con ello a la salvación. Desde el marco de esta consideración, la pastoral episcopal del medievo llamó constantemente a ejercer la caridad con los más pobres, desdichados y desvalidos: en medio de ellos estaba Cristo. De igual modo, el monacato católico encontrará en la asistencia al enfermo, al vagabundo, al incapacitado y al infante abandonado una de las principales razones de ser. Fruto de todo ello será la fundación de numerosos asilos, casas de acogida, hospitales, etc (Mollat, 1988). Aunque, quizá, el referente más significativo sea Alfonso X El Sabio, quien con sus *Partidas* abrió un cauce de dignificación y protección jurídica que habría de marcar para España buena parte del devenir jurídico de sordos y ciegos.

> Partida I. "Cuando alguno quisiese manifestar y fuese mudo o hubiera perdido la palabra por enfermedad o herida, que no supiese el lenguaje y no pueda, confesarlo puesto que no lo puede decir por medio de la palabra, es menester que lo haga por medio de señales de arrepentimiento así como si escribiese sus pecados con las manos o alzase las manos a Dios... Si se expresa por medio de estas señales, de acuerdo a la Fe Católica de la Santa Iglesia, no le deben ser vedados ninguno de los sacramentos ni los otros bienes, porque es lo mismo que se confesase por medio de la palabra".
>
> Partida V. "... ni los mudos ni los sordos pueden ser obligados a hacer tales pleitos, porque los mudos no pueden preguntar, ni responder, ni los sordos podrían oír cuando les preguntasen...".
>
> Partida VI. "El que fuera dado por Guardador de huérfanos no debe ser mudo, ni sordo, ni desmemoriado, ni gastador de lo que tuviera...".
>
> Partida VII. "... el mudo y el sordo de nacimiento no puede hacer testamento pero el que lo fuera por enfermedad, ese si puede escribir para hacer testamento, haciéndolo con sus mismas manos; pero si pudiese leer y no pudiese escribir no puede hacer testamento con su mano misma salvo que el Rey le otorgase el permiso que otro le escriba en su lugar. De esta manera podría hacer testamento el hombre letrado que fuese mudo de nacimiento pero que no fuese sordo, y esto acontece pocas veces...".

Paralelamente la cultura medieval ofreció contrastes claramente antagónicos. Los infanticidios existieron en cantidades importantes, existió el aborto, el abandono infantil, masas ingentes de vagabundos, incapacitados físicos, etc. A todo este elenco intentaba proteger la caridad y la asistencia social de las numerosas cofradías y hospitales que surgieron a finales de la Edad Media. Sin embargo hubo un sector de desheredados de la fortuna que la cultura medieval no supo afrontar con visión positiva, fue el caso de ciertas enfermedades mentales y epilépticas, consideradas en muchos casos impuras, pecaminosas, diabólicas y despreciables.

A alimentar esta creencia contribuyeron sobremanera dos hechos de considerable trascendencia: el *Decreto* de Graciano y las prácticas de magia, hechicería y brujería que tanto marcaron el mundo medieval. En 1150, el *Decreto* de Graciano declaraba concretamente que "todo ser humano concebido por concubinato es reo de impiedad y muerte y, por lo mismo, hijo de la ira" (Durant, 1950:820). En

consecuencia, los hijos nacidos fuera del matrimonio eran impuros, fruto de una relación pecaminosa, estaban estigmatizados por el mal. Idea de tremendas consecuencias, pues muchas enfermedades hereditarias arrastraron un sentimiento de impureza innata, depravación y culpa.

Este sentimiento de culpa también se asoció a la magia y a las prácticas de brujería, condenadas abiertamente por la Inquisición, y consideradas por muchos origen de minusvalías físicas o psíquicas. Por ejemplo, los monjes Johann Sprenger y Heinrich Kraemer, en su opúsculo titulado *Malleus Maleficarum (El martillo de las brujas)*, escrito en 1487, afirmaban que "Cuando el paciente no encuentra alivio en los medicamentos, antes bien, empeora con ellos, la enfermedad es producto del demonio" (Alexander y Selesnik, 1970:68). Todo ello generó cierta aversión y en muchos casos inclemencia por los epilépticos y retrasados mentales. Por ejemplo, en Prusia las personas mentalmente afligidas fueron encarceladas durante el siglo XII; una ley prusiana decretaba: "Si un hombre tiene a su cargo mujeres, hijos, hermanos, hermanas o domésticos afectados, o si él mismo está enfermo, se les abandonará a su propia suerte, y sería deseable que él mismo se quemase o diese muerte con fuego a la persona débil" (Henry, 1941:563)[8]. En 1376, la ciudad de Hamburgo encerró a los afectados en una torre de la muralla, llamada la jaula de los idiotas. Un siglo más tarde, en 1497, el consejo de ciudadanos de Frankfurt-am-Main exigió que se apostasen guardianes para vigilar a los idiotas (Burdett, 1891).

Una última contribución de esta época fue un precedente de reconocimiento legal de las personas mentalmente retrasadas. Este reconocimiento se gestó con Eduardo II de Inglaterra, quien en 1324 sancionó que "Su Majestad tomará a su cargo la custodia de las tierras de los idiotas de nacimiento, percibiendo sus beneficios sin devastarlas ni destruirlas, y subvendrá a las necesidades de los titulares. Y a la muerte de dichos idiotas, restituirá las tierras a los legítimos herederos; de modo que no se incurrirá en alienación ni se despojará a los herederos de lo que es suyo". La ley contemplaba asimismo la situación de los enfermos mentales: la Corona –decía– "se ocupará de salvaguardar las tierras de los lunáticos *(idiota a causa de enfermedades)*, a fin de restituirlas a los dueños en caso de que se recuperen, o bien a sus representantes al morir aquellos" (Hilliard, 1965:3). Con esta ley, la idiotez o idiocia se definía como la falta permanente de capacidad mental debido a un trastorno congénito *(idiota a nativitate)*, en tanto que el lunático era potencialmente susceptible de recuperar sus facultades.

A medida que el retraso mental legalmente era reconocido, es lógico que surgiesen algunos intentos de medir la inteligencia. En el *New Natura Brevium* publicado en 1534, Sir Anthony Fitzherbert proponía un primitivo test de inteligencia: "Y se dirá que es tonto o idiota de nacimiento, aquel individuo que sea incapaz de contar o numerar veinte peniques, de decir quién es su padre o su madre, como de saber su propia edad, de modo tal que aparente no poseer entendimiento o razón, ni para su beneficio ni en su detrimento. Pero si su entendimiento es tal que conoce y entiende las letras, y lee gracias a las enseñanzas o la formación de otro hombre, entonces no puede decirse que sea tonto o idiota natural". En 1591 Swineburne amplió el procedimiento, añadiendo pruebas como medir un metro de tejido y nombrar los días de la semana (Pintner, 1923:6)[9].

---

[8] Citado por Scheerenberger (1984:50).
[9] Citado por Scheerenberger (1984:52).

3. Del Renacimiento a la Ilustración

Los aires renacentistas y modernos, abonados por las reformas de la escolástica tardía y al abrigo de los nuevos descubrimientos científicos y culturales, empezarán a poner en tela de juicio los paradigmas antropológicos y pedagógicos sostenidos hasta entonces. Los nuevos tiempos empezarán el edificio de la educación no tanto por la sublimación y trasmisión de valores tradicionales como por el redescubrimiento del hombre como sujeto y principio de educación. Ahora la intimidad, el yo y la especificidad del sujeto empezarán a considerarse principios insoslayables de la nueva cultura. Ya no se trataba tanto de reformar la naturaleza encaminándola a los valores del adulto y la tradición, se tratará sobre todo de perfeccionarla desde sus propias circunstancias individuales. Principio que abrirá unas posibilidades inusitadas para aquellos colectivos que hasta entonces no habían tenido acceso a la educación, tal es el caso de algunas minusvalías físicas, sociales y culturales.

Ejemplos pioneros serán los casos de Pedro Ponce de León (1520-1581) y Juan Pablo Bonet (1579-1633) que, venciendo resistencias importantes, abrieron camino a la educación de sordomudos (Pérez De Urbel, 1973). Sus ideas resultaron todo un hito pedagógico y fueron seguidas por una pléyade importante de autores: en Italia destacó la figura de Jerónimo de Cardano (1501-1576); en Inglaterra, las de Juan Wallis (1616-1703), Guillermo Holder (1616-1698) y Juan Bulwer (1648); en Holanda, Conrado Amman (1669-1724); en Alemania, Samuel Heinicke (1727-1790); y en Francia, el abate Charles Michel L´Epée (1712-1789), fundador en 1760 de la primera escuela pública francesa para disminuidos: *La Institution Nationale des Sords-Muets* de París. Todos ellos hicieron posible que la educación de sordomudos tomara carta de naturaleza estable y se abriera paso en las emergentes políticas sociales y educativas de esa época. Un reflejo significativo es el caso español: en 1802 se abría, bajo los auspicios de la Real Sociedad Económica Matritense, la Real Escuela de Sordomudos de Madrid (Negrín Fajardo, 1982). Iniciativas parecidas pueden citarse para el caso de los ciegos. Destacan especialmente los casos de George Philip Harsdorffer que, en 1651, creó una tablilla de cera para que escribiesen los invidentes; Valentín Haüy (1745-1822), quien en 1748 fundó la *Institution des Jeunes Aveubles* en París y fue uno de los primeros en adoptar la escritura en relieve, proclamando que los ciegos eran educables, principio que continuaría pocos años después su discípulo Louis Braille (1806-1852) (Scheerenberger, 1984:72).

Paralelamente a estas medidas, la modernidad se hizo eco del problema social y cultural de los pobres y de la infancia abandonada. A diferencia de la cultura medieval, la existencia de este sector, aunque formara parte de la existencia del mal en el mundo, podía erradicarse y mitigarse. El humanista del XVI, el arbitrista del XVII y el ilustrado del XVIII tendrán una personalidad optimista y en no pocas ocasiones utópica: para ellos el mal tiene un componente estructural y en gran medida puede erradicarse, mitigarse y vencerse. Se trataba de incentivar medidas legislativas, culturales y asistenciales que incorporasen al pobre, al desprotegido y al infante abandonado a los circuitos culturales y sociales.

El 17 de marzo de 1526 puede considerarse simbólicamente el punto de partida de la llamada educación social europea. En esa fecha, Luis Vives publicaba *De Subventione Pauperum*, considerado el tratado más acabado del programa humanista europeo sobre ayuda al pobre y necesitado. A partir de aquí se abrirá un nuevo campo para la educación social que tendrá en sucesivas medidas asistenciales y culturales: cofradías, casas de doctrinos, asilos, hospitales, orfanotrofios, etc. sus manifestaciones más significativas. En el caso español sería la llamada Ley Tavera de 1540 la que marcaría la atención

asistencial al pobre y necesitado. A ella siguieron publicaciones y trabajos de notable trascendencia: Cristobal Pérez de Herrera publicaba en 1598 *Amparo de Pobres*; Martín González de Cellórigo sacaba a la luz en 1600 *Memorial de pobres*; y Sancho de Moncada publicaba en 1619 *Restauración Política de España*. En el siglo XVIII se ponían en marcha diversas leyes sobre recogida de vagos (R.O. de 1777) y mendigos (1778) y diferentes reformas de asilos y casas de beneficencia durante los reinados de Carlos III y Carlos IV. A finales del siglo XVIII, según Canga Argüelles (*Diccionario de Hacienda*), había en España 11.786 niños acogidos en 101 hospicios[10].

Todas estas medidas y disposiciones se enmarcaron y alimentaron en el contexto de una modernidad caracterizada por un replanteamiento de valores sociales, religiosos, antropológicos y metodológicos de considerable trascendencia. Entre las variables que pergeñaron ese replanteamiento cabe destacar, entre otras, las aportaciones realizadas por las reformas católica y protestante que, al considerar la fe un principio irrenunciable y universal, alimentado y mantenido por la educación, alentaron una labor social, humanista y pedagógica que alcanzaba a amplias capas sociales marginadas hasta entonces. De no menor trascendencia, aunque en otro orden de cosas, fueron los nuevos planteamientos científicos y metodológicos alumbrados por el mecanicismo moderno y sobre todo por el racionalismo empírico de Bacon (1551-1626), Hobbes (1558-1679), Locke (1632-1704), Newton (1642-1727) Hume (1711-1776), etc. que asentaron no ya sólo una nueva ciencia sino un método pedagógico que hacía descansar todo progreso personal y cultural en la fuerza dinámica de la sensación y experimentación. A partir de entonces el aprendizaje tomo un sesgo empírico, sensista y paidocéntrico de tremendas consecuencias para la gestación, nacimiento y desarrollo de la Educación Especial. Su partero fue en gran medida el naturalismo filosófico y pedagógico de los siglos XVII y XVIII. Con el naturalismo se devaluó la cultura y pedagogía de la fe, del dogma, de la autoridad y de los valores tradicionales. El hombre y su experiencia se convertían en los principios validadores de la realidad, en los nuevos demiurgos del universo. La educación ya no se entenderá tanto como la asunción de valores externos, se rendirá pleitesía a la individualidad y personalidad del sujeto, y se tomará la sensación y experimentación como principios irreductibles de acción pedagógica (Redondo, 2001:467-501).

Todas estas ideas, traducidas al plano pedagógico por Locke (1632-1704), Condillac (1715-1780), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), etc. iban a tener una trascendencia considerable en el cultivo de la educación especial en general y en particular de la deficiencia mental. Su apuesta por una educación sensualista, natural, intuitiva y activa no tendría tanto por misión incorporar a los alumnos al mundo siempre relativo de los llamados sujetos normales; se trataría especialmente de actualizar la propia naturaleza desde la realidad y posibilidades de cada sujeto. Una legitimación que derivó a favor de los deficientes mentales gracias al impulso de los descubrimientos médicos y al interés que en ello pusieron personalidades médico-pedagógicas de la talla de Philipe Pinel (1745-1826), Gaspard Itard (1774-1836), Etiene Dominique Esquirol (1772-1840), Edouard Seguin (1812-1880), Willian Ireland (1832-1909), Jhon Down (1812-1896), Johann Guggenbühl (1816-1863), etc. Con ellos, el tratamiento médico-pedagógico de la deficiencia mental dará un giro

[10] La bibliografía sobre educación social en la Europa moderna es muy abundante. Entre otros trabajos pueden consultarse: (área anglosajona) Yütte, 1994; (área de influencia francesa) Gutton; (en España) Santolaria, 1997.

considerable: saldrá definitivamente del aura mítica, pecaminosa, mágica y asistencial que tradicionalmente lo había envuelto y se incorporará a categorías científicas, terapéuticas y pedagógicas (Scheerenberger, 1984:75-108).

4. La Educación Contemporánea o el nacimiento de la Educación Especial

En el marco de este contexto, aderezado con el impulso de las proclamas ilustradas y decimonónicas en pro de la universalidad educativa, iba a tomar carta de naturaleza estable una educación especial específica y diferenciada de la educación general. Un elenco amplio de publicaciones y una respuesta institucional adecuada facilitó su implantación y desarrollo. Entre las primeras cabe destacar los trabajos de Félix Voisin, inspector de Bicêtre, que en 1826 publicó *Des causes morales et phisiques des maladies mentales*, texto en el que abogaba abiertamente por un tratamiento pedagógico de la enfermedad mental y, en 1830, sacaba a la luz una obra donde explícitamente recogía –casi por vez primera– la voz educación especial: *Aplication de la phisiologie du cerveau a l'etude des enfants qui necesiten une education spéciale*; en la misma línea, E. Seguin publicaba, en 1846: *Traitment moral, hygiene et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Desde Alemania, especialmente sensibilizada con el problema, no se dio una respuesta inferior: en 1861, Georgens y Deinhardt sacaban a la luz *Die Heilpädagogik* (Pedagogía curativa) para el tratamiento de deficientes; en 1874, Sengelman establecía los primeros *Heilpädagogische Beratugen* (coloquios de pedagogía curativa); y, en 1898, aparecían el *Kinderfehler* y el *Hischule*, periódicos concebidos para difundir entre maestros y profesores avances de educación especial.

En el plano institucional, la respuesta no fue menos importante. En 1863 se creaban en Halle (Alemania) las primeras clases especiales para niños inadaptados; y, en 1866, Stolzner y Kern fundaban en Hanover la primera asociación para el tratamiento de niños deficientes. En Estados Unidos, el emigrado Eduardo Seguín contribuía, en 1876, a fundar lo que hoy se conoce como la *American Association on Mental Deficiency*. Iniciativa que en 1893 se reproducía en Londres con la fundación de la *British Child Study Association* para atender a niños con problemas; e igual propósito se persiguía en Francia con la aparición en 1900 de la *Société libre pour l'Étude psychologique de l'Enfant*, sociedad impulsada por Alfred Binet e integrada por psicólogos, maestros de escuela y directores preocupados por los problemas prácticos que se planteaban en las aulas (Puigdellivol I Aguade, 1986).

La entrada del siglo XX supuso el impulso definitivo de la Educación Especial y su consiguiente consideración como subsistema escolar. La nueva centuria se abrió con dos hitos importantes que marcarían su referencia pedagógica: en 1901 se inauguraba en Bruselas la escuela de Ovidio Decroly para retrasados y anormales, y, en 1906, se abría en Roma la primera *Casa dei Bambini* para niños pobres y con problemas de María Montessori. La necesidad de una escuela diferenciada y al margen del sistema escolar ordinario iba calando con fuerza. En su apoyo vino la emergente escuela graduada y su necesidad de clasificar a los alumnos según su nivel de inteligencia. Importantes fueron en este aspecto las aportaciones francesas de Alfred Binet y de su alumno Teodoro Simon que, en 1905, al publicar el test Binet-Simon, impulsaron considerablemente la psicometría; posteriormente, las aportaciones americanas de H. H. Goddard (1856-1957), L. M. Terman (1877- 1956), Fred Kuhlmann (1876-1941), etc. serían claves para el desarrollo de la psicología cognitiva y la clasificación de los alumnos según su habilidad y capacidades. Todo ello posibilitó una línea divisoria que marcó la

apertura de dos grandes modelos escolares o grupos de alumnos: los considerados sujetos normales, que podrían beneficiarse del sistema educativo ordinario, y los no normales, para los que habría que crear instituciones educativas especiales (Scheerenberger, 1984:197-215).

Esta doble vía se vio favorecida por el propio impulso científico de la Educación Especial que consideró a los deficientes y minusválidos sujetos de educación diferenciada. Especialmente significativas en este aspecto fueron las aportaciones del *Congrés International d'Hygiene Scolaire*, celebrado en 1904, que supuso el inicio de una colaboración muy estrecha entre médicos, juristas y educadores a favor de la escolaridad específica y diferenciada. En 1922 tuvo lugar en Munich el primer congreso organizado bajo la denominación de pedagogía terapéutica o curativa (*I Kongress fur Heilpädagogik*). A este congreso asistieron más de 1000 congresistas de 21 países, y en su seno se creó la Asociación Internacional de Pedagogía Curativa o Terapéutica. Con parecidas intenciones, Elizabet Farrol impulsó en los Estados Unidos la creación en 1922 del Consejo Internacional para la Educación de niños Excepcionales; y en 1937 se creaba en Francia la *Societé Internationale pour la Pedagogie de l'Enfance Deficiente*.

El resultado de estas iniciativas se vio acompañado por numerosas publicaciones científicas de carácter personal y colectivo que alimentaron todavía más el interés por una educación diferenciada y especial. Importancia capital tuvo la edición inglesa de 1928 de Ovidio Decroly: *The Education of Mentally Defective Children*, que asentó a nivel internacional una buena parte de las líneas pedagógicas de la educación en deficientes. Importante fue también –sobre todo en USA– la *News letter of the International Council for Excepcional Children*, dirigida por Elizabet Farrol. En España, por su carácter pionero y simbólico, merece traerse a colación el caso de Francisco Pereira, fundador en 1907 de la revista "La infancia anormal". Ese mismo año, Augusto Vidal Perera, profesor de Psiquiatría Infantil en la Escuela Normal de Barcelona, publicaba *Compendio de Psiquiatría Infantil para maestros* y dos años más tarde se creaba, en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, la primera cátedra de Psiquiatría Infantil para maestros (Polaino, 1983: 220-221). Aunque uno de los hitos más significativos de la reciente historia de la Educación Especial española habría de ser la publicación en 1917 de *Los niños mentalmente anormales*, obra de Gonzalo Lafora que habría de dar lugar a la creación en 1925 del Instituto Medico-Pedagógico, en el que más tarde se formarían figuras relevantes de la Educación Especial en España (Cfr. Pozo, 1958).

En el marco de este contexto, la Educación Especial adquirió carta de naturaleza estable y prácticamente irreversible en el panorama de los sistemas educativos del siglo XX. La mayor parte de países alentaron con diferencias temporales e ideológicas su impulso y desarrollo. Un impulso que no estuvo exento de polémicas y afirmaciones que, groso modo, pueden sintetizarse en cuatro grandes tendencias. En primer lugar cabe señalar lo que se ha dado en llamar "alarma eugenésica", producida sobre todo por algunas teorías evolucionistas y ciertos estudios genéticos y psicométricos, como los de A. Garrod: *Inborn Errors of Metabolism* (1909) y Herbert Goddard: *The Kallikaks* (1912). Esta teoría, que constituye más una ideología, abarca la primera mitad de siglo y se sustancia en la idea que la debilidad mental se producía por trasmisión genética. Sus alegatos supusieron para algunos países escandinavos, Canada y algunos estados de EEUU dictar medidas eugenésicas que acarrearon la esterilización de deficientes, la prohibición de matrimonio y su reclusión en casas especiales, casas que más que favorecer su recuperación y terapia acarreaban su discriminación, segregación y aislamiento social.

Una segunda línea, que arranca de mediados del XIX y que se extiende también hasta mediados de siglo XX, vino marcada por lo que Isaac Kerlin denominó en 1889 "imbecilidad moral". Para sus partidarios –fundamentalmente psiquiatras– la deficiencia mental era un factor de primer orden en el origen de la delicuencia, la inmoralidad sexual, la trasmisión de enfermedades venéreas, la prostitución, la vagancia, etc. Para controlar estos problemas, debido a la incapacidad del deficiente para controlarse a sí mismo, debía internarse a éste en centros de acogida que, como en el caso anterior, difícilmente facilitaban su desarrollo y educabilidad (Fierro, 1984:407-408).

Una tercera tendencia y que a la postre ha tenido mayor peso en la configuración de leyes, instituciones, centros y servicios de Educación Especial ha sido la que genéricamente suele denominarse "atención especial". Alentada por la emergente psicometría, abarca las siete primeras décadas del siglo XX y descansa en el principio insoslayable de la necesidad de una educación personal y diferenciada. Su punto de partida es la especificidad del deficiente, alguien que por sus propias circunstancias y posibilidades necesita atención y asistencia específica; una atención que ha de llevarse a término en centros diferenciados y especiales bien a lo largo de toda su vida o gran parte dela misma. Se trata en la práctica de la tendencia más aceptada y de la que han disfrutado y disfrutan la mayor parte de minusválidos y deficientes. En ella se presenta a los deficientes como sujetos distintos; alguien que por su propia peculiaridad demanda una clase particular y específica de leyes, escuelas, talleres, residencias, empleos, etc. Son, en definitiva, los sujetos segregados y anormales, aquellos que constituyen un subsector social, educativo y cultural frente al gran grupo de los ordinariamente considerados normales.

La última de las tendencias viene representada por lo que se ha dado en llamar principios de normalización e integración. Surgen, procedentes fundamentalmente de países nórdicos, Italia y USA a partir de la década de los sesenta y setenta y llenan una buena parte de las publicaciones y políticas educativas sobre la educación especial del último tercio del siglo XX. En principio, constituye un intento por superar el modelo dual de sujetos normales y anormales que ha presidido sobremanera la historia de la Educación Especial contemporánea para reivindicar un contexto social, escolar y cultural que contemple el desarrollo de todos y cada uno de sus ciudadanos en orden a desarrollar y extraer de ellos el máximo de sus potencialidades (Illán/Arnaiz, 1996:28). Aunque esta tendencia ha sido catalogada de utópica, teórica y escasamente real tiene la virtualidad de superar las anteriores. No descansa tanto en un sentido funcional y práctico como en la legitimación misma de la dignidad humana: "todo ser humano tiene derecho a la educación". Las políticas sociales y educativas se han hecho eco de estos principios y los han incorporado a sus referentes legales.

Con todo, como señaló Aquilino Polaino, el principio de normalización que busca –como planteábamos al comienzo de este trabajo– garantizar el derecho a la educación a las personas con minusvalías físicas y mentales "no es sinónima de inespecialización; tampoco implica un tratamiento pedagógico idéntico al de los niños normales. La normalización continúa siendo un programa (...) que exige, cómo no, de medidas especiales" (Polaino, 1983:228). ■

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, F. y Selesnick, S. (1970). *Historia de la Psiquiatría*. Barcelona: Espaxs.
- Burdett, H (1891). *Hospitals and asylums of the world*. London: Churchill.
- Durant, W. (1939). *The life in Greece*. New York: Simon and Schuster.
- Durant, W. (1950). *The age of faith*. New York: Simon and Schuster.
- Fierro, A. (1984). Historia reciente –del retraso mental en España-. En R.C. Scheerenberger, *Historia del retraso mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre subnormales.
- García Cordero, M. (1977). *La Biblia y el legado de Oriente*. Madrid: BAC.
- Gutton, J.P. (1974). *La société et les pauvres en Europe (XVI-XVIII siécles).* París: PUF. Henry, W. (1941). Mental hospital. En G. Zilboorgs, *A history of medical psicology*. New York: Norton.
- Hilliard, L. (1965). *Mental deficiency*. Boston.
- Holmo, G. (1995). *Mitología y religión del Oriente antiguo. Semitas occidentales*. Sabadell: AUSA.
- Illán, N./Arnaiz, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. En Illán Romeu, N. *Didáctica y organización en Educación Especial*. Archidona: Aljibe.
- Marti Ibañez, F. (1959). *The epic of medicine*. New York: N. Potter.
- Mollat, M. (1988). *Pobres, humildes y miserables en la Edad Media*. México: F.C.E.
- Negrín Fajardo, O. (1982). Proceso de creación y organización del Colegio de Sordomudos de Madrid (1802-1808). *Revista de Ciencias de la Educación*, 109, 7-31.
- Payne, G. (1916). *The child in human progress*. New York.
- Perez De Urbel, J. (1973). *Fray Pedro Ponce de León y el origen del arte de enseñar a los mudos*. Madrid: Obras Selectas.
- Pintner, R. (1923). *Intelligence testing: Methods and results*. New York.
- Polaino, A. (1983). Las cuatro últimas décadas de la Educación Especial en España. *Revista Española de Pedagogía*, 41, 160.
- Pozo Pardo, A. (1958). La educación de deficientes mentales en España: los primeros cincuenta años de su desarrollo (1875-1925). *Revista Española de Pedagogía*, 38, 148, 2-37.
- Puigdellivol I Aguade, I. (1986). Historia de la Educación Especial. *Enciclopedia Temática de la Educación Especial*. Madrid: CEPE, 47-61.
- Redondo, E (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre subnormales.
- Vives, J. (1963). *Concilios visigóticos e hispano-romanos*. Madrid: CSIC.
- Yütte, R. (1994). *Poverty and Deviance in Early Modern Europe*. Cambridge: University Press.