

LEV SEMIÓNOVIC VYGOTSKI

Obras Escogidas



*Comisión editorial para
la edición en lengua rusa
(Academia de Ciencias Pedagógicas
de la URSS)*

Director:
A. V. ZAPORÓZHETS

Miembros del Consejo de Redacción:
V. V. DAVYDOV, D. B. ELKONIN, M. G. IAROSHEVSKI, V. S. JELEMIÉNDIK,
A. N. LEÓNTIEV, A. R. LURIA, A. V. PETROVSKI, A. A. SMIRNOV,
T. A. VLASOVA y G. L. VYGÓDSKAIA

Secretario del Consejo de Redacción:
L. A. RADZIJOVSKI



LEV SEMIÓNOVIC VYGOTSKI

Obras Escogidas

V

Fundamentos de defectología



Edición en lengua rusa

D. B. ELKONIN

Consultora

L. S. SLÁVINA

Compiladores

E. S. BEIN

P. E. LEVINA

N. G. MORÓZOVA

ZH. I. SHIF

T. A. VLÁSOVA

Epílogo

E. S. BEIN, P. E. LEVINA, N. G. MORÓZOVA,

ZH. I. SHIF, T. A. VLÁSOVA

Comentarios

E. S. BEIN, P. E. LEVINA, N. G. MORÓZOVA



Edición en lengua castellana

Traducción

JULIO GUILLERMO BLANK

Revisión y adaptación

NAPÓLEON JESÚS VIDARTE VARGAS

IRINA FILANOVA



Volumen CXXIX de la Colección Aprendizaje

*Título original: Sobranie Sochinenii Tom Piatii
Osnovi Defektologii*

© Editorial Pedagógica, Moscú 1983.

© De la presente edición

VISOR DIS., S. A., 1997.

Tomás Bretón, 55 - 28045 Madrid.

ISBN: 84-7774-996-5 (Obra completa)

ISBN: 84-7774-129-8 (Tomo V)

Depósito Legal: M-42.463-1997

Visor Fotocomposición, S. A.

Impreso en España - *Printed in Spain.*

Gráficas Rógar. Navacarnero (Madrid)

Indice

Pág.

PRIMERA PARTE

PROBLEMAS GENERALES DE LA DEFECTOLOGÍA	9
Introducción. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea	11
Capítulo primero. El defecto y la compensación	41
Capítulo segundo. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes	59
Capítulo tercero. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil	73

SEGUNDA PARTE

CUESTIONES ESPECIALES DE LA DEFECTOLOGÍA	97
El niño ciego	99
Principios de la educación social de los niños sordomudos	115
Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado	131
La infancia difícil	153
La moral insanity	165
Acerca de la dinámica del carácter infantil	169
La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal	181

TERCERA PARTE

PROBLEMAS COLATERALES DE LA DEFECTOLOGÍA	189
El desarrollo del niño difícil y su estudio	191
Fundamentos de trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes	197
Tesis fundamentales del plan para el trabajo psicológico de investigación en el campo de la infancia difícil	203

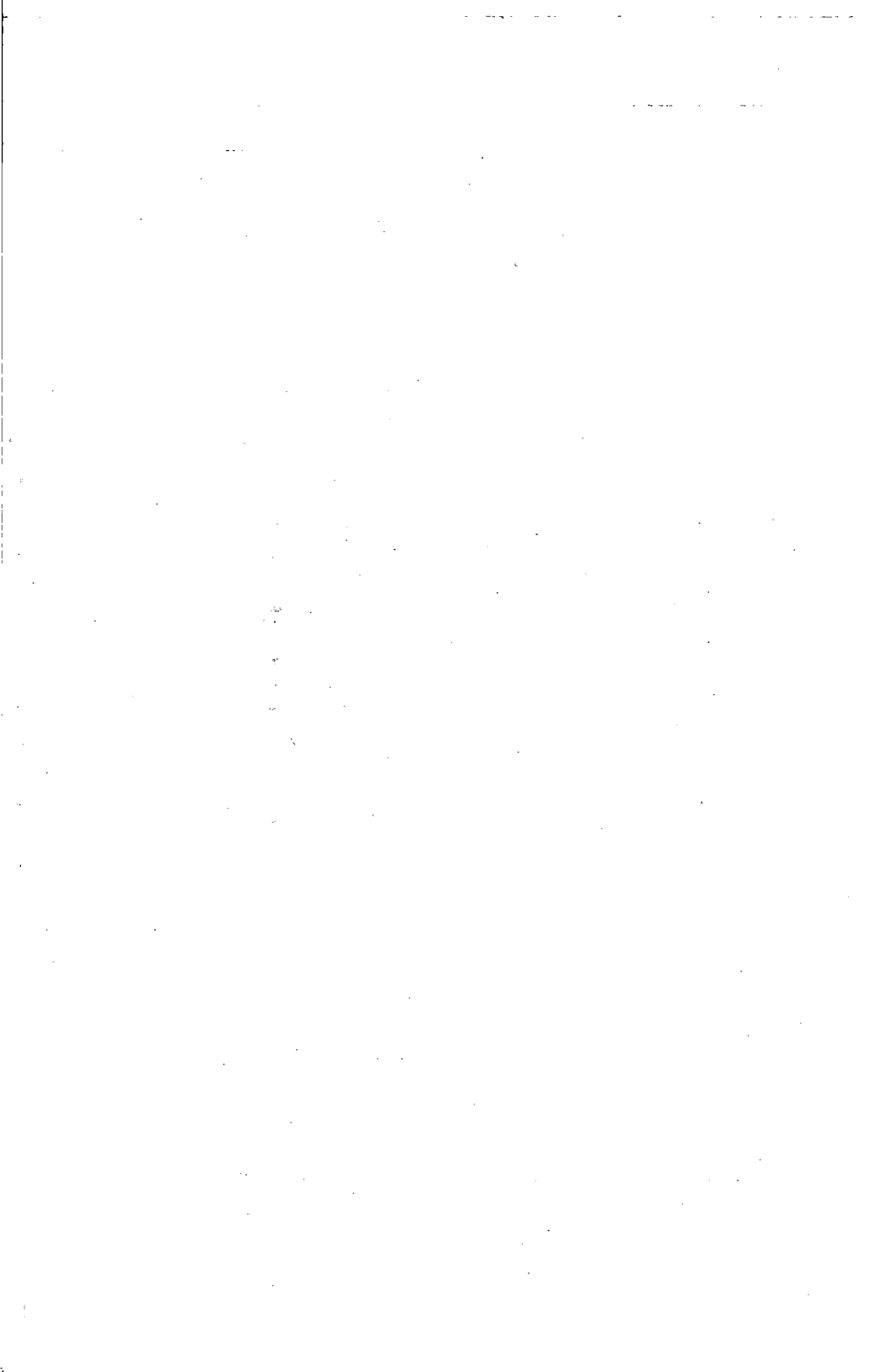
	<i>Págs.</i>
La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente	213
Prólogo al libro de Ya. K. Tsveifel	235
Prólogo al libro de E. K. Grachova	239
El problema del retraso mental	249
Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil	275
 MATERIALES TOMADOS DE INTERVENCIONES, INFORMES, ETCÉTERA	 339
Comprobación experimental de los nuevos métodos de enseñanza del lenguaje a niños sordomudos (tesis)	341
Métodos de estudio del niño con retraso mental (tesis para un informe)	345
Anomalías del desarrollo cultural del niño	347
Del artículo «Resultados del Congreso»	349
Sobre el problema de la duración de la infancia del niño mentalmente retrasado	351
Sobre el problema de la educación y del desarrollo lingüísticos del niño sordomudo (tesis del informe)	353
El desarrollo cultural del niño anormal y difícilmente educable (tesis del informe)	355
Debates con motivo del informe de P. D. Mernenko	357
Debates con motivo del informe de P. O. Efrussi	359
Debates con motivo del informe de A. M. Scherbina	361

APÉNDICES

Epílogo, por E. S. Bein, R. E. Lévin, N. G. Morózova, Z. I. Shif y T. A. Vlásova	365
Índice de autores	381
Índice de materias	385

PRIMERA PARTE

Problemas generales de la defectología



INTRODUCCIÓN

Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea¹

1

Todavía no hace mucho, todo el campo del saber teórico y el trabajo científico-práctico que convencionalmente denominamos con el nombre común de «defectología», se consideraba algo así como una pedagogía menor, a semejanza de cómo la medicina diferencia la cirugía menor. Todos los problemas se planteaban y resolvían en este campo como problemas cuantitativos. M. Krünegel² constata, con toda justeza, que los más difundidos métodos psicológicos de investigación del niño anormal (la escala métrica de A. Binet³ o el perfil de G. I. Rossolimo⁴) se basan en una concepción puramente cuantitativa del desarrollo infantil que se complica por el defecto (M. Krünegel, 1926). Con ayuda de estos métodos, se determina el grado de insuficiencia del intelecto, pero no se caracteriza el propio defecto, ni la estructura interna de la personalidad que el mismo crea. Siguiendo a O. Lipmann⁵, podemos denominar a estos métodos mediciones, pero no investigaciones de la capacidad* (odarionnost) (Intelligentmessungen, pero no Intelligentprüfungen —O. Lipmann, H. Bogen, 1923—), ya que establecen el nivel de capacidad, pero no su género y tipo (O. Lipmann, 1924).

Lo mismo también es justo con respecto a otros métodos paidológicos de estudio del niño deficiente, métodos no sólo psicológicos, sino que abarcan otros aspectos del desarrollo infantil (anatómico y fisiológico). También aquí las proporciones, el tamaño, la escala constituyen las categorías fundamentales de la investigación, como si todos los problemas de la defectología fuesen problemas de las proporciones y toda la diversidad de fenómenos estudiados por la defectología quedara englobada por un esquema único: «más-menos». En defectología se comenzó antes a calcular y a medir que a experimentar, observar, analizar, diferenciar y generalizar, describir y definir cualitativamente.

La defectología práctica también eligió el camino más fácil del número y la medida, e intentó tomar conciencia de sí como pedagogía menor. Mientras que en la teoría el problema se reducía a un desarrollo cuantitativamente limitado y

* Como menciona Vygotski en el párrafo 5, pág. 24, el término «odarionnost-capacidad» no coincide con el término «intelligenz» que usan los autores alemanes. (NRE.)

de proporciones disminuidas, en la práctica, naturalmente, se promovió la idea de una enseñanza reducida y más lenta. En Alemania, el propio Krünegel, y en nuestro país A. S. Griboiédov⁶, defienden justamente una idea: «Es necesario revisar tanto los planes de enseñanza como los métodos de trabajo en nuestras escuelas auxiliares» (A. S. Griboiédov, 1926, pág. 98), ya que «la reducción del material didáctico y la prolongación del tiempo de su estudio» (ibídem), es decir, los índices puramente cuantitativos, constituyen hasta ahora la distinción característica de la escuela especial.

La concepción meramente aritmética de la defectibilidad es el rasgo típico de la defectología antigua y caduca. La reacción contra este enfoque cuantitativo de todos los problemas de la teoría y la práctica constituye el rasgo más sustancial de la defectología moderna. La lucha de las dos concepciones defectológicas, de las dos ideas antagónicas, de los dos principios, constituye el contenido vivo de esa crisis benéfica por lo que ahora pasa este campo del saber científico.

La noción de la defectibilidad como una limitación puramente cuantitativa del desarrollo, tiene, indudablemente, parentesco de ideas con la peculiar teoría del preformismo paidológico, según la cual el desarrollo intrauterino del niño se reduce exclusivamente a un crecimiento y aumento cuantitativo de las funciones orgánicas y psicológicas. La defectología está realizando ahora una labor de ideas similar a la que realizaron en su época la pedagogía y la psicología infantil, cuando ambas defendieron una tesis: el niño no es un adulto pequeño. La defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*.

Jamás obtendremos por el método de resta la psicología del niño ciego, si de la psicología del vidente restamos la percepción visual y todo lo que está vinculado a ella. Exactamente del mismo modo, el niño sordo no es un niño normal menos el oído y el lenguaje. Ya hace mucho que la paidología asimiló la idea de que el proceso del desarrollo infantil, si se lo considera desde el ángulo cualitativo, es —según las palabras de W. Stern⁷— una cadena de metamorfosis (1922). Ahora la defectología domina una idea similar. Así como el niño en cada etapa del desarrollo, en cada una de sus fases, presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar. Dice R. Gürtler⁸ que así como del oxígeno y el hidrógeno no surge una mezcla de gases sino agua, de igual modo la personalidad del niño débil mental es algo cualitativamente distinto de la simple suma de las funciones y propiedades poco desarrolladas.

La especificidad de la estructura orgánica y psicológica, el tipo de desarrollo y de personalidad, y no las proporciones cuantitativas distinguen al niño débil mental del normal. ¿Acaso hace mucho que la paidología comprendió toda la profundidad y veracidad de la comparación de muchos procesos de desarrollo del niño con la transformación de la oruga en crisálida, y de la crisálida en mariposa?

Ahora la defectología, por boca de Gürtler, declara la debilidad mental infantil como una variedad especial, como un tipo especial de desarrollo, y no como una variante cuantitativa del tipo normal. Se trata, dice, de formas orgánicas diferentes, a semejanza del renacuajo y la rana (R. Gürtler, 1927).

Realmente existe una correspondencia completa entre la peculiaridad de cada etapa de edad en el desarrollo del niño y la peculiaridad de los diferentes tipos de desarrollo. Al igual como el paso del gateo a la marcha erecta, y del balbuceo a lenguaje es una metamorfosis, una transformación cualitativa de una forma en otra, así el lenguaje del niño sordomudo y el pensamiento del imbecil son funciones cualitativamente distintas, en comparación con el pensamiento y el lenguaje de los niños normales.

Sólo con la idea de la peculiaridad cualitativa (no agotada por las variaciones cuantitativas de algunos elementos) de los fenómenos y procesos que estudia la defectología, ésta adquiere por primera vez una base metodológica firme, ya que ninguna teoría es posible si parte exclusivamente de premisas negativas, así como no es posible práctica educativa alguna construida sobre la base de principios y definiciones puramente negativos. En esta idea se encuentra el centro metodológico de la defectología actual; la actitud hacia ella determina el lugar geométrico de cada problema parcial y concreto. Con esta idea se despliega ante la defectología un sistema de tareas positivas, teóricas y prácticas; la defectología pasa a ser posible como ciencia, ya que adquiere un objeto específico, metodológicamente delimitado de estudio y conocimiento. Sobre la base de la concepción meramente cuantitativa de la defectibilidad infantil sólo es posible la «anarquía pedagógica», según la expresión de B. Smidt acerca de la pedagogía terapéutica, sólo es posible un resumen ecléctico y fragmentario de datos y procedimientos empíricos, pero no un sistema de conocimiento científico.

Pero, creer que con el hallazgo de esta idea queda concluida la formalización metodológica de la nueva defectología sería el más grande de los errores. Por el contrario, ésta apenas se inicia. En cuanto se determina la posibilidad de una clase especial de conocimiento científico, surge de inmediato la tendencia a darle una fundamentación filosófica. La búsqueda de una base filosófica es un rasgo sumamente característico de la defectología actual y un índice de su madurez científica. Tan pronto como se ha ratificado la peculiaridad del mundo de fenómenos que es estudiado por la defectología, se plantea la cuestión de los principios y modos de conocimiento y estudio de esta peculiaridad, es decir, el problema filosófico. R. Gürtler intentó hallar el fundamento de la defectología en la filosofía idealista (R. Gürtler, 1927); H. Nöll se ocupó del problema particular de la preparación laboral de los educandos en la escuela auxiliar (1927), apoyándose en la actual «filosofía de los valores», desarrollada por W. Stern, A. Messer, N. Meining, H. Rickert⁹ y otros autores. Mientras que tales intentos son aún relativamente escasos, las tendencias a una u otra formalización filosófica pueden ser detectadas fácilmente en casi toda nueva obra científica más o menos importante que trate sobre la defectología.

Además de la tendencia a la formalización filosófica, a la defectología contemporánea se le plantean algunos problemas totalmente concretos. Su solución constituye el objeto de la mayoría de las investigaciones defectológicas.

La defectología posee su propio y particular objeto de estudio; debe dominarlo. Los procesos del desarrollo infantil —que ella estudia— presentan una enorme diversidad de formas, una cantidad casi ilimitada de tipos diferentes. La ciencia debe dominar esta peculiaridad y explicarla, establecer los ciclos y las metamorfosis del desarrollo, sus desproporciones y centros mutables, descubrir las leyes de la diversidad. Se plantean, además, problemas prácticos: cómo dominar las leyes de este desarrollo.

En el presente artículo se ha intentado, precisamente, esbozar con espíritu crítico los problemas fundamentales de la defectología contemporánea en su coherencia y unidad interna, desde el punto de vista de las ideas filosóficas y premisas sociales que integran los cimientos de nuestra teoría y práctica de la educación.

2

El hecho fundamental que encontramos en el desarrollo agravado por el defecto, es el doble papel que desempeña la insuficiencia orgánica en el proceso de ese desarrollo y de la formación de la personalidad del niño. Por una parte, el defecto es el menos, la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra, precisamente porque crea dificultades, estimula un avance elevado e intensificado. La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño. Así como para la medicina moderna lo importante no es la enfermedad, sino el enfermo, para la defectología el objeto no lo constituye la insuficiencia en sí, sino el niño agobiado por la insuficiencia. Por ejemplo, la tuberculosis no sólo se caracteriza por el estadio del proceso y la gravedad del mal, sino también por la reacción del organismo a la enfermedad, por el grado de compensación o descompensación del proceso. Así, la reacción del organismo y de la personalidad del niño al defecto es el hecho central y básico, la única realidad con que opera la defectología.

W. Stern señaló hace mucho el doble papel del defecto. Así como en un ciego no se eleva, compensatoriamente, la capacidad de diferenciación al tacto, a causa de un aumento real de la excitabilidad nerviosa, sino a través del ejercicio en la observación, evaluación y reflexión de las diferencias, del mismo modo en el campo de las funciones psíquicas, la minusvalía de una capacidad se compensa por completo, o en parte, con el intenso desarrollo de otra. Una memoria frágil, por ejemplo, se compensa con la comprensión elaborada, que sirve para la capacidad

de observar y recordar; una voluntad débil y una insuficiencia de iniciativa se ven compensadas por la sugestibilidad y por la tendencia a la imitación, etc. Las funciones de la personalidad no están monopolizadas de tal modo que en el desarrollo anormalmente débil de alguna cualidad, forzosa e inevitablemente, sufra la tarea que ésta cumple; gracias a la unidad orgánica de la personalidad otra capacidad asume su realización (W. Stern, 1921).

Por tanto, la ley de la compensación es aplicable por igual al desarrollo normal y al agravado. T. Lipps¹⁰ vio en esto una ley fundamental de la vida psíquica: si un hecho psíquico se interrumpe o se inhibe, allí donde aparece la interrupción, el retardo o el obstáculo se produce una «inundación», es decir, un aumento de la energía psíquica; el obstáculo cumple el papel de dique (Stauung). La energía se concentra en el punto donde el proceso ha encontrado un obstáculo y puede superarlo o tomar caminos de rodeo. Así, en el sitio donde el proceso se ve detenido en su desarrollo, se forman nuevos procesos que surgieron gracias a este dique (T. Lipps, 1907).

A. Adler¹¹ y su escuela han estructurado su sistema psicológico en la teoría sobre los órganos y funciones deficientes cuya insuficiencia estimula permanentemente un elevado desarrollo. La sensación de insuficiencia de los órganos, según palabras de Adler, es para el individuo un estímulo constante al desarrollo de la psique. Si a causa de una minusvalía morfológica o funcional algún órgano no puede cumplir plenamente sus tareas, el sistema nervioso central y el aparato psíquico del hombre asumen la tarea de compensar el funcionamiento dificultado de ese órgano. Crean, sobre el órgano o la función insuficiente una sobreestructura psicológica que tiende a proteger al organismo en el punto débil, en el punto amenazado. Durante el contacto con el medio exterior surge un conflicto provocado por la falta de correspondencia entre el órgano o función insuficiente y las tareas que se le plantean, lo que aumenta la posibilidad de enfermedad y de muerte. Pero este conflicto crea también altas posibilidades y estímulos para la compensación y supercompensación. El defecto se convierte, por consiguiente, en punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad. Establece el punto final, la meta hacia la cual tiende el desarrollo de todas las fuerzas psíquicas, y orienta el proceso de crecimiento y formación de la personalidad. El defecto crea una elevada tendencia al avance, desarrolla los fenómenos psíquicos de previsión y presentimiento, así como sus factores activos (memoria, atención, intuición; sensibilidad, interés —en síntesis, todos los momentos psicológicos—) en un grado acentuado (A. Adler, 1928).

Se puede y *se debe* discrepar de Adler en cuanto a que él atribuye al proceso de compensación un significado universal en cualquier desarrollo psíquico, pero no existe ahora, al parecer, un defectólogo que niegue la importancia primordial de la reacción de la personalidad al defecto, los procesos compensatorios en el desarrollo, es decir, ese cuadro sumamente completo de influencias positivas del defecto, los rodeos del desarrollo, sus complicados zigzagueos, cuadro que observamos en cada niño con un defecto. Lo más importante es que, junto con el defecto orgánico están dadas las fuerzas, las tendencias, las aspiraciones a superar-

lo o nivelarlo. Y esas tendencias hacia el desarrollo elevado son las que no advirtió la defectología anterior. Aunque precisamente ellas son las que otorgan peculiaridad al desarrollo del niño deficiente, son las que crean formas de desarrollo creativas, infinitamente diversas, a veces profundamente raras, iguales o semejantes a las que observamos en el desarrollo típico de un niño normal. No hay necesidad de ser adleriano ni de compartir los principios de su escuela para reconocer la justeza de esta tesis.

«Querrá verlo todo —dice Adler del niño— si es miope; oírlo todo si tiene una anomalía del oído; querrá decirlo todo si existe en él una dificultad en el habla o tiene tartamudez... El deseo de volar estará expresado con máxima intensidad en aquellos niños que aun para saltar experimentan grandes dificultades. El contraste entre la insuficiencia orgánica y los deseos, las fantasías, los sueños, es decir, las aspiraciones psíquicas a la compensación, es tan global que, en su base, es posible deducir *la principal ley psicológica sobre la transformación dialéctica de la minusvalía orgánica, a través del sentimiento subjetivo de la minusvalía, en tendencias psíquicas a la compensación o supercompensación*» (1927, pág. 57). Anteriormente se suponía que toda la vida del niño ciego y todo su desarrollo se estructurarían siguiendo la línea de la ceguera; la nueva ley dice que el desarrollo irá en contra de esa línea. Si hay ceguera, el desarrollo psíquico está orientado en dirección opuesta a la ceguera, contra la ceguera. El reflejo de objetivo, según I. P. Pávlov¹², necesita para manifestarse plena, correcta y fructíferamente de cierta tensión, y la existencia de obstáculos es la condición principal para el logro del objetivo (1951, pág. 302). La psicotecnia moderna se inclina a considerar tal función central en el proceso de educación y formación de la personalidad, como rectora en calidad de un caso particular de los fenómenos de supercompensación (I. N. Spilrein, 1924).

La teoría de la compensación descubre el carácter creativo del desarrollo orientado por ese camino. Psicólogos como Stern y Adler basan parcialmente en dicha teoría el origen de la capacidad. «Aquello que no me mata me hace más fuerte —así formula Stern esa idea—, gracias a la compensación, de la debilidad nace la fuerza, de las carencias nacen las necesidades» (W. Stern, 1923, pág. 145).

Sería erróneo suponer que el proceso de compensación siempre termina ineludiblemente en un logro, en un éxito, conduce siempre a la formación del talento a partir del defecto. Como cualquier proceso de superación y de lucha, también la compensación puede tener dos desenlaces extremos: la victoria y la derrota, entre los cuales se sitúan todos los grados posibles de transición de un polo a otro. El desenlace depende de muchas causas, pero en lo fundamental, de la correlación entre el grado de la insuficiencia y la riqueza del caudal compensatorio. Pero sea cual fuere el desenlace que le espere al proceso de compensación *siempre y en todas las circunstancias* el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos-sobreestructurados, sustitutivos, niveladores, que son generados por el defecto, y de la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo. Un mundo de formas y vías nuevas de desarrollo, ilimitada-

mente diversas, se abre ante la defectología. La línea defecto-compensación es precisamente la línea directriz del desarrollo del niño con el defecto de algún órgano o función.

La peculiaridad positiva del niño deficiente no se debe, en primer término, al hecho de que en él desaparezcan tales o cuales funciones observables en un niño normal, sino a que la desaparición de funciones hace nacer nuevas formaciones que representan en su unidad la reacción de la personalidad al defecto, la compensación en el proceso del desarrollo. El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de *distinto modo, por un camino distinto, con otros medios*, y para el pedagogo es importante conocer la *peculiaridad* del camino por el cual debe conducir al niño. La clave de la peculiaridad la brinda la ley de transformación del menos del defecto en el más de la compensación.

3

La peculiaridad en el desarrollo del niño deficiente tiene límites. Sobre la base del equilibrio de las funciones adaptativas, alterado por el defecto, se reorganiza, fundándose en nuevos principios, todo el sistema de adaptación, que tiende a un nuevo equilibrio. La compensación, como reacción de la personalidad al defecto da inicio a nuevos procesos indirectos de desarrollo, sustituye, sobreestructura, nivela las funciones psicológicas. Mucho de lo que es inherente al desarrollo normal, va desapareciendo o replegándose a raíz del defecto. Se va creando un nuevo y particular tipo de desarrollo. «Paralelamente al despertar de mi conciencia —habla de sí mismo A. M. Scherbina¹³—, poco a poco, podemos decir que orgánicamente, se fue elaborando la peculiaridad de mi psique, se fue creando una especie de segunda naturaleza, y en tales condiciones no pude sentir *directamente* mi insuficiencia física» (1916, pág. 10). Pero el medio social donde transcurre el proceso de desarrollo le pone límites a la peculiaridad orgánica, a la creación de una «segunda naturaleza». Esta idea la formuló muy bien, con respecto al desarrollo psicológico de los ciegos, K. Bürklen¹⁴; en realidad se la puede extender a toda la defectología. «En ellos se van desarrollando —dice sobre los ciegos— tales aptitudes que no podemos advertir en los videntes, y hay que suponer que en el caso de una comunicación exclusiva de ciegos con ciegos, sin trato con videntes, podría surgir una especie particular de hombres» (K. Bürklen, 1924, pág. 3).

Podemos aclarar la idea de Bürklen de la siguiente manera: la ceguera, la minusvalía orgánica, impulsa los procesos de compensación, que llevan, a su vez, a la formación de particularidades en la psicología del ciego y que reorganizan todas sus funciones desde el ángulo del objetivo vital fundamental. Cada función del aparato neuropsíquico del ciego posee particularidades, con frecuencia muy considerables en comparación con el vidente. Abandonado a su propia suerte, este proceso biológico de formación y acumulación de particularidades y desviaciones del tipo normal (en el caso de la vida de un ciego en un mundo de ciegos)

llevaría inevitablemente a la creación de una especie particular de hombres. Pero bajo la presión de las exigencias sociales, idénticas para ciegos y videntes, el desarrollo de estas particularidades se conforma de tal modo que la estructura de la personalidad del ciego, *en su conjunto*, tiene la tendencia a lograr determinado tipo social normal.

Los procesos de compensación, que crean la peculiaridad de la personalidad del niño ciego, no fluyen libremente, sino que están orientados hacia determinados fines. Este condicionamiento social del desarrollo del niño deficiente está integrado por dos factores básicos.

En primer lugar, la propia acción del defecto resulta siempre secundaria, no directa, reflejada. Como ya hemos dicho, el niño no siente directamente su deficiencia. Percibe las dificultades que derivan de la misma. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como desviación social. Se van reestructurando todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el medio social, su papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia social. Las causas orgánicas innatas no actúan por sí mismas, como se subraya en la escuela de Adler, no directamente, sino en forma indirecta, a través de la reducción de la posición social del niño que ellas provocan. Todo lo heredado y orgánico aún debe ser interpretado psicológicamente para que sea posible tener en cuenta su verdadero papel en el desarrollo del niño. La minusvalía de órganos, según Adler, que conduce a la compensación, crea una particular posición psicológica para el niño. *A través de esta posición*, y sólo a través de ella, el defecto influye en el desarrollo del niño. Adler denomina sentimiento de inferioridad (*Minderwertigkeitsgefühl*) al complejo psicológico que surge sobre la base de la degradación de la posición social a causa del defecto. En el proceso bimembre «defecto-compensación» se introduce un tercer miembro, intermedio: «defecto-sentimiento de inferioridad-compensación». El defecto no provoca la compensación directa, sino indirectamente, a través del sentimiento de inferioridad que crea. Es fácil explicar con ejemplos que el sentimiento de inferioridad es la valoración psicológica de la propia posición social. En Alemania se plantea la cuestión de cambiar el nombre a la escuela auxiliar. La denominación *Hilfsschule* parece agravante tanto para los padres como para los niños. Es como si marcara al alumno con el estigma de la inferioridad. El niño no quiere ir a una «escuela para tontos». La degradación de la posición social causada por la «escuela para tontos» influye a veces hasta sobre los maestros, poniéndolos en una especie de lugar inferior en comparación con los maestros de la escuela común. Las propuestas de Ponsens y O. Fischer son escuela pedagógico-terapéutica, escuela especial (*Sonderschule*), escuela para débiles mentales y otras nuevas denominaciones.

Ir a una «escuela para tontos» significa para el niño estar en una difícil posición social. Por eso, para Adler y su escuela, el punto primero y básico de toda la educación es la lucha contra el sentimiento de inferioridad. No se debe permitir que éste se desarrolle, que se apodere del niño y lo lleve a formas morbosas de compensación. El concepto fundamental de la pedagogía terapéutica psicológico-

individual, dice A. Fridmann¹⁵, es el estímulo (Ermütigung). Sus métodos constituyen una técnica de estímulos. Esta abarca todo lo que amenaza a la persona con la pérdida del coraje (Entmütigung). Supongamos que un defecto orgánico no conduce, *por causas sociales*, a que aparezca el sentimiento de inferioridad, o sea, a la baja valoración psicológica de la propia posición social. Entonces tampoco habrá conflicto psicológico, pese a la presencia del defecto orgánico. En algunos pueblos, por ejemplo, a consecuencia de una actitud místico-supersticiosa hacia los ciegos, se crea un respeto especial al ciego, una fe en su clarividencia espiritual. Allí el ciego se convierte en adivino, en árbitro, en sabio, es decir, a causa de su deficiencia ocupa una elevada posición social. Desde luego que en tales condiciones no cabe ni hablar de sentimiento de inferioridad, de defectividad, etc. Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial. Los procesos de compensación tampoco están orientados a completar directamente el defecto, lo que la mayor parte de las veces es imposible, sino a superar las dificultades que el defecto crea. Tanto el desarrollo como la educación del niño ciego no tienen tanta relación con la ceguera en sí misma, como con las consecuencias sociales de la ceguera.

A. Adler considera el desarrollo psicológico de la personalidad como una aspiración a ocupar determinada posición en relación con la «lógica immanente de la sociedad humana», con las exigencias de la existencia social. Se desenvuelve como una cadena de acciones regulares, aunque inconscientes, que están determinadas, en última instancia, con una necesidad objetiva, por la exigencia de la adaptación social. Por eso, Adler (1928) denomina con profundo fundamento a su psicología, psicología de la posición, a diferencia de la psicología de la disposición: la primera, en lo referente al desarrollo psicológico, parte de la posición social de la persona; la segunda, de la disposición orgánica. Si al desarrollo de un niño deficiente no se le plantearan exigencias sociales (objetivos), si esos procesos fueran entregados al dominio de las leyes biológicas, si el niño anormal no se viera ante la necesidad de convertirse en una unidad social determinada, en un tipo social de personalidad, entonces su desarrollo conduciría a la creación de una nueva especie de hombres. Pero como los objetivos le están planteados de antemano al desarrollo (por la necesidad de adaptarse a un medio sociocultural destinado a un tipo humano normal), tampoco la compensación fluye libremente, sino por un determinado cauce social.

Por tanto, el proceso de desarrollo de un niño deficiente está condicionado socialmente en forma doble: la realización social del defecto (el sentimiento de inferioridad) es un aspecto del condicionamiento social del desarrollo; su segundo aspecto constituye la orientación social de la compensación hacia la adaptación a las condiciones del medio, que se han creado y se han formado para un tipo humano normal. La profunda peculiaridad del camino y el modo de desarrollo, siendo comunes los objetivos últimos y las formas tanto en el niño anormal como en el normal, así es la configuración más esquemática del condicionamiento social de este proceso. De aquí deriva la doble perspectiva del pasado y el

futuro en el estudio del desarrollo agravado por un defecto. Ya que el punto inicial y el final de este desarrollo están socialmente condicionados, es necesario comprender cada uno de sus momentos no sólo en relación con el pasado, sino también en relación con el futuro. Con el concepto de compensación, como forma fundamental de ese desarrollo, se introduce el concepto de orientación hacia el futuro y todo el proceso se nos presenta como un proceso único que tiende hacia adelante con una necesidad objetiva, orientada hacia un punto final planteado de antemano por las exigencias de la existencia social. Se halla vinculado a esto el concepto de unidad e integridad de la personalidad del niño en el desarrollo. La personalidad se va desarrollando como un todo único que posee leyes particulares, y no como una suma o un manojo de funciones separadas, cada una de las cuales se desarrolla en virtud de una tendencia especial.

Esta ley es aplicable por igual al soma y a la psique, a la medicina y a la pedagogía. En medicina se va estableciendo cada vez con más solidez la opinión de que el único criterio de salud o enfermedad es el funcionamiento adecuado o inadecuado del organismo íntegro, y las anormalidades singulares se valoran sólo en la medida en que se compensen o no normalmente a través de otras funciones del organismo.

W. Stern, promueve la siguiente tesis: las funciones parciales pueden presentar desviaciones de la norma y, pese a eso, la personalidad o el organismo en su conjunto pueden pertenecer al tipo completamente normal. *El niño* con defecto no es inevitablemente *un niño deficiente*. El grado de su defecto y su normalidad dependen del resultado de la compensación social, es decir, de la formación final de toda su personalidad. Por sí solas la ceguera, la sordera y otros defectos parciales no convierten a su portador en defectivo. La sustitución y la compensación de funciones no sólo se producen, no sólo alcanzan en ocasiones enorme envergadura creando talentos a partir del defecto, sino que también inevitablemente, *como ley*, surgen en forma de aspiraciones y tendencias allí donde hay un defecto. La tesis de Stern es la tesis sobre la posibilidad en principio de la compensación social, allí donde no es posible una compensación directa, es decir, sobre la posibilidad en principio de la compensación social, allí donde no es posible una compensación directa, es decir, sobre la posibilidad de una aproximación en principio cabal del niño defectivo al tipo normal, a la conquista de la plena validez social.

La mejor ilustración de las complicaciones sociales secundarias del desarrollo de un niño deficiente y el papel de las mismas puede ser la compensación de la defectividad moral (moral insanity), que se considera como un *tipo particular de defecto orgánico o enfermedad*. De esa concepción parten todos los psicólogos que piensan lógicamente; en particular, la revisión en nuestro país de este tema y el esclarecimiento de lo falso y científicamente inconsistente que es el propio concepto de defectividad moral en los trabajos de P. P. Blonski y A. B. Zalkind, tuvieron gran significado teórico y práctico. A la misma conclusión llegan también los psicólogos de Europa occidental. Lo que se tomaba por defecto orgánico o enfermedad es la sintomatología de una peculiar actitud psicológica de los niños socialmente descarriados, es un fenómeno de orden y sociógeno y psicógeno, y no biógeno.

Cada vez que se habla de la incorrecta aceptación de tales o cuales *valores* —dijo L. Lindworsky¹⁸ en el I Congreso de pedagogía terapéutica en Alemania¹⁹—, no debe buscarse la causa de ello en una anomalía congénita de la voluntad ni en determinadas deformaciones de algunas funciones, sino en que nada inculcó en el individuo —ni el ambiente circundante ni él mismo— la admisión de esos valores. Probablemente jamás se hubiese llegado a la idea de tomar la moral insanity por una enfermedad mental si se habría hecho antes el intento de presentar un informe de todas las pérdidas de valores y motivaciones que se encuentran entre los individuos normales. Entonces se habría podido descubrir que cada individuo tiene su insanity. M. Wertheimer²⁰ llega a la misma conclusión. Si se considera la personalidad en su conjunto, en su interacción con el ambiente, la psicopatología innata de los niños desaparece, afirma Wertheimer citando a F. Kramer y V. K. Zharis, fundador de la psicología de la Gestalt en EE.UU. Destaca que cierto tipo de psicopatía infantil muestra los siguientes síntomas: una burda negligencia, egoísmo, orientación de los intereses a la satisfacción de las necesidades elementales; esos niños no son inteligentes (unintelligent), son poco dinámicos, está fuertemente disminuida la sensibilidad corporal, por ejemplo, con respecto a los estímulos dolorosos, etc. En esto ven un tipo particular que está destinado, desde el nacimiento, a una conducta asocial, que es éticamente defectivo por sus inclinaciones, etc. (antes de moral insanity era usual el término rasgos incurables). Empero el traslado de los niños a otro ambiente suele demostrar que estamos frente a una sensibilidad particularmente elevada y que su embotamiento es una autodefensa, un encerrarse en sí mismo y rodearse de una coraza biológica defensiva contra las condiciones del medio. En el nuevo medio los niños manifiestan características completamente distintas. Este resultado se obtiene si no se consideran las cualidades y el comportamiento de los niños por separado, sino en su relación con el todo, en la dinámica de su desarrollo (Si duo paciunt idem non est idem).

Desde el punto de vista teórico este ejemplo es demostrativo. Explica el surgimiento de la pseudopsicopatía, del pseudodefecto (moral insanity) que fue creado en la imaginación de los investigadores porque no podían explicar en esos casos la profunda inadaptación social del desarrollo infantil. La importancia de los factores socio y psicógenos en el desarrollo del niño es tan enorme que podía llevar a la ilusión del defecto, a la semejanza con la enfermedad, a una pseudopsicopatía.

4

En las dos últimas décadas la defectología científica ha conocido una nueva forma de defectividad infantil. Su esencia se reduce a una insuficiencia motriz (M. O. Gurévich)²¹. Mientras que la oligofrenia siempre se caracteriza, sobre todo, por unos u otros defectos del intelecto, la nueva forma de desarrollo anormal, que se ha convertido durante el último período en objeto de un estudio minucioso y de una influencia terapéutica y psicopedagógica, se reduce a la insuficiencia del desarrollo del aparato motor del niño. Se denomina de diversos

modos a esta forma de defectividad infantil. Dupré²² la llamó «debilité motrice», es decir, debilidad motriz, por analogía con la debilidad intelectual; T. Heller²³, retraso motor, y en sus formas extremas, idiocia motriz: K. Jakob²⁴ y F. Homburger, infantilismo motor; M. O. Gurévich, insuficiencia motriz. La esencia de los fenómenos que se ocultan tras las diversas denominaciones se reduce a una insuficiencia, más o menos claramente expresada, del desarrollo de la esfera motriz, análoga en muchos aspectos a la deficiencia intelectual en la oligofrenia.

La deficiencia motriz admite en gran medida una compensación, la ejercitación de las funciones motrices, la nivelación del defecto (Homburger, M. Nadoleczy²⁵, Heller). El retraso motor a menudo y fácilmente se somete —por cierto que dentro de ciertos límites— a la influencia pedagógica y terapéutica. Por eso, visto en sí mismo, el retraso motor necesita una doble caracterización según el esquema «defecto-compensación». La dinámica de esta forma de insuficiencia, como la de cualquier otra, se revela sólo teniendo en cuenta las reacciones de respuesta positivas del organismo que suscita, que compensan el defecto.

La profunda importancia de principio que tuvo la introducción en el inventario de la ciencia de esta nueva forma de insuficiencia no reside sólo en que nuestra noción acerca de la defectividad infantil se amplió y enriqueció con el conocimiento de una forma, de enorme importancia vital en el desarrollo incorrecto de la esfera motriz del niño y de los procesos de compensación que la misma crea, sino también en que —y fundamentalmente— demostró en qué relación se encuentra esta nueva forma con las otras que ya conocíamos. Es esencialmente importante para la defectología —teórica y práctica— el hecho de que esta forma de defectividad no está necesariamente vinculada al retraso intelectual. «La insuficiencia de este tipo —dice Gurévich— a menudo se combina con la intelectual, pero en ocasiones puede manifestarse independientemente, así como también la deficiencia intelectual puede estar presente a la par con un aparato motor bien desarrollado» (en el libro: «Problemas de la paidología y la psiconeurología infantil», 1925, pág. 316). Por eso la esfera motriz posee una importancia excepcional cuando se estudia al niño deficiente. El retraso motor puede combinarse, en diferentes grados, con retraso mental de todos los tipos, confiriendo un cuadro peculiar al desarrollo y la conducta del niño. Esta forma de defectividad se observa con frecuencia en el niño ciego. Naudacer da cifras para caracterizar la combinación de esta forma de deficiencia con otras: debilidad motriz en el 75% de los idiotas sometidos a investigación, 44% en los imbéciles, 24% en los débiles mentales y un 2% en los niños normales (ibídem).

Lo esencialmente importante y decisivo no es el cómputo estadístico, sino la indudable tesis de que el retraso motor *puede ser* relativamente independiente del defecto intelectual; puede no existir habiendo retraso mental y, a la inversa, estar presente cuando no existe defecto intelectual. En los casos de insuficiencia motriz e intelectual combinada, cada forma tiene su propia dinámica, y la compensación en una esfera puede transcurrir con un ritmo *distinto*, en una dirección distinta que en la otra, a causa de lo cual se crea una correlación sumamente interesante de estas esferas en el desarrollo del niño deficiente. Por ser

relativamente autónoma, independiente de las funciones intelectuales superiores y fácilmente gobernable, la esfera motriz constituye a menudo la esfera central para la compensación del defecto intelectual y la corrección de la conducta. Por eso en el estudio del niño, debemos exigir no sólo una caracterización doble (motriz e intelectual), sino también el establecimiento de la relación entre una y otra esfera del desarrollo. Con mucha frecuencia esta relación suele ser el resultado de la compensación.

En muchos casos, según la idea de K. Biernbaum, incluso verdaderos defectos del comportamiento intelectual, insertos en las peculiaridades constitucionales, pueden ser compensados, dentro de ciertos límites, por el entrenamiento y desarrollo de funciones sustitutivas, por ejemplo, a través de la «educación motriz», actualmente tan valiosa. Así lo confirman investigaciones experimentales y la práctica escolar. M. Krünegel (1927), quien efectuó la última investigación experimental de las capacidades motoras en los niños mentalmente retrasados, utilizó la escala métrica de las capacidades motoras de N. I. Ozeretski²⁶, quien propuso crear un método para determinar el desarrollo motor graduado según la edad. La investigación demostró que la capacidad motora, superior en comparación con la intelectual en 1-3 años, fue hallada en el 60% de los niños estudiados; coincidía con el desarrollo intelectual en el 25% y estaba por debajo de éste en un 15%. Esto significa que el desarrollo motor del niño fundamentalmente retrasado, supera en la mayoría de las veces su desarrollo intelectual en 1-3 años y sólo en la cuarta parte de los casos coincide con él. Sobre la base de los experimentos, Krünegel llega a la siguiente conclusión: cerca del 85% de los niños débiles mentales que estudian en la escuela auxiliar son capaces de trabajar, si se les da la educación adecuada (en trabajo artesanal, industrial, técnico, agrícola, etc.). Es fácil imaginar la gran importancia práctica del desarrollo de la capacidad motora, que compensa hasta cierto grado el defecto intelectual en los débiles mentales. M. Krünegel junto con K. Bartsch exigen que se creen clases especiales para el aprendizaje laboral, para la realización de la educación motriz de los niños mentalmente retrasados (ibídem).

El problema de la insuficiencia motriz es un excelente ejemplo de esa unidad en la diversidad que se observa en el desarrollo del niño deficiente. La personalidad se desarrolla como un todo único, como un todo único reacciona al defecto, a la ruptura del equilibrio que éste crea, y va elaborando un nuevo sistema de adaptación y un nuevo equilibrio en sustitución del alterado. Pero precisamente a causa de que la personalidad representa una unidad y actúa como un todo único, destaca desigualmente en el desarrollo unas u otras funciones, diversas y relativamente independientes entre sí. Estas tesis —la diversidad de funciones relativamente independientes en el desarrollo y la unidad de todo el proceso de desarrollo de la personalidad— no sólo no se contradicen, sino, como demostró Stern, se condicionan mutuamente. En el desarrollo intensificado y elevado de alguna función, por ejemplo, la capacidad motora; se expresa la reacción compensatoria de toda la personalidad, que se estimula por un defecto en otra esfera.

La idea sobre la diversidad de las distintas funciones de la personalidad y sobre la complejidad de su estructura, expresada en la teoría sobre la capacidad motora, ha penetrado durante el último período en todos los ámbitos del desarrollo. Con una investigación atenta, no sólo la personalidad en su conjunto, sino también sus distintos aspectos, ponen de manifiesto la misma unidad en la diversidad, la misma estructura compleja, la misma interrelación entre las diversas funciones. Podemos decir, sin temor a caer en un error, que el desarrollo y la profundización de las ideas científicas sobre la personalidad avanzan actualmente en estas dos direcciones, a primera vista opuestas: 1) la revelación de su unidad, y 2) lo complejo y diverso de su estructura. En particular, la nueva psicología, siguiendo esta dirección, ha destruido casi definitivamente la anterior idea sobre la unidad y homogeneidad del intelecto y de esa función que en ruso se designa, no del todo exactamente, con el término «capacidad» («odariionnost») y a la que los autores alemanes llaman *Intelligenz**.

Lo mismo que la personalidad, el intelecto representa, sin duda alguna, un todo único, pero no una unidad estructural homogénea y simple, sino diversa y compleja. Así, Lindworsky reduce el intelecto a la función de percepción de las relaciones; es la función que distingue, a su criterio, al hombre de los animales, y es lo que hace del pensamiento un pensamiento; esta función (el intelecto así entendido) no es inherente a Goethe en mayor medida que a un idiota; la enorme diferencia que observamos en el pensamiento de las diferentes personas se reduce a la vida de las representaciones y de la memoria (L. Lindworsky, 1923). Más adelante volveremos a esta concepción de Lindworsky, muy profunda, aunque expresada paradójicamente. Ahora nos importa la conclusión que este autor extrajo de esa concepción del intelecto en el II Congreso alemán de pedagogía terapéutica. Cualquier deficiencia intelectual, afirmaba Lindworsky, está basada, en última instancia, en uno u otro factor de la percepción de las relaciones. Hay tantas variantes de deficiencias intelectuales como factores de percepción de las relaciones. El débil mental nunca puede ser presentado como débil mental en general. Siempre es preciso preguntarse en qué consiste la deficiencia del intelecto, por qué hay posibilidades de sustitución, y es necesario hacerlas accesibles al débil mental. Ya en esta formulación queda expresada con total claridad la idea de que en la composición de una formación tan compleja entran diversos factores, que en correspondencia con la complejidad de su estructura son posibles *no uno, sino muchos* tipos cualitativamente distintos de deficiencia intelectual y que, por último, a causa de la complejidad del intelecto, su estructura admite una amplia compensación de las diversas funciones.

* N. E. Rumiántsev traduce esta palabra como «inteligencia» («intelliguentnost»). En adelante, utilizaremos en este sentido el término «intelecto» (intellekt), aunque no transmite con absoluta exactitud el significado.

Esta teoría es ahora universalmente aceptada. O. Lipmann delinea esquemáticamente las siguientes etapas por las que pasó el desarrollo de la idea sobre las capacidades generales. Al comienzo se la identificaba con alguna función; por ejemplo, la memoria; el paso siguiente fue la admisión de que la capacidad se manifiesta en un grupo entero de funciones psíquicas (atención, actividad combinatoria, diferenciación, etc.). Ch. Spearman²⁷ diferencia en toda actividad racional dos factores: uno es específico para un tipo dado de actividad y el otro es común al que él considera capacidad. A. Binet, por último, redujo la definición de capacidad al promedio de toda una serie de funciones heterogéneas. Sólo en el último período los experimentos de R. Yerkes²⁸ y W. Köhler²⁹ con monos, de E. Stern y H. Bogen con niños normales y débiles mentales, establecieron que no existe una sola capacidad, sino muchos tipos de capacidades en particular que, junto con el conocimiento racional, está la acción racional. En el mismo individuo un tipo de intelecto puede estar bien desarrollado y, a la vez, el otro muy débilmente desarrollado. Existe también dos tipos de debilidad mental: la del conocimiento y la de la acción («es gibt —dice Lipmann— einen Schwachsinn des Erkennens und einen Schwachsinn des Handelns»), los cuales no necesariamente coinciden. Lo mismo queda admitido en la formulación más o menos similar de Henmon, M. N. Peterson, R. Pinter, H. Thompson, E. Thorndike³⁰ y otros (O. Lipmann, 1924).

Las investigaciones experimentales confirman totalmente la existencia de diversos tipos de intelecto y de defectos intelectuales. E. Lindemann³¹ aplicó el método de W. Köhler, elaborado para experimentos con monos, a niños débiles mentales profundos. Entre los que estudió, había un grupo de niños profundamente retrasados que resultaron ser capaces de la acción racional; sólo la memoria de las nuevas acciones era en ellos sumamente débil (E. Lindemann, 1926). Esto significa que en los niños con retraso profundo se puso de manifiesto la capacidad para inventar herramientas, para utilizarlas adecuadamente, para elegir las, para encontrar caminos de rodeos, es decir, para una acción racional. Por eso debemos distinguir en una esfera especial las investigaciones del intelecto práctico, o sea, la capacidad para una acción racional, orientada a un fin (praktische, natürliche Intelligenz), que, por su naturaleza psicológica es diferente de la capacidad motora, así como también del intelecto teórico.

Los esquemas de investigación del intelecto práctico, propuestos por Lipmann y Stern, se basan en el criterio del intelecto práctico propuesto por Köhler (habilidades para emplear herramientas convenientemente, habilidades que sin duda alguna desempeñaron un papel decisivo durante la transición del mono al hombre, y que constituyeron la primera premisa del trabajo y de la cultura).

Al representar el tipo cualitativo peculiar de la conducta racional relativamente independiente de las otras formas de actividad intelectual, el intelecto práctico puede combinarse en distinto grado, con otras formas, creando en cada caso un cuadro singular del desarrollo y de la conducta del niño. Puede ser el punto de aplicación de la compensación, el medio para corregir los otros defectos intelectuales. Sin tener en cuenta este factor, todo el cuadro del desarrollo, así como el diagnóstico y el

pronóstico serán, por cierto, incompletos. Nos detendremos ahora en el interrogante acerca de cuántos tipos fundamentales de actividad intelectual podemos diferenciar —si son dos, tres o más—, y cuáles son las particularidades cualitativas de cada tipo, cuáles son los criterios que permiten delimitar un tipo del otro. Nos limitaremos a señalar la profunda diferencia cualitativa que existe entre el intelecto práctico y el teórico (gnóstico), establecida por una serie de investigaciones experimentales. En particular, los brillantes experimentos de Bogen con niños normales y débiles mentales pusieron en claro indudablemente que la capacidad para la acción práctica racional representa un tipo de intelecto particular e independiente; resultan muy interesantes las diferencias que estableció el autor, en este ámbito, entre los niños normales y los débiles mentales (O. Lipmann, H. Bogen, 1923).

La teoría sobre el intelecto práctico ha desempeñado y aun desempeñará por mucho tiempo un papel revolucionador en la teoría y la práctica de la defectología. Plantea el problema del estudio cualitativo de la debilidad mental y de su compensación, de la determinación cualitativa del desarrollo intelectual general. En el niño sordomudo, por ejemplo, en comparación con el ciego, el mentalmente retrasado o el normal, la diferencia no se encuentra en el grado, sino en el tipo de intelecto. Lipmann se refiere a la diferencia esencial en el género y tipo de intelecto, cuando en un mismo individuo prevalece uno, y en otro, el otro tipo (O. Lipmann, 1924). Por último, también se va modificando la idea sobre desarrollo intelectual: éste pierde el carácter de un crecimiento sólo cuantitativo, de intensificación y aumento graduales de la actividad mental, pero se reduce a la idea de la transición de un tipo cualitativo a otro, a una cadena de metamorfosis. En este sentido, Lipmann plantea el profundo e importante problema de la caracterización cualitativa de la edad intelectual por analogía con las fases del desarrollo verbal establecidas por Stern (1922): el estadio de sustancia, de acción, de relaciones, etc. El problema de la complejidad y heterogeneidad del intelecto muestra asimismo nuevas posibilidades de compensación dentro del propio intelecto, en tanto que la existencia de la capacidad para una acción racional en los niños profundamente retrasados abre perspectivas enormes y completamente nuevas ante la educación de tal niño.

6

La historia del desarrollo cultural del niño deficiente constituye el problema más profundo y agudo de la defectología actual. Para la investigación científica ella despliega un *plano completamente nuevo del desarrollo*.

El arraigo de un niño normal a la civilización representa, por lo común, una aleación única con los procesos de su maduración orgánica. Ambos planos del desarrollo —el natural y el cultural— coinciden y se fusionan uno con el otro. Ambas series de modificaciones convergen, se interpenetran mutuamente y constituyen, en esencia, la serie única de la formación sociobiológica de la personalidad. En la medida en que el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se va transformando en un proceso biológico históricamente condicionado. El desarrollo del lenguaje en el niño puede ser un buen ejemplo de la fusión de los dos planos del desarrollo: el natural y el cultural.

En el niño deficiente no se observa esa fusión; ambos planos del desarrollo suelen divergir más o menos marcadamente. La causa de esa divergencia es el defecto orgánico. La cultura de la humanidad se creó en condiciones de cierta estabilidad y constancia del tipo biológico humano. Por eso sus herramientas materiales y de adaptación, sus aparatos e instituciones sociopsicológicos están calculados para una organización psicofisiológica normal. La utilización de estos instrumentos y aparatos presupone, como premisa obligatoria, la existencia del intelecto, los órganos y las funciones propias del hombre. El arraigo del niño a la civilización está condicionado por la creación de las correspondientes funciones y aparatos; en determinado estadio, el niño domina los idiomas, si su cerebro y aparato articulatorio se desarrollan normalmente; en otra etapa superior del desarrollo del intelecto, el niño domina el sistema decimal de cómputo y las operaciones aritméticas. La gradualidad y sucesión del proceso de arraigo en la civilización se deben a la gradualidad del desarrollo orgánico.

El defecto al crear una desviación del tipo humano biológico estable del hombre, al provocar la pérdida de algunas funciones, la insuficiencia o deterioro de órganos, la reestructuración más o menos sustancial de todo el desarrollo sobre nuevas bases, según el nuevo tipo, perturba, lógicamente, el curso normal del proceso de arraigo del niño en la cultura, ya que la cultura está acomodada a una personal normal, típica, está adaptada a su constitución, y el desarrollo atípico condicionado por el defecto no puede arraigar directa e inmediatamente en la cultura, como sucede en el niño normal.

La sordera como defecto orgánico, considerado exclusivamente desde el ángulo del desarrollo físico y de la formación del niño, no es una deficiencia particularmente grave. La mayor parte de las veces esta deficiencia permanece más o menos aislada, su influencia directa sobre el desarrollo *en su conjunto* es relativamente pequeña; no suele crear alteraciones ni retrasos especialmente graves en el desarrollo general. Pero la mudez provocada por este defecto, la ausencia de habla humana, la imposibilidad de dominar el lenguaje, engendran una de las complicaciones más penosas de *todo* el desarrollo cultural. *Todo* el desarrollo cultural del niño sordo ha de transcurrir por un cauce distinto al del niño normal; no sólo el significado cuantitativo del defecto es diferente para ambos planos del desarrollo, sino que —y es lo fundamental— el carácter cualitativo del desarrollo en ambos planos será esencialmente diferente. El defecto crea *unas* dificulturales para el desarrollo orgánico, y *otras*, distintas, para el cultural. Por eso ambos planos del desarrollo diferirán esencialmente uno del otro; el grado y carácter de la divergencia estarán determinados y se medirán en cada caso por el diferente significado cualitativo y cuantitativo del defecto para cada uno de estos dos planos.

Con frecuencia son necesarias formas culturales peculiares, creadas especialmente para que se realice el desarrollo cultural del niño deficiente. La ciencia conoce una cantidad de sistemas culturales artificiales que ofrecen interés teórico. A la par con el alfabeto visual, que es utilizado por toda la humanidad, se ha creado para los ciegos un alfabeto especial táctil, de caracteres punteados. Junto con el lenguaje sonoro de toda la humanidad se ha creado la dactilología, es decir, el al-

fabeto digital y el habla mímico-gestual de los sordomudos. Los procesos de dominio y utilización de estos sistemas culturales auxiliares se distinguen por su profunda peculiaridad en comparación con el uso de los medios habituales de la cultura. Leer con la mano, como hace un niño ciego, y leer con la vista son procesos psicológicos diferentes, pese a que cumplen la misma función cultural en la conducta del niño y tienen, básicamente, un mecanismo fisiológico similar.

El planteamiento del problema del desarrollo cultural del niño deficiente como un plano especial del desarrollo, subordinado a leyes especiales y que tiene dificultades especiales y medios especiales para superarlos, constituye una importante conquista de la defectología contemporánea. Aquí es fundamental el concepto de primitivismo de la psique infantil. La distinción de un tipo especial de desarrollo psicológico infantil, precisamente del *niño-primitivo*, no encuentra ahora, al parecer, objeciones de nadie, aunque en el contenido de este concepto existe todavía algo discutible. El significado del concepto consiste en la contraposición primitivismo-cultura. Así como la defectividad es el polo negativo de la capacidad, el primitivismo es el polo negativo de la cultura.

El niño-primitivo es un niño que no ha realizado el desarrollo cultural o, más exactamente, que se encuentra en los niveles más bajos del mismo. La psique primitiva es una psique sana; dadas ciertas condiciones, el niño-primitivo cumple un desarrollo cultural normal, alcanzado el nivel intelectual del hombre culto. Esto es lo que distingue el primitivismo de la debilidad mental. Esta última es el resultado del defecto orgánico; el débil mental está limitado en su desarrollo intelectual natural y, *a consecuencia de esto*, generalmente no cumple por completo el desarrollo cultural. En cambio, el primitivo no se aparta, en cuanto al desarrollo natural, de la norma, su intelecto práctico puede alcanzar un nivel muy alto, sólo que queda al margen del desarrollo cultural. El primitivo es un tipo puro, aislado, de *desarrollo natural*.

Durante mucho tiempo el primitivismo de la psique infantil se tomaba por una forma patológica del desarrollo infantil y se confundía con la debilidad mental. En rigor, sus manifestaciones exteriores suelen ser extraordinariamente similares. La pobreza de la actividad psicológica, el insuficiente desarrollo del intelecto, la incorrección de las deducciones, lo absurdo de los conceptos, la sugestionabilidad, etc., pueden ser síntomas de una y otra cosa. Con los métodos de investigación existentes en el presente (Binet y otros), el niño-primitivo puede dar un cuadro similar al del retraso mental; hacen falta procedimientos especiales de investigación para descubrir la verdadera causa de los síntomas mórbidos y diferenciar el primitivismo y la debilidad mental. En particular, los métodos de investigación del intelecto práctico, natural (*natürliche Intelligenz*), pueden revelar fácilmente el primitivismo, en la psique completamente sana. A. E. Petrova³², quien realizó una excelente investigación del primitivismo infantil y delineó sus tipos principales, demostró que el primitivismo puede combinarse por igual con una psique infantil bien dotada, media y patológica («Los niños-primitivos». En el libro: *Problemas de paidología y psiconeurología infantil*. Moscú, 1925, n.º 2).

Para la investigación defectológica resultan sumamente interesantes los casos de combinación de primitivismo con una u otra forma patológica del desarrollo, ya que esa combinación se encuentra frecuentemente en la historia del desarrollo cultural del niño anormal. El primitivismo de la psique y el retraso en el desarrollo cultural pueden combinarse, por ejemplo, con retraso mental: sería más correcto decir que, a consecuencia del retraso mental, surge un retraso en el desarrollo cultural del niño. Pero aun en esa forma mixta, el primitivismo y la debilidad mental quedan como dos fenómenos de naturaleza *diferente*. Exactamente igual, la sordera congénita o adquirida tempranamente suele combinarse con un tipo primitivo de desarrollo infantil. Pero el primitivismo puede encontrarse sin que exista defecto, puede combinarse incluso con una psique superdotada, así como el defecto no conduce obligatoriamente al primitivismo, pero puede combinarse también con un tipo de psique profundamente culta. Defecto y primitivismo de la psique son dos cosas completamente diferentes y allí donde ambas se encuentran juntas, es preciso delimitarlas y diferenciarlas a cada una por separado.

Presenta particular interés teórico la aparente patología en el fondo primitivo. Al analizar a una niña primitiva que hablaba simultáneamente en tártaro y en ruso, declarada psíquicamente anormal, Petrova demostró que todo el complejo de síntomas que obligaba a sospechar una enfermedad, estaba determinado en lo fundamental por el primitivismo, condicionado, a su vez, por la falta de dominio sólido de algún idioma. «Nuestras numerosas observaciones demuestran —dice Petrova— que la completa sustitución de una lengua no consolidada por otra, tampoco asimilada cabalmente, no resulta indiferente para la psique. Esta *sustitución de una forma de pensamiento por otra particularmente reduce la actividad psíquica allí donde, además, ésta no es rica*» (ibídem, pág. 85). Esta conclusión permite establecer *en qué precisamente* consiste, desde el punto de vista psicológico, el proceso del desarrollo cultural y qué falta crea el primitivismo de la psique infantil. En el caso dado, el primitivismo de la psique infantil está condicionado por el dominio incompleto del idioma. Pero, en general, el proceso de desarrollo cultural se reduce, en lo fundamental, al dominio de las herramientas psicológico-culturales creadas por la humanidad en el proceso del desarrollo histórico y análogas por su naturaleza psicológica al lenguaje; el primitivismo, entonces, se reduce a la ineptitud para valerse de ese tipo de herramientas y a las formas naturales de manifestación de las funciones psicológicas. Todas las formas superiores de la actividad intelectual, al igual que todas las demás funciones psicológicas superiores, se tornan posibles sólo sobre la base del empleo de las herramientas de esa clase de la cultura. «El lenguaje —dice Stern— se convierte en instrumento de un poderoso desarrollo de su (del niño.—L.V.) vida, de sus representaciones, emociones y voluntad; sólo él hace posible, por último, todo auténtico pensamiento: la generalización y la comparación, el juicio y la conclusión, la combinación y la comprensión» (W. Stern, 1923, pág. 73).

Esas adaptaciones artificiales que a veces, por analogía con la técnica, se denominan instrumentos psicológicos, están orientadas al dominio de los procesos de la conducta, tanto de la ajena como de la propia, de igual modo que la técnica

está dirigida al dominio de los procesos de la naturaleza. En este sentido, T. Ribot³³ (1892) denominaba natural a la atención involuntaria y artificial a la voluntaria, viendo en ésta un producto del devenir histórico. El empleo de la herramienta psicológica modifica todo el curso y toda la estructura de las funciones psicológicas dándoles una nueva configuración.

El desarrollo de muchas funciones psicológicas naturales (memoria, atención) en la edad infantil, o bien no se observa en una medida un tanto significativa, o bien se produce en un grado tan insignificante que en modo alguno se le puede atribuir *toda* la enorme diferencia en la correspondiente actividad del niño y del adulto. Durante el proceso de desarrollo, el niño se equipa y se reequipa de las más diversas herramientas, y el niño mayor se distingue de el menor como un adulto de un niño, no sólo por el mayor desarrollo de las funciones, sino además por el nivel y el carácter del equipamiento cultural, por sus instrumentos, es decir, por el grado y el modo en que domina la actividad de sus propias funciones psicológicas. Así, el niño mayor se diferencia del menor, como también el adulto del niño o el niño normal del deficiente no sólo por una memoria más desarrollada, sino por el hecho de que memoriza *de otra manera*, de un modo distinto, con otros procedimientos, y utiliza su memoria en grado diferente.

La incapacidad de emplear las funciones psicológicas naturales y de dominar las herramientas psicológicas determina en *lo más esencial* el tipo de desarrollo cultural de un niño deficiente. El dominio de la herramienta psicológica y, por medio de éste, de la propia función psicologiconatural crea cada vez una especie de *ficción del desarrollo*, es decir, eleva la función dada a un nivel superior, aumenta y amplía su actividad. Binet esclareció experimentalmente el significado que tiene la utilización, con ayuda de la herramienta, de la función natural. Cuando investigaba la memoria de calculistas notables, tropezó con una persona que poseía una *memoria media*, pero que ponía en evidencia un *poder de memorización* igual al de los calculistas notables e incluso los superaba en mucho. Binet denominó a este fenómeno simulación de la memoria excepcional. «La mayoría de las operaciones psicológicas puede ser simuladas —dice Binet—. Vale decir, sustituidas por otras que se parecen a ellas sólo exteriormente y son de distinta naturaleza» (A. Binet, 1894, pág. 155). En el caso dado se puso de manifiesto la diferencia entre la memoria natural y la memoria artificial o mnemotécnica, es decir, entre dos formas de *utilización* de la memoria. Cada una de ellas, en opinión de Binet, posee una mnemotecnica rudimentaria e instintiva sui géneris; en la escuela habría que introducir la mnemotecnica a la par con el cálculo mental y la estenografía, no con el fin de desarrollar el intelecto, sino de proporcionar un instrumento para la utilización de la memoria (ibidem, pág. 164). En este ejemplo es fácil advertir cómo es posible que no coincidan el desarrollo natural y el empleo instrumental de cualquier función.

El grado de primitivismo de la psique infantil, el carácter del equipamiento con herramientas psicologoculturales y el modo de emplear las propias funciones psicológicas son los tres momentos fundamentales que definen el problema del desarrollo cultural del niño deficiente. El primitivo no se distingue por un volumen me-

nor de experiencia acumulada, sino por el modo distinto (natural) de su acumulación. Se puede luchar contra el primitivismo creando nuevos instrumentos culturales, cuya utilización incorporará al niño a la cultura. Los caracteres de L. Braille³⁴ y la dactilología son poderosísimos medios para superar el primitivismo. Sabemos con qué frecuencia se encuentra en los niños débiles mentales no sólo una memoria normal, sino también una altamente desarrollada, empero su utilización permanece casi siempre en el nivel más bajo; evidentemente, una cosa es el grado de desarrollo de la memoria y otra el grado de su empleo.

Las primeras investigaciones experimentales sobre la utilización de los instrumentos psicológicos por el niño deficiente fueron hechas recientemente en la escuela de N. Ach³⁵, quien creó un método para estudiar la utilización funcional de la palabra como medio o instrumento para elaborar el concepto, y señaló la similitud esencial de este proceso con el proceso de dominio del lenguaje en los sordomudos (1932). Bacher³⁶ (1925) aplicó este método a la investigación de los niños débiles mentales y demostró que es el mejor medio para estudiar cualitativamente la debilidad mental. La correlación entre el intelecto teórico y el práctico resultó ser baja y los niños mentalmente retrasados (en el grado de debilidad) manifestaron un empleo mucho mejor del intelecto práctico que del teórico. El autor ve en esto una coincidencia con los resultados similares obtenidos por Ach durante los experimentos con personas que sufrieron una lesión cerebral. Por cuanto los débiles mentales *no utilizan* la palabra como herramienta para elaborar el concepto, en ellos son imposibles las formas superiores de actividad intelectual basada en el uso de conceptos abstractos (ídem). Durante las investigaciones de Bacher quedó en claro cómo influye el dominio de la propia actividad psicológica en la ejecución de una operación intelectual. Pero esto precisamente es un problema. Estos dos modos de valerse de la lengua fueron considerados por Stern como dos épocas diferentes en el desarrollo del lenguaje. «Pero después comienza, una vez más, un cambio decisivo en el desarrollo del lenguaje —dice—, *se despierta una oscura conciencia del significado del lenguaje y la voluntad de conquistarlo*» (1922, pág. 89). El niño hace el descubrimiento más importante en su vida: que *«cada cosa tiene un nombre»* (ídem), que *la palabra es un signo*, es decir, el medio de denominación y comunicación. Y es este empleo *pleno*, consciente y voluntario del lenguaje lo que no llega a lograr, por lo visto, el niño débil mental y, a consecuencia de esto, queda vedada para él la actividad intelectual superior. Con todo fundamento F. Rimat³⁷ eligió este mismo método como test en la prueba de inteligencia: la capacidad o incapacidad de valerse de la palabra es un criterio decisivo para el desarrollo intelectual (F. Rimat, 1925). El destino de todo el desarrollo cultural depende de si el niño hace o no el descubrimiento al que se refiere Stern, es decir, si el niño domina o no domina la palabra como instrumento psicológico fundamental.

Exactamente lo mismo ponen de manifiesto las investigaciones de los niños primitivos. «¿En qué no son parecidos un árbol y un tronco?» —pregunta Petrova a uno de esos niños—. «No vi un árbol, se lo juro, no vi... No conozco un árbol. Se lo juro, no lo vi...» (Ante la ventana crece un tilo.) Se le hace la pregunta señalando el tilo: «¿Y qué es esto?» —respuesta: «Esto es un tilo». Respuesta primitiva, al

estilo de los pueblos primitivos en cuya lengua no existe la palabra «árbol», demasiado abstracta para la psique concreta del pequeño. El chico tiene razón: ninguno de nosotros vio un *árbol*; vimos un abedul, un tilo, un pino, etc., es decir, las especies de árboles concretas» (A. E. Petrova, 1925, pág. 64). U otro ejemplo. Se le pregunta a una niña «con dos lenguas»: «En una escuela algunos niños escriben bien y algunos dibujan bien. ¿Acaso todos los niños en esa escuela escriben y dibujan bien?» — «¿De dónde puedo saber eso? *Lo que no vi con mis ojos, no puedo explicarlo*, si lo hubiera visto con mis propios ojos...» (reacción visual primitiva) (ídem, pág. 86). La niña tiene nueve años, es completamente normal, pero primitiva. Manifiesta una total incapacidad de *valerse* de la palabra como medio para resolver una tarea mental, aunque *habla*, es decir, puede utilizar la palabra como medio de comunicación. Sólo puede explicar lo que vio con sus propios ojos. De igual modo, también el niño débil mental deduce lo concreto de lo concreto. Su incapacidad para las formas superiores del pensamiento abstracto no es consecuencia directa de su defecto intelectual, es totalmente capaz de un pensamiento lógico en otras formas, de realizar operaciones intelectuales de manera práctica, etcétera. Únicamente no ha dominado la palabra como instrumento del pensamiento abstracto: esta incapacidad es consecuencia y síntoma de su primitivismo, pero no de su debilidad mental.

Con toda justeza, M. Krünegel (1926) señala que el axioma fundamental de G. Kerschensteiner³⁸ no es aplicable al desarrollo cultural del niño débil mental. El axioma dice que en el desarrollo cultural subyace la congruencia entre una u otra forma cultural y la estructura psicológica de la personalidad del niño: la estructura espiritual de la forma cultural debe ser adecuada total o parcialmente a la estructura espiritual de la individualidad (G. Kerschensteiner, 1924). El hecho básico del desarrollo cultural del niño deficiente es la inadecuación, la incongruencia entre su estructura psicológica y la estructura de las formas culturales. Hace falta crear instrumentos culturales especiales, adaptados a la estructura psicológica de ese niño, o bien llegar a dominar las formas culturales generales con ayuda de procedimientos pedagógicos especiales, *porque la condición primordial y decisiva para el desarrollo cultural —precisamente la capacidad de valerse de los instrumentos psicológicos— está conservada en esos niños*, su desarrollo cultural, por eso, puede recorrer caminos distintos y es, en principio, completamente posible. W. Eliasberg³⁹ considera, con acierto, que la utilización de medios artificiales (Hilfer), dirigidos a la superación del defecto, es el síntoma diferencial que permite distinguir la debilidad mental (demenz) de la afasia (W. Eliasberg, 1925). La utilización de los instrumentos psicológicos es, realmente, lo más esencial en la conducta cultural del hombre. Está ausente sólo en los débiles mentales.

Los problemas más importantes de la defectología contemporánea, esbozados anteriormente, han sido tomados por nosotros desde el ángulo teórico. Esto se

explica por el hecho de que el planteamiento teórico del problema permite presentar en su aspecto más general y puro, en su forma más plena y precisa, la propia esencia, el núcleo de la cuestión. Pero en los hechos, cada uno de los problemas está rodeado por una serie de cuestiones pedagógicas prácticas y metodológicas concretas o, más exactamente, se reduce a una serie de temas concretos distintos. Para desarrollar estas series haría falta un análisis particular de cada tema. Limitándonos al planteamiento más general de los problemas, indicaremos sucintamente la presencia de las tareas concretas y prácticas en cada uno de ellos. Así, el problema de la capacidad motora y la deficiencia está directamente vinculado con las cuestiones de la educación física, de la enseñanza laboral y profesional de los niños deficientes. El problema del intelecto práctico también se encuentra estrechamente ligado a la preparación laboral, a la orientación práctica vital de todo el aprendizaje. El problema del desarrollo cultural incluye todas las cuestiones principales de la enseñanza escolar. Por ejemplo, sigue sin respuesta el problema, que inquieta a los defectólogos, de los métodos analítico y sintético en la enseñanza del habla a los sordomudos: ¿se debe inculcar mecánicamente a los niños los elementos más sencillos de los hábitos verbales como se educan las habilidades puramente motrices, o ante todo se les debe enseñar la habilidad para valerse del habla y el empleo funcional de las palabras como «instrumentos intelectuales», según la expresión de J. Dewey?⁴⁰ El problema de la compensación en el desarrollo del niño deficiente y el del condicionamiento social de este desarrollo incluyen todos los problemas de la organización de la colectividad infantil, del movimiento infantil, de la educación politicosocial, de la formación de la personalidad, etcétera.

Nuestra exposición sobre los problemas fundamentales de la defectividad no sería completa en el punto más esencial si no intentáramos trazar la línea básica de la defectología práctica que deriva, inevitablemente, de este planteamiento de los problemas teóricos. En completa correspondencia con lo que en el terreno teórico hemos designado como el paso de la concepción cuantitativa de la defectividad a la cualitativa, el rasgo principal de la defectología práctica actual es la propuesta de las tareas positivas ante las que se encuentra la escuela especial. No debemos conformarnos más con el hecho de que en la escuela especial se aplique simplemente el programa reducido de la escuela común, ni con sus métodos facilitados y simplificados. La escuela especial se encuentra ante la tarea de una creación positiva, de generar formas de trabajo propias que respondan a la peculiaridad de sus educandos. Ninguno de los que han escrito en nuestro país sobre este tema ha expresado más exactamente esta idea que A. S. Griboiédov, como ya lo hemos señalado. Si renunciamos a la noción del niño deficiente como una semejanza disminuida del normal, ineludiblemente también debemos rechazar el concepto de la escuela especial como una escuela común, prolongada en el tiempo y con un material didáctico abreviado. Por supuesto, es de suma importancia establecer con la máxima precisión las diferencias cuantitativas del niño deficiente, pero no nos podemos detener en esto. Sabremos, por ejemplo, por las amplias observaciones contemporáneas de niños mentalmente retrasados, que éstos tienen

menor circunferencia craneal, menor estatura, menor capacidad torácica y fuerza muscular, inteligencia motriz disminuida, reducida capacidad de resistir las influencias desfavorables, elevada fatigabilidad y tendencia al agotamiento, asociaciones más lentas, atención y memoria disminuidas, menor capacidad para el esfuerzo volitivo, etc. (A. S. Griboiédov, 1926). Pero todavía nada sabemos de las particularidades positivas, de la singularidad del niño; tales investigaciones son cosa del futuro. Caracterizar tal niño como retrasado en el desarrollo físico y psíquico, debilitado, etc., es cierto sólo a medias, porque con la caracterización negativa no se agota en absoluto la peculiaridad positiva de este niño. La falta de material positivo no es culpa exclusiva de tal o cual investigador, sino un infortunio general de toda la defectología, que apenas está reestructurando sus fundamentos de principio, con ello da una nueva orientación a la investigación paidológica. En todo caso, la conclusión básica de Griboiédov, formula con plena exactitud su criterio: «Al estudiar la paidología del niño retrasado vemos claramente que su diferencia del normal no es sólo cuantitativa, sino también cualitativa y que, por consiguiente, *no necesita una permanencia más prolongada en la escuela, ni estar sólo en las clases con menor cantidad de niños, ni reunido con sus semejantes por el nivel y ritmo de desarrollo psíquico, sino en una escuela especial, con su propio programa, con su propia metodología, con su propio modo de vida y su personal pedagógico especializado*» (1927, pág. 19).

En tal planteamiento del problema existe, sin embargo, un grave peligro. Así como en el ámbito teórico sería un error absolutizar la peculiaridad del tipo de desarrollo del niño con uno u otro defecto y olvidar que los límites de esta peculiaridad están dados por el condicionamiento social de tal desarrollo, resulta igualmente erróneo olvidar que los límites de la peculiaridad de la escuela especial residen en la comunidad de fines y tareas sociales de la escuela común especial. Como ya se ha dicho, los niños con defecto no crean una «especie particular de hombres», según la expresión de K. Bürklen, sino que, pese a toda la peculiaridad del desarrollo, manifiestan la tendencia a acercarse a determinado tipo social normal. Y es en este acercamiento donde la escuela debe desempeñar un papel decisivo. La escuela especial puede proponerse un objetivo general; sus educandos van a vivir y a actuar no como una «especie particular de hombres», sino como obreros, artesanos, etc., es decir, como unidades sociales determinadas. *Precisamente la comunidad del objetivo dada la peculiaridad de los medios para lograr este objetivo, constituye la más grande dificultad y la más profunda singularidad de la escuela especial y de toda la defectología práctica*, así como la comunidad del punto final, en el desarrollo peculiar, constituye la más grande particularidad del niño deficiente. Si los medios especiales (la escuela especial) se aplicaran para lograr objetivos especiales, no habría en ello nada que mereciera el nombre de problema; el «quid» está en la aparente contradicción de los medios especiales que se emplean para lograr *los mismos* objetivos que se propone la escuela común. Esta contradicción, en realidad, es sólo aparente: *precisamente para que el niño deficiente pueda lograr lo mismo que el normal, corresponde utilizar medios absolutamente especiales*.

«El objetivo de la escuela única laboral es crear los constructores de una nueva vida sobre la base de los principios comunistas —dice Griboiédov—. El objetivo de la escuela auxiliar no puede ser ése, ya que el mentalmente retrasado, aunque haya recibido instrucción y esté relativamente adaptado a la sociedad, a su entorno, y equipado con el medio para luchar por su existencia, no puede ser el constructor, el creador de una nueva vida; lo único que se exige de él es que no impida construir a los otros» (1926, pág. 99). Tal planteamiento del problema práctico de la pedagogía terapéutica nos parece inconsistente desde el punto de vista psicológico y pedagógico-social.

En rigor, ¿acaso puede la pedagogía organizar su labor sobre la base de una tarea tan puramente negativa («qué no impida construir a los otros»)? Semejantes tareas no se resuelven por medio de la pedagogía, sino con recursos completamente distintos. Es imposible educación alguna que no se plantee determinadas tareas sociales positivas, al mismo tiempo no debemos admitir que el niño, una vez terminada la escuela auxiliar, deba limitar su papel en la vida social a esa no intervención. Según datos aportados por el propio Griboiédov (1926), más del 90% de los niños mentalmente retrasados, que han recibido instrucción, tienen capacidad de trabajo y se dedican a la labor artesanal, industrial y agrícola. ¿Acaso ser un trabajador consciente —un obrero, un trabajador rural, un artesano— no significa ser un constructor, un creador de la nueva vida? Ya que esa construcción debe ser entendida como una construcción social, colectiva, en la que cada trabajador participa en la medida de sus fuerzas. Datos de las estadísticas alemanas y norteamericanas sobre la organización laboral de los mentales retrasados nos dicen que quienes terminaron la escuela auxiliar pueden ser constructores, no estar condenados, en modo alguno, a «no impedir que construyan los otros». Desde el ángulo psicológico también es incorrecto negar la existencia de procesos creativos en el niño mentalmente retrasado. No por la productividad, pero sí por la intensidad, el curso de estos procesos a menudo es más elevado en el niño débil mental que en el normal. Para lograr lo mismo que el niño normal, el débil mental debe manifestar mayor creatividad. Por ejemplo, el dominio de las cuatro operaciones aritméticas es un proceso más creativo para el escolar mentalmente retrasado que para el normal. Griboiédov cita con compasión la opinión de Krünegel sobre la pedagogía terapéutica, que se reduce, en lo fundamental, a 1) la ejercitación de las funciones psíquicas remanentes, y 2) el desarrollo de funciones sustitutivas (ídem). Pero esto significa precisamente fundar la pedagogía en el principio de la compensación, es decir, de un desarrollo creativo. En este criterio se expresa una sobrealimentación de la enfermedad en el tipo general de desarrollo del niño mentalmente retrasado. «El factor terapéutico debe impregnar y poner su sello en toda la labor de la escuela», exige Griboiédov (ídem, pág. 98) en total acuerdo con el criterio común de que el niño mentalmente retrasado es un *enfermo*.

Ya P. Ya. Troshin⁴¹ prevenía contra la teoría que «en los niños anormales ve sólo la enfermedad, olvidando que en ellos, además de la enfermedad, hay todavía vida psíquica normal» (1915, pág. 2). Por eso nos parece más acertada la tesis propuesta en los programas de la escuela auxiliar del Narkompros [Comisariato

del Pueblo para la Instrucción]: «Los fines y tareas generales que se plantean a la escuela laboral única son, a la vez, los fines y tareas de la escuela auxiliar» (Programas de la escuela auxiliar, 1927, pág. 7). La propia estructuración de los programas sobre la base de los programas del Consejo Científico Estatal para la escuela común es una expresión del objetivo fundamental de la escuela —la mayor aproximación posible del niño mentalmente retrasado a la norma; componer un plan para la escuela auxiliar «que no dependa del plan de la escuela laboral única», como pretende Griboiédov (1926, pág. 99), equivale, en realidad, a excluir la práctica de la pedagogía terapéutica de la esfera general de la educación social. También en el extranjero la escuela va llegando a la idea de globalidad, como señala el propio Griboiédov (ibídem). «La lección con un pañuelo para la nariz» de R. Gürtler es una globalidad casual y primitiva, en tanto que la globalidad del Consejo Científico Estatal se basa en el «reflejo de los vínculos entre los fenómenos más importantes de la vida (la naturaleza, el trabajo, la sociedad)» (Programas de la escuela auxiliar, 1927, pág. 8).

El niño mentalmente retrasado necesita, *más que el normal*, que se le revelen esos vínculos durante el proceso de la enseñanza escolar. El hecho de que esta globalidad sea más difícil que la del «pañuelo para la nariz» es un mérito positivo del programa, pues plantear dificultades superables significa precisamente realizar tareas creativas de educación con respecto al desarrollo. Consideramos sintomático y profundamente justo el discurso de Eliasberg —que tanto ha trabajado en el problema de la psicología y la patología de la abstracción— *contra* el predominio exclusivo del método visual-directo, en la escuela auxiliar. Precisamente porque el niño mentalmente retrasado depende tanto en su experiencia de las impresiones concretas y desarrolla tan poco, por su propia cuenta, el pensamiento abstracto, la escuela debe librarlo del exceso del método visual-directo, que sirve de obstáculo al desarrollo del pensamiento abstracto, y educar estos procesos. Dicho de otro modo, la escuela no sólo debe adaptarse a las insuficiencias de ese niño, sino también luchar contra ellas, superarlas. En esto consiste el tercer rasgo fundamental del problema práctico de la defectología: además de la comunidad de objetivos que se proponen la escuela normal y la especial, además de la particularidad y singularidad de los medios que se emplean en la escuela especial, el carácter creativo de toda la escuela, que hacen de ella escuela de compensación social, de educación social y no una «escuela de débiles mentales», que la obliga a no adaptarse al defecto, sino a vencerlo, constituye el momento imprescindible del problema de la defectología práctica. Tales son los tres puntos que determinan todo el círculo de la defectología práctica.

Como hemos dicho, aquí nos limitamos al planteamiento de los problemas en su forma más general. Hemos señalado que son problemas a cuya solución apenas comienza la defectología, y están referidos más al futuro que al pasado y al presente de nuestra ciencia. Hemos tratado de demostrar que la defectología estudia el desarrollo, que tiene sus leyes, su ritmo, sus ciclos, sus desproporciones, sus metamorfosis, su traslación de centros, sus estructuras; que se trata de un ámbito particular y relativamente independiente del saber, sobre un tema profundamente peculiar. En el terreno práctico, en el terreno de la educación —como hemos intentado exponerlo— la defectología se encuentra ante tareas cuya solución deman-

da un trabajo creativo, de organización de formas especiales. Para resolver tales o cuales problemas de la defectología es preciso encontrar un sólido fundamento, tanto para la teoría como para la práctica. A fin de no construir sobre arena, a fin de evitar el empirismo ecléctico y superficial, que la distinguía en el pasado, a fin de abandonar la pedagogía hospitalario-medicamentosa y pasar a una pedagogía creativamente positiva, la defectología debe apoyarse en el fundamento filosófico del materialista dialéctico sobre el cual se construye nuestra pedagogía general, y en el fundamento social sobre el cual se construye nuestra educación social. Es éste, precisamente, el problema de nuestra defectología.

Notas de la edición rusa

¹ Este artículo fue escrito sobre la base del informe presentado por Vygotski en la sección de defectología del Instituto de Pedagogía Científica, adjunto a la 2da. Universidad Estatal de Moscú (UEM). Se publicó en el libro «Trabajos de la 2da. UEM» (Moscú, 1929, t. I). Apoyándose en la teoría materialista dialéctica sobre el desarrollo, Vygotski define la defectología como la rama del saber acerca de la variedad cualitativa del desarrollo de los niños anormales, de la diversidad de tipos de este desarrollo y, sobre esa base, esboza los principales objetivos teóricos y prácticos que enfrentan la defectología y la escuela especial soviética.

² *Krúnegel, Max* (?). Al estudiar el nivel de desarrollo de la motricidad en los niños con retraso mental aplicó el esquema métrico de la capacidad motriz de N. I. Ozeretski.

³ *Binet, Alfred* (1857-1912). Psicólogo francés. Se interesó por los problemas de la oligofrenia y fundamentó los principios del trabajo con los niños mentalmente retrasados. Fue uno de los primeros, junto con Simon, en elaborar un sistema metodológico de tests para medir el nivel de desarrollo mental de los niños y estudiar las diferencias individuales. Vygotski valoró de modo crítico este sistema puramente cuantitativo y señaló su limitado significado diagnóstico, ya que podía proveer la solución sólo de tareas negativas: «la selección de los niños según indicios negativos».

⁴ *Rosolimo, Grigori Ivánovich* (1860-1926). Famoso médico psiquiatra y neurólogo ruso soviético. Trabajó también en el campo de la psicología infantil y de la defectología. Para el estudio de las particularidades psicológicas individuales de los niños elaboró la metodología de los denominados perfiles psicológicos. Vygotski se refiere a esta metodología en el análisis crítico de los diversos tipos de métodos cuantitativos para estudiar la psicología del niño.

⁵ *Lipmann, Otto* (1880-?). Psicólogo y psicotécnico alemán, partidario de la teoría de la inteligencia especial. Vygotski señala que, en oposición a los difundidos métodos cuantitativos, Lipmann propugnó la idea de una caracterización cualitativa de la edad intelectual del niño, hecho de suma importancia desde el punto de vista del proceso de compensación. Vygotski expone los principios de Lipmann también en relación con el problema del intelecto práctico y cuando analiza el concepto de la capacidad general.

⁶ *Griboiédov, Andrián Serguéievich* (1875-?). Defectólogo soviético, director del Instituto de investigación de la infancia de Leningrado, autor de una serie de trabajos sobre la enseñanza y educación de los niños en la escuela especial. Vygotski critica sus concepciones sobre el niño deficiente.

⁷ *Stern, William* (1871-1938). Psicólogo alemán. Trabajó en el campo de la psicología infantil y diferencial. Vygotski señala la concordancia de sus criterios con el enfoque de Stern del proceso del desarrollo infantil y la fecundidad de las opiniones de Stern sobre el «doble papel del defecto». También se muestra de acuerdo con el modo en que aborda Stern la interrelación entre lenguaje y pensamiento, como también con sus conclusiones acerca del papel de los ejercicios en el desarrollo del sentido táctil en el ciego. A la par con esto, Vygotski señala que Stern partió de posiciones de la filosofía idealista (de la filosofía de los valores) para dar un fundamento filosófico a la defectología.

* *Gürtler, R. (?)*. Vygotski se refiere positivamente a Gürtler cuando analiza la peculiaridad cualitativa del tipo de desarrollo del niño deficiente. Critica, al mismo tiempo, su primitivismo metodológico («la lección con un pañuelo para la nariz») cuando defiende la comunidad de objetivos de la escuela común y la auxiliar. Vygotski enfatiza también que Gürtler busca el fundamento de la defectología en la filosofía idealista.

⁹ *Rickert, Heinrich* (1836-1936). Filósofo idealista alemán; uno de los fundadores de la escuela neokantiana de Baden.

¹⁰ *Lipps, Theodor* (1851-1914). Filósofo y psicólogo alemán. Elaboró el problema de la compensación desde el punto de vista de la ley del «dique psíquico». Vygotski valora positivamente esta concepción de Lipps sobre la posibilidad de aumentar la energía psíquica, lo que contribuye a la superación de los obstáculos emergentes y de los retrasos del proceso de desarrollo.

¹¹ *Adler, Alfred* (1870-1937). Psiquiatra y psicólogo austriaco. Fundó la escuela de psicología individual (psicología de la personalidad). Se separó de la escuela de Freud, de la que disintió en cuanto a opiniones políticas y sociales. Vygotski destaca el carácter dialéctico de su teoría y las ideas, opuestas a Freud y Kretschmer, acerca de la base social del desarrollo de la personalidad. Vygotski concedió particular importancia a las ideas de Adler en cuanto al problema de la compensación como fuerza motriz del proceso de desarrollo del niño anormal. De igual modo positivo valoró, desde el punto de vista de la defectología, la idea de la «perspectiva de futuro» introducida por Adler en la psicología del análisis del proceso de desarrollo. Vygotski valoró de diferente manera algunas posiciones de Adler. Paulatinamente se manifiesta cada vez con mayor claridad en los trabajos de Vygotski una actitud crítica hacia una serie de principios de Adler (la limitada y errónea reducción de la influencia ambiental en el proceso de desarrollo del niño, al «sentimiento de inferioridad», la inconsistencia filosófica del concepto de «supercompensación», y otras). En resumen, Vygotski señala que la teoría de Adler «se apoya en un fundamento filosófico confuso y complicado», que en la teoría falta una «metodología filosóficamente consecuente». En su conjunto, la teoría de Adler refleja, desde el punto de vista de Vygotski, los rasgos fundamentales característicos de la época de la «crisis de la psicología».

¹² *Pávlov, Iván Petróvich* (1849-1936). Eminente fisiólogo y académico ruso soviético. Sus descubrimientos tuvieron enorme importancia no sólo para la fisiología y la medicina, sino también para la psicología y la pedagogía. Particularmente en los primeros años de su creación en el campo de la defectología, Vygotski se remite muchas veces a las ideas de Pávlov (véase, por ejemplo, su utilización del concepto pavloviano de «reflejo de objetivo» en el análisis de los problemas de la compensación). Vygotski fue uno de los primeros psicólogos y defectólogos que tuvo en alta estima la doctrina de Pávlov como base materialista de la psicología.

¹³ *Scherbina, Alexandr Moiséievich* (1874-1934). Psicólogo, pedagogo-defectólogo y (ciego) filósofo soviético. Desde posiciones progresistas elaboró las cuestiones de la organización y del contenido metodológico de la enseñanza y educación de los ciegos. Los datos de sus autoobservaciones fueron empleados por Vygotski al analizar la peculiaridad del proceso de desarrollo anormal. En 1920, participa en la creación de una escuela de peritaje pedagógico en Priluki, donde implanta por primera vez un curso de tiflopedagogía elaborado por él. Consideraba que el objetivo más importante era crear una sólida base científica para la educación de los ciegos y para incorporarlos a la vida laboral.

¹⁴ *Bürkler, Karl (?)*. Psicólogo y tiflopedagogo alemán, director del Instituto para ciegos en Purkendorf, cerca de Viena. Su libro «Psicología de los ciegos» ha sido traducido al ruso (bajo la dirección y con un prólogo de E. A. Gander, con el asesoramiento de Vygotski en 1934). Vygotski juzga críticamente algunas posiciones del autor, quien menospreciaba las posibilidades de los ciegos desde el punto de vista de compensación y del condicionamiento social del desarrollo del niño anormal.

¹⁵ *Fridmann, A. (?)*. Pedagogo-defectólogo alemán, que estudió los problemas de la pedagogía terapéutica-individual desde las posiciones de la escuela de Adler. Fundamentó un interesante procedimiento educativo con la denominación de «dialéctica metódica».

¹⁶ *Blonski, Pável Petróvich* (1884-1941). Psicólogo y pedagogo soviético. Uno de los primeros autores soviéticos que comenzó a estudiar la teoría de la escuela (laboral) y muchos aspectos de la

psicología infantil, desde las posiciones del materialismo dialéctico. Cuando demuestra la irreductibilidad de los conceptos de defecto y defectividad a fenómenos de orden puramente biógeno, Vygotski cita los criterios teóricos de Blonski. Vygotski se muestra de acuerdo con la valoración de principios de Bionski sobre el concepto de «deficiencia moral», pero lo critica por solidarizarse con la concepción del carácter que defiende E. Kretschmer.

¹⁷ *Zalkind, Arón Borisovich* (1888-1936). Pedagogo y psicólogo soviético. Vygotski destaca la valoración crítica de Zalkind acerca de la mayoría de las teorías por un «estatismo biológico absoluto en el enfoque del carácter».

¹⁸ *Lindworsky, L. (?)*. Elaboró una concepción original del intelecto sobre cuya base consideraba los defectos intelectuales como resultado de la alteración de uno de los factores de la percepción de las relaciones. Vygotski valoró mucho la posibilidad, subrayada por Lindworsky, de diferentes tipos cualitativos de insuficiencia intelectual.

¹⁹ El I Congreso de pedagogía terapéutica se realizó en Alemania en 1923.

²⁰ *Wertheimer, Max* (1880-1943). Psicólogo alemán. Uno de los teóricos de la psicología de la Gestalt. Coincidió con Vygotski en la valoración del papel del medio social en la génesis de la llamada «psicopatía congénita de los niños».

²¹ *Gurévich, Mijail Osipovich* (1878-1935). Psiquiatra soviético. Autor de muchos trabajos fundamentales sobre psiquiatría infantil y general. Describió la insuficiencia del desarrollo de la esfera motriz en el niño. Destacó que los defectos motores en los niños no siempre se combinan con los intelectuales.

²² *Dupré (?)*. Autor del primer trabajo de gran interés sobre las insuficiencias motrices.

²³ *Heller, Theodor*. Diferenció con la denominación de «idiocia motriz» los casos en los cuales se observaban en los niños una insuficiencia motriz, en marcada oposición con su buen intelecto.

²⁴ *Jakob, K. (?)*. Se dedicó a los problemas de la desorganización motriz de origen piramidal y extrapiramidal (infantilismo motor).

²⁵ *Nadoleczny, M. (?)* Vio la esencia del tartamudeo en un desorden funcional (de origen central) de la coordinación de la musculatura necesaria para el habla, observando, a la vez, las anomalías del carácter de los tartamudos; recomendaba un tratamiento con ejercicios de la respiración y el habla, psicoterapia y psicoanálisis.

²⁶ *Ozeretski, Nikolai Ivánovich* (1894-1955). Psiquiatra soviético. Creó un método graduado por edades para determinar el desarrollo motor del niño, que obtuvo amplia difusión en la URSS y otros países.

²⁷ *Spearman, Charles* (1863-1945). Psicólogo inglés. Elaboró los fundamentos del análisis factorial en psicología. Vygotski expone los principios de Spearman en relación con el análisis del problema de la capacidad.

²⁸ *Yerkes, Robert* (1876-1956). Véase t. 2, pág. 117.

²⁹ *Köhler, Wolfgang* (1887-1967). Psicólogo alemán. Uno de los fundadores de la psicología de la Gestalt. Desde 1935, residió en EE.UU. Entre sus trabajos fundamentales figura la investigación sobre el intelecto de los monos antropoides. No establecía una diferencia esencial entre el intelecto del hombre y el de los antropoides. Sus datos sobre la existencia, no de un tipo de capacidad, sino de muchos, fueron de interés para Vygotski. Consideraba que sólo la admisión de la complejidad y variedad de la estructura del intelecto constituye la base para estudiar la peculiaridad cualitativa de los tipos de insuficiencia intelectual.

³⁰ *Thorndike, Edward* (1874-1949). Psicólogo y pedagogo norteamericano. Realizó el estudio experimental de la conducta con ayuda de métodos objetivos. Uno de los primeros representantes del behaviorismo. Subestimó la especificidad cualitativa de la psique del hombre. Sus opiniones filosóficas eran muy afines al pragmatismo. Al demostrar la comunidad de objetivos en la educación del niño normal y el anormal Vygotski concuerda con los enunciados de Thorndike sobre la necesidad de combinar la acción educativa con las tendencias naturales del niño.

³¹ *Lindemann, E. (?)*. Se dedicó a investigar el intelecto práctico de los niños con retraso mental, y demostró su capacidad para las acciones racionales.

³² *Petrova, Anna Evguénievna* (1888-?). Psicóloga y pedagoga soviética. Trabajó en la escuela-sanatorio psiconeurológica y paidológica de Moscú, perteneciente al Comisariato de Salud Pública.

Investigó el primitivismo infantil y demostró su diferencia del auténtico retraso mental. Vygotski valoró mucho sus investigaciones del primitivismo infantil desde el punto de vista de su teoría del desarrollo historicocultural y de varios problemas de la defectología. Consideraba que los datos sobre la posibilidad de un retraso en el desarrollo cultural planteaban la tarea de someter «a una revisión, muchos aspectos de la infancia con dificultad para aprender y de la defectividad».

³³ *Ribot, Théodule* (1839-1916). Filósofo y psicólogo francés. Especialista en psicopatología y psicología general. Sus trabajos fundamentales están dedicados a los problemas de la memoria, la atención voluntaria y los sentidos. Diferenció dos tipos de atención: la natural o involuntaria y la artificial o voluntaria. Vygotski empleó esa división al considerar la cuestión del dominio por los niños, en el curso del desarrollo, de los «instrumentos psicológico-culturales» y las perturbaciones de este proceso en los niños anormales. Vygotski critica el enfoque «estático de Ribot de la esencia del carácter infantil, vinculado a nociones incorrectas sobre la naturaleza congénita, constante, de los rasgos de carácter del niño».

³⁴ *Braille, Louis* (1809-1852). Tiflopedagogo francés de fama mundial. Inventor del alfabeto punteado en relieve para la lectura y escritura de los ciegos. A los tres años de edad quedó ciego. Vygotski demuestra que el proceso de lectura según el alfabeto Braille no se diferencia psicológicamente de la lectural normal.

³⁵ *Ach, Narciss* (1878-1958). Filósofo y psicólogo alemán. Pertenecía a la escuela psicológica de Sürzburg. Efectuó investigaciones sobre el empleo, por los niños anormales, de los «instrumentos psicológicos» (por ejemplo, las palabras como medio o instrumento para la elaboración del concepto).

³⁶ *Bacher* (?). Psicólogo alemán. Perteneció a la escuela de N. Ach. Aplicó su método a la investigación de los niños débiles mentales.

³⁷ *Rimat, Franz*. Véase t. 2, pág. 178.

³⁸ *Kerschensteiner, Georg* (1854-1932). Pedagogo alemán. Vygotski se refiere a él en relación con la diferenciación de los conceptos de primitividad y debilidad mental.

³⁹ *Eliasberg, W.* (?). Especialista en el campo de la psicología del pensamiento. En el contexto de la teoría del desarrollo historicocultural, Vygotski valora positivamente las ideas de Eliasberg sobre el papel de los medios artificiales («instrumentos psicológicos») en la superación del defecto, y la importancia diferencial de los mismos en la evaluación de la debilidad mental. También concuerda con la advertencia de Eliasberg contra el predominio del método visual-directo en la escuela auxiliar, porque obstaculiza el desarrollo de la abstracción en los niños con retraso mental.

⁴⁰ *Dewey, John* (1859-1952). Filósofo idealista norteamericano. Pedagogo teórico, uno de los representantes principales del pragmatismo. Desarrolló la concepción del instrumentalismo. Ideólogo del liberalismo. Creador de la denominada teoría paidocéntrica y de la metodología de enseñanza correspondiente. Vygotski recuerda la definición de Dewey sobre el significado de las palabras como «instrumentos intelectuales».

⁴¹ *Troshin, Piotr Yákovlevich* (?). Vygotski anota la fecundidad de las ideas de Troshin acerca de que no existen diferencias de principio entre los niños normales y anormales, y de que es erróneo considerarlos sólo desde el punto de vista de la «enfermedad». Vygotski utiliza también la opinión de Troshin sobre las peculiaridades de las sensaciones en los niños anormales para demostrar lo incorrecto de los antiguos criterios sobre la importancia primordial de los órganos de los sentidos como tales en esos niños. Todo esto sirve para confirmar una de las ideas fundamentales de Vygotski: la naturaleza social —y no biológica— del proceso de compensación del defecto.

El defecto y la compensación¹

1

En los sistemas de psicología que colocan en su centro el concepto de personalidad integral, la idea de supercompensación desempeña un papel predominante. W. Stern formula esta idea: «Aquello que no mata, me hace más fuerte», implicando que la fuerza surge de la debilidad, las aptitudes de las deficiencias (W. Stern, 1923, pág. 145). Ampliamente difundida y muy influyente en Europa y Norteamérica, la corriente psicológica creada por la escuela del psiquiatra austríaco Adler que se autodenomina psicología individual, es decir, psicología de la personalidad, ha desarrollado esta idea en un sistema integral, en una teoría acabada sobre la psique. La supercompensación no es un fenómeno raro o excepcional en la vida del organismo. Podemos citar infinidad de ejemplos de la misma. Es, más bien, en alto grado un rasgo común sumamente difundido de los procesos orgánicos, vinculado a las leyes fundamentales de la materia viva. Es verdad que hasta el presente no poseemos una teoría biológica de la supercompensación que sea, en cierta medida, exhaustiva y abarcadora, pero en una serie de áreas de la vida orgánica estos fenómenos han sido estudiados tan a fondo, su utilización práctica es tan considerable, que podemos hablar con pleno derecho de la supercompensación como de un hecho fundamental en la vida del organismo, científicamente establecido.

Inoculamos a un niño sano el tóxico de la viruela. El niño sufre una leve enfermedad y después de la recuperación estará, por muchos años, defendido contra la viruela. Su organismo adquirió inmunidad, es decir, no sólo ha vencido la leve enfermedad que provocamos con la vacuna, sino que saldrá de esa afección más sano de lo que era antes. El organismo pudo elaborar antitoxina en mucho mayor escala de la que exigía la dosis de tóxico que le fue inoculada. Si ahora comparamos nuestro niño con otros que no han pasado por la vacuna, veremos que con respecto a esa terrible enfermedad está supersano: no sólo no se enferma ahora, como los otros niños sanos, sino que tampoco puede enfermar, permanecerá sano incluso cuando el tóxico vuelva a llegar a su sangre.

Y es este el proceso orgánico, a primera vista paradójico, que transforma la enfermedad en un estado de mayor salud, la debilidad en fuerza, el tóxico en

inmunidad, y que se denomina supercompensación [sverjkompensatsia]*. Su esencia se reduce en lo siguiente: todo deterioro o acción perjudicial sobre el organismo provoca por parte de éste reacciones defensivas, mucho más enérgicas y fuertes que las necesarias para paralizar el peligro inmediato. El organismo constituye un sistema de órganos relativamente cerrado e internamente conectado, que posee una gran reserva de energía potencial y de fuerzas latentes. Actúa en los instantes de peligro como un todo único, movilizandando las reservas ocultas de fuerzas acumuladas, concentrando en el lugar de riesgo con mayor prodigalidad las dosis mucho más grandes de antitóxico que la dosis de tóxico que lo amenaza. De tal modo, el organismo no sólo compensa el daño que se le infiere, sino que siempre está elaborando un excedente, una ventaja sobre el peligro, que lo pone en un estado más elevado de defensa del que tenía antes de la aparición del peligro.

Los glóbulos blancos se lanzan hacia el lugar en donde penetró el contagio en una cantidad mucho mayor de la necesaria para vencerlo. Precisamente esto es la supercompensación. Cuando se trata a un paciente tuberculoso, al inyectarle tuberculina, vale decir, el tóxico de la tuberculosis, se está contando con la supercompensación del organismo. Esta falta de correspondencia entre la excitación y la reacción, la desigualdad de la acción y la contracción en el organismo, el exceso de antitóxico, la inoculación de supersalud a través de la enfermedad, la elevación a un nivel más elevado, a través de la superación de un peligro, son importantes para la medicina y la pedagogía, para la terapia y la educación. Y en psicología este fenómeno se ha utilizado ampliamente cuando se comenzó a estudiar la psique, no aisladamente del organismo, como un alma enajenada del cuerpo, sino dentro del sistema del organismo, como su función peculiar y superior. Resultó que en el sistema de la personalidad, la supercompensación desempeña un papel igualmente importante. Basta con recurrir a la psicotecnia moderna. Según ésta, una función tan importante en el proceso de educación de la personalidad como la ejercitación, se reduce, en lo esencial, a los fenómenos de la supercompensación. Adler prestó atención al hecho de que los órganos deficientes, cuyo funcionamiento se ve dificultado o perturbado a consecuencia de defectos, necesariamente entran en lucha, en conflicto con el mundo exterior, al que deben adaptarse. Acompaña a esta lucha una elevada morbilidad y mortalidad, pero, en cambio, la lucha entraña elevadas posibilidades de supercompensación (A. Adler, 1927). Del mismo modo que en el caso de enfermedad o extirpación de uno de los órganos pares (riñón, pulmón), el otro miembro del par asume sus funciones y se desarrolla compensatoriamente. La compensación de un órgano impar deficiente la asume el sistema nervioso central, precisando y perfeccionando el funcionamiento del órgano. El aparato psíquico crea, sobre tal órgano, una sobrees-

* Algunos autores emplean con el mismo significado el término «recompensación» [«perekompensatsia»].

estructura psíquica a partir de las funciones superiores que facilitan y elevan la eficiencia de su trabajo.

«La sensación de la insuficiencia de los órganos es para el individuo un estímulo constante al desarrollo de su psique», cita Adler a O. Rühle² (1926, pág. 10).

El sentimiento o la conciencia de la minusvalía, que surge en el individuo a consecuencia del defecto, es la valoración de su posición social y ésta se convierte en la principal fuerza motriz del desarrollo psíquico. La supercompensación, «desarrollando los fenómenos psíquicos de presentimiento y previsión, así como sus factores actuantes del tipo de la memoria, la intuición, la atención, la sensibilidad, el interés, en una palabra, todos los momentos psíquicos en grado acentuado» (ídem, pág. 11), lleva a la conciencia de la hipersalud en el organismo enfermo, a la transformación del déficit defecto en inteligencia, capacidad, talento. Demóstenes, que padecía deficiencias del habla, se convierte en el más grande orador de Grecia. Cuentan acerca de él que llegó a dominar su magno arte aumentando especialmente su defecto natural, intensificando y multiplicando los obstáculos. Se ejercitaba en la pronunciación de un discurso llenándose la boca de piedrecillas e intentando superar el ruido de las olas del mar que ahogaban su voz. «Se non è vero, è ben trovato» (aunque no sea verdadero, está bien inventado), como dice un proverbio italiano. El camino al perfeccionamiento pasa a través de la superación de los impedimentos, la dificultad de la función constituye el estímulo para su elevación. Pueden servirnos como ejemplo también L. V. Beethoven, A. S. Suvórov. El tartamudo C. Desmoulins fue un notable orador; la ciego-sordomuda H. Keller³, una célebre escritora, predicadora del optimismo.

2

Dos circunstancias hacen que consideremos con particular atención esta teoría. En primer lugar, con frecuencia es vinculada, particularmente en los círculos de la socialdemocracia alemana, con la teoría de C. Marx; en segundo lugar, está internamente relacionada con la pedagogía, con la teoría y la práctica de la educación. Dejaremos a un lado la cuestión de hasta qué punto puede unirse la teoría de la psicología individual con el marxismo; para ser resuelto este tema demandaría una investigación especial. Sólo señalaremos que se ha hecho la tentativa de síntesis de Marx y Adler, se encarnaron los intentos de incluir la teoría de la personalidad en el contexto del sistema filosófico y sociológico del materialismo dialéctico, y trataremos de comprender qué razones pudieron impulsar a buscar el acercamiento de las dos series de ideas.

Ya el surgimiento de una nueva corriente, que se ha separado de la escuela de S. Freud⁴, fue provocado por una diferencia en los criterios políticos y sociales de representantes del psicoanálisis. El aspecto político también tuvo, por lo visto, significado en este caso, relata F. Wittels acerca de la salida de Adler y una parte de sus adeptos del círculo psicoanalítico. Adler y sus nueve amigos eran socialde-

mócratas. Muchos de sus seguidores gustan subrayar este aspecto. «Hasta hoy Sigmund Freud hizo todo lo posible para que su teoría resultara útil a los intereses del sistema social dominante. En contrapeso a esto, la psicología individual de A. Adler tiene un carácter revolucionario y sus conclusiones coinciden totalmente con las conclusiones de la sociología revolucionaria de Marx», dice O. Rühle (1926, pág. 5), quien tiende a hacer una síntesis de Marx y Adler en su obra sobre la psique del niño proletario.

Todo esto, como ya dijimos, es discutible, pero los dos momentos que hacen psicológicamente posible semejante acercamiento atraen la atención.

El primero es el carácter dialéctico de la nueva teoría; el segundo, la base social de la psicología de la personalidad. Adler piensa dialécticamente: el desarrollo de la personalidad es impulsado por la contradicción; el defecto, la inadaptación, la insuficiencia, no es sólo un menos, una deficiencia, una magnitud negativa, sino también un estímulo para la supercompensación. Adler deduce «la ley psicológica fundamental sobre la transformación dialéctica de la insuficiencia orgánica, a través del sentimiento subjetivo de inferioridad, en aspiraciones psíquicas a la compensación y la supercompensación» (A. Adler, 1927, pág. 57). Con ello permite incluir la psicología en el contexto de las amplias teorías biológicas y sociales, ya que todo pensamiento verdaderamente científico se mueve mediante la dialéctica. Ch. Darwin⁵ enseñaba que la adaptación surge de la inadaptación, de la lucha, la muerte y la selección. Y Marx, a diferencia del socialismo utópico, enseñaba que el desarrollo del capitalismo conduce inevitablemente, a través de la superación del capitalismo por la dictadura del proletariado, al comunismo, y no lo aparta de éste como parecería para una mirada superficial. La teoría de Adler también quiere demostrar cómo lo racional y superior surge, necesariamente, de lo irracional e inferior.

La psicología de la personalidad rompe definitivamente con «el estatismo biológico en el enfoque del carácter», como observa con acierto A. B. Zalkind, y es «una tendencia caracterológica realmente revolucionaria» (1926, pág. 177), porque, como contrapartida a la teoría de Freud, sustituye el sino biológico por las fuerzas motrices y generadoras de la historia y de la vida social (ídem). La teoría de Adler se opone no sólo a los esquemas biológicos reaccionarios de E. Kretschmer⁶ para quien la constitución innata determina la estructura del cuerpo, el carácter y «todo el desarrollo ulterior del carácter humano es nada más que el despliegue pasivo del tipo biológico básico que congénitamente es inherente al hombre» (ídem, pág. 174)—, sino que también se opone a la caracterología de Freud. Lo distinguen de éste dos ideas: la idea de la base social del desarrollo de la personalidad y la idea de la orientación final de este proceso. La psicología individual niega el nexo obligatorio del carácter y, en general, del desarrollo psíquico de la personalidad, con el sustrato orgánico. Toda la vida psíquica del individuo es una sustitución de actitudes combativas orientadas a resolver una única tarea —ocupar determinada posición con respecto a la lógica inmanente de la sociedad humana, a las exigencias de la existencia social—. Lo que decide el destino de la personalidad, en última instancia, no es el defecto en sí, sino sus consecuencias

sociales, su realización sociopsicológica. En relación con esto, resulta obligatorio para el psicólogo comprender cada acto psicológico no sólo en vinculación con el pasado, sino también con el futuro de la personalidad. Esto es lo que podemos llamar orientación final de nuestra conducta. En esencia, esta concepción de los fenómenos psicológicos no sólo a partir del pasado, sino también con referencia al futuro no significa nada más que la exigencia dialéctica de comprender los fenómenos en eterno movimiento, descubrir sus tendencias y su porvenir, determinado por su presente. En la teoría sobre la estructura de la personalidad, sobre el carácter, la nueva concepción introduce la perspectiva del futuro, inmensamente valiosa para la psicología. Nos libera de las teorías conservadoras, de cara al pasado, de Freud y de E. Kretschmer.

Así como la vida de todo organismo está orientada por la exigencia biológica de la adaptación, la vida de la personalidad está orientada por las exigencias de su ser social. «No podemos pensar, sentir, querer, actuar sin que haya ante nosotros algún fin», dice Adler (1927, pág. 2). Tanto un acto aislado como el desarrollo de la personalidad en su conjunto pueden ser comprendidos a partir de las tendencias hacia el futuro ínsitas en ellos. En otras palabras: «La vida psíquica del hombre tiende, como el personaje creado por un buen dramaturgo, a su V acto» (ídem, págs. 2-3).

La perspectiva de futuro, que introduce esta teoría en la concepción de los procesos psicológicos, nos conduce a la pedagogía psicológica individual como uno de los dos momentos que centran nuestra atención en el método de Adler. Wittels llama a la pedagogía el terreno fundamental de aplicación de la psicología adleriana. En rigor, para la corriente psicológica descrita, la pedagogía es lo mismo que la medicina para las ciencias biológicas, que la técnica para las físico-químicas y que la política para las sociales; ella es el criterio supremo de la verdad, ya que con la práctica demuestra el hombre la verdad de sus ideas. Desde el comienzo queda claro por qué precisamente esta corriente psicológica ayuda a comprender el desarrollo y la educación infantiles: en la inadaptación de la infancia está dada, por tanto, la fuente de la supercompensación, es decir, del desarrollo supereficiente de las funciones. Cuanto más adaptada está la infancia en cualquier especie de animales, tanto menores son las posibilidades potenciales del desarrollo y educación. La garantía del desarrollo supereficiente está dada por la presencia de la insuficiencia; por eso, las fuerzas motrices del desarrollo del niño son la inadaptación y la supercompensación. Tal concepción nos da la clave para la psicología y la pedagogía de clases. Así como el curso de un torrente está delimitado por las márgenes y el cauce, la línea psicológica directriz, el objetivo de la vida del hombre en desarrollo y crecimiento, están delimitados por la necesidad objetiva del cauce social y las márgenes sociales de la personalidad.

3

La teoría de la supercompensación tiene fundamental importancia y sirve de base psicológica para la teoría y la práctica de la educación del niño con defectos

de oído, vista, etcétera. ¡Qué perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es sólo una carencia, una deficiencia, una debilidad, sino también una ventaja, un manantial de fuerza y aptitudes, que existe en él cierto sentido positivo! En realidad, hace mucho que la psicología enseñaba esto, los pedagogos hace tiempo que lo sabían, pero sólo ahora se ha formulado con exactitud científica la ley principal: el niño querrá verlo todo si es miope, oírlo todo si tiene una anomalía del oído; querrá hablar si tiene dificultades en el habla o tartamudez; el deseo de volar se expresará en los niños que experimentan grandes dificultades incluso para saltar (A. Adler, 1927, pág. 57). En esta «oposición entre la deficiencia orgánicamente dada y los deseos, fantasías, sueños, es decir, las tendencias psíquicas a la compensación...» (ídem), están implícitas el punto de partida y las fuerzas motrices de toda educación. La práctica de la educación confirma esto a cada paso. Cuando oímos: el pequeño renquea y por eso corre mejor que todos, comprendemos que se trata siempre de la misma ley. Si las investigaciones experimentales demuestran que las reacciones pueden producirse con mayor velocidad y fuerza en presencia de obstáculos en comparación con las máximas en condiciones normales, estamos ante la misma ley.

La educación del niño anormal debe basarse en una elevada noción de la personalidad humana, en la comprensión de su unidad e integridad orgánica.

W. Stern, quien observó la estructura de la personalidad más profundamente que otros psicólogos, pensaba que: «No tenemos derecho alguno a deducir de la anormalidad establecida de tal o cual característica la anormalidad de su portador, de igual modo que es imposible reducir la anormalidad establecida de una personalidad a características singulares como su única originaria» (W. Stern, 1921, págs. 163-164).

Esta ley es aplicable a lo somático y lo psíquico, a la medicina y la pedagogía. En medicina se fortalece cada vez más la opinión de que el único criterio de salud o enfermedad es el funcionamiento adecuado o inadecuado del organismo integro, mientras que las anormalidades singulares se valoran sólo en la medida en que se compensen normalmente o no, a través de otras funciones del organismo (ídem, pág. 164). Y, en psicología, el análisis microscópico de las anormalidades llevó a sobrevalorarlas y a considerarlas como expresiones de la anormalidad general de la personalidad. Si aplicamos estas ideas de Stern a la educación, tendremos que renunciar tanto al concepto como al término «niños deficitarios».

T. Lipps veía en esto una ley general de la actividad psíquica que denominó ley del dique.

«Si un hecho psíquico se interrumpe o se inhibe en su curso natural, o si en este último aparece en cualquier punto un elemento extraño, allí donde se produce la interrupción, el retardo o la perturbación del curso del hecho psíquico, ocurre una inundación» (T. Lipps, 1907, pág. 127). La energía se concentra en dicho punto, se eleva y puede vencer el retardo. Puede recorrer un camino de rodeo. «Entre muchos otros factores, aquí queda incluida la elevada valoración de lo que se ha perdido o que incluso está sólo deteriorado» (ídem, pág. 128). Aquí ya está contenida toda la idea de la supercompensación. Lipps otorgaba a esta ley

una significación universal. En general, consideraba cualquier tendencia como un «fenómeno de inundación». Lipps explicaba no sólo la vivencia de lo cómico y lo trágico, sino también los procesos del pensamiento, por la acción de esta ley. «Toda actividad racional necesariamente se realiza por los caminos del hecho precedente, sin objetivo o automático» cuando surge un obstáculo. En el sitio del dique, es inherente a la energía «la tendencia a desviarse... El objetivo que no se pudo alcanzar por el camino directo, se logra gracias a la fuerza de la inundación, por uno de esos rodeos» (idem, pág. 274).

Sólo gracias a la dificultad, a la detención, al obstáculo, se hace posible el objetivo para otros procesos psíquicos. El punto de la interrupción, de la alteración de alguna función que actúa automáticamente se convierte en «objetivo» para otras funciones orientadas hacia ese punto y que por eso tienen el aspecto de una actividad racional. Es por eso que el defecto y las alteraciones que crea en el funcionamiento de la personalidad se convierten en el objetivo final para el desarrollo de todas las fuerzas psíquicas del individuo; por ello Adler llama al defecto fuerza motriz fundamental del desarrollo y objetivo final del proyecto de vida. La línea «defecto supercompensación» es precisamente la línea directriz del desarrollo del niño con defecto de alguna función u órgano. Por tanto, el «objetivo» está dado de antemano y, en esencia, sólo aparentemente es un objetivo. En realidad es la causa originaria del desarrollo.

La educación de niños con diferentes defectos debe basarse en que, simultáneamente con el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son éstas las que salen al primer plano en el desarrollo del niño y deben ser incluidas en el proceso educativo como su fuerza motriz. Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo, plantear sólo tales tareas y hacerlo en tal orden, que respondan a la gradualidad del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo ángulo.

¡Qué verdad liberadora para un pedagogo: el ciego desarrolla una sobreestructura psíquica sobre la función perdida con una única tarea —sustituir la visión—; el sordo va elaborando de todas las maneras posibles los medios para superar el aislamiento y la desconexión de la mudez! Hasta ahora en nuestro país quedaban inutilizadas, sin uso, sin ser tomadas en cuenta estas fuerzas psíquicas, esta voluntad de vivir, de ser socialmente válido que brota a raudales en este tipo de niño. El defecto era considerado estáticamente sólo como el defecto, como una minusvalía. Las fuerzas positivas que éste pone en acción estaban al margen de la educación. Los psicólogos y pedagogos no conocían la ley de Adler sobre la contraposición entre la deficiencia dada orgánicamente y las tendencias psíquicas a la compensación, tenían presente sólo lo primero, sólo la deficiencia. No sabían que el defecto no es únicamente la pobreza psíquica, es también fuente de riqueza; no es únicamente debilidad, es también fuente de energía. Creían que el desarrollo del niño ciego está orientado hacia la ceguera. Pero resulta ser que está

orientado a la superación de la ceguera. La psicología de la ceguera es, en realidad, la psicología de la superación de la ceguera.

El falso concepto de la psicología del defecto fue la causa de que fracasara la educación tradicional de los niños ciegos y sordos. La concepción anterior del defecto sólo como deficiencia se parece al caso en que alguien, mirando cómo se inocula la vacuna contra la viruela a un niño sano, dijera que le inoculan la enfermedad. En realidad le están inoculando supersalud. Lo más importante es que la educación no se apoya sólo en las fuerzas naturales del desarrollo, sino también en el objetivo final hacia el que debe orientarse. La plena validez social es el punto final de la educación, ya que todos los procesos de supercompensación están dirigidos a la conquista de una posición social. La compensación no va hacia una ulterior desviación de lo normal aunque fuere en un sentido positivo, sino hacia un desarrollo hipernormal, unilateralmente anómalo, hipertrofiado de la personalidad en algunos aspectos, pero tendiendo a lo normal, en dirección a determinado tipo social. El determinado tipo social de la personalidad constituye la norma de la supercompensación. El niño sordomudo es como si estuviese separado del mundo, desconectado de todos los vínculos sociales. En él no encontramos un instinto social disminuido sino aumentado, voluntad para la vida social, ansias de comunicación. Su capacidad psicológica para el lenguaje es inversamente proporcional a su capacidad física de hablar. Puede parecer paradójico, pero el niño sordo desea hablar más que el normal, y tiene inclinación al habla. Nuestra enseñanza pasaba esto por alto y los sordos, sin educación alguna o a pesar de ella, desarrollaron y crearon su propio lenguaje, que surgió de esa inclinación. Este es un tema acerca del cual puede reflexionar el psicólogo. Esta es la causa de nuestro fracaso en el desarrollo del lenguaje oral en los sordomudos. Exactamente igual, también el niño ciego posee una elevada capacidad para el dominio del espacio, una inclinación mayor que la del niño vidente al mundo que nos es dado sin dificultad alguna gracias a la vista. El defecto no es sólo una debilidad, sino también una fuerza. En esta verdad psicológica reside el alfa y el omega de la educación social de los niños con deficiencias.

4

En las ideas de T. Lipps, W. Stern, y A. Adler está implícito el núcleo sano de la psicología de la educación de niños con defectos. Sin embargo, estas ideas están envueltas por cierta falta de claridad y, para asimilarlas plenamente es necesario esclarecer con precisión, en qué relación se encuentran con otras teorías y criterios psicológicos afines a ellas por su forma o por su espíritu.

En primer lugar, surge fácilmente la sospecha de que estas ideas no han sido engendradas por el optimismo científico. Si junto con el defecto están dadas las fuerzas para superarlo, cualquier defecto es un bien. ¿Acaso no es así? Pero la supercompensación es sólo el punto extremo de uno de los dos posibles desenlaces de este proceso, uno de los dos polos de ese desarrollo complicado por el

defecto. El otro polo es el fracaso de la compensación, el refugiarse en la enfermedad, la neurosis, la completa asociabilidad de la actitud psicológica. Una compensación frustrada se convierte en una lucha defensiva con ayuda de la enfermedad, en un fin ficticio, que orienta todo el plan de vida por un camino falso. Entre estos dos polos, entre los casos extremos, se sitúan todos los grados posibles de compensación, desde los mínimos hasta los máximos.

En segundo lugar, es fácil confundir estas ideas con otras directamente opuestas en cuanto a su sentido y ver en ellas un retorno al remoto pasado, a la valoración mística cristiana del defecto y el sufrimiento. ¿No penetrará junto con las ideas mencionadas también una valoración elevada de la enfermedad en detrimento de la salud, la admisión de la utilidad del sufrimiento; en general, el culto de las formas débiles, mutilizadas y enfermizas de la vida en perjuicio de las fuertes, valiosas y potentes? No, la nueva teoría no valora positivamente el sufrimiento en sí, sino su superación; no la resignación ante el defecto, sino la rebelión contra él; no la debilidad en sí, sino los impulsos y manantiales de energía que encierra. De modo que es diametralmente opuesta a las ideas cristianas sobre los males. Lo que en este caso se denomina un bien no es la miseria, sino la riqueza potencial del espíritu, la miseria como impulso para su superación, para la acumulación. El ideal de fuerza y poder crea un contacto entre Adler y F. Nietzsche⁷, para quien la psicología individual está expuesta como voluntad de poder, de potencia, como tendencia primaria. La teoría sobre la plena validez social como punto final de la supercompensación delimita con igual claridad la psicología tanto del ideal cristiano de debilidad como del culto nietzscheano de la fuerza individual.

En tercer lugar, la teoría de la compensación del defecto, debe ser delimitada de la antigua teoría biológica ingenua de la compensación de los órganos o, dicho de otro modo, de la teoría del vicariato de los órganos de los sentidos. Es indudable que ésta ya incluía la primera presunción científico de una verdad: la pérdida de una función impulsa el desarrollo de otras funciones que ocupan su lugar. Pero esta presunción está expresada de modo ingenuo y distorsionado. Las relaciones entre los órganos de los sentidos son directamente equiparadas a las relaciones entre los órganos gemelos; el tacto y el oído supuestamente compensan de inmediato la vista perdida, como el riñón sano al que ha enfermado; el menos orgánico es cubierto mecánicamente por un más igualmente orgánico, y queda sin aclarar, en este salto por encima de las instancias psicológico-sociales, qué impulsa al oído y la piel a la compensación: ya que la pérdida de la vista no afecta a funciones imprescindibles para la vida. La práctica y la ciencia desenmascararon hace mucho la inconsistencia de esta teoría. Una investigación fáctica demostró que el niño ciego no experimenta una elevación automática del tacto o de la audición, en remplazo de la vista faltante (K. Bürklen, 1924). Por el contrario, no es la vista en sí lo que se remplaza, sino que se resuelven las dificultades derivadas de su ausencia mediante el desarrollo de una sobreestructura psíquica. Así, encontramos la opinión de que en los ciegos existe un aumento de la memoria, la atención, y las aptitudes verbales. Precisamente en esto ve A. Petzeld⁸, a quien

pertenece el mejor trabajo sobre psicología de los ciegos (1925), el rasgo fundamental de la supercompensación. Lo más característico de la personalidad del ciego, opina, es la posibilidad de asimilar la experiencia social de los videntes con ayuda del lenguaje. H. Griesbach señaló que el dogma del vicariato de los sentidos no resistía la crítica y que «el ciego fue acercado a la sociedad de los videntes en la misma medida en que había sido alejado de ella por la teoría del vicariato» (idem, págs. 30-31). Existe realmente un grano de verdad en esta teoría; reside en la comprensión de que cualquier defecto no se limita a la pérdida aislada de una función, sino que conlleva una reorganización radical de toda la personalidad y pone en vigencia nuevas fuerzas psíquicas, imponiéndoles una nueva dirección. Sólo una noción ingenua sobre la naturaleza puramente orgánica de la compensación, la ignorancia del aspecto sociopsicológico en este proceso, sólo el desconocimiento de la orientación final y de la índole general de la supercompensación separan la vieja teoría de la nueva.

En cuarto y último lugar, es preciso establecer la verdadera relación entre la teoría de Adler y la pedagogía social terapéutica soviética —que se está formando durante los últimos años—, construida sobre la base de datos de la reflexología. La delimitación de estos dos conjuntos de ideas se reduce a que la teoría sobre los reflejos condicionados brinda la base científica para construir el propio mecanismo del proceso educativo, y la teoría sobre la supercompensación —para comprender el propio proceso de desarrollo del niño—. Muchos autores, incluido yo, analizaron la enseñanza de los ciegos o los sordos desde el punto de vista de los reflejos condicionados y llegaron a una conclusión profundamente importante: no existe diferencia esencial alguna entre la educación de un niño vidente y uno ciego, los nuevos vínculos condicionados comienzan a crearse del mismo modo con cualquier analizador, la influencia de las acciones exteriores organizadas es la fuerza determinante de la educación. La escuela que dirige I. A. Sokolianski⁹ está elaborando un nuevo método para la enseñanza del habla a sordomudos sobre la base de esta teoría. Con ello logra tantos resultados prácticos asombrosos, como tesis teóricas que superan a la teoría europea más progresiva en pedagogía de sordos. Pero no podemos limitarnos a esto. No podemos suponer que se elimina teóricamente toda diferencia entre la educación del niño ciego, sordo y el normal, y no podemos porque en la práctica esta diferencia existe y se manifiesta. Toda la experiencia histórica de la pedagogía de sordos y ciegos lo confirma. Además, es necesario tener en cuenta las particularidades del desarrollo del niño con defecto. El educador debe saber en qué radica la peculiaridad de la pedagogía especial, qué hechos responden, en el desarrollo del niño, a esa peculiaridad y lo reclaman. Es verdad, que el niño ciego o sordo, desde el ángulo de la pedagogía, puede ser, por razones de principio, equiparado a uno normal; pero logra lo mismo que logra el niño normal de un modo distinto, por un camino distinto, con medios distintos. Y para un pedagogo tiene particular importancia esta peculiaridad del camino por el que se debe guiar al niño. La biografía de un ciego no es similar a la de un vidente; es imposible admitir que la ceguera no provoque una singularidad profunda de toda la línea del desarrollo.

En realidad, el carácter final de los actos psicológicos, su orientación al futuro aparecen ya en las formas más elementales de la conducta. Ya en las formas más simples de la conducta, que son abordadas por la escuela de I. P. Pávlov durante el estudio del mecanismo de los reflejos condicionados, se pone en evidencia la orientación de la conducta a un objetivo. Entre los reflejos innatos, Pávlov diferencia el reflejo especial del objetivo. Con esta denominación contradictoria probablemente quiere señalar dos momentos: 1) que también aquí nos vemos ante un mecanismo reflejo; 2) que este mecanismo asume la apariencia de actividad racional, es decir, se convierte comprensible en relación con el futuro. «Toda la vida es la realización de un objetivo —dice Pávlov—, precisamente la protección de la propia vida...» (1951, pág. 308). El mismo denomina este reflejo - reflejo de la vida. «Toda la vida, todo su mejoramiento, toda su cultura está hecha por el reflejo del objetivo, está hecha sólo por los hombres, que tienden a uno u otro objetivo que ellos mismos se han planteado en la vida» (idem, pág. 310). Pávlov formula directamente el significado de este reflejo para la educación y sus ideas coinciden con la teoría sobre la compensación. «Para que el reflejo del objetivo se manifieste plena, adecuada y fructíferamente —dice— hace falta cierta tensión del mismo. El anglosajón, que es la encarnación más elevada de este reflejo, lo sabe bien, y es por eso que cuando se le pregunta cuál es la condición fundamental para el logro de un objetivo responde de un modo inesperado e increíble para el ojo y el oído ruso: «la existencia de obstáculos». Es como si dijera: «Es que en respuesta al obstáculo se pone en tensión mi reflejo del objetivo y entonces lograré ese objetivo por difícil que fuese lograrlo». Lo interesante es que en la respuesta se ignora por completo la imposibilidad de alcanzar el objetivo» (idem, pág. 311). Pávlov lamenta que entre nosotros «faltan conocimientos prácticos con respecto a un factor tan importante de la vida como el reflejo del objetivo. Y esos conocimientos son muy necesarios en todas las esferas de la vida, comenzando por el ámbito prioritario de la educación» (idem, págs. 311-312).

Dice lo mismo sobre el reflejo Ch. Sherrington¹⁰. Según su opinión, la reacción refleja no puede ser realmente comprendida por el fisiólogo sin conocer su objetivo, y éste sólo puede conocerlo considerando la reacción a la luz de cualquier complejo orgánico de las funciones normales como una totalidad. Esto da derecho a la síntesis de ambas teorías psicológicas. «La "orientación estratégica" de los adlerianos —dice A. B. Zalkind— es la misma dominante, pero no en las formulaciones fisiológicas generales, sino en las clínicas y psicoterapéuticas» (cit. según el libro: *Lo nuevo en reflexología...*, 1925, pág. VI). El autor ve en la coincidencia teórica y práctica de estas dos teorías la confirmación de «lo acertado del camino fundamental» por el que ambas avanzan (idem).

Las investigaciones experimentales a las que nos referimos antes y que mostraron que la reacción puede ganar en intensidad y rapidez en presencia de excitaciones que le signifiquen oposición y obstáculo, pueden considerarse simultáneamente tanto fenómenos de la dominante, como fenómenos de supercompensación. L. L. Vasíliev y yo describimos estos fenómenos con el nombre de procesos dominantes (V. Béjterev¹¹, L. L. Vasíliev, 1926; L. S. Vygotski, 1982). V.

P. Protopópov¹² demostró que, por la mayor constancia e intensidad de la reacción de concentración, «los somáticamente deficientes aventajan a los normales» (1925, pág. 26); lo explica por las peculiaridades del proceso dominante. Precisamente significa que el potencial de supercompensación es superior en los deficientes.

No es posible considerar los problemas de la educación sin una perspectiva de futuro. Así lo dicen las conclusiones a las que nos lleva inevitablemente semejante examen. I. A. Sokolianski llega a una conclusión paradójica: la educación de los ciegos sordomudos es más fácil que la educación de los sordomudos, la de los sordomudos es más fácil que la de los ciegos, la de los ciegos más fácil que la de los normales. Por el grado de complejidad y dificultad del proceso pedagógico se va estableciendo precisamente esta gradación. El ve en esto una consecuencia directa de la aplicación de la reflexología a la revisión de los criterios sobre defectividad. «Esto no es una paradoja —dice Sokolianski—, sino la conclusión natural que deriva de los nuevos criterios sobre el hombre y la esencia del lenguaje» (en el libro: *El mensajero ucraniano de reflexología...*, 1926). También Protopópov infiere de estas investigaciones que en los ciegos sordomudos «se establece con extraordinaria facilidad la posibilidad de comunicación social» (1925, pág. 10).

¿Qué pueden brindar a la pedagogía tales tesis psicológicas? Queda completamente claro que cualquier comparación de la educación del niño ciego sordomudo y el normal, sólo resulta adecuada, en cuanto a dificultad y complejidad, si tenemos presentes tareas pedagógicas iguales que se cumplen en condiciones diferentes (un niño normal y uno con defecto); sólo una tarea común, un mismo nivel de logros pedagógicos, pueden servir de medida común para la dificultad de la educación en ambos casos. Es absurdo preguntar si es más difícil enseñar a un niño capaz de ocho años la tabla de multiplicar o al estudiante rezagado la matemática superior. La facilidad en el primer caso no se debe a las aptitudes sino a la sencillez de la tarea. Es más fácil enseñarle a un ciego sordomudo porque el nivel de su desarrollo, las exigencias que se plantean a su desarrollo, así como los objetivos que la educación se propone son mínimos. Si quisiéramos enseñar ese mínimo a un niño normal, difícilmente alguien se atrevería a afirmar que eso demanda más trabajo. Viceversa, si le propusiéramos al educador del ciego sordomudo tareas de una magnitud tan enorme como las que enfrenta el educador de un niño normal, tal vez no habría quien las realizara con menos trabajo ni, en general, quien las emprendiera. ¿A quién es más fácil convertir en determinada unidad social de obrero, dependiente, periodista, a una persona normal o a un ciego sordomudo? Es casi imposible dar más de una respuesta a esta pregunta. En el ciego sordomudo se establece con suma facilidad la posibilidad de la comunicación social, como dice Protopópov, pero sólo dentro de magnitudes mínimas. Un club de sordomudos y un internado de ciegos sordomudos jamás se convertirán en centros de vida social. Y si no es así, que empiecen por demostrar que es más fácil enseñar a un ciego sordomudo que a una persona normal a leer el periódico y a entablar una relación social. Tales conclusiones surgirán si hemos de conside-

rar sólo la mecánica de la educación, sin tomar en cuenta la línea de desarrollo del propio niño y sus perspectivas.

El trabajo de la supercompensación está determinado por dos momentos: la gama, el grado de inadaptación del niño, el ángulo de divergencia de su conducta y de las exigencias sociales que se presentan a su educación, por un lado, y el fondo compensatorio, la riqueza y diversidad de funciones, por el otro. En el ciego sordomudo este fondo es sumamente pobre; su inadaptación es muy grande. Por eso no es más fácil sino inconmensurablemente más difícil la educación del ciego sordomudo que la del normal, si ésta desea obtener los mismos resultados. Pero lo que vale y tiene una importancia decisiva, como resultado de todas estas delimitaciones que existen para la educación, es la posibilidad de plena validez social y de sobrevalor para los niños que tienen defecto. Esto se consigue muy raramente, pero la posibilidad misma de esa exitosa supercompensación señala, como el faro a nuestra educación su camino.

Creer que cualquier defecto se compensará ineludiblemente es tan ingenuo como pensar que cualquier enfermedad termina ineludiblemente en la recuperación. Ante todo necesitamos lucidez de criterio y realismo en la valoración; sabemos que las tareas de la supercompensación de tales defectos como la ceguera y la sordera son enormes, mientras que el caudal compensatorio es pobre y escaso; el camino del desarrollo es extraordinariamente difícil pero, por eso, es tanto más importante conocer la dirección correcta. Sokolianski tiene esto en cuenta en los hechos y a ello debe los grandes éxitos de su sistema. Para su método no es tan importante la paradoja teórica como su excelente orientación práctica y condicional en la educación. Con su método, dice, no sólo la mímica se torna completamente inútil, sino que los niños no la utilizan incluso por iniciativa propia. Por el contrario, el lenguaje oral se convierte, para ellos, en una necesidad fisiológica insuperable (en el libro: *El mensajero ucraniano de reflexología...*, 1926). Esto es algo de lo que no puede jactarse ningún método en el mundo y aquí está la clave para educar a los sordomudos. Si el lenguaje oral se convierte en una necesidad y desplaza en los niños a la mímica, la enseñanza está orientada según la línea de la supercompensación natural de la sordera, según la línea de los intereses infantiles y no en contra de los mismos.

La educación tradicional del lenguaje oral, como una rueda dentada que se ha desgastado, no abarcaba todo el mecanismo de las fuerzas e impulsos naturales del niño, no ponía en movimiento la actividad compensatoria interna y giraba en vano. El lenguaje oral, inculcado a los alumnos con la crueldad clásica, se convertía para los sordos en el lenguaje oficial; todas las fuerzas de la técnica se sumergían en la mímica. Pero la tarea de la educación sólo se reducía a dominar esas fuerzas interiores del desarrollo. Si el método de Sokolianski logró eso, quiere decir que en la práctica él tiene en cuenta las fuerzas de la supercompensación y las domina. Los éxitos obtenidos no constituyen en las primeras etapas un índice fiel de la utilidad del método: se trata de una cuestión de la técnica y de su perfeccionamiento y, por último, una cuestión de suerte práctica. Una sola cosa tiene

significado esencial: la necesidad fisiológica del habla. Si se encuentra el secreto para crear esa necesidad, es decir, para proponer el objetivo, también habrá habla.

Para la pedagogía de ciegos posee el mismo sentido y valor la tesis establecida por Petzeld: la posibilidad de conocimiento para el ciego es la posibilidad de un conocimiento pleno sobre todas las cosas, su comprensión es en lo fundamental, la posibilidad de comprenderlo todo cabalmente (A. Petzeld, 1925). El autor ve la peculiaridad caracterológica de toda la psicología del ciego y de la estructura de su personalidad no sólo en la singular limitación espacial, sino también en la posesión del lenguaje completo. A partir de la lucha entre estas dos fuerzas se va conformando la personalidad del ciego. Es tema del desarrollo práctico de la pedagogía —que depende de muchísimas circunstancias— hasta qué punto esta tesis será puesta en vigor, en qué escala y en qué plazo será realizada. Tampoco los niños normales suelen realizar en el curso de la educación todas o siquiera la mayor parte de sus posibilidades. ¿Acaso un niño proletario logra el grado de desarrollo que podría alcanzar? Lo mismo ocurre con los ciegos. Pero, para componer acertadamente hasta un plan educativo modesto, es sumamente importante eliminar las vallas que limitan el horizonte, las que supuestamente han sido puestas por la propia naturaleza al desarrollo especial de ese niño. Importa que la educación se oriente hacia la plena validez social y la considere como un punto real y determinante, y no que se nutra de la idea de que el ciego está condenado a la minusvalía.

Para resumir, nos detendremos en un solo ejemplo. Aunque durante el último período la crítica científica ha trabajado intensamente en destruir la leyenda sobre Helen Keller, su destino esclarece mejor que cualquier otra cosa todo el curso de las ideas aquí desarrolladas. Un psicólogo observó con absoluta exactitud que si Keller no hubiera sido ciega sordomuda, jamás habría logrado el desarrollo, la influencia y la notoriedad que le tocaron en suerte. ¿Cómo entender esto? En primer lugar, esto significa que sus graves deficiencias pusieron en juego las enormes fuerzas de la supercompensación. Pero esto no es todo, ya que su fondo compensatorio era pobre al máximo. En segundo lugar, esto implica que, de no ser por esa excepcionalmente feliz coincidencia de hechos que convirtieron su defecto en ventajas sociales, habría seguido siendo una habitante poco desarrollada e imperceptible de la Norteamérica provincial. Pero H. Keller se convirtió en algo sensacional, llegó a ser el centro de la atención pública, se transformó en una celebridad, en una heroína nacional, en un milagro divino para muchos millones de pequeños burgueses norteamericanos; se convirtió en el orgullo nacional, en un fetiche. Para ella, su defecto fue socialmente provechoso, no le creó un sentimiento de inferioridad. La rodeaban el lujo y la gloria, incluso algunos barcos le obsequiaron excursiones culturales. Su aprendizaje se convirtió en causa de todo el país. Se le plantearon enormes exigencias sociales: querían verla transformada en doctor, en escritora, en predicadora, y ella las satisfizo. Ahora es casi imposible distinguir lo que realmente le pertenece a ella y lo que fue hecho para ella por encargo del ciudadano. Este hecho muestra mejor que nada qué papel desempeñó en su educación el mandato social. La propia Keller escribe que

si hubiese nacido en un medio distinto, habría estado eternamente en las tinieblas y su vida habría sido un desierto, desgajada de toda comunicación con el mundo exterior (1910). Todos vieron en su historia una demostración vívida de la fuerza y la vida independiente del espíritu recluso en el calabozo del cuerpo. Incluso con «las influencias exteriores ideales sobre Helen —escribe un autor¹³—, no habiésemos llegado a ver su infrecuente libro si su espíritu lleno de vida, poderoso, aunque encerrado entre paredes, no se hubiera lanzado incontinentemente al encuentro de la influencia desde fuera» (H. Keller, 1910, pág. 8). El autor, que comprende que la ceguera-sordomudez no es sólo una suma de dos sumandos, que «la esencia del concepto de ceguera-sordomudez es mucho más profunda» (ídem, pág. 6), siguiendo la tradición ve esa esencia en la concepción religioso-espiritualista de su vida. Sin embargo, la vida de H. Keller no entraña nada misterioso. Muestra, evidentemente, que el proceso de supercompensación está determinado enteramente por dos fuerzas: las exigencias sociales que se le presentan al desarrollo y a la educación, y las fuerzas intactas de la psique. El mandato social, excepcionalmente elevado que se planteó al desarrollo de H. Keller y su feliz realización en las condiciones de existencia del defecto, determinaron su destino. Su defecto no sólo no fue un freno, sino que se convirtió en impulso y garantizó el desarrollo. Es por eso que Adler tiene razón cuando aconseja considerar cualquier acto en su vinculación con el plan de vida única y con su objetivo final (A. Adler, 1927). E. Kant opinaba —dice A. Neuyer— que comprenderemos el organismo si lo consideramos como una máquina construida racionalmente; Adler aconseja considerar al individuo como la tendencia encarnada al desarrollo.

* * *

En la educación tradicional de niños con defectos de la psique no hay un ápice de estoicismo. Esta ha sido debilitada por las tendencias a la conmisericordia y la filantropía, emponzoñada por la morbilidad y la debilidad. Nuestra educación es insulsa, no toca lo vital del alumno, le falta sal. Necesitamos ideas audaces y fortalecedoras. Nuestro ideal no es rodear de algodón el punto débil y protegerlo de las magulladuras, sino abrir el más amplio de los caminos a la superación del defecto, a su supercompensación. Para ello necesitamos asimilar la orientación social de estos procesos. Pero en la fundamentación psicológica de la educación comenzamos a perder el límite entre la educación de la criatura animal y de la criatura humana, entre el amaestramiento y la verdadera educación. Voltaire decía en son de broma que después de leer a J. J. Rousseau¹⁴ le entraban ganas de andar a cuatro patas. Ese mismo sentimiento suscita casi toda nuestra nueva ciencia sobre el niño: a menudo considera al niño andando a cuatro patas. Es curioso que P. P. Blonski confiese: «Me gusta mucho poner a un niño de pecho en la pose de un animal cuadrúpedo: personalmente, esto siempre me dice mucho» (1925, pág. 97). Precisamente, sólo en esta postura la ciencia acerca del niño llega a conocerlo. A. B. Zalkind denomina a esto enfoque zoológico de la infancia (1926). No cabe discutirlo: tal enfoque es muy importante; estudiar al hombre

como una de las especies animales, como un mamífero superior resulta de gran importancia. Pero esto no es todo, ni siquiera lo fundamental, para la teoría y la práctica de la educación. S. L. Frank¹⁵, continuando la broma simbólica de Voltaire, dice que, en contraposición a Rousseau, la naturaleza en Goethe «no niega, sino que exige directamente la posición vertical del hombre; no llama al hombre hacia atrás, a la simpleza y el primitivismo, sino hacia adelante, al desarrollo y la mayor complejidad de la humanidad» (1910, pág. 358). Desde estos dos polos, las ideas aquí desarrolladas se aproximan no a Rousseau, sino a Goethe. En tanto que la teoría de los reflejos condicionados traza la posición horizontal del hombre, la teoría de la supercompensación marca su posición vertical.

Notas de la edición rusa

¹ Escrito en 1924. Sobre este tema Vygotski presentó un informe en el II Congreso de protección jurídico-social a los menores de edad. Se publicó por primera vez como artículo «El defecto y la supercompensación» en la recopilación «El retraso mental, la ceguera y la sordomudez» (1927). Analizaba en detalle con espíritu crítico el estado del diagnóstico de esa época y señalaba el camino para desarrollarlo, la modificación del título, al transformar el artículo en capítulo del libro, reflejaba la actitud crítica creciente del autor hacia la teoría de A. Adler. En el capítulo están presentes, en lo fundamental, la exposición y el análisis crítico de las fuentes bibliográficas extranjeras sobre el problema de la defectividad. Los datos propios, acumulados por el autor durante el estudio clínico-psicológico de los niños anormales en el Instituto de Defectología Experimental (IDE), están expuestos en trabajos posteriores (véanse otros escritos del presente tomo).

² Rühle, Otto (1874-1943). Pedagogo alemán, socialdemócrata. Criticaba el sistema de enseñanza y educación en la escuela alemana por su manifiesto carácter burgués. Trató de demostrar el significado educativo del trabajo. Adversario decidido de la caracterología de S. Freud, a la que contraponía la teoría de A. Adler. Vygotski cita a R. Rühle en vinculación con el examen de la formación del carácter como «un proceso socialmente orientado».

³ Keller, Helen (1880-1968). Ciega sordomuda norteamericana. Recibió instrucción superior, se convirtió en escritora; se doctoró en filosofía. Vygotski analiza la historia del desarrollo de Keller desde el punto de vista de la supercompensación, en las condiciones sociales particularmente favorables que se crearon para ella.

⁴ Freud, Sigmund (1856-1939). Médico psiquiatra y psicólogo austríaco, creador de la teoría del psicoanálisis. Después de dedicarse a la neurología (afasia y parálisis infantiles), desde 1895 pasa a elaborar la teoría del psicoanálisis. En las primeras etapas de formación de la teoría es característica la deducción de las particularidades de la conciencia y la conducta del hombre a partir de su base biológica (sobre todo de la sexual). Tal enfoque provocó una actitud negativa hacia las ideas de Freud por parte de los principales psiquiatras de su época. En adelante, sin embargo, la teoría del psicoanálisis ganó una vasta influencia en la formación de las ideas científicas, clínicas, psicológicas y sociales, transformándose en una cosmovisión completa, idealista. En el trabajo de Vygotski aparece una actitud compleja hacia las ideas de Freud. Valorando positivamente la categoría central del inconsciente, en la que se apoyó Freud, Vygotski, empero, se refería de modo notoriamente negativo a la biologización por Freud de la naturaleza del hombre, mencionada anteriormente. No encontramos indicaciones directas sobre el significado de los procesos psíquicos inconscientes en el análisis de las leyes del desarrollo anómalo.

⁵ Darwin, Charles (1809-1882). Célebre naturalista inglés; uno de los fundadores de la teoría evolucionista, que ejerció una gran influencia en el desarrollo de las disciplinas conexas. Vygotski, al refutar las afirmaciones de la antigua caracterología y de la contemporánea a él, observa que

«recuerda el estado de las ciencias biológicas antes de Darwin». También emplea principios de la teoría evolucionista de Darwin cuando critica algunas ideas de Freud.

⁶ Kretschmer, Ernst (1888-1964). Psiquiatra alemán.. Uno de los fundadores de la corriente constitucionalista en psiquiatría. Vygotski se opone decididamente a la afirmación básica de Kretschmer sobre el hecho de que el carácter (tipo de conducta del hombre) depende entera y completamente de la constitución congénita, es decir, de las particularidades estructurales del cuerpo, del sistema endocrino. Desarrolla un sistema multilateral de demostraciones que refutan ese enfoque estático del carácter como una formación estable, determinada enteramente por el factor biológico. Al mismo tiempo, Vygotski destaca en las investigaciones de Kretschmer una serie de posiciones que trascienden los límites de la caracterología, con las cuales está completamente de acuerdo. Se trata de las conclusiones de Kretschmer, importantes para la defectología, sobre las particularidades de la memoria verbal en los ciegos, los datos acerca de que las complicaciones secundarias en el proceso de desarrollo del niño enfermo responden a la influencia, etc. Son indudables la actualidad y significación metodológica de la crítica hecha por Vygotski y otros psicólogos a la caracterología de Kretschmer en la época temprana de formación de la psicología soviética.

⁷ Nietzsche, Friedrich (1844-1900). Filósofo alemán; representante del irracionalismo y el voluntarismo, uno de los fundadores de la «filosofía de la vida».

⁸ Petzeld, A. (?) Vygotski compartía por entero la concepción de Petzel sobre las amplísimas posibilidades de desarrollo de la persona ciega, si se le daba una educación acertada. Al evaluar el libro de Petzeld «como el mejor trabajo sobre psicología de los ciegos», comparte su opinión acerca de que la dirección fundamental y decisiva de la compensación de la ceguera («su superación») la constituye el dominio del lenguaje, la comunicación social.

⁹ Sokoliánski, Iván Afanásevich (1889-1960). Pedagogo-defectólogo soviético, especialista en el ámbito de la tiflopedagogía y de la pedagogía de sordos. Tuvo particular importancia científica y práctica el original sistema que creó para la educación y enseñanza de los ciegos-sordomudos. Además, elaboró un método de enseñanza del lenguaje a los niños sordomudos sobre la base de la percepción visual integral de las imágenes de palabras y frases, a través de la lectura de labios y de las sensaciones motrices emergentes «del trabajo de la mano en la escritura». Vygotski consideraba que el mérito de este método es el carácter reflejo del proceso, así como la sucesión detalladamente elaborada de las instrucciones. Subrayaba que tal método lleva, a fin de cuentas, al desarrollo del lenguaje lógicamente coherente del niño sordomudo, lo que constituye uno de los principales objetivos de la pedagogía de los sordos. Sokoliánski elabora también los problemas importantes de la tiflopedagogía. Por iniciativa suya fue organizada en Járkov una institución científico-pedagógica única en el mundo: la escuela-clínica para ciegos sordomudos (1923). Siguiendo sus estudios, fueron creados diversos dispositivos técnicos empleados en la enseñanza de los ciegos sordomudos, por el trabajo con los cuales Sokoliánski mereció un premio estatal postmortem.

¹⁰ Sherrington, Charles Scott (1859-1952). Fisiólogo inglés. Fundador de una escuela científica. Autor de descubrimientos fundamentales en el ámbito de la neurofisiología. Creador de la teoría sobre los campos receptivos.

¹¹ Béjterev, Vladímir Mijaílovich (1857-1927). Fisiólogo ruso soviético, neurólogo, psicólogo. Investigador de la personalidad sobre la base del estudio multidisciplinario del cerebro con métodos fisiológicos, anatómicos y psicológicos. Fundador de la reflexología. Vygotski utiliza el concepto de Béjterev de «actividad correlativa» cuando examina el sistema perturbado de las relaciones sociales en el niño anormal, así como en sus intentos de dar un fundamento reflexológico a los procesos de lectura, escritura y percepción del lenguaje en los ciegos y sordos.

¹² Protópópov, Víktor Pávlovich (1880-1957). Psiquiatra soviético. Contribuyó a la incorporación de la teoría de I. P. Pávlov sobre los reflejos condicionados en la psiquiatría. Al estudiar a los niños ciegos-sordomudos, Protópópov llegó a la conclusión de que es posible establecer en ellos la comunicación social.

¹³ Se refiere a Bogdánov-Berezovski, Mijaíl Valeriánovich (1867-1921). Otorrinolaringólogo ruso. Fue médico en el Instituto de Petersburgo para sordomudos; tomó parte activa en la lucha por la enseñanza de los sordomudos y por el mejoramiento de su situación en Rusia. Desde que se creó el Patronato de sordomudos, se incorporó al mismo como miembro del comité y redactor de

la revista «Boletín del Patronato de Sordomudos». Obras principales: «Restauración del oído en los sordomudos». S. Pet., 1901; «Situación de los sordomudos en Rusia», S. Pet., 1901. Autor del prólogo a la traducción al ruso del libro de H. Keller «Optimismo».

¹⁴ Rousseau, Jean-Jacques (1712-1778). Eminente filósofo francés que ejerció gran influencia en el desarrollo de la filosofía, la sociología y la pedagogía occidentales. Al concluir el examen del problema de la compensación y la supercompensación a la luz de las exigencias sociales que se le presentan al desarrollo, Vygotski refuta la posición de Rousseau «que borra el límite entre la educación del animal y de la criatura humana, entre el amaestramiento y la educación».

¹⁵ Frank, Semión Lúdvigovich (1877-1950). Filósofo místico ruso, pasó del «marxismo legal» al idealismo».

Principios de la educación de los niños físicamente deficientes¹

1

La revolución, que ha reorganizado nuestra escuela de arriba a abajo, casi no ha afectado a la escuela especial para niños deficientes. En las escuelas donde se educa a los niños ciegos, sordomudos y con retraso mental todo se mantiene ahora exactamente igual que antes de la revolución, sin tener en cuenta las modificaciones insustanciales que surgieron por vía mecánica. El trabajo, por tanto, permanece hasta el presente sin vinculación teórica ni práctica con las bases generales de la educación social y con el sistema de instrucción pública de nuestra República. La tarea consiste en vincular la pedagogía de la infancia deficiente (pedagogía de sordos, ciegos, oligofrénicos, etc.) con los principios y métodos generales de la educación social; encontrar tal sistema, que permita ligar orgánicamente la pedagogía especial con la pedagogía de la infancia normal. Nos aguarda un gran trabajo creativo para reestructurar nuestra escuela sobre la base de nuevos principios. Debemos esbozar las líneas básicas o, para decirlo con más exactitud, los puntos de partida, para esa labor.

Pese a todos sus méritos, nuestra escuela especial se destaca por la deficiencia fundamental de que encierra a su educando —el niño ciego, sordomudo o retrasado mental— en el estrecho círculo de la colectividad escolar, en que crea un micromundo aislado y cerrado, donde todo está acomodado y adaptado al defecto del niño, todo está centrado en la insuficiencia física y no lo introduce en la auténtica vida. Nuestra escuela especial, en lugar de sacar al niño de un mundo aislado, suele desarrollar en él hábitos que lo conducen a un aislamiento aun mayor y acentúan su separatismo. A causa de estos defectos, no sólo se paraliza la educación general del niño, sino que también su aprendizaje especial a veces se reduce casi a cero. Por ejemplo, el habla en los sordomudos. Pese a la enseñanza bien planteada de lenguaje oral, éste queda en el niño sordomudo en estado rudimentario porque el mundo cerrado donde vive no crea la necesidad del mismo.

Este sistema cerrado de educación de los niños ciegos, sordomudos y mentalmente retrasados llegó de Alemania, donde alcanzó un gran auge, se desarrolló hasta sus límites lógicos y, por ello, a primera vista, pudo servir como ejemplo atrauyente. Si ustedes leen la descripción de las escuelas especiales alemanas, verán

que distan de ser escuelas comunes. Sobre la base de éstas se estructuró una serie de complejas instituciones que tienen como objetivo final ampliar y promover un tanto las instalaciones para los ciegos y sordomudos a las que se los habitúa sistemáticamente en la escuela y sin las cuales ya no pueden estar. La cantidad de instituciones supera a menudo varias decenas. Si les interesa, entérense que algunas escuelas bien organizadas poseen hasta pequeños bancos a fin de abrir crédito a los ciegos y sordomudos para una actividad comercial y artesanal en su vida ulterior. Todas las demás instituciones sirven al mismo fin —la asistencia social—. De tal modo, se crea una especie de fortaleza que ha conquistado sólidamente fragmentos del mundo exterior, pero que, pese a todo, crea posiciones especiales para el niño deficiente aún después de que abandona la escuela. Incluso la instrucción universitaria para ciegos está separada hasta ahora en Alemania en un sistema especial al que están incorporados también los famosos cursos universitarios de Marburgo para ciegos, los que invitan, hospitalariamente, a los ciegos de la URSS a recibir instrucción superior. Se presupone que los ciegos que desean especializarse en un área de la instrucción superior deben estar separados de la masa del estudiado normal y puestos en ciertas condiciones particulares. Precisamente a raíz de que Alemania tiene una cantidad insignificante de niños deficientes, por un lado, y, por otro, a que ha llevado hasta el máximo el aislamiento de estas instituciones, en muchas personas se forma la opinión de que el sistema alemán es poderoso y valioso.

Este sistema se opone radicalmente a nuestra práctica pedagógica. En nuestro país la enseñanza y la educación de los niños ciegos y deficientes deben ser planteadas como un problema de la educación social; tanto psicológica como pedagógicamente se trata de un problema de educación social. En realidad, resulta muy fácil advertir que cualquier deficiencia corporal —sea la ceguera, la sordera o el retraso mental— provoca algo así como una dislocación social. Desde sus primeros días de vida, en cuanto se nota en él el defecto, el niño ciego adquiere, hasta dentro de la propia familia, cierta posición social especial, y sus relaciones con el mundo circundante empiezan a fluir por un cauce distinto al del niño normal. podemos decir que la ceguera y la sordera implican no sólo una perturbación de la actividad del niño con respecto al mundo físico, sino sobre todo una ruptura, un desplazamiento de los sistemas que determinan todas las funciones de su conducta social. Probablemente quede claro que en realidad esto es así si explicamos a fondo este punto de vista. Se sobreentiende que la ceguera y la sordera son hechos biológicos, y en medida alguna sociales. Pero el quid de la cuestión reside en que el educador se ve *no tanto frente a estos hechos biológicos, cuanto a sus consecuencias sociales.*

Cuando estamos ante un niño ciego como objeto de educación, nos toca encarar, no tanto la ceguera en sí, como los conflictos que surgen en el niño ciego al entrar en contacto con la vida, cuando se produce el desplazamiento de los sistemas que definen todas las funciones del comportamiento social del niño. Y por eso me parece que, desde el punto de vista pedagógico, la educación de ese niño se reduce a enderezar completamente esas dislocaciones sociales. La situación es la

misma que si tuviésemos ante nosotros la dislocación física de una mano que se ha salido de la articulación. Es preciso encajar el órgano afectado. La tarea de la educación consiste en introducir al niño ciego en la vida y crear la compensación de su insuficiencia física. la tarea se reduce a lograr que la alteración de la conexión social con la vida se encauce por algún otro camino.

No entraré en el análisis científico de los conceptos psicológicos de sordomudez o ceguera. Me permitiré detenerme sólo en las ideas generalmente admitidas, que podemos encontrar habitualmente en la literatura. *La ceguera o la sordera, como hechos psicológicos, no existen para el propio ciego o el sordo.* En vano imaginamos que el ciego está sumido en las tinieblas, que siente la oscuridad como si hubiese caído en un foso negro. Investigadores bastante prestigiosos testimonian (como lo muestra tanto el análisis objetivo como las impresiones subjetivas de los propios ciegos) que esa noción es completamente falsa. los ciegos no sienten directamente su ceguera, como tampoco los sordos sienten el deprimente silencio en el cual viven. Quisiera demostrar que también para el pedagogo, para la persona que aborda al niño ciego con el propósito de educarlo, no existe tanto la ceguera como hecho directamente fisiológico, cuando las consecuencias sociales de este hecho con las cuales es preciso contar.

En la literatura científica y en la opinión pública ha arraigado firmemente la falsa idea de que existe cierta compensación biológica del defecto. Creen que la naturaleza, al privarnos de uno de los sentidos, nos recompensaría con un desarrollo inusual de los restantes, que los ciegos poseen un tacto extraordinariamente agudo, que los sordos se distinguen por una vista de particular agudeza. De acuerdo con esta falsa convicción, las tareas de la pedagogía adquieren un carácter médico, terapéutico, reduciéndose al desarrollo de los sentidos inmunes. La ceguera y la sordera se entendían de un modo estrechamente orgánico y la pedagogía encaraba a esos niños también desde el punto de vista de la compensación biológica (por ejemplo, si se extirpa un riñón, el otro asume la función del primero). Dicho de otro modo, la cuestión de los defectos se planteaba siempre de manera burdamente física. De ahí deriva toda nuestra pedagogía especial, es decir, una pedagogía terapéutica o farmacológica. Sin embargo, está claro para cualquier pedagogo que el niño ciego o sordomudo es, en primer lugar, un niño, y en segunda línea, como dicen los psicólogos alemanes, ya es un niño especial, ciego o sordomudo.

Si toman un concienzudo análisis psicológico de las vivencias con relación a la ceguera y la sordera (me refiero a la obra sobre psicología de los ciegos de Bürklen, publicada este año y la más sólida en este terreno), podrán ver que la psique del ciego no surge *inicialmente* del propio defecto físico, sino *secundariamente*, de las consecuencias sociales que son provocadas por ese defecto físico. Y la tarea consiste en que esta pedagogía farmacológica, esta pedagogía terapéutica no perjudique la nutrición normal del niño porque es mal médico aquel que, al prescribir al paciente un medicamento, olvida que el enfermo también debe alimentarse normalmente y que no se puede vivir sólo de la medicina. Semejante pedagogía da una educación que se orienta, desde el comienzo, a la invalidez como princi-

pio, a consecuencia de lo cual se obtiene algo que contradice de raíz los fundamentos de la educación social.

Es sumamente sencillo definir el lugar que ocupa la educación especial dentro del sistema de la educación general, si partimos de su tesis con respecto a la educación en su conjunto. Toda educación se reduce, en fin de cuentas, a establecer algunas nuevas formas de conducta, a formar reacciones condicionadas, o reflejos condicionados, como dicen ahora los fisiólogos. Pero desde el ángulo fisiológico, desde el ángulo de lo que para nosotros es más peligroso en este sentido, no existe diferencia esencial alguna entre la educación del niño con defecto y la educación del niño normal. La ceguera y la sordera, desde el punto de vista físico, implican simplemente la falta de uno de los órganos de los sentidos —como decíamos antes— o de uno de los analizadores, como dicen ahora los fisiólogos. Esto significa que una de las vías mediante las cuales se cierra el nexo con el mundo exterior, falta y que la vía ausente puede ser compensada en enorme medida por otras vías.

Una de las tesis de la fisiología experimental externa, que figura entre las más importantes para la pedagogía, dice que las formas condicionadas de la conducta tienen por principio un vínculo único con los diversos órganos de los sentidos, con los diferentes analizadores. Un reflejo condicionado puede ser formado a partir de la vista, lo mismo que a partir del oído, del oído lo mismo que a partir de la piel y, por consiguiente, cuando tenemos en la educación el reemplazo de un analizador por otro, de una de las vías por otra, emprendemos el camino de la compensación social de tal o cual defecto.

Lo importante no es que el ciego vea las letras, sino que sepa leer. Lo importante es que el ciego lea exactamente del mismo modo que leemos nosotros y que aprenda a hacerlo igual que un niño normal. Lo importante es que el ciego sepa escribir, pero no tiene importancia alguna que lo haga moviendo la pluma por el papel. Si aprende a escribir marcando el papel con un punzón, estamos otra vez ante el mismo principio y ante un fenómeno prácticamente idéntico. Por eso la formulación de Kurtman —que dice que al ciego, al sordomudo y al débil mental no se los debe medir con el mismo patrón que al normal— debe ser sustituida precisamente por la inversa. *Desde el punto de vista psicológico y pedagógico, se debe y se puede encarar al niño ciego y al sordomudo con el mismo patrón que a uno normal.*

En lo esencial no existe diferencia en el enfoque educativo de un niño deficiente y uno normal, ni en la organización psicológica de su personalidad. El conocido libro de P. Ya. Tróshin (1915) encierra esta idea extraordinariamente importante. Es erróneo ver en la anormalidad únicamente una enfermedad. En el niño anormal notamos sólo el defecto y por eso nuestra teoría sobre el niño y el enfoque del mismo se limitan a constatar que existe tal porcentaje de ceguera, de sordera o de alteraciones del gusto. Nos detenemos en los gramos de enfermedad y no advertimos los kilos de salud. Repararnos en las pizcas de defecto y no captamos las enormes áreas, ricas de vida, que poseen los niños que padecen anomalías. Estas verdades evidentes que, al parecer, es difícil discutir, se oponen radicalmente a lo que tenemos en la teoría y la práctica de nuestra pedagogía especial.

Tengo en las manos una instrucción editada en Suiza este año². En ella leemos las tesis que, para nuestra pedagogía, suenan como una revelación muy grande e importante: hay que tratar al niño ciego del mismo modo que al vidente, enseñarle a caminar en el mismo período que al vidente, darle la máxima posibilidad de jugar con todos los niños. Allí se considera que esto es una verdad de Perogrullo. En nuestro país, en cambio, se afirma directamente lo contrario. me parece que aquí hay dos direcciones en la pedagogía especial: una que se orienta a la enfermedad, la otra, a la salud. Tanto los datos de nuestra práctica como los de la teoría científica nos obligan a considerar falso en nuestra pedagogía especial el primer punto de vista. Podría remitirme a varios datos en este terreno, pero me limitaré a hacer referencia a los informes del último congreso de Stuttgart³, realizado este año, sobre temas de la educación y la asistencia a los ciegos. Allí se enfrentaron los sistemas alemán y norteamericano. En la educación un sistema se orienta, respectivamente, hacia las insuficiencias del niño ciego y otro hacia la salud que ha quedado indemne. Aunque el encuentro de los dos sistemas transcurrió precisamente en Alemania, resultó demoledor para el sistema alemán. Este no tiene justificación en la vida.

2

Me permitiré ilustrar sobre un punto de la enseñanza especial la tesis que sostengo. Se la puede formular así: *cualquier cuestión de la enseñanza especial es, al mismo tiempo, una cuestión de la educación especial en su conjunto*. En los sordomudos está afectado el órgano de la audición, todos los demás órganos están sanos. A causa de la afección del oído, el niño, por ser sordo, no puede aprender el habla humana. A los sordos se les logra enseñar el lenguaje oral leyendo los movimientos de los labios, vinculando las distintas ideas a una serie de movimientos, en otros términos —se les enseña a «oír con los ojos»—. Así, se puede enseñar a los sordos a hablar no sólo en algún idioma, sino también en varios, con ayuda de las sensaciones cinéticas (motrices) que les provoca la articulación.

Esta enseñanza (método alemán) tiene todas las ventajas sobre los otros métodos, sobre el método mímico (método francés), sobre el método del alfabeto manual (dactilología, escritura en el aire), porque tal lenguaje hace posible la comunicación del sordo con las personas normales y sirve como instrumento de elaboración del pensamiento y de la conciencia. Para nosotros no había duda alguna de que precisamente el lenguaje oral, el método oral, debe ser considerado como fundamental en la educación de los sordomudos. Pero en cuanto ustedes aborden la práctica, verán de inmediato que esta cuestión específica es una cuestión de la educación social tomada globalmente. En la práctica resulta que la enseñanza del lenguaje oral ofrece resultados sumamente lamentables. El aprendizaje consume mucho tiempo, por lo común no se enseña a construir lógicamente las frases, inculca pronunciación en lugar de lenguaje, limita el vocabulario.

Por tanto, se crea una situación extraordinariamente difícil y confusa que en teoría se resuelve felizmente con un método, pero en la práctica da resultados contrarios. En la escuela alemana, donde está más difundido este método de enseñanza del lenguaje oral a los sordomudos, se observan también las mayores deformaciones de la pedagogía científica. Recurriendo a una excepcional severidad y coacción sobre el niño, se logra enseñarle el lenguaje oral, pero el interés personal del niño sigue un curso distinto. La mínima se prohíbe en estas escuelas, está perseguida, pero el pedagogo no encuentra el modo de desterrarla. El famoso colegio para sordomudos de J. Vatter⁴ se destacó por los más grandes éxitos en esta tarea, pero las clases de lenguaje oral se realizaban con gran crueldad. El maestro, al obligar a asimilar una letra difícil podía romper un diente al alumno y, después de limpiarse la sangre de la mano, pasaba a otro alumno o a otro sonido.

De esta manera, la práctica real diverge del método. Los pedagogos afirman que para el sordomudo el lenguaje oral es antinatural, que este método es antinatural, ya que contradice la naturaleza del niño. En tal caso, uno se convence de que ni el sistema francés, ni el alemán, ni el italiano, ni siquiera un método combinado pueden dar una salida a la situación, que sólo la socialidad de la educación puede brindar. Si existe en el niño necesidad del lenguaje oral, si se ha eliminado la necesidad de la mímica, sólo entonces uno puede estar seguro de que el lenguaje oral se desarrollará. He tenido oportunidad de hablar con especialistas y éstos encuentran que la mejor comprobación del método oral es la vida. Varios años después de terminar la escuela, cuando los alumnos se reúnen, sucede lo siguiente: si el lenguaje oral fue una condición de la existencia para los niños, éstos dominaron por completo tal lenguaje; en cambio si no tuvieron necesidad del lenguaje oral, entonces volvían a la mudez que padecían cuando ingresaron a la escuela. Por tanto, a esta situación no la resuelve tal o cual método sino la vida.

En nuestras escuelas para sordomudos todo está orientado en contra de los intereses infantiles. Todos los instintos y aspiraciones infantiles no son nuestros aliados en la tarea educativa, sino nuestros enemigos. Se aplica un método especial que está orientado de antemano contra el niño, de antemano quiere quebrar al niño a fin de inculcar el habla al mudo. Y este método coercitivo resulta inadmisibile en la práctica, la fuerza de los hechos lo condena a desaparecer. No extraigo de esto la conclusión de que el método oral sea impropio para la escuela. Sólo quiero decir que ningún problema acerca de un método especial puede ser planteado dentro de los estrechos marcos de la pedagogía especial. La cuestión de la enseñanza del lenguaje oral no es cuestión del método de la articulación. Es preciso abordarla desde otro inesperado aspecto.

Si se enseña al sordomudo a trabajar, si aprende a hacer muñecos de trapo y a venderlos, si confecciona «sorpresas» y después las lleva por los restaurantes ofreciéndolas a los clientes, eso no es educación laboral, sino una educación de la mendicidad, porque es más cómodo pedir limosna con algo en las manos. Al sordomudo, en tal caso, resultará más ventajoso que a los hablantes, ya que más bien le comprarán a él. Pero si la vida sugiriera la necesidad del lenguaje oral, si en

general se planteara normalmente el tema de la enseñanza laboral, entonces se podría estar seguro de que la asimilación del lenguaje oral en la escuela de sordomudos no presentaría tanta dificultad. Cualquier método puede ser llevado al absurdo. Y es eso lo que sucedió con el método oral en nuestra escuela. Este problema puede ser correctamente solucionado sólo cuando lo planteemos en toda su amplitud, como una cuestión de la educación social en su conjunto. He ahí por qué me parece que toda nuestra labor debe ser organizada íntegramente.

El planteamiento de la educación laboral en los ciegos impone extraer las mismas conclusiones. El trabajo se presenta a los niños en una forma preparada artificialmente, se excluyen del trabajo sus elementos colectivos de organización: estas funciones las asumen los videntes, y el ciego sólo cumple la labor a solas. ¿Qué resultados puede haber cuando el alumno es sólo un ejecutor, por quién otro realiza el trabajo de organización y que por no estar habituado a la colaboración en las tareas resulta un inválido cuando sale de la escuela? Si hubiese una escuela que introdujera en la vida del ciego un trabajo productivo profesional del que no se desterrara el aspecto socialmente organizado, el más valioso en el sentido educativo, tendríamos un efecto completamente distinto en el aprendizaje laboral de los ciegos. Por eso me parece que una más amplia orientación hacia los niños normales debe servir de punto de partida para nuestra revisión de la pedagogía especial. Todo el problema es sumamente sencillo y claro. A nadie se le ocurre siquiera negar la necesidad de la pedagogía especial. No se puede afirmar que no existen conocimientos especiales para los ciegos, para los sordos y los retrasados mentales. Pero estos conocimientos y ese aprendizaje especiales hay que subordinarlos a la educación común, al aprendizaje común. La pedagogía especial debe estar diluida en la actividad general del niño.

3

Pasemos a los niños mentalmente retrasados. También aquí el problema fundamental es el mismo: el vínculo de la educación especial y la común. Aquí es como si el aire fuese más fresco. Aquí ya han penetrado las nuevas ideas provenientes de la escuela común. Pero también en este caso la cuestión fundamental sigue hasta ahora pendiente de solución. También en este caso, las vacas flacas de la enseñanza especial devoran a las vacas gordas de la educación común de cualquier criatura humana. Para mostrar esto, me detendré en cómo se resuelve esta cuestión en el libro de A. N. Graborov³, *La escuela auxiliar* (1925), el mejor texto el más avanzado de todos los que tenemos en este terreno. Diré de antemano que también en él la cuestión se resuelve, en lo fundamental, al estilo antiguo: en favor de las vacas flacas. El autor está profundamente en lo cierto cuando dice que los métodos elaborados en la práctica de la educación de los niños mentalmente atrasados tienen significado no sólo para la escuela auxiliar, sino también para la escuela común. Tanto más importante es, entonces, resaltar lo más precisa y claramente posible las tesis esenciales de la pedagogía auxiliar, y todavía es más

importante para esta última esclarecer definitivamente algunas leyes básicas de la pedagogía general. Es de lamentar que ni en la literatura extranjera ni en la rusa se haya hecho una cosa ni la otra. El pensamiento científico aún no ha abierto una brecha en el muro que separa a la teoría de la educación del niño normal y anormal. Y mientras no se haga esto, mientras no se ajusten las cuentas hasta el último signo entre la pedagogía defectológica y la pedagogía general, ambas seguirán estando incompletas, y la defectología necesariamente seguirá careciendo de principios. Esto está dicho con insuperable claridad en el libro de Grabórov. El libro tiene lozanía, sin duda alguna, y el autor quiere marchar a la par con la nueva pedagogía; quiere, pero no puede.

Veamos algunas minucias que, para un examen atento, no resultan meros detalles, sino síntomas de esa falta de fundamento y de espíritu de principios que acabamos de mencionar. En la propia teoría sobre las deficiencias y sus tipos se diferencian la deficiencia física y la psíquica; en el segundo grupo figuran tanto los niños mentalmente deficientes (pero *físicamente*, ¿son sanos?), como también los niños «con una afección parcial únicamente del área volitivo-emocional». «A la vez, en este caso, casi siempre se logra comprobar un desarrollo insuficiente del intelecto» (A. N. Graborov, 1925, pág. 6). Tenemos aquí un modelo de falta de claridad del pensamiento en el tema de la defectividad moral. Ahí mismo, en estas pocas líneas, se mencionan el descuido pedagógico y la infancia abandonada, el desequilibrio y la debilidad. Ahí mismo está expuesta también una teorización psicológica del origen de una afección del área volitivo-emocional a consecuencia del desarrollo insuficiente del intelecto. «Durante una discusión, una toma de decisión, la lucha entre motivos suele ser insignificante, los motivos de carácter jurídico-moral suelen ser ignorados por el sujeto y las tendencias egoístas resultan las predominantes» (idem).

¡Qué sencillo! La desgracia no consiste en que aquí haya puntos confusos y enredados; la desgracia reside en que no hay aquí un concepto preciso sobre la defectividad infantil y, además, en que dentro de esa niebla no es posible construir teoría pedagógica alguna. No se puede encarar la educación de un niño con ese «predominio» de motivos egoístas. Después de esto no nos sorprenderá la afirmación del autor: «Un deficiente en una clase es un foco de contagio psíquico en la escuela» (idem, pág. 20). No es inesperada la afición por el sistema alemán de educación aislada en el cual «la escuela auxiliar tampoco tiende a que los niños que le son confiados sean transferidos después de cierto tiempo nuevamente a la escuela normal» (idem, pág. 29). También la concepción de principio de la defectividad infantil, como se concreta en la ley inglesa y en la práctica jurídica y forense norteamericana, pese a toda su heterogeneidad orgánica, es trasladada de inmediato a una nueva teoría pedagógica. La faceta pedagógica del asunto, por eso, no está plagada de errores de juicio, no: todos ellos son *aproximadamente* ciertos tomados por separado, es decir, son simultáneamente correctos e incorrectos; esa faceta está llena de la misma falta de fundamentos de principio que la teoría psicológica. En tercer lugar, dice el autor, «debemos inculcarle (al niño-L. V.) durante el período escolar hábitos de conducta social suficientemente sólidos»

(ídem, pág. 59). Y por último, *en cuarto lugar*, «es preciso orientar suficientemente al niño en el ambiente (ídem).

Esto es en tercero y cuarto lugar. Bien pero en primero y segundo lugar, ¿qué? Cultura sensorial y ortopedia psíquica. Vemos otra vez no un detalle, sino la piedra angular. Si la cultura sensorial y la ortopedia psíquica están *en primer lugar*, en tanto que los hábitos sociales y la orientación en el ambiente se encuentran *en cuarto lugar*, no nos hemos apartado un solo paso del sistema «clásico» de la pedagogía terapéutica con su espíritu de hospital, con su atención escrupulosa a las minucias de enfermedad, con su ingenua seguridad en que es posible desarrollar, curar, «armonizar», etc., la psique con medidas terapéuticas, al margen del desarrollo general de los «hábitos de conducta social».

En la forma en que nuestro sistema resuelve este problema fundamental de toda pedagogía defectológica —la correlación entre la educación general y la especial— se expresa su criterio básico sobre el tema. ¿Es necesario «en el niño deficiente» curar el defecto y se reduce la educación de ese niño en sus tres cuartas partes a la corrección del defecto, o hay que desarrollar los enormes yacimientos y profundas capas de salud psíquica que existen en él? «Toda labor tiene un carácter compensatorio-correctivo», dice el autor (ídem, pág. 60), y con esto está todo dicho acerca de su sistema. También está totalmente de acuerdo con esto el punto de vista biogénético, «la disciplina de las consecuencias naturales» (ídem, págs. 62, 72), así como la confusa fraseología que acompaña al intento de esbozar el objetivo «final» de la «educación laboral», la que resulta ser «la armonización del desarrollo», etc. (ibídem, pág. 77). Uno se pregunta, ¿son estos unos detalles que se conservaron por descuido del redactor, o elementos necesarios de una teoría condenada a la falta de principios científicos y pedagógicos, ya que construye un sistema y una teoría de la educación sin haber demarcado exactamente las posiciones de partida? Es lógico que uno busque la solución no en las observaciones hechas de paso, sino en los capítulos que analizan esta cuestión, y uno encuentra un sistema de «ejercicios de ortopedia psíquica» (ídem, cap. XIV) con las clásicas «lecciones de silencio», etc., con un «trabajo de esclavo» para los niños, absurdo, penoso, artificialmente minucioso, infructuoso. Reproduzco, a título de ejemplo, algunos detalles: «1.º ejercicio... Al contar uno, dos tres se establece un silencio total. Final del ejercicio según una señal —golpe del maestro sobre la mesa—. Repetir tres-cuatro veces, resistiendo diez, luego quince, veinte, treinta segundos. Con el que no resiste (se vuelve, comienza a hablar, etc.), de inmediato tareas individuales o en grupos de dos-tres personas. La clase observa... 2.º ejercicio. A una orden, se establece el silencio. El maestro da a uno de los alumnos una tarea que éste debe cumplir lo más silenciosamente posible. Después de cada ejecución, veinte-treinta segundos de descanso se discute. El número de ejercicios es igual al número de alumnos en la clase... Ejemplos: 1) Misha, acércate al pizarrón, toma la tiza y colócala en la mesa. Después, siéntate en tu sitio. Sin hacer ruido». Y etcétera, etcétera. O bien otro ejercicio: «mantener el mayor tiempo posible la posición adoptada» (ídem, págs. 158-159). «Se entrega a cada niño un libro delgado de tapas duras o una tablita del tamaño adecuado, que debe mantener hori-

zontalmente. Sobre esta superficie se coloca una barra de tiza cónica o, lo que es mejor, un palito afilado de madera dura de unos 10-12 cm. de longitud y aproximadamente 1-1,5 cm. de diámetro de base. El más pequeño movimiento derribará ese palito. Primera posición: el niño está de pie con los pies juntos (talones juntos, puntas separadas) y sostiene la tablita con ambas manos; otro alumno coloca el palito (¡habría que fotografiar esto!-L. V)... Cuarta posición: los mismos ejercicios..., pero los talones y las puntas de los pies juntos», etc. (ídem, pág. 159). Sin una pizca de ardor polémico ni de exageración, cabe decir, de todos modos, que el absurdo de estos ejercicios salta a la vista y supera en muchas veces los disparatado de un antiguo libro alemán para traducciones, aunque es de la misma tonanteza: «¿Toca usted el violín» - «No, mi pequeño amigo, pero la tía de este señor se va al extranjero». Exactamente igual.

Y toda la ortopedia psicológica y la cultura sensorial están compuestas de tales absurdos: señalar puntos con velocidad creciente, trasladar recipientes llenos de agua, enhebrar collares, arrojar aros, desarmar collares, dibujar letras, comparar listas, adoptar una postura expresiva, estudiar olores, comparar la intensidad de los olores. ¿A quién puede educar todo esto? ¿No hará esto de un niño normal un retrasado mental, antes que desarrollar en uno retrasado *los mecanismos de la conducta, de la psique, de la personalidad, de los que no puede apropiarse por sus propios medios*? ¿En qué se diferencia esto de la frase «agudos dientes de los pequeños ratones de nuestro vecino» que figura en la cartilla para aprender francés de memoria? Si además recordamos que «cada ejercicio se repite varias veces en el transcurso de una serie de lecciones» (ídem, pág. 157) y que precisamente estas tareas constituyen, «en primer lugar y en segundo lugar», los objetivos de la escuela (ídem, pág. 59), quedará claro que mientras no acabemos con la pedagogía precientífica y mientras no hagamos virar 180° toda la escuela auxiliar en torno de su eje, *nada* desarrollaremos con el palito cónico (de 10-12 cm. de largo y 1-1,5 cm. de diámetro de base) sobre la tablita delgada, ni educaremos nada en el niño retrasado, sino que lo hundiremos aún más profundamente en el retraso.

Aquí no es el lugar para desarrollar las posibilidades positivas de una completa disolución de toda la ortopedia y la cultura sensorial en el juego, en la actividad laboral, en la conducta social del niño; sin embargo, esas mismas lecciones de silencio, pero sin órdenes y establecidas con un propósito, dentro del juego —provocadas por una necesidad plena de sentido, reguladas por el mecanismo del juego— pierden de pronto el carácter de un castigo y pueden ser un excelente medio educativo. Lo que se discute no es si el niño necesita o no aprender a guardar silencio, sino con qué recursos se logra esto: con lecciones según una orden o con un silencio consciente y adecuado a un fin. En este ejemplo parcial se expresa la divergencia general entre los dos diferentes sistemas: entre la vieja y la nueva pedagogía, la terapéutica y la social. Y ¿en qué se fundamenta la defensa de la educación separada de los sexos para los retrasados mentales, si no en una brusca retirada hacia la vieja teoría y el repliegue a sus peculiares posiciones? (Grabarov, 1925). Es humillante repetir las evidentes verdades sobre la inútil separación de los sexos y sobre la ventaja directa del acostumbamiento de varones y niñas a

estar juntos que, diríamos, en *grado decuplicado* son aplicables al niño retrasado. ¿Dónde entablará el niño retrasado relaciones humanas vitales con niñas si no en la escuela? ¿Qué le da el aislamiento en su *vida tan desdichada y pobre* salvo una agudización del instinto? Todas las sabias disquisiciones acerca de la «correcta utilización del placer, no salvarán a la teoría en este punto más débil, «No hay que dar al niño un caramelo y así estimularlo para que realice tal o cual acto justo. Las relaciones deben ser inversas... el sufrimiento precede al placer» (ídem, pág. 100). De modo que el caramelo está después, y nada más.

No se puede construir una teoría y un sistema de educación sólo sobre la base de buenos deseos, como no se puede construir una casa sobre arena. Si también ahora vamos a decir «la tarea de la educación es la educación armónica» y que la armonía es «la manifestación de una individualidad creativa», etcétera (ídem, pág. 103), no crearemos *nada*. La nueva pedagogía del niño deficiente exige, en primer lugar, el rechazo audaz y decidido de todo el caduco Adán del antiguo sistema, con sus lecciones de silencio, collares, ortopedia y cultura sensorial, y, en segundo lugar, la consideración rigurosa, lúcida y consciente de las tareas reales de la educación social de tal niño. Tales son las premisas necesarias e ineludibles de la tardía y lentísima reforma revolucionaria del niño deficiente. Libros como el de A. N. Graborov, con toda su lozanía, se quedan a mitad de camino. En estos ejemplos uno ve claramente que cuestiones tan específicas como la enseñanza del lenguaje oral a los sordomudos, la educación laboral de los ciegos, la educación sensomotriz de los mentalmente retrasados, y también todos los restantes problemas de la pedagogía especial tienen una solución correcta sólo en el terreno de la educación social tomada globalmente. No es posible resolverlos en forma aislada.

4

Me parece que el desarrollo de nuestra escuela presenta una forma sumamente atrasada en comparación con la práctica de Europa occidental y Norteamérica. Nos rezagamos por lo menos en algo más de una decena de años respecto de la técnica y los métodos de la escuela europeo-occidental y, necesitamos, al parecer, igualarnos a ellos. Pero si uno se pregunta en qué residen los éxitos de Europa y Norteamérica, ustedes sabrán que tienen dos facetas muy marcadas. Por un lado, esos éxitos contienen tales momentos que es preciso implantar en nuestra escuela; por otro lado, se han realizado en una dirección a la que debemos renunciar en la forma más categórica. Por ejemplo, los logros en el trabajo con ciegos en Alemania (me detendré en este hecho porque está esclarecido en el libro de S. S. Golovín⁶, ya publicado) tuvieron resonancia en el mundo entero. El trabajo está vinculado al nombre del ingeniero P. Perls⁷, y sus resultados pueden ser formulados en una sola frase: la integración de los ciegos, a título de experiencia —y muy exitosa—, a la gran industria.

Por primera vez en la historia de la humanidad, los ciegos accedieron al trabajo en máquinas complejas, y este experimento resultó extraordinariamente fructífero. En lugar del estrecho círculo de oficios para ciegos que no hizo nada más que preparar ciegos músicos, cantores, artesanos, a menudo incapaces, la Comisión berlinesa para investigar las profesiones aptas para ciegos, estableció 122 oficios, en su mayor parte relacionados con trabajos en la gran industria. En otras palabras, la forma superior del trabajo (los conocimientos politécnicos y la experiencia de organización social) pasa a ser totalmente accesible para los ciegos. No hace falta mencionar el gigantesco valor que tiene esa afirmación para la pedagogía. Equivale a la idea de que es posible superar el defecto con la plena incorporación de los ciegos a la vida laboral.

Hay que tener en cuenta que este experimento fue organizado en Alemania con quienes quedaron ciegos durante la guerra y que al aplicarlo a los ciegos innatos, desde luego, vamos a pasar por algunas dificultades nuevas en esta tarea, pero no cabe duda de que, tanto teórica como prácticamente este experimento, en lo fundamental, es aplicable a los ciegos de nacimiento. Anotemos los dos principios más importantes sobre cuya base se construyó esta labor. El primero: los ciegos trabajan mezclados con los videntes. En ninguna empresa los ciegos realizan su labor aisladamente, por sí solos, sino indispensablemente junto y en colaboración con los videntes. Se desarrolla una forma de cooperación en la que es más fácil encontrar aplicación al trabajo de los ciegos. El segundo principio: los ciegos no se especializan en una sola máquina o en una sola tarea; por consideraciones pedagógicas, pasan de una sección maquinizada a otra, cambian una máquina por otra, porque para participar en la producción como obrero consciente es necesario poseer un fundamento politécnico general. No me pondré a citar, pero aconsejo leer algunas líneas de los escritos de Golovín donde están enumeradas las máquinas en las que trabajan los ciegos: prensas, estampadoras, fresadoras, fileteadoras de tornillos, taladradoras, tornos eléctricos, etc. Por consiguiente, el trabajo de los ciegos es completamente aplicable en la gran industria.

Precisamente esto es lo saludable y vigoroso en la pedagogía especial europea y norteamericana a lo que me refería. Esto es lo que debemos asimilar en nuestra escuela especial. Pero cabe decir que en todos los países todos los logros están orientados hasta el momento según una idea que, en su fundamento, no es profundamente ajena. Ustedes saben en qué posición contrastante se encuentra nuestra educación social con respecto a la educación norteamericana y alemana. De acuerdo con la orientación general, el empleo de la nueva técnica pedagógica también debe emprender un camino completamente distinto, debe ser girada 180°. No comenzaré a señalar ahora concretamente en qué debe expresarse ese camino, porque habría que repetir las verdades evidentes de la general pedagogía social, sobre cuya base se construye y afirma todo nuestro sistema de educación social. Sólo me permitiré indicar que aquí el único principio sigue siendo la superación o compensación de los correspondientes defectos y que a la pedagogía le corresponde, no tanto orientarse por la insuficiencia y la enfermedad, cuanto por la normalidad y la salud que se ha conservado en el niño.

¿En qué consiste nuestra divergencia más profunda con Occidente en este terreno? Únicamente en que allí estos son problemas de *caridad social*, en cambio para nosotros se trata de cuestiones de *educación social*. Allí es una cuestión de ayuda al inválido y de protección social contra el delincuente y el mendigo; en nuestro país, se trata de la ley general de educación laboral. Erradicar la mentalidad filantrópica con respecto al inválido es sumamente difícil. A menudo se encuentran afirmaciones de que esos casos biógenos presentan interés, no tanto para la educación especial, como para la caridad social. En esto consiste la *falsedad radical* del planteamiento anterior del problema. El tema de la educación de los niños físicamente deficientes está hasta ahora en último plano, sobre todo porque durante los primeros años de la revolución reclamaron nuestra atención cuestiones más urgentes. Ahora ha llegado el momento de situar ampliamente este problema en el campo de la atención social.

Notas de la edición rusa

¹ Este trabajo se basa en el informe «Principios de la educación de los niños físicamente deficientes», preparado por Vygotski para el II Congreso de protección jurídico-social de los menores de edad (1924). El autor incluyó en el capítulo una reseña del libro de A. N. Grabórov «La escuela auxiliar» (1925). El capítulo está orientado, en lo fundamental, a establecer los criterios para la estructuración de la labor educativa y docente en las instituciones para niños con diversas anomalías del desarrollo, en el cual están expuestos los principios de la organización y el contenido del trabajo pedagógico con los niños anormales.

En ese Congreso se reflejaron los criterios, esencialmente nuevos, sobre las posibilidades cognitivas de los niños anormales. El Congreso reflejó la línea optimista en el desarrollo de la defecología. Participaron en las labores del Congreso defecrólogos, psicólogos y médicos. Se había planteado al Congreso la tarea de analizar a fondo el estado de las escuelas especiales en el aspecto organizativo y de principios, así como en el aspecto educativo y de enseñanza. En las resoluciones se señaló el objetivo de vincular la pedagogía especial del niño físicamente deficiente y mentalmente retrasado con los principios y métodos generales de la educación social de los niños en la escuela soviética. Asimismo, en esas resoluciones se destacaba la necesidad de incorporar esa categoría de niños a una actividad laboral social útil, a una vida de trabajo independiente. El Congreso reconoció que era inadmisibles dividir a los niños en normales y los llamados moralmente deficientes, éticamente retrasados, etc. Quedó remarcado que las experiencias con el traslado de los llamados niños difíciles a otro ambiente habían demostrado la posibilidad de un cambio radical de su comportamiento. Los niños se libraban de las reacciones defensivas a las influencias sociales desfavorables para ellos. Se superaban las insuficiencias de su comportamiento.

El gran significado histórico del Congreso reside en que contribuyó a una revisión profunda de la enseñanza y la educación de los niños en la escuela especial de la URSS.

² Al examinar la cuestión de la orientación principal de las influencias educativas en el niño anormal (en relación con los problemas de la compensación), Vygotski enunció su punto de vista acerca de un boletín editado en Suiza «este año», evidentemente en 1924-1926. Destaca la fecunda idea expuesta en el mismo acerca de que «hay que tratar al niño ciego del mismo modo que al vidente».

³ El mismo tema —señala Vygotski— se examinó en el último Congreso en Stuttgart («este año»). Se produjo una confrontación entre el sistema alemán de educación, que se orientaba al déficit del niño, y el norteamericano que se apoyaba en los rasgos sanos de su personalidad. En ese debate triunfó el sistema norteamericano.

* Vatter, Johann (1842-1916). Famoso pedagogo de sordos alemán. Partidario del «método oral», que se defendió ampliamente en muchos países para enseñar a hablar a los niños sordos, cuya esencia consistía en trabajar con la pronunciación. La experiencia en la utilización de este método provocó una amplia discusión entre los pedagogos de sordos más avanzados, quienes destacaron la ruptura de ese sistema de enseñanza con la actividad propia de los niños, con sus modos de comunicación, etc. Se comenzaron a contraponer a las ideas de Vatter otros enfoques de la enseñanza del lenguaje a los niños sordos (la escritura, la dactilología, etc.) Vygotski sometió a dura crítica la crueldad con que se aplicaba el método oral y su antagonismo con la naturaleza del niño. En 1938, la Conferencia de toda Rusia sobre pedagogía de sordos, en una resolución basada en el informe de I. I. Daniushevski, director del IDE, reprobó el método oral puro de Vatter en la enseñanza de los sordos aduciendo que frenaba el desarrollo de los niños.

⁵ Graborov, Alexei Nikoláievich (1885-1949). Defectólogo soviético. Uno de los organizadores de la escuela auxiliar; elaboró aspectos del contenido y los métodos de enseñanza y educación de los niños anormales. Intentó crear un sistema de cultura sensomotriz apoyado en un contenido socialmente significativo (el juego, el trabajo manual, las lecciones demostrativas, las excursiones, etc.). Vygotski no hizo una evaluación negativa del libro de Graborov «La escuela auxiliar», pero criticaba la separación, observable en los trabajos de Graborov de la defectología respecto de los fundamentos de la pedagogía general. También objetó algunos errores de principio de Graborov en la definición del concepto deficiencia infantil y aspectos particulares de la organización del proceso pedagógico en las escuelas particulares de la organización del proceso pedagógico en la escuela auxiliar que Graborov proponía. Sometió a una crítica particularmente punzante, en lo concerniente a la pedagogía del niño anormal, la exageración de la cultura sensomotriz y de la ortopedia psicológica en detrimento de la tarea de inculcar hábitos sociales.

⁶ Golovín, Serguéi Selivánovich (1866-1931). Oftalmólogo. Vygotski señala la exitosa experiencia de Golovín (conjuntamente con el ingeniero P. Perls) que demostró la aptitud de los ciegos para trabajar en la gran industria; destacó la fructífera ampliación de la esfera de profesiones para los ciegos, anteriormente muy limitada. La demostración de que «las formas superiores del trabajo» son accesibles para los ciegos es relacionada por Vygotski con el importantísimo problema del paso de la modalidad de «la caridad social» con respecto a los niños anormales en la práctica de la educación social. En el primer período de formación de la escuela especial en la Rusia Soviética tenían sin duda gran vigencia las cuestiones de la preparación de los alumnos para un trabajo calificado.

⁷ Perls, Pavel (?). Director de una de las secciones de las fábricas de material eléctrico Siemens-Schickert (Berlín). Demostró la aptitud de los ciegos para trabajar en la gran industria. Su lema fue: «Trabajo, no compasión».

Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil¹

1

Cualquier insuficiencia corporal —sea la ceguera, la sordera o la debilidad mental congénita— no sólo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente. El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta. Incluso en el seno de la familia, el niño ciego y el sordo es sobre todo un niño especial, surge hacia él una actitud excepcional, inhabitual, que no es la misma que hacia los otros hijos. Su desgracia cambia en primer lugar la posición social en el hogar. Y esto se manifiesta no sólo en las familias donde miran a ese niño como una carga pesada y un castigo, sino también en aquellas donde rodean al hijo ciego de un cariño redoblado, de una solicitud y una ternura decuplicadas. Precisamente allí, esas dosis elevadas de atención y piedad constituyen una pesada carga para el niño y una valla que lo separa de los demás. V. G. Korolenko², en su célebre cuento sobre un músico ciego, mostró verazmente cómo el niño ciego se convirtió en el centro de la familia, en su déspota inconsciente, a cuyo más pequeño capricho se adecuaba todo en la casa.

La deficiencia corporal provoca, en adelante, una orientación social absolutamente particular comparada con la de la persona normal. La alteración en la «actividad correlativa», según una expresión de V. M. Bédterev, del hombre en el mundo resulta en los hechos una grave perturbación de todo el sistema de las correlaciones sociales. Todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar «geométrico» del hombre en el medio social, su papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia, se reorganizan bajo un nuevo ángulo. El defecto físico provoca algo así como una luxación social, completamente análoga a la luxación corporal, cuando el miembro afectado —la mano o el pie— se sale de la articulación, cuando se altera la nutrición correcta y las funciones normales, cuando se rompen groseramente los ligamentos y las articulaciones habituales, y el funcionamiento del órgano está acompañado de dolor y procesos inflamatorios. Dan testimonio de esto las reflexivas confesiones de los propios ciegos y sordos, la más simple observación cotidiana de la vida de los niños deficientes y los datos del análisis psicológico científico. Lamentablemente, hasta ahora tanto en la literatura pedagógica científica

cuanto en la noción general, las cuestiones de la defectividad infantil se planteaban y resolvían la mayor parte de veces como un problema biológico. La deficiencia física se estudiaba, en lo fundamental, desde el ángulo de los cambios que introduce en la estructura biológica de la personalidad, en sus relaciones con el mundo físico-natural. Los pedagogos siempre hablaban en este caso de la compensación con que la educación puede suplir una de las funciones perturbadas del organismo. Por tanto, la cuestión se planteaba dentro de los estrechos límites del organismo, en el que la educación puede formar ciertos hábitos que compensen el defecto del mismo modo que cuando se extirpa un riñón el otro asume una parte de sus funciones.

Dicho más sencillamente: tanto psicológica como pedagógicamente el problema solía plantearse en un plano groseramente físico, al estilo de la medicina; la deficiencia física se estudiaba y compensaba como tal; la ceguera implicaba simplemente la falta de visión, la sordera la ausencia de audición, como si se tratara de un perro ciego o de un chacal sordo. A la vez, se perdía de vista que, a diferencia del animal, el defecto orgánico del hombre nunca puede manifestarse en la personalidad directamente, porque el ojo y el oído del ser humano no sólo son sus órganos físicos, sino también órganos sociales, porque entre el mundo y el hombre está, además, el medio social que refracta y orienta todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre. En el hombre no existe una comunicación pura, asocial y directa con el mundo. Por eso la carencia de la vista o el oído implica, ante todo, la pérdida de las más importantes funciones sociales, la degeneración de los vínculos sociales y desplazamiento de todos los sistemas de conducta. Es preciso plantear y comprender el problema de la defectividad infantil, en la psicología y la pedagogía, como un problema social, porque su momento social, anteriormente no observado y considerado por lo común como secundario, resulta en realidad ser fundamental y prioritario. Se lo debe estimar como principal. Es preciso encarar con audacia este problema como un problema social. Si una deficiencia corporal significa psicológicamente una luxación social, desde el punto de vista pedagógico educar a ese niño es insertarlo en la vida, como se inserta un órgano luxado y enfermo. Algunas consideraciones muy simples están destinadas a confirmar esta idea.

Ante todo, hay que desembarazarse de la leyenda —ya hace mucho abandonada por la ciencia, pero aún viva y popular en la conciencia común— de la compensación biológica de las deficiencias corporales. Existe la opinión de que, supuestamente, la sabia naturaleza, cuando priva al hombre de algún órgano de los sentidos (la vista o el oído) lo dota, como para compensarlo del defecto principal, de una mayor receptividad de los otros órganos. Así, relatan a menudo historias semimilagrosas sobre el excepcional sentido del tacto en los ciegos o de la vista en los sordomudos. Esto se basa sólo en la observación cierta de que, con la pérdida de cualquier órgano de percepción, los otros toman su lugar y comienzan a cumplir funciones que comúnmente no cumplen en una persona normal. Un ciego, por medio de la mano, conocerá más acerca de las cosas que un vidente. Un sordo leerá el lenguaje humano por los movimientos de los labios, cosa que

no hará ninguno que oiga normalmente. Pero, como lo demostraron las investigaciones, tanto el tacto en el ciego como la vista en el sordo no presentan particularidad alguna en comparación con el desarrollo normal de estos sentidos.

«En todos aquellos casos —dice al respecto A. V. Biriliov³— en los que el tacto de los ciegos es confrontado con las sensaciones táctiles más elementales, no pone en evidencia una diferencia considerable de la sensibilidad de las personas normales» (1901, pág. 5). La diferencia entre la sutileza de las sensaciones táctiles en los videntes y en los ciegos no queda establecida por una investigación rigurosa. Y si es que puede comprobarse en casos aislados, existe en una medida tan insignificante que en modo alguno puede explicarnos esa enorme diferencia entre el tacto del ciego y el vidente que cualquiera puede observar fácilmente.

De igual modo, la vista en el sordomudo le permite ver muchas cosas que no observamos, pero las percepciones visuales son en él más bien inferiores que en las personas normales o, en todo caso, no superiores. En los sordomudos, dice N. M. Lagovski⁴, «en raros casos ésta (la vista.—L. V.) puede ser llevada a tal grado de desarrollo que supere la visión normal».

El excepcional tacto en los ciegos y la vista en los sordos se explican cabalmente por las condiciones especiales en las que suelen estar puestos estos órganos. En otras palabras, las causas de esto no son constitucionales ni orgánicas, que consisten en la particularidad de la estructura del órgano o de sus vías nerviosas, sino funcionales, aparecidas como resultado de un empleo prolongado de dicho órgano para fines distintos de los que suelen tener las personas normales.

Si un ciego puede leer con la mano y orientarse perfectamente en el caso de puntos en relieve, que es para cualquier vidente una página impresa en alfabeto Braille, esto ocurre sólo porque en el ciego cada combinación de puntos, que constituye una letra, se ha acompañado reiteradas veces con el correspondiente sonido que se designa con esa letra, y ha sido asociado con ésta tan estrechamente como en nosotros el trazado visual de la letra con su sonido. Por consiguiente, la experiencia previa del ciego (distinta de la del vidente con respecto a la sensibilidad táctil) determina que, al palpar los puntos del Braille, cada una de sus combinaciones evoca en el ciego, como reacción, el sonido correspondiente; los sonidos se ordenan en palabras y el caos de puntos se organiza en una lectura inteligible. Este proceso es absolutamente análogo a la lectura visual de las personas normales y, en el aspecto psicológico, no hay ninguna diferencia esencial. Para un analfabeto, la página común de nuestro libro se parecerá a ese amontonamiento desordenado de signos incomprensibles como lo es para nuestro dedo el Braille. Aquí la cuestión no consiste en un tacto mejor o peor, sino en saber leer y escribir, es decir, en la experiencia previa que ha diferenciado, percibido y comprendido, ya sea nuestras letras, ya sea los puntos del alfabeto Braille. Un vidente puede aprender con facilidad a leer con el dedo el alfabeto punteado igual que un ciego. En forma exactamente análoga transcurre la lectura del habla por los movimientos de los labios que pronuncian uno u otro sonido. El sordo que aprende por tal medio a «oír con los ojos» también basa esta habilidad no en un desarrollo particular de la vista, sino en una instrucción particular, es decir, en la asociación, en la vincu-

lación de determinados movimientos con el aspecto de un objeto determinado, etcétera.

Todos estos procesos pueden ser identificados con absoluta precisión como procesos de elaboración de reflejos condicionados a determinadas señales o signos condicionados (estímulos) y se subordinan por entero a todos los mecanismos de enseñanza y educación de las reacciones condicionadas que fueron establecidas por I. P. Pávlov (1951) y V. M. Béhjterev (1928). La coincidencia temporal reiterada de dos estímulos (determinado sonido más cierta combinación de puntos) hace que posteriormente un nuevo estímulo por sí solo (los puntos), pueda provocar la misma reacción que el sonido que coincidía temporalmente con él. El nuevo estímulo, esta vez táctil, era algo así como el sustituto del anterior, el sonoro. El proceso que permite distinguir rápidamente las letras punteadas se explica totalmente por las leyes de inhibición y diferenciación de los reflejos condicionados.

Una de las cuestiones esenciales del estudio objetivo de la actividad nerviosa superior en los animales y en el hombre establece que puede ser formado un reflejo condicionado a *cualquier* estímulo exterior, proveniente del ojo, del oído, de la piel, etc. El perro aprende por igual a reaccionar con el reflejo salival tanto a una luz azul como al golpe del metrónomo, como también al rascado de la piel; lo único importante es que este nuevo excitador condicionado de la reacción coincida varias veces con la acción de un estímulo fundamental, congénito, incondicionado. Cualquier elemento del ambiente, cualquier partícula del mundo, cualquier fenómeno, puede actuar en el papel de excitador condicionado. Los procesos de formación del reflejo condicionado serán en todos los casos iguales. En esta ley reside la más importante posición de principio de la pedagogía de la infancia deficiente, o sea: la esencia psicológica de la formación de reacciones condicionadas en el ciego (la percepción táctil de los puntos durante la lectura) y en el sordo (la lectural labial) es exactamente la misma que en el niño normal, y, por consiguiente, también la naturaleza del proceso educativo de los niños deficientes, en lo fundamental, es la misma que cuando se trata de niños normales. La sola diferencia reside en que en algunos casos (la ceguera, la sordera) un órgano de percepción (analizador) es reemplazado por otro, es decir, que el contenido cualitativo de la reacción sigue siendo igual, así como todo el mecanismo de formación de la misma. En otras palabras, desde el punto de vista psicológico y pedagógico, la conducta del ciego y del sordomudo puede ser completamente equiparada a la normal: la educación del ciego y el sordo no se distinguen esencialmente en nada de la educación del niño normal.

Debemos asimilar la idea de que la ceguera y la sordera no significan otra cosa que la sola ausencia de una de las vías para la formación de los vínculos condicionados con el medio. Los ojos y oídos que se denominan en fisiología receptores, y en psicología, órganos de percepción o sentidos externos, tienen una función biológica: previenen al organismo sobre modificaciones lejanas del ambiente. Estos son, según una expresión de H. Decker, algo así como un puesto de avanzada de nuestro organismo en la lucha por la existencia. Su misión inme-

diata es percibir y analizar los elementos exteriores del ambiente, descomponer el mundo en partes singulares con las cuales se vinculan nuestras reacciones útiles, a fin de adaptar lo más exactamente posible la conducta al medio. La conducta del hombre en sí misma, como conjunto de reacciones, en rigor, permanece intacta. El ciego y el sordo son capaces de reproducir toda la gama de la conducta humana, es decir, de la vida activa. La particularidad de su educación se reduce sólo al reemplazo de unas vías por otras para formar los vínculos condicionados. Volvemos a repetir: el principio y el mecanismo psicológico de la educación es aquí el mismo que en un niño normal. Si de este modo se explica el desmedido desarrollo del tacto en los ciegos y de la vista en los sordos, las peculiaridades de estos sentidos deben su surgimiento a la riqueza funcional de los vínculos condicionados, trasladados a estos órganos desde otros que no funcionan.

El tacto en el sistema de la conducta del ciego, y la vista en el sordo, no desempeñan el mismo papel que en las personas que ven y oyen normalmente: las obligaciones y funciones del tacto y de la vista con respecto al organismo son otras: deben crear una enorme cantidad de tales vínculos con el ambiente —vínculos, que en las personas normales, recorren otras vías—. De ahí proviene su riqueza funcional —adquirida en la experiencia— que erróneamente se tomaba por innata, propia de la estructura orgánica.

El rechazo de la leyenda sobre la compensación biológica del defecto y la concepción correcta de la naturaleza de la formación de las reacciones de compensación nos permiten abordar de lleno la cuestión fundamental y de principio de la teoría pedagógica sobre la defectividad, vale decir, sobre el papel y el significado de la pedagogía especial (tiflopedagogía y pedagogía de sordos) dentro del sistema de la educación de los niños deficientes, y los nexos de esta pedagogía con los principios generales de toda educación. Antes de resolver este problema, extraigamos las conclusiones. Podemos decir que con un examen psicológico, no existe ninguna pedagogía particular de la infancia deficiente, separada, esencialmente distinta. La educación del niño con defecto constituye el tema de un solo capítulo de la pedagogía general. De esto resulta directamente que todos los problemas de este difícil capítulo deben ser revisados a la luz de los principios generales de la pedagogía.

2

La posición fundamental de la pedagogía especial tradicional de la infancia deficiente ha sido formulada por Kurtman. Considera que el ciego, el sordomudo y el débil mental no deben ser medidos con el mismo patrón que el normal. Esto es el alfa y el omega no sólo de las teorías más difundidas, sino también de casi toda la práctica de la educación de niños deficientes en Europa y en nuestro país. Nosotros, en cambio, afirmamos precisamente una posición psicológica y pedagógica opuesta: el ciego, el sordomudo y el débil mental pueden y deben ser medidos con el mismo patrón que el niño normal. «En realidad no hay diferencia

entre los niños normales y anormales —dice P. Ya. Tróshin—; unos y otros son personas, unos y otros son niños, en los unos y los otros el desarrollo sigue las mismas leyes. La diferencia consiste sólo en el modo en que se desarrollan» (1915, pág. XIII). Esta afirmación pertenece a un investigador que adopta un punto de vista más bien biológico que social en las cuestiones de la psicología y la pedagogía. No obstante, no puede dejar de advertir que «la anormalidad infantil, en la enorme mayoría de los casos, es producto de condiciones sociales anormales» (ídem, pág. XV) y el más craso error reside en que «se ve en los niños anormales únicamente la enfermedad, olvidando que existe en ellos, además de la enfermedad, una vida psíquica normal, la que, en virtud de condiciones especiales, asume un aspecto primitivo, simple y comprensible que no se encuentra en los niños normales» (ídem, pág. 2).

Este enorme error —concebir la anormalidad infantil sólo como una enfermedad— es lo que condujo a nuestra teoría y a nuestra práctica a las más peligrosas confusiones. Estudiamos minuciosamente las pequeñeces del defecto, los granos de enfermedad que se encuentran en los niños anormales —tanto de ceguera, tanto de sordera, tanto de catarro de la trompa de Eustaquio, tanto de alteración del gusto, etc.—, y no advertimos los kilogramos de salud acumulados en cada organismo infantil, cualquiera que sea el que padezca. Es inconcebible que hasta ahora una idea tan simple no se haya incorporado como verdad elemental a la ciencia y la práctica; que aún hoy la educación se oriente en sus 9/10 a la enfermedad y no a la salud. «Primero el hombre y después el hombre particular, es decir, el ciego», tal es la consigna de la psicología científica de los ciegos que es, ante todo, la psicología general del hombre normal y ya «en segunda línea» la psicología especial de los ciegos (F. Gerhardt, 1924; K. Bürklen, 1924). Hay que decir claramente que la ceguera (o la sordera) como factor psicológico no existe en absoluto para el ciego (o sordo). La convicción de los videntes acerca de que la ceguera es una existencia permanente en las tinieblas (o la sordera una inmersión en el silencio y el mutismo) constituye una opinión errónea e ingenua y un intento completamente falso de los videntes de penetrar en la psicología de los ciegos. Queremos imaginar a toda costa cómo el ciego experimenta su ceguera y, para ello, efectuamos una especie de sustracción mental de nuestra percepción habitual y normal, excluyendo de ella la luz y la percepción visual del mundo. A. M. Scherbina, ciego él mismo, demostró de modo bastante convincente y claro que esta noción corriente es falsa y, en particular, desde el punto de vista psicológico absolutamente errónea la imagen de la vida anterior del niño ciego que describe V. Korolenko.

El ciego no percibe directamente la oscuridad ni se siente en absoluto inmerso en las tinieblas, «no se esfuerza por liberarse del velo sombrío» y, en general no percibe *en modo alguno* su ceguera. «La infinita oscuridad» no le es dada al ciego en la experiencia como vivencia directa, y el estado de su psique no sufre mínimamente dolor a causa de que sus ojos no vean. La oscuridad no sólo no es una realidad inmediata para el ciego, sino que incluso la comprende «con cierta tensión del pensamiento», según el testimonio de Scherbina (1916, pág. 5).

Como hecho psicológico, la ceguera no es en absoluto una desgracia. Se convierte en ésta como un hecho social. No es que el ciego no ve la luz como un vidente con los ojos vendados, sino que «el ciego no ve la luz, como el hombre vidente no ve con su mano», según la excelente comparación de A. V. Birilión (1924, pág. 81). Por eso se equivoca absolutamente quien piensa, como Korolenko, que la psicología del ciego se basa en una atracción instintiva, orgánica, hacia la luz. Por supuesto que el ciego quiere ver, pero esa capacidad no tiene para él el significado de una necesidad orgánica, inextinguible, sino «práctico y pragmático». La psique del ciego —como afirma con acierto Scherbina— su peculiaridad, se va elaborando, se va creando «como si fuese una segunda naturaleza y, en tales condiciones —atesigua— y no podía sentir mi deficiencia física *directamente*» (1916, pág. 10).

Esto es lo fundamental. La ceguera es un estado normal y no patológico para el niño ciego, y él lo percibe sólo indirectamente, secundariamente, como resultado de su experiencia social reflejada en él.

¿Cómo viven los ciegos su ceguera? De diferente manera, de acuerdo con las formas sociales en que se realiza este defecto. En todo caso, esa piedra sobre el alma, esa enorme pena, ese inexpressable sufrimiento que nos inspira piedad por el ciego y nos hace pensar con horror en su vida, todo ello debe su origen a momentos secundarios, sociales, y no biológicos.

Las representaciones que tiene el ciego sobre el mundo no están exentas de realidad objetiva; el mundo no se revela al ciego a través de la niebla o de un velo. No tenemos en cuenta en absoluto que los ciegos desarrollan orgánica y naturalmente las posibilidades casi milagrosas del tacto. En el límite de la verdad científica está la idea de que los ciegos no sólo no son más pobres, sino incluso más ricos que los videntes. La célebre ciego-sordomuda H. Keller escribió que el sentido del tacto da al ciego ciertas dulces verdades sin las cuales debe vivir el vidente, en quien este sentido no está perfeccionado (H. Keller, 1920).

El denominado sexto sentido (término) en los ciegos, que les permite advertir a la distancia los objetos, y el séptimo sentido (vibratorio) en los sordomudos, que les permite captar los movimientos, la música, etc., desde luego que no representan de por sí nada específicamente nuevo para la psique normal, sino que se trata de sensaciones llevadas a la perfección, que existen también en los niños normales. Empero, ni siquiera podemos imaginar qué papel esencial pueden desempeñar estos sentidos en los procesos de conocimiento del mundo. Es claro que nos parecerá lamentable la declaración de una sorda, después de haber presenciado la ejecución de una obra en el piano: «¡Oh, qué bello! Lo sentí en los pies» (H. Decker, 1923, pág. 91), pero el hecho es en sí muy importante: para los sordos existe la música, el trueno, el ruido del mar, como lo testimonia también H. Keller; para los ciegos existen el día y la noche, los objetos a distancia con su tamaño y forma, etcétera (A. A. Kroguius⁵, 1907).

El triste destino de los ciegos no se debe a la ceguera física en sí, que no constituye una tragedia. La ceguera es sólo el pretexto y el motivo para que surjan las tragedias. «Las lamentaciones y suspiros —dice Scherbina— acompañan al ciego durante toda su vida; de ese modo, lenta, pero ciertamente se va realizando un

enorme trabajo destructivo» (1916, pág. 39). El mismo autor describe el caso de un colegio para ciegos donde «un enfermero tenía que dar de comer a un pequeño de ocho años con la cuchara sólo porque en su casa no se decidían a permitirle que aprendiera a comer solo» (ídem, pág. 40). He aquí por qué es completamente correcto que la higiene pedagógica prescriba tratar al niño ciego igual que si fuese vidente, enseñarle a caminar a la misma edad que a los demás niños, a atenderse solo, impulsarlo a jugar con los niños videntes (*lasset es soviel als möglich mit sehenden Kindern spielen*), no expresar jamás piedad hacia él en su presencia a causa de su ceguera, etc. Entonces, la ceguera es vivida por los propios ciegos como «un serie de pequeñas incomodidades», según la expresión de Scherbina (ídem, pág. 35). Y muchos ciegos suscribirán su declaración: «Pese a todo esto mi vida tiene para mí un peculiar encanto al que, creo, no estaría de acuerdo en renunciar por ningún tipo de bienes personales» (ídem). A la pregunta particular, pero profundamente instructiva, de si al ciego se le debe hacer conocer el mundo*, A. V. Biriliov, él mismo ciego, muestra qué importantes conclusiones pedagógicas de principio deben extraerse de la afirmación psicológica: debe conocer el mundo. Debe conocerlo no porque tenga una tendencia instintivamente orgánica hacia el mundo, ni el conocerlo implica traducir el mundo de los colores al lenguaje de los sonidos, etc. «El mundo representa las condiciones de la actividad de todos los otros hombres, la situación práctica cuya influencia hay que imaginarse con exactitud para comprender los métodos y las reglas de conducta, tanto ajenas como propias, que dependen de ella» (A. V. Biriliov, 1924, pág. 83). Para el ciego es importante saber que tras la cortina de la ventana no se lo ve desde la calle, que cuando en la habitación está encendida la luz y las ventanas no están cubiertas, cualquiera lo ve, etc. Debe poseer los conocimientos principales sobre el mundo que son adquiridos por el hombre con ayuda de la vista. El mundo ha sido construido por los hombres fundamentalmente como fenómeno visual y debemos preparar al niño ciego para vivir en este mundo común. Por consiguiente, debe conocer el mundo. En la cuestión más dolorosa de la educación de los ciegos el único punto de vista verdadero y correcto nos sugiere esta solución.

Incluso el problema del mundo en la educación del niño ciego se resuelve correctamente cuando no se plantea como problema biológico, sino como problema social. En este caso particular, nos parece, encuentra su máxima expresión la línea fundamental de las ideas que estamos desarrollando aquí.

Así, desde el punto de vista psicológico, el defecto físico provoca la perturbación de las formas sociales de conducta, el sistema de reacciones adaptativas al medio, entonces las modificaciones de este sistema, se manifiestan, ante todo, en la reestructuración y sustitución de los vínculos y condiciones sociales en los que se cumple y se realiza el proceso normal de la conducta. Absolutamente todas las

* La palabra «svet» significa en ruso «mundo» o «luz». (NRE.)

peculiaridades psicológicas del niño deficiente tienen en su base un núcleo no biológico, sino social.

En un ambiente social distinto, la ceguera no es psicológicamente igual. La ceguera, para la hija de un granjero norteamericano, para el hijo de un terrateniente ucraniano, para una duquesa alemana, un campesino ruso, un proletario sueco, son hechos psicológicamente muy distintos. Psicológicamente, la ceguera no implica deficiencia de la vida espiritual. La educación del niño deficiente (del ciego, del sordo) es un proceso exactamente igual de elaboración de nuevas formas de conducta, de creación de reacciones condicionadas, que en el niño normal. Por consiguiente, los problemas de la educación de los niños deficientes sólo pueden ser resueltos como un problema de la pedagogía social. La educación social del niño deficiente, basada en los métodos de la compensación social de su deficiencia natural es el único camino científicamente válido y de ideas correctas. La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a ésta y, más aún, debe fusionarse orgánicamente con ella, incorporársele como parte componente. La alimentación terapéutica del niño deficiente no debe comprometer su alimentación normal. Es mal médico aquel que deje al enfermo sin alimento normal, fiándose en jarabes y píldoras. Precisamente así actúa nuestra escuela especial, donde la Heilpädagogik (pedagogía terapéutica) ha devorado a la normal, la educación especial ha absorbido a la social. No negamos la necesidad de la educación y la enseñanza especiales de los niños deficientes. Por el contrario, afirmamos que la enseñanza de la lectura a los ciegos o del de lenguaje oral a los sordomudos demanda una técnica pedagógica especial y recursos y métodos especiales de los niños deficientes. Y sólo el conocimiento científico de la técnica puede formar un auténtico pedagogo en este terreno. Empero, no debemos olvidar que es preciso educar *no a un ciego, sino ante todo a un niño*. Educar al ciego y al sordo significa educar la ceguera y la sordera, y transformar la pedagogía de la defectividad infantil en pedagogía defectiva.

En nuestro país, la escuela especial justamente ha sacrificado al niño a la ceguera o la sordera. La escuela no ha notado lo sano y lo apto en el niño. Esto lo heredó de la escuela especial europea, la cual, por sus raíces sociales y por su orientación pedagógica, es enteramente filantrópico-burguesa y religiosa.

Si ustedes leen los informes sobre el estado de las escuelas alemanas para ciegos y sordos, quedarán asombrados de la elevada técnica pedagógica especial, de las condiciones higiénicas, etc. Pero un insoportable tufo a hospicio, una rancia atmósfera de cripta, un aire moralmente insalubre emanan de cada una de sus páginas. Lo más importante en la educación e instrucción de ciegos y sordomudos en Alemania, opina N. Hoppe, es que llevan con fe y resignación la cruz que el Señor puso sobre ellos y que aprendieron a esperar la luz eterna en medio de sus tinieblas.

No sólo para el propio ciego su ceguera es un hecho social, sino que también para épocas y países enteros, cierto sistema de educación de los ciegos y cierto modo de considerarlos se convierten en socialmente inevitables. Emancipar la

escuela especial de la esclavitud, es decir, del físico al que está sojuzgada y sometida, nutriéndolo en vez de atenuarlo; liberarla de toda huella de educación filantrópico-religiosa; reestructurarla sobre la base de los principios sanos de la pedagogía; liberar al niño de la carga abrumadora e insensata del aprendizaje especial—tales son las tareas que plantean a nuestra escuela la concepción científica del tema, así como las exigencias de la realidad.

La educación social, que surge en la grandiosa época de reconstrucción definitiva de la humanidad, está llamada a realizar lo que siempre soñó la humanidad como un milagro religioso: que los ciegos vean y los mudos hablen.

Probablemente la humanidad vencerá, tarde o temprano, a la ceguera, a la sordera y a la debilidad mental. Pero las vencerá mucho antes en el plano social y pedagógico que en el plano médico y biológico. Es posible que no esté lejano el tiempo en que la pedagogía se avergüence del propio concepto «niño deficiente» como señalamiento de un defecto insuperable de su naturaleza. El sordo que habla y el ciego que trabaja son partícipes de la vida común en toda su plenitud, ellos mismos no experimentarán su insuficiencia ni darán motivo para ello a los demás. Está en nuestras manos hacer que el niño ciego, sordo o débil mental no sean deficientes. Entonces desaparecerá también este concepto, signo inequívoco de nuestro propio defecto. Gracias a medidas eugenésicas, gracias al sistema social modificado, la humanidad alcanzará condiciones de vida distintas, más sanas. La cantidad de ciegos y sordos se reducirá enormemente. Quizá desaparecerán definitivamente la ceguera y la sordera. Pero mucho antes de eso serán vencidas socialmente. Físicamente, la ceguera y la sordera todavía existirán durante mucho tiempo en la tierra. El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero dejarán de ser deficientes porque la defectividad es un concepto social, en tanto que el defecto es una sobre estructura de la ceguera, la sordera, la mudez. La ceguera en sí no hace al niño deficiente, no es una defectividad, es decir, una deficiencia, una carencia, una enfermedad. Llega a serlo sólo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego. Es un signo de la diferencia entre su conducta y la conducta de los otros.

La educación social vencerá a la defectividad. Entonces, probablemente, no nos comprenderán cuando digamos de un niño ciego que es deficiente, sino que dirán de un ciego que es un ciego y de un sordo que es un sordo, y *nada más*.

3

La ceguera consiste en la ausencia de uno de los órganos de los sentidos (analizadores). Cometan un error los pedagogos que creen que la esencia de la labor educativa con los ciegos reside en desarrollar en ellos los órganos de percepción restantes, indemnes—el oído, el tacto, etc.—. En la literatura científica se ha señalado reiteradas veces: es profundamente errónea la opinión muy difundida de que los ciegos poseen aptitudes musicales excepcionales, un oído particularmente

sutil y que todos ellos son músicos innatos. Se piensa, por lo común, que cualquier ciego es inevitablemente un músico ciego. Sin embargo, entre los ciegos no se ha destacado hasta ahora ningún gran músico, y hasta son infrecuentes los mediocres. La anterior formación musical de los ciegos sólo ha producido una enorme cantidad de cantores de iglesia, de músicos callejeros, de aporreadores de pianos y de integrantes de orquesta para teatros de variedades baratos. Esa opinión está ligada idealmente a la leyenda sobre la compensación biológica del defecto físico y debe morir junto con ella. Al observar las sensaciones de los niños deficientes, P. Tróshin señala que las nociones comunes en la pedagogía sobre la importancia primaria y fundamental del desarrollo de los órganos de los sentidos están muy exageradas. La conservación de los analizadores, e incluso su desarrollo, no garantiza en absoluto una estructura elevada y compleja de la personalidad.

Evidentemente, no se debe hablar sobre el desarrollo de los órganos de percepción como de la primera tarea de la pedagogía de ciegos y sordos, sino sobre algunas formas más complejas e integrales, activas y eficaces de la experiencia infantil. Quien crea que el defecto de la ceguera se compensa con la educación del oído y el tacto, se equivoca, se sitúa enteramente en el viejo punto de vista y fuera del ámbito de la pedagogía social.

La creación de la tiflopedagogía social en lugar de la médico-filantrópica es un objetivo de enorme importancia científica e inmenso valor práctico. Ahora sólo se trata de intentar hallar algunos de sus puntos singulares. A esta tentativa está dedicado, precisamente, el presente capítulo. La compensación biológica debe ser sustituida por la idea de la compensación social del defecto. La psique, sobre todo la razón, es una función de la vida social. El puro estímulo físico de la luz no es la realidad completa; la interpretación que se le da por medio de la actividad social y el pensamiento le confiere toda la riqueza de su significado, según la idea de J. Dewey (1907). Por tanto, la ceguera, que sólo priva de un «puro estímulo físico» no cierra herméticamente las ventanas al mundo, no priva de la «realidad completa». Sólo compele a la *interpretación* social de estos estímulos físicos a trasladarse a otros estímulos y a vincularse con éstos. Puede ser compensada en mayor medida por otros estímulos. Lo importante es aprender a leer y no simplemente ver las letras. Lo importante es reconocer a las personas y comprender su estado, y no mirarlas a los ojos. El trabajo del ojo está, en fin de cuentas, en el papel subordinado de la herramienta para cualquier actividad y puede ser sustituida por el trabajo de otra herramienta. Es completamente justa la idea de A. V. Birilióv de que el ciego puede valerse de los ojos de otra persona, de la experiencia ajena como herramienta de la visión. Aquí los ojos ajenos asumen el papel de un aparato o de un instrumento, como el microscopio o el telescopio. Cuando se nos dice que el estudio de los fenómenos ópticos es posible para un ciego «con la condición de que utilice a otra persona como herramienta de la experiencia para conocer el fenómeno estudiado» (A. V. Birilióv, 1924, pág. 90), se está afirmando una verdad mucho más vasta e importante que la simple regla metodológica sobre cómo encarar en las escuelas para ciegos uno de los capítulos de la física.

Aquí se establece, independientemente de las conclusiones prácticas inmediatas, la importante idea de que esos problemas, que parecen absolutamente insolubles en el ámbito de la educación individual del niño ciego; resultan solucionables en cuanto se incorpora *otra persona*.

En esto consiste el «salto vitale» de la tiflopedagogía y de toda la pedagogía especial: salir de los límites de la pedagogía individualista, de ese «duo» entre maestro y alumno que estaba en la base de la educación tradicional. En cuanto queda incorporado al proceso tiflopedagógico un nuevo elemento —la experiencia de otra persona, la utilización de los ojos ajenos, la colaboración con un vidente— nos encontramos de inmediato en un terreno esencialmente nuevo y el ciego adquiere su microscopio y su telescopio, que amplían inconmensurablemente su experiencia y lo insertan estrechamente en la trama común del mundo.

Psicológicamente, el objetivo de la educación del ciego se reduce ahora a vincular toda la simbología y el sistema especial de signos con los otros analizadores —cutáneos, auditivos, etc.—. Sólo en esto se distingue la tiflopedagogía de la pedagogía general. Una parte de los vínculos condicionados se traslada a la piel o a otro analizador cualquiera. El ciego lee, palpando con los dedos los puntos en relieve; lo importante es que lee, lee *exactamente de la misma manera que nosotros*, y el hecho de que lo haga mediante un procedimiento distinto, con el dedo, y no con los ojos, por supuesto que no puede tener una importancia sustancial. ¿Acaso no es lo mismo leer un texto alemán escrito en caracteres latinos o góticos? Lo que importa es el significado, no el signo. Cambia el signo, el significado es igual.

De esto se deduce, desde luego, que es necesaria una educación especial de los ciegos, una escuela especial que forme los hábitos de esta simbología especial. *La diferencia de la simbología, con una absoluta identidad del contenido de todo el proceso educativo y formativo*: tal es el principio fundamental de la tiflopedagogía.

Sin embargo, la escuela especial crea una ruptura sistemática del contacto con el ambiente normal, aísla al ciego y lo sitúa en un microcosmos estrecho y cerrado donde todo está adaptado al defecto, donde todo está calculado a su medida, donde todo se lo recuerda. Este ambiente artificial no tiene nada en común con el mundo normal en el que debe vivir el ciego. En la escuela especial se crea muy pronto una atmósfera rancia, un régimen de hospital. El ciego se mueve dentro del estrecho ámbito de los ciegos. En este ambiente, todo alimenta el defecto, todo fija al ciego en su ceguera y lo «traumatiza» precisamente en ese punto. En tal escuela, la ceguera no se supera, sino que se desarrolla y acentúa. En tal escuela, las fuerzas del ciego, que lo ayudarían posteriormente a incorporarse a la vida común, no sólo no se desarrollan, sino que más bien se van atrofiando sistemáticamente. La salud espiritual, la estructura normal de la psique se van desorganizando y disgregando, la ceguera se convierte en un trauma psíquico. Pero, lo que es más importante, es que la escuela especial acentúa aquella «psicología del separatismo» —según una expresión de Scherbina—, que por sí sola es fuerte en el ciego.

Por su naturaleza, la escuela especial es antisocial y educa la antisociabilidad. No debemos pensar en cómo se puede aislar y segregar cuanto antes a los ciegos

de la vida, sino en cómo es posible incluirlos más temprana y directamente en la misma. El ciego tiene que vivir una vida en común con videntes, para lo cual debe estudiar en la escuela común. Por supuesto que ciertos elementos de la enseñanza y la educación especiales deben conservarse en la escuela especial o introducirse en la escuela común. Pero, como principio, debe ser creado el sistema combinado de educación especial y común que propone Scherbina. A fin de vencer la antisociabilidad de la escuela especial, es preciso realizar un experimento científicamente fundamentado de enseñanza y educación compartida entre ciegos y videntes, experiencia que tiene un inmenso futuro. El ámbito del desarrollo tiene aquí un curso dialéctico: primero, la tesis de la instrucción común de niños anormales y normales; después, la antítesis, es decir, la instrucción especial. La tarea de nuestra época es crear la síntesis, es decir, la instrucción especial, reuniendo en una unidad superior los elementos válidos de la tesis y la antítesis.

La otra medida consiste en derribar los muros de nuestras escuelas especiales. Entrar en un contacto más estrecho con los videntes, más profundamente en la vida. Una amplia comunicación con el mundo que no esté basada en el estudio pasivo, sino en la participación activa y dinámica en la vida. Una vasta educación político-social que saque al ciego del ámbito estrecho donde lo ha confinado su deficiencia, la participación en el movimiento infantil y juvenil —tales son las poderosas palancas de la educación social con cuyo auxilio es posible poner en marcha enormes fuerzas educativas.

Todavía leemos en los informes de las escuelas que «el Komsomol mantiene aparte» a los ciegos. Aquí ya existe la tarea, no tanto de educar a los ciegos, cuanto de reeducar a los videntes. Estos deben cambiar de actitud hacia la ceguera y hacia los ciegos. La reeducación de los videntes constituye una tarea pedagógico-social de enorme importancia.

También es preciso reestructurar de raíz el trabajo en las escuelas para ciegos. Hasta ahora se organizaba sobre la base de los principios de la invalidez y la filantropía. Al ciego se le enseñan, por lo general, recursos auxiliares que conducen a la miseria. En la enseñanza de música, de tejido de chucherías, etc., en la enseñanza del trabajo, no se tiene en cuenta que eso debe constituir la futura base de su vida. En las escuelas para ciegos se suele presentar el trabajo a los niños de una forma artificialmente preparada. Se eliminan cuidadosamente todos los elementos de orden organizativo-social que, por lo común, se transfieren a los videntes. Los ciegos siguen siendo ejecutores. Es por eso que tal «educación laboral» prepara inválidos. No sólo no las habitúa a organizar el trabajo, a saber encontrarse un lugar en la vida, sino que atrofia evidentemente esa habilidad. No obstante, precisamente los aspectos social y de organización del trabajo poseen para el ciego una gran importancia pedagógica. Trabajar no significa saber hacer cepillos o trenzar un cesto, sino algo mucho más profundo.

Desde el punto de vista instructivo, el trabajo y la educación suelen tener un carácter individualmente artesanal, primitivo. Tal trabajo casi no tiene suficiente fundamento politécnico ni significado profesional-productivo. Por último, tal

trabajo no acostumbra a la cooperación. De ahí el muy estrecho círculo de oficios y tipos de trabajo accesibles al ciego. La colaboración con un vidente debe convertirse en la base de la formación laboral. Sobre esa base se crea una verdadera comunicación con los videntes y el trabajo será la angosta puerta a través de la cual el ciego podrá entrar en la vida. Cread un trabajo válido; lo demás vendrá solo.

El trabajo en las escuelas de ciegos tiene otro enorme significado. Se trata de que el verbalismo y la pura retórica en ninguna parte han echado tan profundas raíces como en la tiflopedagogía. El ciego lo recibe todo masticado, se le relata todo. Aquí se cierne un peligro especial, aparte de las consideraciones generales que siempre se enuncian contra el método verbal. Las palabras son particularmente imprecisas para el ciego por cuanto su experiencia se conforma de otra manera (recordemos cómo en una antigua y sabia fábula el lazarillo explica al ciego qué es la leche); muy a menudo la palabra es para el ciego un «sonido vacuo». Al brindarle todo en forma masticada, hacemos que el propio ciego se desacostumbre de masticar. Al recibir todo conocimiento ya listo, él pierde el hábito de comprenderlo. El niño vidente encontrará dónde desarrollar sus aptitudes investigadoras, en cambio condenamos al ciego a que necesite eternamente un lazarillo. Es claro que resulta más difícil encontrar métodos de autoeducación para un ciego que para un vidente, pero existen y deben ser descubiertos. Debemos recordar siempre que la ceguera es un estado permanente, normal para ese organismo y no implica psicológicamente nada más que cierto cambio en la línea general de la adaptación social. En realidad, esa enseñanza especial es tan sencilla que no puede crear una desviación muy seria de la línea principal. Pese a todo, algo se desvía del camino común. Por eso debe ser compensada con una curva decuplicada en sentido opuesto, hacia la vida. La educación del ciego debe tener como guía la del vidente. Tal es el «norte» constante de nuestra brújula pedagógica. Hasta ahora solíamos comportarnos precisamente al contrario: nos orientábamos hacia la ceguera, olvidando que sólo el vidente puede insertar al ciego en la vida y que si un ciego guía a otro ciego, ¿no caerán ambos en un foso?

4

El problema de la educación de los sordomudos constituye, con toda probabilidad, el capítulo más fascinante y difícil de la pedagogía. El sordomudo está físicamente más adaptado al conocimiento del mundo y a la participación activa en la vida que el ciego. Con excepción de algunas perturbaciones —por lo común no muy significativas— en el ámbito del sentido que da información sobre determinados cambios de la posición del cuerpo en el espacio, en el ámbito del equilibrio (N. A. Popov⁶, 1920), el sordomudo conserva casi todas las posibilidades de reacciones físicas de una persona normal. Lo que es más importante es que el sordomudo conserva la vista y, gracias a eso, la posibilidad de controlar sus propios movimientos, que pueden ser elaborados con una exactitud completamente nor-

mal. Como aparato laboral, como máquina humana, el cuerpo del sordomudo se diferencia poco del cuerpo de una persona normal y, por consiguiente, el sordo conserva toda la plenitud de las posibilidades físicas, del desarrollo corporal, de adquisición de hábitos y de capacidad laborales. En este sentido el sordomudo no es un incapaz y por eso es inmensamente más feliz que el ciego. Todos los tipos de actividad laboral pueden estar al alcance de un sordomudo, con excepción de muy pocas áreas vinculadas directamente con el sonido (afinación de instrumentos musicales y otras). Si, pese a ello, en la pedagogía de sordos suele utilizarse hasta ahora una escasa cantidad de oficios, en su mayor parte inútiles, la culpa recae en la miopía y el enfoque filantrópico de la educación que considera al sordomudo como un inválido.

Con una concepción correcta de la cuestión, precisamente aquí se abre una amplísima puerta hacia la vida, la posibilidad de participar en un trabajo combinado con personas normales, de valerse de las formas superiores de la colaboración que, eludiendo el peligro del parasitismo, puede servir como momento social y convertirse en el fundamento de toda la pedagogía de sordos. Pero de esto hablaremos más adelante. Aquí nos referiremos con detalle al trabajo. La fabricación de chucherías y su venta, la falta de consideración de la vida ulterior, el trabajo artesanal primitivo, individual y aislado es una supervivencia del pasado que no se justifica desde el punto de vista científico. La falta de audición es una pérdida menos grave que la falta de vista. El mundo está representado en la conciencia del hombre predominantemente como fenómeno visual. En la naturaleza humana los sonidos desempeñan un papel decididamente menor. Al fin y al cabo, el sordo no pierde ningún elemento esencial de la realidad. Parecería que la sordomudez debe constituir una insuficiencia incomparablemente menor que la ceguera. Desde el punto de vista biológico es efectivamente así, y el animal sordo probablemente sea menos desvalido que el ciego. Pero esto no es así en el hombre. La sordomudez en el ser humano es una desgracia muchísimo mayor que la ceguera, porque lo aísla de la comunicación con la gente. La mudéz, al privar al hombre del habla, lo separa de la experiencia social, lo excluye del vínculo común. La sordomudez es una insuficiencia predominantemente social. Destruye más directamente que la ceguera los nexos sociales de la personalidad.

Así, el primer problema de la pedagogía de sordos consiste en restituir el habla al sordomudo. Esto es posible. La sordera implica, por lo general, sólo una afección de los nervios y centros auditivos, pero no de los fonadores. Habitualmente, están indemnes los órganos del habla y las vías y centros nerviosos vinculados a ellos. Por tanto, la mudéz no constituye una afección orgánica, sino simplemente un desarrollo escaso, a consecuencia de que el sordo no oye las palabras y, por ende, no puede aprender a hablar. Es por eso que la enseñanza del lenguaje oral al sordomudo no se reduce sólo al reemplazo de un analizador por otro —el oído por los ojos, cuando el sordo aprende a leer en los labios del hablante y a «oír» con los ojos—, sino también, además, a un importante mecanismo psicológico en que se basa el lenguaje, es decir, el mecanismo que devuelve al propio hablante los estímulos de su propio lenguaje y que le permite controlar y regular

el flujo del lenguaje (L. S. Vygotski. En la rec: *Psicología y marxismo*, 1925). Aquí este mecanismo está reemplazado por las sensaciones cinéticas que surgen durante los movimientos articulatorios. Estas sensaciones son sumamente débiles, los movimientos de los labios distan de transmitir con exactitud todos los sonidos, la articulación del habla exige movimientos invisibles dentro de la boca cerrada, y por eso la enseñanza del lenguaje oral se transforma para el sordomudo en un trabajo difícil y penoso.

Junto con la enseñanza del lenguaje oral (el denominado método alemán), los sordomudos tienen además dos lenguajes: 1) el lenguaje de la mímica natural, el lenguaje gestual, y 2) el lenguaje sistemático de señas, el alfabeto convencional que consiste de diversos movimientos de las manos y dedos, la denominada dactilología o escritura en el aire. Esto dos lenguajes son mucho más fáciles para el sordomudo; el lenguaje gestual es su lengua natural. Por el contrario, el lenguaje oral es antinatural para el sordomudo (N. M. Lagovski, 1911). Sin embargo, de estos tres lenguajes posibles, indudablemente debemos dar preferencia al más difícil y antinatural: el lenguaje oral. Este se adquiere con muchísima más dificultad, pero ofrece infinitamente más. En los hechos, aunque la mímica constituye el lenguaje originario del mudo y la base del método francés (N. M. Lagovski, 1910), debe ser abandonada porque es un lenguaje pobre y limitado. Encierra al sordo en el microcosmos estrecho y restringido de los que saben este lenguaje primitivo. La mímica degenera muy pronto en una jerga sólo comprensible en la escuela dada y permite la comunicación sólo con una pequeña cantidad de personas. La mímica admite sólo las más burdas designaciones concretas y objetivas. Jamás llega a los conceptos abstractos, a las representaciones abstractas. En rigor, el lenguaje no sólo es un instrumento de comunicación, sino también un instrumento del pensamiento; la conciencia se desarrolla sobre todo con ayuda del lenguaje y surge de la experiencia social. De aquí surge con claridad que la mímica condena al sordo al subdesarrollo.

Muchos investigadores afirmaron que la conciencia de los sordomudos carentes de habla, apenas supera la conciencia de los monos antropomorfos. Se puede discutir esta afirmación, pero, en todo caso, convenir con la opinión de Tsej, quien dice: «el pensamiento de los sordomudos, que está limitado a sus propias observaciones, cognición y experiencia sólo por la forma, pero no por el material, es pensamiento humano» (cit. según el libro: N. M. Lagovski, 1911, pág. 116). Tiene razón P. Natorp cuando dice que «el hombre se convierte en hombre sólo gracias a la comunidad humana... El hombre aislado es, en suma, nada más que una abstracción, como el átomo en física...» (1911, págs. 76-77). Incluso la percepción humana no se hubiese desarrollado en el hombre fuera de la comunidad humana. Precisamente, el lenguaje es la base y el portador de esa experiencia social; incluso cuando pensamos a solas conservamos la ficción de la comunicación. En otros términos, sin lenguaje no hay conciencia ni autoconciencia. Podemos convencernos con facilidad de que la conciencia surge de la experiencia social, precisamente en el ejemplo de los sordomudos. Sea o no sea así, de todos modos, enseñar el habla a un sordomudo implica no sólo darle la posibilidad de

comunicarse con la gente, sino también de desarrollar en él la conciencia, el pensamiento, la autoconciencia. Es restituirlo a la condición humana.

Así, la mímica está condenada desde el punto de vista científico y social. Pero también la dactilología (la escritura en el aire, el lenguaje sistemático de señas, el alfabeto manual) se muestra insuficiente para la enseñanza del sordomudo. Sigue siendo siempre un lenguaje no comprensible para los demás y pone entre los mudos y el mundo un eslabón intermedio encarnado en la persona que comprende este lenguaje y oficia de intérprete, traduciéndolos al lenguaje común.

Se ha propuesto implantar el alfabeto manual y la mímica como recursos auxiliares en la enseñanza del lenguaje. Tales fueron las opiniones teóricas de W. Stern y otros; también fue esa la práctica de algunas escuelas norteamericanas. La experiencia mostró de forma indudable que la mímica es incompatible con el lenguaje oral y que, por las leyes psicofisiológicas, la mímica desplaza al lenguaje oral. J. Heidsieck⁷, antes el más ardoso partidario de la mímica, llamó posteriormente a la mímica en las escuelas de sordomudos «el zorro en un gallinero», y a las escuelas con métodos combinados, «ni fu ni fa» (cit. según el libro: F. Werner⁸, 1909, pág. 48), porque en ellas no existe método. F. Werner demostró de modo bastante convincente que el medio del pensamiento y el medio de la comunicación debe ser el mismo (1909). El abate C. de L'Epie⁹ ha dicho: «Nuestra lengua no es la de ellos» (cit. según el libro: F. Werner, 1909). La tarea del método oral puro consiste precisamente en inculcar al sordo nuestro lenguaje. Así, el método oral puro queda como el único que puede restituir al sordomudo a la humanidad. Empero, este método es infinitamente difícil para los niños. Sólo gracias a una excepcional dureza pudo consolidarse y desarrollarse en la escuela alemana. Una dureza excepcional e inaudita es acompañante inevitable del método oral puro, pues, como admiten sus propios defensores, *«de todos los métodos de enseñanza, el método oral es el que más contradice la naturaleza del sordomudo, pero ninguno de los métodos está en condiciones de restituir al sordomudo a la sociedad humana como puede hacerlo el método oral»* (F. Werner, 1909, pág. 55).

La enseñanza del sordomudo está construida, pues, en contradicción con la naturaleza del niño. Hay que forzar esa naturaleza para enseñarle el lenguaje. Tal es el problema verdaderamente trágico de la pedagogía de sordos. Heidsieck estaba profundamente en lo cierto cuando dijo que «la policía debería clausurar todas las escuelas de sordomudos donde esté completamente eliminada la mímica» (cit. según el libro: F. Werner, 1909, pág. 42). Y, en realidad, es imposible desterrar la mímica: ésta es el lenguaje natural del niño. La prohíben, castigan por emplearla, pero esto no significa que la derroten.

Nos hemos detenido especialmente en esta compleja cuestión a fin de mostrar que también este problema central pero específico de la enseñanza del sordomudo es, a la vez, un problema general de la educación social y sólo como tal puede ser resuelto. Si deseamos inculcar el lenguaje oral a un niño sordo, debemos plantear el problema más ampliamente y no sólo en el plano de la discusión de las características específicas del método. El método es maravilloso, pero obliga a romperles los dientes a los alumnos, hace que el alumno aprenda unas

central. Y el punto central de la pedagogía de sordos es la *educación social del sordomudo en el sentido cabal de la palabra*.

5

El concepto de retraso mental es el más indefinido y difícil de la pedagogía especial. Hasta ahora no poseemos criterios científicos más o menos exactos para reconocer el verdadero carácter y grado del retraso, y no salimos en este terreno de los límites de un empirismo aproximativo y tosco. Una cosa es indudable para nosotros: el retraso mental es un concepto que abarca un grupo heterogéneo de niños. Aquí encontraremos niños patológicamente retrasados, físicamente deficientes y retrasados a consecuencia de esto. Encontraremos en este grupo también otras formas y fenómenos diversos. Así, junto con el retraso patológico, veremos niños completamente normales en el aspecto físico, retrasados y poco desarrollados a causa de penosas y desfavorables condiciones de vida y de educación. Estos son niños socialmente retrasados.

Así, el retraso dista de ser siempre un hecho condicionado por una larga serie de cambios hereditarios, sino que, con mucha frecuencia, es resultado de una infancia desgraciada. En uno y otro caso, desde el punto de vista pedagógico, tenemos presumiblemente fenómenos bastante similares que pueden ser caracterizados como un incompleto desarrollo total o parcial del organismo que se manifiesta en los más diferentes grados. Con excepción de las enfermedades en los fenómenos de retraso mental infantil, estamos ante hechos de un desarrollo incompleto y nada más.

En estos niños, los procesos vitales fundamentales pueden transcurrir con absoluta normalidad, al punto de que pueden servir como fuente de nuestros conocimientos sobre la naturaleza infantil. Es muy cierta la idea de Troshin acerca de que en los niños los procesos fundamentales se desenvuelven en la forma más pura, normal, transparente y simple, y que el estudio del niño debe iniciarse por estas formas más puras y sencillas.

Una fórmula muy frecuente en el uso pedagógico y la literatura, considera que el objetivo de la educación de los niños con retraso profundo consiste en formarlos como «personalidades socialmente neutrales». En este caso, se supone que la educación social puede perseguir fines puramente negativos. Sin hablar de que no existen en absoluto «personalidades socialmente neutrales», sería un enorme error ignorar las tareas positivas que se plantean aquí a la pedagogía. La vida es infinitamente compleja y diferenciada, en ella siempre puede uno encontrar el sitio para un niño activo y no neutral, incluso si es infradotado. El propio niño dispone de todo para convertirse en partícipe activo de la vida social. El mito sobre el instinto social reducido o «una disminución de los impulsos sociales» en el retrasado mental (A. N. Graborov, 1925) debe ser abandonado. Es un hecho que la personalidad social del niño retrasado está dañada y no desarrollada. Pero en ningún otro caso se manifiesta con tanta claridad como en éste el carácter

social de la defectividad. El niño retrasado se aparta por sí solo del ambiente de sus coetáneos. El estigma de imbécil o de deficiente lo coloca en condiciones sociales totalmente nuevas y todo su desarrollo transcurre ya en una dirección completamente nueva.

Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social. Esto se advierte con suma claridad en la cuestión de la educación sexual. Muchos autores (por ejemplo, A. N. Grabórov) se pronuncian por la educación separada de los sexos en la escuela auxiliar. Pero el instinto sexual en esos niños está más bien reducido que agudizado y aumentado. Toda la anormalidad que surge de su comportamiento sexual tiene un carácter secundario. Por eso, una educación social correctamente organizada en la escuela auxiliar presupone la enseñanza conjunta de niños y niñas.

El problema pedagógico central, también en esta escuela, es el nexó de la enseñanza especial con los principios generales de la educación social. La «ortopedia psíquica», la «cultura sensorial» realizadas en un material didáctico peculiar, debe fundirse enteramente en el juego, en las tareas, en el trabajo. Las clásicas lecciones de silencio son absurdas y penosas cuando se presentan como lecciones. Pero en los juegos en silencio o el silencio con algún fin, es un excelente recurso educativo cuando los niños saben para qué es preciso guardar silencio. La enseñanza «especial» debe perder su carácter «especial» y entonces pasará a ser parte de la labor educativa común. Debe seguir el rumbo de los intereses infantiles. La escuela auxiliar, creada sólo como ayuda a la escuela normal, no debe romper *nunca ni en nada* los vínculos con ella. La escuela especial debe tomar con frecuencia por un período a los retrasados y restituirlos de nuevo a la escuela normal. Orientarse hacia la norma, desterrar por completo todo lo que agrava el defecto y el retraso —esto es el objetivo de la escuela—. No debe ser vergonzoso estudiar ahí y sobre sus puertas no tiene que estar escrito: «Perded toda esperanza los que aquí entráis».

Imaginemos que en algún país, gracias a condiciones especiales, los niños deficientes constituyeran un valor excepcional, que les tocara una misión especial o un rol social peculiar. Es difícil concebir esto, pero es completamente posible: en efecto, en cierta época el ciego parecía nacido para ser juez, pensador, adivino. Imaginemos que la ceguera pudiese ser necesaria para algo, ser socialmente útil. Está claro que entonces la ceguera implicaría un destino social completamente distinto para el hombre y que el defecto se convertiría en un mérito. Ya que es cierta la idea de que subjetivamente para el propio ciego la ceguera no constituye un defecto, debemos aceptar que en tal país la ceguera (o la sordera) jamás podrían convertirse en un defecto ni el niño ciego en un deficiente. Por consiguiente, la «defectividad» es ya una valoración social de la ceguera y la sordera. Hace mucho que ha pasado en la discusión científica el tiempo de semejantes países imaginarios, y tales ejemplos perdieron toda su fuerza demostrativa. En ninguna parte existe, por supuesto, un país así; es nada más que una construcción lógica. Pero creímos posible valernos de tal disgresión, en último término, porque

pocas palabras con las que, generalmente, no sabe construir una frase lógica, que el niño hable a escondidas con la mímica, que los maestros deban ser policías a la pesca de los alumnos que recurren a ella, etcétera.

¿Dónde está, pues, la salida? Por supuesto que únicamente en sacar el problema de los estrechos marcos de las clases de articulación y plantearlo como un problema en toda su integridad. Ningún cuchillo es de por sí malo ni bueno: todo depende del uso que se le da en la mano del cirujano o del asesino. Ningún método es de por sí malo ni bueno; sólo dentro del sistema general de educación obtiene su justificación o su condena. En el viejo sistema, el método oral era nocivo, en el nuevo puede llegar a ser salvador. Desde luego que debemos perfeccionar el propio método, la técnica de enseñanza. Debemos combatir el método analítico de enseñanza de sonidos aislados, debemos luchar por la frase entera, buscar las vías para subordinar la mímica al lenguaje oral.

En este sentido, el sistema que así se presenta como el más interesante es el sistema mano-oral de G. Forchhammer¹⁰, quien antes propugnaba el lenguaje escrito como el instrumento más importante de la enseñanza del lenguaje. La unión de la boca y la mano en la pronunciación del mudo es notable por el hecho de que por primera vez subordina los movimientos de la mano al lenguaje oral introduciéndolos para designar los elementos invisibles de los sonidos. Psicológicamente este sistema promete mucho, ya que facilita la asimilación del lenguaje oral, permite pasar al lenguaje puro, etcétera.

Pero ni este sistema ni cualquier otro es *por sí solo* una salida de la situación. Es preciso organizar la vida del niño de tal manera que el lenguaje le resulte necesario e interesante, en tanto que la mímica no sea para él ni interesante ni necesaria. Se debe orientar la enseñanza en el sentido de los intereses infantiles y no en contra de ellos. Debemos convertir los instintos del niño en nuestros aliados y no en nuestros enemigos. Debemos crear la necesidad del lenguaje humano, entonces el lenguaje vendrá por sí mismo. La experiencia convalida esto. Cuando los alumnos egresados de la escuela retornan a ella cinco-seis años después, suele comprobarse que la vida ha coronado la labor de la escuela. Si los sordomudos suelen estar en condiciones de vida tales que el lenguaje es necesario para ellos, lo desarrollan y lo dominan por entero. Pero si han quedado como parásitos al margen de la vida, retornan al mutismo.

Nuestra escuela especial no sólo no puede «sumergir al niño en el lenguaje» —según una expresión de Stern—, sino que en él todo está organizado como para suprimir la necesidad del lenguaje oral. El lenguaje nace de la necesidad de comunicar y de pensar; el pensamiento y la comunicación son resultantes de la adaptación a las condiciones complejas de la vida. A. Gutsman dice acertadamente que a la mayoría de los egresados de las escuelas para sordomudos les falta capacidad para dominar los fenómenos y exigencias de la vida social (1910, pág. 6). Esto sucede, desde luego, a causa de que la escuela aísla a los niños del mundo. *Todo, en general, debe quedar al viejo estilo*, formula F. Werner como resumen del debate con los adversarios del método oral puro. Nosotros decimos: *todo debe ser reconstruido en un estilo nuevo* para que el método oral pueda dar frutos.

La enseñanza conjunta con niños normales, que se ha propuesto muchas veces (Grazer y otros), todavía no puede convertirse, lamentablemente, en un problema de solución inmediata, pero la consigna de Grazer es nuestra consigna: «Debemos llegar al punto en que cada maestro de primaria sepa enseñar también a sordomudos y, por consiguiente, que cada escuela elemental sea, a la vez, una institución para sordomudos» (cit. según el libro: F. Werner, 1909, pág. 35). Mientras no llegemos a esto, debemos acercar de todas las maneras posibles la escuela a la vida, la escuela de sordomudos a la escuela común*. Debemos volver a la posición de M. Hill¹¹ según la cual es preciso desarrollar el lenguaje en el niño sordomudo del mismo modo en que la vida lo crea en el niño normal. Aquí la salida no está en el sistema alemán, o francés, o italiano, sino sólo en el acercamiento a la vida. G. Wende¹², al brindar un panorama del desarrollo de la enseñanza a sordomudos en Alemania, señala correctamente tres épocas: 1) Am Anfang war das Wort; 2) Am Anfang war die Sache; 3) Am Anfang steht die Tat, das Ereignis** (G. Wende, 1915).

Ni el lenguaje en sí, ni el método visual-directo, objetivo, de enseñanza del lenguaje pueden satisfacerlos. La articulación no es un fin en sí mismo. El lenguaje siempre es alguna cosa más, una parte de la conducta integral, del acto, de la acción, de la experiencia. Todas las demás consideraciones, tanto especiales como generales sobre la educación, están subordinadas a esta consideración fundamental y a la exigencia de una enseñanza precoz (desde los dos años de edad) del lenguaje a los niños sordos y de la vinculación del lenguaje con las otras materias, etc. La participación en la vida activa y laboral debe iniciarse en la escuela; sobre esa base debe ser construido todo lo demás. Si se va a enseñar a los escolares a confeccionar muñecos de trapo y venderlos en la calle, los niños jamás aprenderán el lenguaje oral, porque a un mudo le resulta más fácil pedir limosna. A través de la organización activa de la vida en la escuela el alumno aprenderá a integrarse a la vida. Tenemos que abandonar el ideal de la escuela alemana con su espíritu familiar, su mezquina e infinita tutela sobre el alumno (a los niños ciegos, en algunas escuelas, no los dejan ni un instante sin vigilancia), con su enseñanza mecánica de la articulación.

Por tanto, el problema de la enseñanza del lenguaje oral a los sordomudos no es sólo una cuestión específica de método, sino también la cuestión central de los fundamentos esenciales de la pedagogía de sordos. Sólo marcando el centro se puede trazar con precisión un círculo y unirlo mediante los radios con el punto

* Durante el último Congreso de Asistencia Social a los ciegos, realizado en Stuttgart en agosto de 1924 (véase: *Vida de los ciegos*, 1924, n.º 5), el sistema alemán de educación por separado de los ciegos fue sometido a una crítica demoledora. Se le contrapuso la práctica norteamericana de comunicación y cooperación lo más estrecha posible con videntes. Indudablemente, lo mismo sucederá con los sordos.

** 1) Al principio fue la palabra; 2) al principio fue el hecho; 3) al principio está la acción o el acontecimiento.

nuestro objetivo no es introducir y afirmar una nueva idea, sino esclarecer a fondo la idea fundamental del presente texto: la ceguera y la sordera pueden no ser un defecto. Si creamos un país donde el ciego y el sordo encuentren un lugar en la vida, donde la ceguera no signifique ineludiblemente una insuficiencia, allí la ceguera no será un defecto. La pedagogía social está destinada a hacer realidad esta idea de la psicología defectológica. Superar la insuficiencia —tal es la idea fundamental—. Con el ejemplo aducido quisimos demostrar que esta afirmación no es una paradoja, sino una idea transparente y clara hasta la médula.

Notas de la edición rusa

¹ Fue publicado en 1924 en la recopilación «Problemas de la educación de niños ciegos, sordomudos y mentalmente retrasados», bajo la dirección de L. S. Vygotski. El capítulo —una crítica científica— está dedicado a los nexos de la defectología con las ramas cercanas del saber, y a su delimitación respecto de las mismas. Vygotski también examinó en este capítulo el tema de la concepción metodológicamente correcta de la correlación entre «lo biológico» y «lo social» en el desarrollo del niño anormal y su significación para la práctica defectológica. Para un examen más detenido de la influencia de las ideas de Vygotski sobre el curso del desarrollo de la defectología en la URSS, véanse: T. A. Vlávova, «Problemas psicológicos de la diferenciación de la enseñanza y la educación de los niños anormales». Moscú, 1972; L. V. Zankov, «Vygotski como defectólogo». La escuela especial, 1972, fasc. 4.

² *Korolenko, Vladimir Galaktiónovich* (1853-1921). Célebre escritor ruso. Vygotski utiliza la figura del personaje literario del relato de Korolenko «El músico ciego» para analizar los cambios sociales que se producen en las relaciones de los niños anormales con quienes los rodean y las tareas pedagógicas principales que afronta la defectología ante la posible «luxación social» de tal niño. En definitiva, Vygotski extrae la conclusión de que el proceso de compensación en los niños con anomalías del desarrollo no es de naturaleza biológica, sino social.

³ *Biriliöv, Alexandr Vasilievich* (1871-1959). Tiflopedagogo ruso soviético; jurista. Vygotski lo cita en relación con la demostración del importante principio acerca de que la mayor sutileza del tacto en los ciegos, así como de la vista en los sordos, no se explica por una naturaleza constitucional particular. Las causas son aquí funcionales, vinculadas al incremento del papel de estos órganos en sustitución de los deficientes. Vygotski está de acuerdo con Biriliöv en la valoración de las divergencias entre A. N. Scherbina y V. G. Korolenko sobre la vida interior de un niño ciego.

⁴ *Lagovskii, Nikolai Mijailovich* (1862-1933). Pedagogo soviético de sordos. Autor de trabajos sobre la historia, la teoría y la metodología de la enseñanza de los sordos. Valoraba mucho sus posibilidades cognoscitivas. Realizó una ingente labor en la preparación de especialistas, porque concedía mucha importancia a la personalidad del pedagogo.

⁵ *Kroguis, Avgust Adólfovich* (1871-1933). Psicólogo soviético, profesor. Hizo una aportación significativa al estudio de los distintos aspectos de la psicología de los ciegos y de sus procesos cognoscitivos.

⁶ *Popov, N. A. (?)*. Uno de los autores y redactor jefe de «Trabajos del Instituto Pedagógico del Don».

⁷ *Heidsieck, Johann* (1855-?). Pedagogo alemán de sordos. Elaboró el método oral de enseñanza del lenguaje a los sordomudos. Protestó contra la eliminación de la mímica; posteriormente, se convirtió en adversario de la misma.

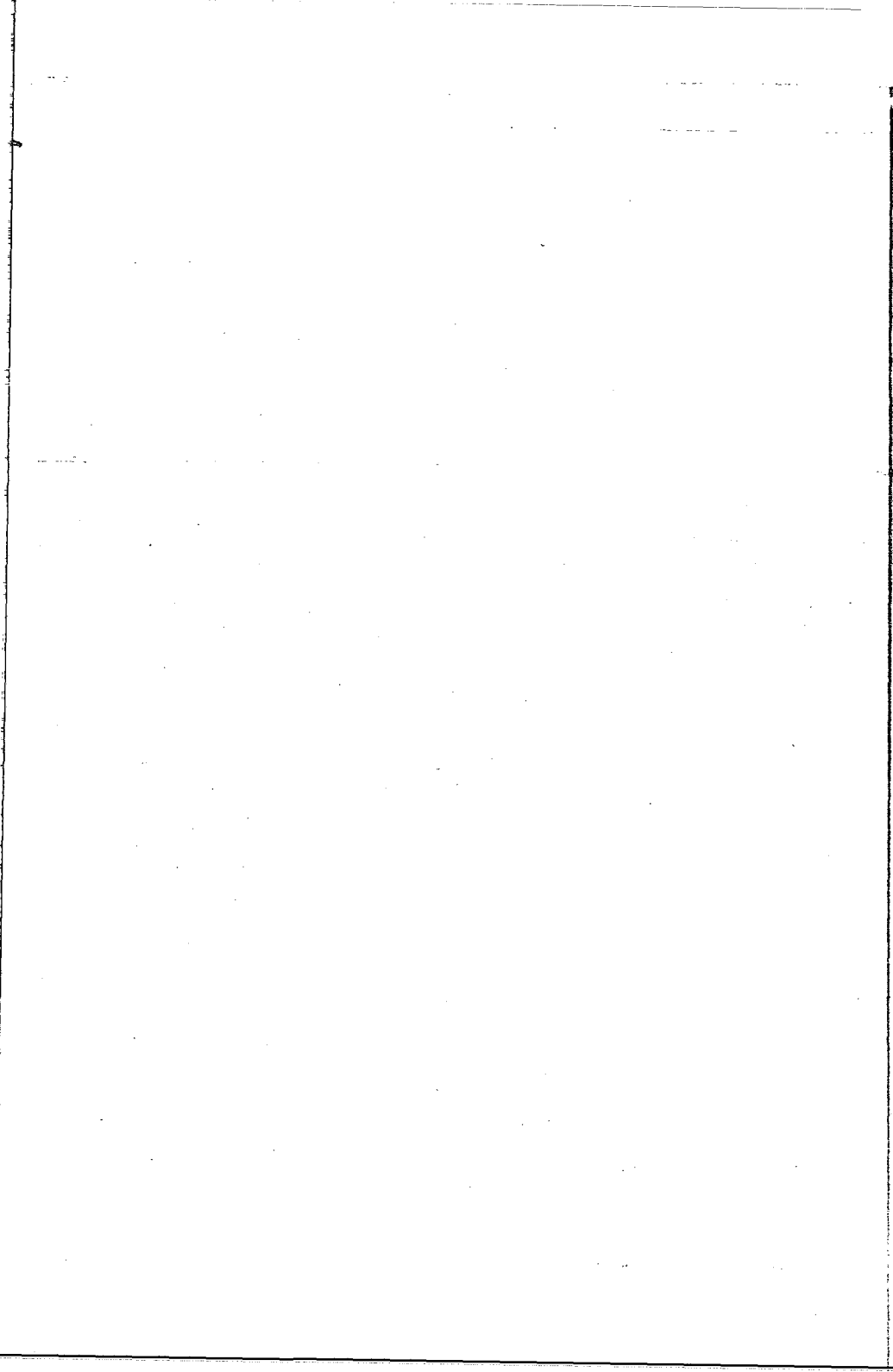
⁸ *Werner, F. (?)*. Uno de los adversarios declarados del método oral de enseñanza a los sordomudos como «contrario a la naturaleza del niño».

⁹ *De L'Épie, Charles Michel* (1712-1789). Pedagogo francés de sordos. Fundó el Instituto Nacional de París (1770), la primera escuela en el mundo para sordomudos; autor del método mímico de enseñanza a los sordomudos.

¹⁰ *Forchhammer, Georg* (1861-1938). Pedagogo danés de sordos; uno de los partidarios del método escrito para la enseñanza del lenguaje a los sordos. Vygotski habla positivamente sobre el sistema mano-oral elaborado por Forchhammer (unión del movimiento de la mano y la boca en la pronunciación del mudo).

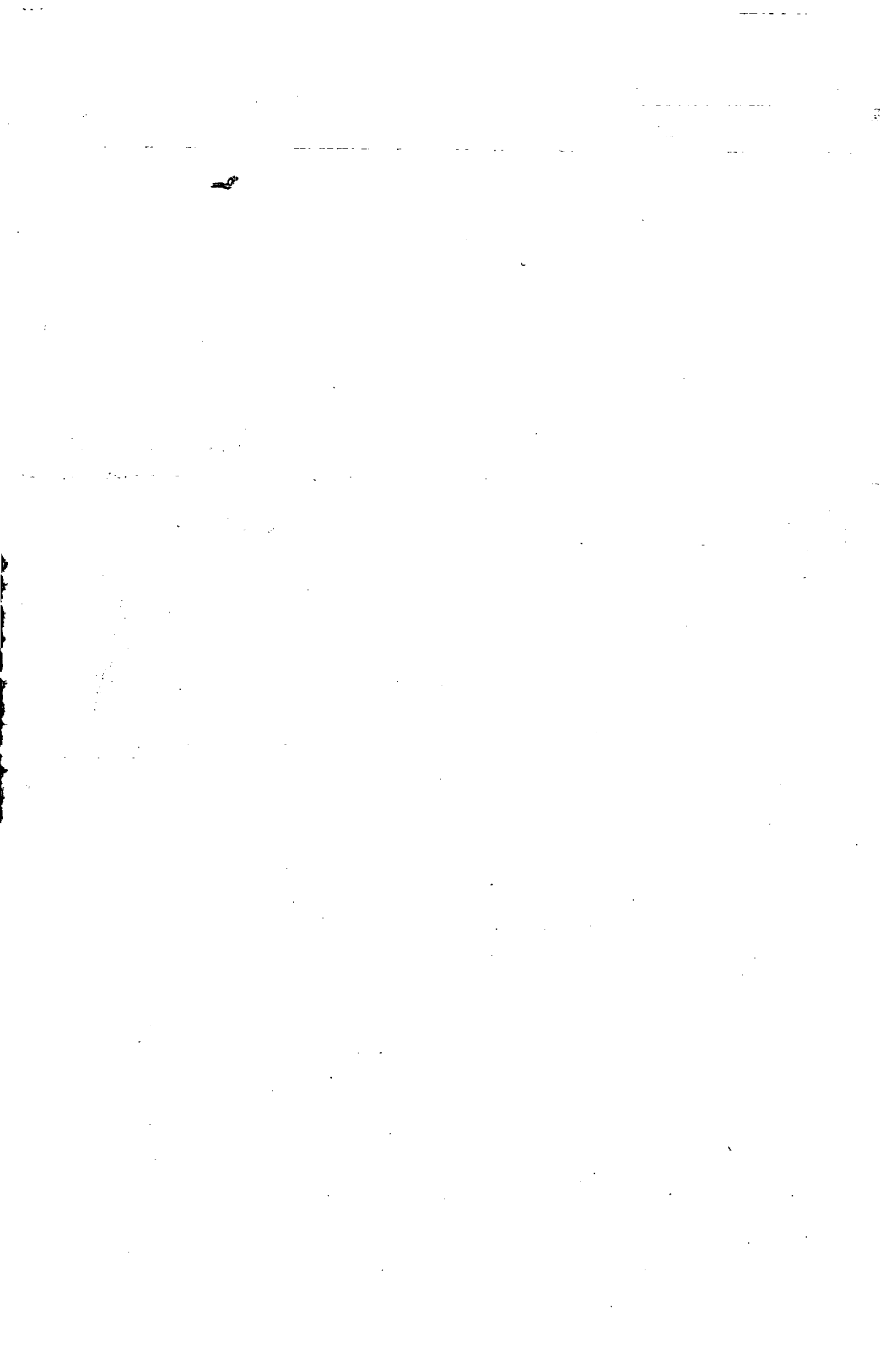
¹¹ *Hill, Moritz* (1805-1874). Pedagogo alemán de sordos. Reformador del método alemán de enseñanza a los sordomudos. Vygotski cita un valioso enunciado de Hill sobre la necesidad de aproximar el desarrollo del habla en los sordomudos a las regularidades de su desarrollo normal.

¹² *Wende, Gustav* (1860-1924). Pedagogo alemán de sordos. Vygotski concuerda con la posición de Wende sobre la necesidad de vincular el proceso de enseñanza del lenguaje a los sordomudos con la vida, con las necesidades del niño y con la educación social en su conjunto.



SEGUNDA PARTE

Cuestiones especiales de la defectología



El niño ciego¹

En ellos (en los ciegos.-L. V.) se desarrollan peculiaridades que no podemos notar en los videntes, y se debe suponer que en el caso de una comunicación exclusiva entre ciegos, sin intervención alguna de videntes, podría nacer una categoría especial de personas.

K. Bürklen*

1

Si dejamos a un lado las particularidades y omitimos los detalles, el desarrollo de las opiniones científicas sobre la psicología de los ciegos se puede representar como una línea que va desde la más remota antigüedad hasta nuestros días, ya perdiéndose en las tinieblas de falsas ideas, ya volviendo a aparecer con cada nueva conquista de la ciencia. Así como la aguja magnética de la brújula indica siempre el norte, esta línea apunta siempre hacia la verdad y permite valorar cualquier extravío histórico por el grado de su desviación con respecto a la línea fundamental.

En esencia, la ciencia sobre el hombre ciego, por tanto, tiende a la verdad, se reduce al desarrollo de una idea central de la que la humanidad ha tratado por milenios de adueñarse, porque no es sólo una idea sobre el ciego, sino, en general, sobre la naturaleza psicológica del hombre. En la psicología de los ciegos, como en cualquier ciencia, es posible equivocarse de diversas maneras, pero hay un solo camino hacia la verdad. Esa idea consiste en que la ceguera no es sólo la falta de visión (el defecto de un órgano singular), sino que también provoca una reestructuración muy profunda de todas las fuerzas del organismo y de la personalidad.

La ceguera, al crear una nueva y peculiar configuración de la personalidad, origina nuevas fuerzas, modifica las direcciones normales de las funciones, reestructura y forma creativa y orgánicamente la psique del hombre. Por consiguiente, la ceguera es no sólo un defecto, una deficiencia, una debilidad, sino también, en cierto sentido, una fuente de revelación de aptitudes, una ventaja, una fuerza (¡por extraño y similar a una paradoja que esto suene!).

Esta idea pasó por tres etapas fundamentales, cuya comparación muestra claramente la orientación, la tendencia, de su desarrollo. La primera época puede ser designada como mística; la segunda, como ingenuamente biológica, y la tercera, la moderna, como científica o sociopsicológica.

* K. Bürklen, 1924, pág. 3.

La primera época abarca la antigüedad, la Edad Media y una parte considerable de la historia moderna. Hasta hoy los vestigios de esta época son visibles en las opiniones populares sobre el ciego, en las leyendas, fábulas y proverbios. Se veía en la ceguera, ante todo, una enorme desgracia a la que se referían con terror supersticioso y con respeto. Además de considerar al ciego un ser indefenso, desvalido y abandonado, surge la convicción general de que en los ciegos se desarrollan las fuerzas místicas superiores del alma, que les resulta accesible el conocimiento espiritual y la visión espiritual, en lugar de la visión física perdida. Hasta ahora muchos hablan todavía acerca de la tendencia de los ciegos al mundo espiritual: evidentemente, hay en esto una parte de verdad, aunque deformada por el temor y la incomprensión de las mentes religiosas. Los custodios de la sabiduría popular, los cantores, los adivinos del futuro eran, a menudo, según la leyenda, ciegos. Homero era ciego. Cuentan que Demócrito se cegó él mismo para entregarse por completo a la filosofía. Aunque esto no sea cierto, en todo caso es indicativo: la sola posibilidad de esa leyenda, que a nadie le parecía absurda, atestigua la existencia de una concepción de la ceguera, según la cual el talento filosófico puede acentuarse con la pérdida de la vista. Es curioso que el Talmud, que equipara con muertos a los ciegos, los leprosos y los estériles, emplee la expresión eufemística de «hombre con abundancia de luz» al hablar de los ciegos. Los dichos populares alemanes y las máximas de la sabiduría tradicional conservan huellas de este mismo criterio: «El ciego quiere verlo todo» o «Salomón encontró en los ciegos la sabiduría porque no dan un paso sin explorar el terreno que pisan». O. Wanecek² (1919), en un estudio sobre el ciego en la saga, el cuento y la leyenda demostró que es propia de la creación popular la concepción del ciego como una persona con una penetrante visión interior, dotada de un conocimiento espiritual que no existe en los demás.

El cristianismo, que conllevó una revisión de valores, en realidad modificó sólo el contenido moral de esta idea, pero dejó intacta la esencia. A «los últimos aquí», entre los cuales, desde luego, figuraban también los ciegos, se les prometió convertirse en «los primeros allá». En el medioevo este era el dogma principal de la filosofía de la ceguera, en la que, como en cualquier privación o sufrimiento, se veía un valor espiritual; el atrio de la iglesia era cedido a los ciegos en posesión no compartida. Esto implicaba simultáneamente miseria en la vida terrenal y proximidad a Dios. En el cuerpo endeble, se decía entonces, vive un espíritu superior. De nuevo se descubría en la ceguera cierto segundo aspecto místico, cierto valor espiritual, cierto sentido positivo. Cabe denominar mística a esta etapa en el desarrollo de la psicología de los ciegos no sólo porque estaba teñida de nociones y creencias religiosas, no sólo porque a los ciegos se los acercaba de todos los modos posibles a Dios: visibles, pero no videntes, están con Aquel que ve pero es invisible, así decían los sabios hebreos.

En esencia, las facultades que se atribuían a los ciegos se consideraban fuerzas suprasensoriales del alma, cuyos vínculos con la ceguera parecían enigmáticos, milagrosos e incomprensibles. Estas concepciones no emanaban de la experiencia

ni del testimonio de los propios ciegos sobre sí mismos, ni de un estudio científico del ciego y de su rol social, sino de la teoría sobre el alma y el cuerpo, y de la creencia en un espíritu incorpóreo. Y pese a todo, aunque la historia había destruido por completo esta filosofía y la ciencia había revelado su inconsistencia, en sus fundamentos más profundos se ocultaba una partícula de verdad.

3

Sólo la época de la Ilustración (siglo XVIII) inauguró una nueva era en la concepción de la ceguera. En lugar de la mística fue colocada la ciencia; en lugar del prejuicio, la experiencia y el estudio. La enorme importancia histórica de esta época para el problema que estamos examinando reside en que la nueva concepción de la psicología creó (como su consecuencia directa) la educación y la instrucción de los ciegos, incorporándolos a la vida social y dándoles acceso a la cultura.

En el plano teórico, la nueva concepción se expresó en la teoría del vicariato de los órganos de los sentidos. Según esta concepción, la pérdida de una de las funciones de percepción, la carencia de un órgano, se compensa con el funcionamiento y el desarrollo acentuados de otros órganos. Como en el caso de ausencia o enfermedad de uno de los órganos pares —por ejemplo, un riñón o un pulmón— el otro órgano, sano, se desarrolla para crear una compensación, se agranda y sustituye al enfermo asumiendo una parte de sus funciones, así también el defecto de la vista provoca un desarrollo acentuado del oído, del tacto y los otros sentidos. Se crearon leyendas sobre la agudeza supernormal del tacto en los ciegos; se hablaba de la sabiduría de la bondadosa naturaleza que, con una mano quita y con la otra devuelve lo quitado y se preocupa por sus criaturas; creían que cualquier ciego, gracias al solo hecho de serlo, era un músico, es decir, una persona dotada de un oído aguzado y excepcional; descubrieron en los ciegos un nuevo sentido, especial, el sexto sentido, inalcanzable para los videntes. Estas leyendas se basaban en observaciones y hechos verídicos de la vida de los ciegos, pero estaban falsamente interpretados y, por lo mismo, deformados hasta hacerse irreconocibles. K. Bürklen reunió las opiniones de diversos autores (C. A. Fritsche, L. Batschko, Stuke, C. V. Rotermund, I. V. Klein y otros) que, en diferentes formas, desarrollaron esta idea (K. Bürklen, 1924). Pero muy pronto las investigaciones revelaron la inconsistencia de tal teoría. Demostraron como un hecho indiscutiblemente establecido que no existe en los ciegos un desarrollo acentuado de las funciones del tacto y el oído; que, por el contrario, estas funciones suelen estar desarrolladas en los ciegos en menor medida que en los videntes; por último, que allí donde encontramos una función táctil elevada en comparación con la normal, este fenómeno resulta ser secundario, dependiente, derivado, más bien una consecuencia del desarrollo que su causa. Dicha compensación no surge de la compensación fisiológica directa del déficit de visión (como el aumento de tamaño del riñón), sino de una compensación sociopsicológica general que sigue un curso muy complejo e indirecto, sin sustituir la función suprimida ni ocupar el lugar del órgano insuficiente.

Por tanto, ni siquiera se puede hablar de ningún vicariato de los órganos de los sentidos. Liuzardi observó con acierto que un dedo nunca enseñará al ciego a ver realmente. E. Binder, siguiendo las investigaciones de Appia, demostró que las funciones de los órganos de los sentidos no se trasladan de un órgano al otro y que la expresión «vicariato de los sentidos», es decir, reemplazo de dichos órganos, se emplea incorrectamente en fisiología. Tuvieron una importancia decisiva para refutar este dogma las investigaciones de Fiesbach, publicadas en el archivo de fisiología de E. Pflüger, que demostraron su inconsistencia. La psicología experimental resolvió el debate. Señaló el camino para comprender correctamente los hechos que se encuentran en la base de esta teoría.

E. Meumann³ discutió la posición de Fiesbach de que cuando hay déficit de un sentido padecen todos los sentidos. Afirmó que en realidad existe una especie de sustitución de las funciones perceptivas (E. Meumann, 1911). W. Wundt⁴ llegó a la conclusión de que la sustitución en el ámbito de las funciones fisiológicas es un caso particular del ejercicio y la adaptación. Por tanto, no se debe entender la sustitución en el sentido de que otros órganos asumen directamente las funciones fisiológicas de los ojos, sino de una complicada reestructuración de toda la actividad psíquica, provocada por la alteración de la función principal, y orientada, a través de la asociación, la memoria y la atención, a crear y elaborar un nuevo tipo de equilibrio del organismo, en lugar del perturbado.

Pero, si bien esa concepción biológica ingenua resultó falsa y se vio obligada a ceder el lugar a otra teoría, de todos modos dio un enorme paso adelante hacia la conquista de la verdad científica sobre la ceguera. Por primera vez, con el criterio de la observación científica y de la experiencia, abordó el hecho de que la ceguera no es sólo un defecto, sólo una insuficiencia, sino que también origina y pone en acción nuevas fuerzas, nuevas funciones y cumple cierta labor orgánica creativa, aunque esta teoría tampoco pudo indicar en qué consiste exactamente esa labor. Hasta qué punto es grande e importante el significado práctico de ese paso hacia la verdad puede juzgarse por el hecho de que esta época crea la educación e instrucción de los ciegos. Un punto del alfabeto Braille hizo más por los ciegos que miles de benefactores; la posibilidad de leer y escribir resulta más importante que «el sexto sentido» y la sutileza del tacto y el oído. Sobre el monumento a V. Haüy⁵, fundador de la instrucción de los ciegos, están escritas unas palabras dirigidas al niño ciego: «Encontrarás la luz en la instrucción y en el trabajo». En el conocimiento y el trabajo veía Haüy la solución de la tragedia de la ceguera, e indicó el camino por el que marchamos ahora. La época de Haüy dio la instrucción a los ciegos; nuestra época debe darles el trabajo.

4

La ciencia de la Edad Moderna se acercó más al dominio de la verdad sobre la psicología del hombre ciego. La escuela del psiquiatra vienés A. Adler, que elaboró el método de la psicología individual, es decir, de la psicología social de la

personalidad, señaló la importancia y el papel psicológico del defecto orgánico en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad. Si algún órgano, a causa de una insuficiencia morfológica o funcional, no puede cumplir plenamente con su trabajo, el sistema nervioso central y el aparato psíquico asumen la tarea de compensar el funcionamiento defectuoso del órgano. Crean sobre el órgano o la función defectuosa una sobreestructura psíquica que tiende a reforzar al organismo en el punto débil y amenazado.

En el contacto con el medio exterior surge un conflicto, causado por la falta de correspondencia del órgano o la función deficiente con sus tareas, lo que conduce a una alta posibilidad de enfermedad y muerte. Este conflicto crea también elevadas posibilidades y estímulos para la supercompensación. El defecto se convierte, de tal modo, en punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad. Si la lucha termina con la victoria del organismo, éste no sólo vence las dificultades creadas por el defecto, sino que también se eleva, en su desarrollo, a un nivel superior, transformando la deficiencia en talento, el defecto en capacidad, la debilidad en fuerza, la insuficiencia en sobrevalor. Así, N. Sounderson⁶, ciego de nacimiento, compiló un manual de geometría (A. Adler, 1927). Cabe imaginar que enorme tensión debieron alcanzar en él las fuerzas psíquicas y la tendencia a la supercompensación, suscitadas por el déficit de la vista, para que no sólo pudiera vencer la limitación espacial que conlleva la ceguera, sino también dominar el espacio en las formas superiores, accesibles a la humanidad sólo en el pensamiento científico, en las construcciones geométricas. Allí donde encontramos grados mucho más bajos de este proceso, la ley básica sigue siendo la misma. Es curioso que en las escuelas de pintura Adler encontrara un 70% de estudiantes con anomalías de la visión y una cantidad igual de alumnos con defectos del lenguaje en las escuelas de arte dramático (A. Adler -en el libro: *Heilen und Bilder*, 1914, pág. 21). La vocación por la pintura, la capacidad para ella, nacieron del déficit visual; el talento artístico, de la superación del déficit del aparato fonador.

Empero, el desenlace feliz no es el único, y ni siquiera el resultado más frecuente de la lucha por superar el defecto. Sería ingenuo creer que cualquier enfermedad termina indefectiblemente en una curación, que cada defecto se transforma felizmente en talento. Toda lucha tiene dos desenlaces posibles. El segundo es el fracaso de la supercompensación, la victoria total del sentimiento de debilidad, la asociabilidad de la conducta, la creación de posiciones defensivas a causa de la debilidad, su transformación en un arma, en un objetivo ficticio de la existencia, en esencia, la locura, la imposibilidad de una vida psíquica normal de la personalidad, es decir, la huida hacia la enfermedad, la neurosis. Entre estos dos polos se encuentra una enorme e inagotable variedad de diversos grados de éxito y fracaso, de talento y neurosis, del mínimo al máximo. La existencia de puntos extremos señala los límites del propio fenómeno y da la máxima expresión de su esencia y naturaleza.

La ceguera crea dificultades para la inserción del niño ciego en la vida. En esta dirección estalla el conflicto. De hecho, el defecto se realiza como una desvia-

ción social. La ceguera pone a su portador en una posición social particular y difícil. El sentimiento de inferioridad, la inseguridad y la debilidad surgen como resultado de la valoración que el ciego hace de su posición. Como reacción del aparato psíquico se desarrollan las tendencias a la supercompensación. Están orientadas a la formación de una personalidad socialmente válida, a la conquista de una posición en la vida social. Están orientadas a la superación del conflicto social, la inestabilidad psicológica resultante del defecto físico. En esto consiste la esencia del nuevo criterio.

Antes se pensaba que en el niño ciego, toda la vida y todo el desarrollo seguirían la dirección de la ceguera. La nueva ley dice que van en sentido contrario. Quien desee comprender la psicología de la personalidad del ciego partiendo directamente de la ceguera, tomándola como algo determinado por ese hecho, la entenderá en forma tan errónea como el que ve en la inoculación de la viruela sólo la enfermedad. Es cierto que la vacunación contra la viruela es la inoculación de la enfermedad, pero, en esencia equivale a la inmunización. A la luz de esta ley pueden aclararse todas las observaciones psicológicas parciales sobre los ciegos y sus relaciones con la línea directriz del desarrollo, con el objetivo vital único, con el objetivo final, con el «quinto acto», como dice Adler. Algunos fenómenos y procesos deben ser comprendidos no en vinculación con el pasado, sino con la orientación hacia el futuro. Para comprender cabalmente todas las particularidades del ciego debemos revelar las tendencias insertas en su psicología, los gérmenes del porvenir. En realidad, éstas son exigencias del pensamiento dialéctico en la ciencia: para esclarecer por completo cualquier fenómeno es preciso considerarlo en conexión con su pasado y su futuro. Tal es la perspectiva de futuro que aporta Adler a la psicología.

5

Hace mucho que los psicólogos advirtieron el hecho de que el ciego, en general, no vive en modo alguno su ceguera, contra la opinión corriente de que se siente constantemente sumido en las tinieblas. Según una excelente expresión de A. V. Biriliov, un ciego sumamente culto, el ciego no ve el mundo igual que un vidente con los ojos vendados. El ciego no ve la luz tal como el vidente no la ve con su mano, es decir, no siente ni percibe directamente el hecho de que está privado de la vista. «No puedo sentir directamente mi insuficiencia física», testimonia A. M. Scherbina (1916, pág. 10). El fundamento de la psique del ciego no consiste en una «inclinación instintiva, orgánica, hacia la luz», en una tendencia a «librarse de una oscura cortina», como lo representó V. G. Korolenko en su famoso relato «El músico ciego». La capacidad de ver la luz tiene para el ciego un significado práctico y pragmático, pero no instintivo orgánico, o sea, que el ciego sólo siente su defecto en forma indirecta, refleja, en las consecuencias sociales del mismo. Sería un error ingenuo del hombre vidente suponer que encontraremos en la psique del ciego la ceguera o su sombra psíquica, su proyección, su imagen;

en su psique no hay otra cosa que las tendencias a la superación de la ceguera (las tendencias a la supercompensación) y las tentativas de conquistar una posición social.

Casi todos los investigadores concuerdan, por ejemplo, en que generalmente encontramos en el ciego un desarrollo de la memoria más elevado que en los videntes. El último estudio comparativo de E. Kretschmer (1928) demostró que los ciegos poseen una mejor memoria verbal, mecánica y racional. A. Petzeld cita ese mismo hecho, establecido por una serie de investigaciones (A. Petzeld, 1925). Bürklen compiló opiniones de muchos autores que coinciden en una cosa: afirman que en los ciegos la memoria se desarrolla con particular fuerza, que supera por lo general la memoria de los videntes (K. Bürklen, 1924). Adler se plantearía ¿para qué está fuertemente desarrollada la memoria en los ciegos, es decir, qué condiciona este superdesarrollo, cuáles son las funciones que cumple en la conducta de la personalidad, a qué existencia responde?

Sería más correcto decir que en los ciegos existe la tendencia a un desarrollo elevado de la memoria; pero que ésta se desarrolle o no en la práctica tan acentuadamente, depende de muchas y complejas circunstancias. Esta tendencia, establecida de modo indudable en la psique del ciego, se torna totalmente explicable a la luz de la compensación. A fin de conquistar una posición en la vida social, el hombre ciego está obligado a desarrollar todas sus funciones compensatorias. En el ciego la memoria se desarrolla bajo la presión de las tendencias a compensar la deficiencia creada por la ceguera. Esto puede verse en el hecho de que se desarrolla de una manera muy específica, determinada por el objetivo final de este proceso.

Existen datos diferentes y contradictorios sobre la memoria de los ciegos. Unos autores (K. Stumpf y otros) se inclinan a ver en el ciego una actividad acentuada de la memoria; otros (Schroeder, F. Tsej) y sobre todo los maestros de ciegos, que observan la conducta de sus alumnos durante las lecciones, afirman que la atención de los ciegos está menos desarrollada que en los videntes. Sin embargo, no es correcto plantear el problema del desarrollo comparativo de las funciones psíquicas en los ciegos y los videntes como un problema cuantitativo. No debemos interrogarnos sobre la diferencia cuantitativa, sino cualitativa funcional de la misma actividad en ciegos y videntes ¿En qué dirección se desarrolla la atención en el ciego? Esto es lo que debemos preguntarnos. Y aquí, en las particularidades cualitativas determinadas, todos coinciden. Exactamente igual como existe en el ciego la tendencia al desarrollo de la memoria de una manera específica, existe en él la tendencia a un desarrollo específico de la atención. O más exactamente: tanto un proceso como el otro poseen una tendencia general a la compensación de la ceguera que les confiere a ambos una misma dirección. La peculiaridad de la atención en el ciego consiste en la especial fuerza de concentración de las excitaciones del oído y el tacto que entran sucesivamente en el campo de la conciencia, a diferencia de las sensaciones visuales que entran simultáneamente, de golpe, en el campo visual, y que provocan una rápida sustitución y dispersión de la atención a causa de la concurrencia de muchos estímulos simultá-

neos. Cuando deseamos concentrar nuestra atención, según palabras de Stumpf, cerramos los ojos y nos transformamos artificialmente en ciegos (1913). Está ligada a esto la particularidad opuesta, que equilibra y delimita la atención en el ciego: la plena concentración en un solo objeto hasta el total olvido del medio circundante hasta la inmersión total en el objeto, cosa que encontramos en los videntes), no se puede verificar en los ciegos; el ciego está obligado, cualesquiera que sean las circunstancias, a conservar cierto contacto con el mundo exterior a través del oído y por eso, hasta cierto grado, siempre debe distribuir su atención auditiva en detrimento de su concentración (ídem).

Se podría mostrar en cada capítulo de la psicología de los ciegos lo mismo que señalamos ahora con los ejemplos de la memoria y la atención. También las emociones, los sentimientos, la fantasía, el pensamiento y los demás procesos de la psique del ciego están subordinados a la tendencia común a compensar la ceguera. Esta unidad de toda la orientación de la vida hacia una meta es denominada por Adler línea directriz de la vida, plan vital único que se realiza inconscientemente en episodios y períodos externamente fragmentarios engarzados por un hilo común que sirve de base a la biografía de la personalidad. «En la medida en que, con el correr del tiempo, todas las funciones espirituales transcurren en la dirección elegida y todos los procesos espirituales reciben su expresión típica, tanto más se va formando la suma de procedimientos tácticos, de aspiraciones y capacidades que ocultan y delinean el objetivo vital que se ha determinado. Es lo que denominamos carácter» (O. Rühle, 1926, pág. 12). En contra de la teoría de Kretschmer, para quien el desarrollo del carácter no es más que el despliegue pasivo del tipo biológico básico que es congénitamente inherente a la persona, la teoría de Adler no deduce y explica la estructura del carácter y de la personalidad a partir del despliegue pasivo del pasado, sino de la adaptación activa al futuro. De aquí deriva una regla fundamental para la psicología de los ciegos: el todo no puede ser explicado ni comprendido por sus partes, sino que las partes pueden ser comprendidas en base al todo. La psicología de los ciegos puede ser construida, no de la suma de particularidades singulares, de desviaciones parciales, de rasgos aislados de una u otra función, sino que estas mismas particularidades y desviaciones se tornan comprensibles sólo cuando partimos de un objetivo vital único e integral, de la línea directriz del ciego, y determinamos el lugar y significado de cada particularidad y rasgo aislado en este todo y en vinculación con él, es decir, con todos los rasgos restantes.

Hasta ahora la ciencia cuenta con muy pocos intentos de estudiar la personalidad del ciego en su integridad, de conocer su línea directriz. Los investigadores han encarado el tema la mayor parte de las veces someramente y han estudiado sólo detalles. Entre las más logradas de esas experiencias sintéticas figura el citado trabajo de Petzeld. Su posición fundamental es: en los ciegos se encuentra en primer lugar la limitación de la libertad de movimientos, la importancia con respecto al espacio que, a diferencia de los sordomudos, permite reconocer de inmediato a un ciego. En cambio, las demás fuerzas y capacidades de los ciegos pueden funcionar plenamente en una medida que no podemos observar en los

sordomudos. Lo más característico en la personalidad del ciego es la contradicción entre la relativa impotencia en relación con el espacio y la posibilidad a través del lenguaje de una comunicación completa y absolutamente adecuada y de una comprensión mutua con los videntes (A. Petzeld, 1925), que cabe plenamente en el esquema psicológico del defecto y la compensación. Este ejemplo es un caso particular de la contraposición, que establece la ley dialéctica fundamental de la psicología, entre una deficiencia orgánica dada y las tendencias psíquicas. La fuente de la compensación en la ceguera no es el desarrollo del tacto o la mayor sutileza del oído, sino el lenguaje, es decir, la utilización de la experiencia social, la comunicación con los videntes. A título de broma, Petzeld menciona la opinión del oculista M. Dufour de que habría que hacer de los ciegos timoneles de los barcos, ya que a causa de su oído finísimo pueden captar cualquier peligro en medio de la niebla. Para Petzeld (1925) no es posible buscar seriamente la compensación de la ceguera en el desarrollo del oído o de otras funciones aisladas. Sobre la base del análisis psicológico de las representaciones especiales de los ciegos y de la naturaleza de nuestra visión, llega a la conclusión de que la principal fuerza motriz de la compensación de la ceguera —el acercamiento, a través del lenguaje, a la experiencia social de los videntes— no tiene límites naturales, ínsitos en la propia naturaleza de la ceguera, para desarrollarse. ¿Es que hay algo que el ciego no pueda conocer a consecuencia de la ceguera?, pregunta. Y llega a una conclusión que tiene una enorme importancia de principio para toda la psicología y la pedagogía de los ciegos: la capacidad del ciego para el conocimiento es una capacidad para conocerlo todo, su comprensión es, en lo fundamental, la capacidad para comprenderlo todo (idem). Esto significa que se abre ante los ciegos la posibilidad de lograr un valor social pleno.

Resulta muy aleccionador comparar la psicología y las posibilidades de desarrollo del ciego y el sordo. Desde el punto de vista puramente orgánico, la sordera representa un defecto menor que la ceguera. Un animal ciego posiblemente sea más desvalido que uno sordo. El mundo de la naturaleza entra en nosotros a través de los ojos más que a través del oído. Nuestro mundo está organizado más como fenómeno visual que sonoro. Casi no existen funciones biológicas importantes que sean alteradas por la sordera; con la ceguera, en cambio, se pierde la orientación espacial y la libertad de movimientos, es decir, la función animal más importante.

Así, desde el ángulo biológico, el ciego ha perdido más que el sordo. En cambio, para el hombre, en quien aparecen en primer plano las funciones artificiales, sociales, técnicas, la sordera implica una insuficiencia mucho mayor que la ceguera. La sordera causa el mutismo, priva del lenguaje, aísla al hombre, lo desconecta del contacto social que se apoya en el lenguaje. El sordo como organismo, como cuerpo tiene mayores posibilidades de desarrollo que el ciego; pero el ciego como personalidad, como unidad social, se encuentra en una situación incomparablemente más favorable: tiene el lenguaje y junto con éste la posibilidad de plena validez social. De tal modo que, la línea directriz en la psicología del ciego está orientada a la superación del defecto a través de su compensación

social, a través de la incorporación a la experiencia de los videntes, mediante el lenguaje. La palabra vence a la ceguera.

6

Ahora podemos volver al interrogante fundamental expresado en el epígrafe: ¿es el ciego, para la ciencia, el representante de una categoría especial de persona? Si no es así, ¿cuáles son los límites, las dimensiones y el significado de todas las particularidades de su personalidad? ¿En calidad de quién participa el ciego en la vida social y cultural? En lo fundamental, hemos respondido a esta pregunta con todo lo antedicho. Y, en esencia, la respuesta ya está dada en la condición limitadora del propio epígrafe: si los procesos de compensación no estuviesen orientados por la comunicación con los videntes y la exigencia de adaptarse a la vida social, si el ciego viviese sólo entre ciegos, únicamente en este caso podría originarse a partir de él un tipo particular de ser humano.

Ni en el punto final hacia el cual está dirigido el desarrollo del niño ciego, ni en el mecanismo que pone en movimiento las fuerzas del desarrollo existe una diferencia esencial entre el niño vidente y el ciego. Esta es la posición fundamental de la psicología y la pedagogía de los ciegos. Cualquier niño se caracteriza por una relativa insuficiencia orgánica en la sociedad de adultos donde crece (A. Adler, 1927). Esto nos permite considerar toda infancia como la edad de la inseguridad, de la insuficiencia, y todo desarrollo como orientado a la superación de este estado mediante la compensación. Así, también el punto final del desarrollo es la conquista de una posición social, y todo el proceso de desarrollo es igual en el niño ciego y en el vidente.

Los psicólogos y fisiólogos reconocen igualmente el carácter dialéctico de los actos y reflejos psicológicos. Este es el tipo general de actividad nerviosa superior y psíquica. La necesidad de vencer, de superar un obstáculo provoca una acentuación de la energía y la fuerza. Imaginemos un ser completamente adaptado que no encuentre absolutamente ningún obstáculo para sus funciones vitales. Ese ser será necesariamente incapaz de desarrollarse, de potenciar sus propias funciones y de avanzar, pues ¿qué lo impulsará a hacerlo? Por eso precisamente en la inadaptación de la infancia se encuentra la fuente de enormes posibilidades de desarrollo. Estos fenómenos pertenecen al ámbito de todas las formas de conducta, desde las inferiores hasta las superiores, y son tan elementales y comunes que de ningún modo se los puede considerar como una peculiaridad exclusiva de la psique del ciego, como una particularidad suya. Es exactamente lo contrario: el desarrollo elevado de estos procesos en la conducta del ciego es un caso particular de la ley general. Ya en las formas instintivas, es decir, en las formas más simples de la conducta nos encontramos con las dos particularidades que describimos antes como rasgos fundamentales de la psique del ciego: con la finalidad de los actos psicológicos y su incremento ante la presencia de obstáculos. Así que tampoco la orien-

tación al futuro constituye un atributo exclusivo de la psique del ciego, sino que es una forma común de la conducta.

I. P. Pávlov, al estudiar los vínculos condicionados más elementales, tropezó en las investigaciones con este hecho y lo describió denominándolo reflejo del objetivo. Con esta expresión, en apariencia paradójica, quiso señalar dos momentos: 1) que estos procesos transcurren según el tipo del acto reflejo; 2) que están orientados al futuro, en relación con el cual pueden ser entendidos.

Cabe añadir que no sólo el punto final y los caminos de desarrollo que conducen al mismo son comunes al ciego y al vidente, sino que también la fuente principal de la cual este desarrollo extrae su contenido es la misma en ambos - el lenguaje. Ya citamos antes la opinión de Petzeld acerca de que precisamente el lenguaje, la utilización del habla es la herramienta para superar las consecuencias de la ceguera. El mismo autor estableció que el proceso de utilización del lenguaje es esencialmente idéntico en los ciegos y los videntes; con ello esclareció la teoría de las representaciones sustitutivas de F. Hischtmann: «El rojo para el ciego —dice— tiene la misma relación significativa que para el vidente, aunque esto puede ser para él sólo un objeto de significado y no de percepción. Lo negro y lo blanco, en su concepción, representan la misma oposición que en el vidente, y su significación como relaciones entre los objetos tampoco es menor... El lenguaje de los ciegos, si admitimos una ficción, sería completamente distinto sólo en un mundo de ciegos. Dufour tiene razón cuando dice que un lenguaje, creado por ciegos se asemejaría poco al nuestro. Pero no podemos estar de acuerdo con él cuando afirma: «He visto que, en esencia, los ciegos piensan en un lenguaje y hablan en otro» (A. Petzeld, 1925).

De manera que la fuente de la cual la compensación extrae fuerzas resulta, una vez más, la misma en los ciegos y los videntes. Estudiando el proceso de educación del niño ciego, desde el punto de vista de la teoría sobre los reflejos condicionados, llegamos, en su momento, a la siguiente conclusión: desde el punto de vista fisiológico no hay una diferencia de principio entre la educación del niño ciego y del vidente. Esa coincidencia no debe asombrarnos, ya que debía esperarse que la base fisiológica de la conducta manifestase la misma estructura que la sobreestructura psicológica. Así, desde dos extremos distintos, llegamos al mismo punto.

La coincidencia de los datos fisiológicos y psicológicos debe convencernos aún más de la exactitud de la conclusión fundamental. podemos formularla del siguiente modo: la ceguera como insuficiencia orgánica da impulso a los procesos de compensación, que llevan a la formación de una serie de particularidades en la psicología del ciego y que reestructuran todas las funciones singulares, particulares, con la mira del objetivo vital fundamental. Cada función del aparato psíquico del ciego presenta sus peculiaridades, a menudo muy significativas en comparación con los videntes; abandonado a su propia suerte, este proceso biológico de formación y acumulación de particularidades y de desviaciones respecto del tipo normal, en caso de que el ciego viviese en un mundo de ciegos, conduciría inevitablemente a la creación de una categoría particular de personas. Bajo la pre-

sión de las exigencias sociales de los videntes, de los procesos de supercompensación y de la utilización del lenguaje idéntico en los ciegos y los videntes, todo el desarrollo de esas peculiaridades se conforma de tal modo que la estructura de la personalidad del ciego en su conjunto tiene la tendencia a lograr determinado tipo social normal. Aun existiendo desviaciones parciales, podemos tener un tipo de personalidad integralmente normal. El mérito de haber establecido este hecho le corresponde a Stern (W. Stern, 1921). Admitió la teoría sobre la compensación y esclareció cómo de la debilidad nace la fuerza, de las deficiencias, los méritos. Por compensación se afina en el ciego la capacidad de diferenciar al tacto, no a través de una real elevación de la excitabilidad nerviosa, sino a través del ejercicio en la observación, la valoración y la comprensión de las diferencias. Del mismo modo, en el ámbito de la psique, la insuficiencia de una propiedad puede ser parcial o totalmente sustituida por el desarrollo reforzado de otra. Una memoria débil, por ejemplo, se equilibra con la elaboración de la comprensión, que se pone al servicio del espíritu de observación y la memorización; la debilidad de voluntad y la falta de iniciativa pueden ser compensadas por la sugestionabilidad y por la tendencia a la imitación, etc. En medicina se va afirmando una opinión análoga: el único criterio de salud y enfermedad es el funcionamiento adecuado o no de todo el organismo, en tanto que las desviaciones parciales se valoran sólo en la medida en que son compensadas o no por otras funciones del organismo. Contra «el análisis microscópico sutil de las anormalidades», Stern promueve la tesis: las funciones parciales pueden presentar una desviación importante de la norma y, sin embargo, la personalidad o el organismo en su conjunto pueden ser totalmente normales. El niño con un defecto no es inevitablemente un niño deficiente. Del éxito de la compensación, es decir, de la formación final de su personalidad íntegra depende el grado de su deficiencia y su normalidad.

K. Bürklen menciona dos tipos principales de ciegos: uno tiende, dentro de lo posible, a reducir y anular el abismo que separa al ciego del vidente; el otro, por el contrario, subraya las diferencias y exige que se reconozca la forma particular de personalidad que responde a las vivencias del ciego. Stern cree que también esta contraposición tiene una naturaleza psicológica; ambos ciegos pertenecen, probablemente, a dos tipos distintos (K. Bürklen, 1924). En nuestra concepción, ambos tipos denotan los dos desenlaces extremos de la compensación: el éxito y el fracaso de este proceso fundamental. Ya hemos hablado de que este proceso en sí, independientemente del desenlace negativo, no implica nada excepcional que sólo sea inherente a la psicología del ciego. Añadiremos únicamente que la psicotécnica moderna considera un caso particular de compensación esa función elemental y básica para todas las formas de actividad y desarrollo como es el ejercicio. Por eso es igualmente erróneo tanto considerar al ciego sobre la base de la presencia y el predominio de este proceso en su psique como un tipo particular de persona, cuanto soslayar las profundas peculiaridades que caracterizan este proceso común en los ciegos. W. Steinberg cuestiona con razón el dicho habitual de los ciegos: «No somos ciegos, solamente no podemos ver» (K. Bürklen, 1924, pág. 8).

Todas las funciones, todas las propiedades se van reestructurando en las condiciones particulares de desarrollo del ciego: no se debe reducir toda la diferencia aun solo punto. Pero, a la par con ello, la personalidad del ciego y la del vidente, tomada en su integridad, puede pertenecer a un mismo tipo. Se dice con acierto que el ciego comprende mejor el mundo de los videntes, que los videntes el mundo del ciego. Tal concepción sería imposible si el ciego, en su desarrollo, no se aproximara al tipo normal de la persona. Surgen interrogantes: ¿cómo se explica la existencia de dos tipos de ciegos? ¿Acaso esto está condicionado por causas orgánicas o psicológicas? ¿No refuta esto las tesis propuestas anteriormente o, al menos, no les introduce limitaciones y correcciones sustanciales? En algunos ciegos, como lo describía admirablemente Scherbina, el defecto es compensado orgánicamente, «se crea una especie de segunda naturaleza» (1916, pág. 10), y encuentran en la vida, pese a todas las dificultades vinculadas a la ceguera, un encanto particular al que no renunciarían a cambio de ningún tipo de bienes. Esto significa que en los ciegos la sobreestructura psíquica ha compensado tan armónicamente la deficiencia que se ha convertido en base de su personalidad; renunciar a ella sería, para ellos, renunciar a sí mismos. Estos casos confirman totalmente la teoría de la compensación. En lo que concierne a los casos de fracaso de la compensación, ahí el problema psicológico pasa a ser un problema social: ¿acaso los niños sanos de la enorme mayoría de la humanidad logran todo lo que podrían y deberían lograr por su estructura psicofisiológica?

7

Nuestra reseña ha concluido: estamos llegando a puerto. No figuraba entre nuestros objetivos un esclarecimiento más profundo de la psicología de los ciegos; sólo deseábamos señalar el punto central del problema, el nudo al que están ligados todos los hilos de su psicología. Encontramos ese nudo en la idea científica de la compensación. ¿Qué divide la concepción científica de este problema de la precientífica? Mientras que el mundo antiguo y el cristianismo veían la solución del problema de la ceguera en las fuerzas místicas del espíritu, mientras que la teoría biológica ingenua la veía en una compensación orgánica, la expresión científica de la misma idea formula el problema de la solución de la ceguera como un problema social y psicológico. Para una mirada superficial puede parecer fácilmente que la idea de la compensación nos hace retroceder al criterio medieval cristiano sobre el papel positivo del sufrimiento, del martirio de la carne. En rigor, no es posible imaginarse dos teorías más opuestas. La nueva teoría no valora positivamente la ceguera en sí ni el defecto, sino las fuerzas contenidas en ella, las fuentes de su superación, los estímulos para el desarrollo que entraña. No simplemente la debilidad, sino la debilidad como camino hacia la fuerza es lo que aquí se marca con un signo positivo. Las ideas, así como las personas, se conocen mejor por sus actos. Debemos juzgar las teorías científicas por los resultados prácticos a los que llevan.

¿Cuál es el aspecto práctico de todas las teorías antes mencionadas? Según la acertada observación de Petzeld, la sobrevaloración de la ceguera en la teoría fue creada en la práctica de Homero, Tiresias, Edipo, como testimonio viviente del desarrollo infinito e ilimitado del hombre ciego. El mundo antiguo creó la idea y el tipo real del ciego eminente. La Edad Media, por el contrario, encarnó la idea de la subvaloración de la ceguera en el auxilio a los ciegos. Según la justa expresión alemana: «Verehrt-ernährt», la antigüedad respetaba a los ciegos, el medioevo los alimentaba. Tanto lo uno como lo otro fue la expresión de la incapacidad del pensamiento precientífico para elevarse por encima de una concepción unilateral de la educación de la ceguera: admitía ya sea la fuerza, ya sea la debilidad; empero, el hecho de que la ceguera es ambas cosas, es decir, una debilidad que conduce a la fuerza, era una idea extraña a esa época.

El comienzo del enfoque científico del problema de la ceguera está signado en la práctica por la tentativa de crear la educación metódica de cualquier ciego. Fue esta una gran época en la historia de los ciegos. Pero bien dijo Petzeld: «El mismo hecho de que fuera posible plantear cuantitativamente la cuestión de la capacidad de actuar de los sentidos restantes en el ciego y desde ese ángulo investigarlos experimentalmente, muestra en principio el mismo tipo de planteamiento del problema que fue inherente a la antigüedad y el medioevo» (A. Petzeld, 1925, pág. 30). En ese mismo período Dufour aconsejaba hacer de los ciegos timoneles. Esa época intentó elevarse por encima de la unilateralidad de la antigüedad y el medioevo, unir por primera vez ambas ideas sobre la ceguera; de ahí la necesidad (a causa de la debilidad) y la posibilidad (de la fuerza) de la educación de los ciegos; pero en ese entonces no supieron unir las dialécticamente y concibieron el vínculo de la fuerza y la debilidad de modo puramente mecánico.

Por último, nuestra época entiende el problema de la ceguera como un problema sociopsicológico y dispone en su práctica de tres tipos de armas para luchar contra la ceguera y sus consecuencias. Es cierto que también en nuestra época suelen emerger ideas de que es posible vencer directamente la ceguera. La gente no quiere abandonar de ningún modo la antigua promesa de que los ciegos recuperarán la vista. No hace mucho fuimos testigos de un reconocimiento de las engañosas esperanzas de que la ciencia habría restituido la vista a ciegos. En esos arrebatos de esperanzas vanas renacen, en efecto, las supervivencias caducas de la antigüedad y el ansia de un milagro. No está en ellas el nuevo verbo de nuestra época, que, como se ha dicho, dispone de tres clases de armas: la profilaxis social, la educación social y el trabajo social de los ciegos; estos son los tres pilares prácticos sobre los que se yergue la ciencia contemporánea que estudia a la persona ciega. La ciencia debe realizar todas estas formas de lucha, completando lo sano que fue creado en esta dirección por las épocas anteriores. La idea de la profilaxis de la ceguera debe ser inculcada a las grandes masas populares. También es preciso eliminar la educación de los ciegos basada en el aislamiento y la invalidez, y borrar el límite entre la escuela especial y la común: la educación del niño ciego debe ser organizada como la educación del niño capaz de un desarrollo normal; la educación debe convertir realmente al ciego en una persona normal, socialmente

válida, y hacer desaparecer la palabra y el concepto de «deficiente» en lo que concierne al ciego. Y, por último, la ciencia contemporánea debe conceder al ciego el derecho a un trabajo social no en sus formas humillantes, filantrópicas (como se ha hecho hasta ahora), sino en formas que respondan a la auténtica esencia del trabajo, la única capaz de crear para la personalidad la necesaria posición social. Pero, ¿acaso no está claro que estas tres tareas, planteadas por la ceguera, son por naturaleza tareas sociales y que sólo la nueva sociedad puede resolverlas definitivamente? La nueva sociedad está creando un nuevo tipo de ciego. Ahora se están poniendo en la URSS las primeras piedras de una nueva sociedad, y por ende, se están conformando los primeros rasgos de ese nuevo tipo.

Notas de la edición rusa

¹ Se desconoce el año en que fue escrito este trabajo. Se publica por primera vez.

² Wanecek, Otto (?). Tiflopedagogo austriaco. Defendía la idea de implantar obligatoriamente el esperanto como lengua en las escuelas austriacas para ciegos. Esta decisión fue aprobada en el 7.º Congreso austriaco de ayuda a los ciegos (24-27 de septiembre de 1920). Por iniciativa de Wanecek se introdujo en el programa de exámenes para obtener el título de maestro para ciegos un punto que exigía el conocimiento del esperanto, y no del francés o del inglés como ocurría anteriormente.

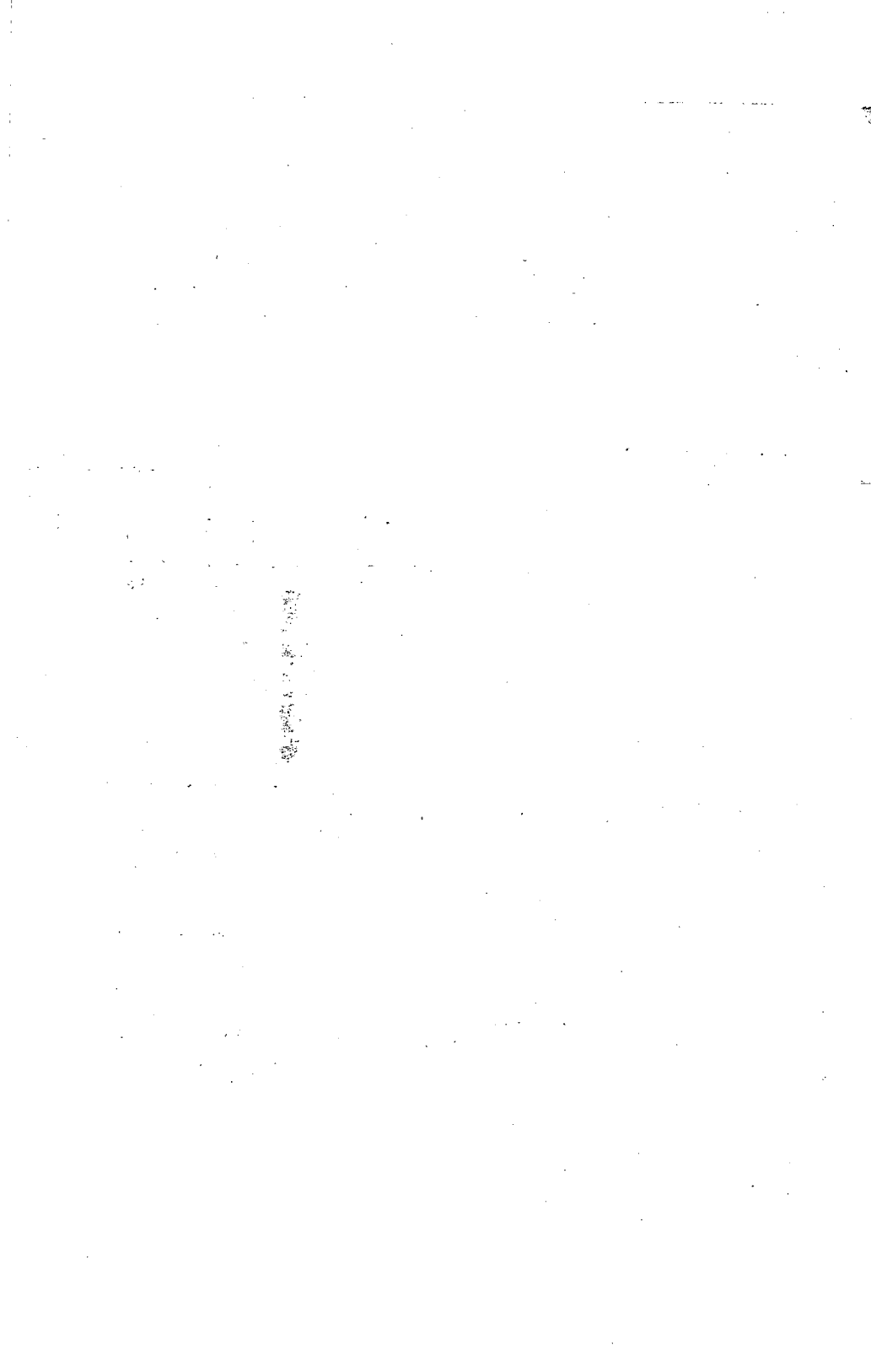
³ Meumann, Ernst (1862-1915). Pedagogo alemán. Uno de los fundadores de la pedagogía experimental. Vygotski cita sus datos acerca de que, en contra de la falsa teoría del «vicariato de los órganos de los sentidos», en presencia de un defecto de uno de estos órganos, los otros pueden permanecer intactos. Asimismo, afirmaba que es posible sustituir las funciones deficientes de la percepción. Todos estos datos resultan importantes, desde el punto de vista de Vygotski, para defender el principio fundamental según el cual la naturaleza del proceso de compensación no es biológica, sino sociopsicológica.

⁴ Wundt, Wilhelm (1832-1920). Psicólogo alemán, fisiólogo, filósofo idealista. Iniciador del estudio de la psicología experimental a la que denominaba fisiológica. Vygotski menciona la opinión de Wundt sobre el proceso de sustitución de la ceguera, en la cual ve no sólo una insuficiencia, sino también una fuente de surgimiento de las fuerzas de la compensación.

⁵ Haüy, Valentin (1745-1822). Tiflopedagogo francés. Organizó por primera vez la enseñanza de los ciegos en Francia y en Rusia en instituciones especiales. Su libro «Experiencia de la enseñanza a los ciegos» (1876) fue por ese entonces el único manual para los tiflopedagogos. Haüy incorporó a los ciegos a un trabajo socialmente útil. Vygotski valoró mucho el papel progresista de este profesional en los albores del desarrollo de la tiflopedagogía.

⁶ Sounderson, N. (1682-1739). Matemático ciego. Inventó un dispositivo para hacer cálculos con números de varias cifras sin necesidad de la vista. Creó un manual de geometría. Vygotski emplea estos datos como ejemplo de supercompensación de un ciego.

⁷ Stumpf, Karl (1848-1936). Psicólogo alemán; filósofo idealista, representante de la fenomenología, afín a la psicología de la Gestalt. Autor de trabajos experimentales sobre psicología de las sensaciones y percepciones, auditivas y espaciales. Vygotski analiza los datos de la investigación de Stumpf sobre los procesos de la atención en los ciegos.



Principios de la educación social de los niños sordomudos¹

1

El sistema de educación social de los niños sordomudos, en cuyos principios propongo detenerme, no es sólo una construcción teórica, sino que constituye un hecho real de la práctica pedagógica que se está conformando ante nuestros ojos en la URSS, en particular, en la RSFSR*. Es cierto que tanto la elaboración teórica como práctica de este sistema dista de haber sido completada, y lo que puedo compartir es más bien la experiencia de los primeros pasos en esta dirección, de los primeros esfuerzos del pensamiento científico y la creatividad pedagógica destinados a cimentar una pedagogía social de sordos, que los resultados y las conclusiones finales. Pero los principios fundamentales de este sistema ya pueden ser formulados con tanta claridad y plenitud que eso me permite confiar en cierto éxito de la tentativa de conocer las bases de la nueva orientación que estamos siguiendo. Este propósito viene impuesto no sólo por el deseo de completar con nuestra experiencia el panorama mundial de la pedagogía de sordos, sino también por dos consideraciones, a mi juicio importantes.

La primera consiste en que, hasta el presente, no tenemos un sistema científicamente elaborado y competente ni en forma de teoría pedagógica de la educación del niño sordomudo, ni en forma de teoría psicológica de su desarrollo evolutivo y de las particularidades físicas vinculadas a la insuficiencia del oído y al déficit social, es decir, a la ausencia del lenguaje oral. Todos los éxitos brillantes de la pedagogía de sordos, tanto en el ámbito teórico como en el terreno práctico, siguen siendo hasta ahora más o menos fragmentarios, y necesitan ser sistematizados de modo científico y coherente. Por esa razón, me parece que cualquier intento de abordar el problema que nos ocupa, desde el aspecto de los principios fundamentales que permiten desarrollar un sistema de pedagogía de sordos, responde plenamente al estado científico actual de este tema.

La segunda consideración es que, durante el proceso de elaboración del nuevo sistema, hemos tropezado con la necesidad de revisar radicalmente una serie de métodos particulares, de procedimientos, tesis y leyes de la pedagogía de sordos, entre los cuales figura una cuestión cardinal en la educación de los niños sordomudos: la enseñanza del lenguaje oral. Sobre la base de los principios que propugnamos, nos tocó en muchos casos referirnos críticamente a los métodos

* RSFSR: República Socialista Federativa Soviética de Rusia. (NRE.)

tradicionales de enseñanza de los sordomudos y, además, entrar en contradicción directa y enconada con los mismos en una serie de puntos. Lo más notable en la labor que hemos realizado es, a mi parecer, la coincidencia reiterada en muchas oportunidades entre las conclusiones extraídas sobre la base de nuestras premisas, por un lado, y las tesis a las que llegan la investigación científica del problema y el pensamiento pedagógico avanzado en todos los países, por otro lado. Esta coincidencia convence una vez más de la corrección de las posiciones que ocupamos, y permite generalizar y sistematizar todo lo progresivo y viable que brinda la experiencia mundial en este terreno.

Antes de pasar a exponer los principios de la educación social de los niños sordomudos, debemos detenernos en algunas premisas científicas básicas del nuevo sistema. Esas premisas se refieren a las particularidades psicofisiológicas del niño sordomudo y al proceso de su educación. Cualquier insuficiencia física —sea la ceguera o la sordera— no sólo modifica la relación del niño con el mundo, sino que, ante todo, se manifiesta en las relaciones con las personas. El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta. Se sobreentiende que la ceguera y la sordera son, en sí, hechos biológicos y no, en medida alguna sociales. Pero al educador le toca enfrentarse no tanto con estos hechos en sí mismos, cuanto con sus consecuencias sociales. Cuando estamos ante un niño ciego como objeto de la educación tenemos que operar no tanto con la ceguera en sí, cuanto con los conflictos que se crean en el niño ciego al incorporarse a la vida, pues sus relaciones con el mundo circundante comienzan a fluir por un cauce distinto que el de las personas normales.

La ceguera o la sordera es un estado normal y no morboso para el niño ciego o sordo, y él siente ese defecto sólo indirectamente, secundariamente, como resultado de su experiencia social reflejada en él mismo. ¿Qué implica de por sí el defecto del oído? Es preciso asimilar la idea de que la ceguera y la sordera no implican nada más que la falta de una de las vías para la formación de los vínculos condicionados con el medio ambiente. Estos órganos, es decir, los ojos y el oído, llamados en fisiología receptores o analizadores, y en psicología órganos de percepción o sentidos externos, perciben y analizan los elementos externos del medio, descomponen la realidad en sus partes singulares, en estimulaciones separadas con las cuales se vinculan nuestras reacciones útiles. Todo esto sirve para la adaptación, lo más exacta y sutil posible, del organismo al ambiente.

La escuela rusa de fisiología, la escuela de I. P. Pávlov, ha establecido, por medio de experimentos con perros, que cualquier reflejo congénito, hereditario, si se combina con un estímulo extraño, indiferente, puede asociarse o vincularse con este último y ser suscitado por la nueva influencia sola, sin el estímulo fundamental. El nuevo reflejo se denomina reflejo condicionado, en oposición al anterior, que es incondicionado. Al encargar la conducta global del animal e incluso la conducta del hombre, esta escuela tiende a considerar toda la conducta como compuesta por reflejos incondicionados (hereditarios) y condicionados, adquiridos en la experiencia personal del individuo. Las últimas serán reacciones condicionadas en el sentido exacto de la palabra, puesto que dependen exclusivamente

de las condiciones en las que se encontraba el organismo del perro o del hombre. La escuela psicológica norteamericana —el behaviorismo— coincide completamente con la escuela rusa en esa diferenciación de las reacciones hereditarias y condicionadas.

Es indudable que en la teoría sobre los reflejos condicionados tenemos la clave para comprender la naturaleza fisiológica de todo proceso educativo. Desde el punto de vista fisiológico, cualquier proceso educativo puede ser concebido como un proceso de elaboración de reflejos condicionados a determinados signos y señales condicionados (excitaciones subordinadas a todos los mecanismos de formación y educación de las reacciones condicionadas, que se descubrieron en los experimentos de Pávlov).

Podemos extraer de esta teoría dos conclusiones de enorme importancia con respecto al tema que nos interesa. Una de las conclusiones esenciales más importantes del estudio objetivo de la actividad nerviosa superior de los animales y del hombre determina que el reflejo condicionado puede ser formado para cualquier excitador externo que provenga de los ojos, el oído, la piel y otros. Cualquier elemento del medio, cualquier partícula del mundo, cualquier fenómeno, cualquier signo, puede actuar en el papel de estímulo condicionado. Los procesos de educación del reflejo condicionado serán, en todos los casos, los mismos. Esto significa que el sustrato fisiológico del proceso educativo, es decir, las modificaciones fisiológicas que introduce la influencia educativa en el organismo del niño serán completamente idénticas, por su esencia y naturaleza, en todos los casos; tanto la luz como el sonido pueden, por consiguiente, tener un papel fisiológico absolutamente análogo. En esta ley está contenida la más importante tesis de principio de la pedagogía de la infancia deficiente, es decir: la esencia psicofisiológica de la educación de las reacciones condicionales en el ciego (el tacto de los puntos en la lectura) y en el sordo (la lectura de los labios) es absolutamente la misma que en el niño normal y, por tanto, también la naturaleza del proceso educativo de los niños deficientes, en lo más esencial, es la misma que en la educación de los niños normales.

Toda la diferencia reside en que en algunos casos (de ceguera, de sordera) un órgano de percepción (analizador) es sustituido por otro, pero el contenido cualitativo de la reacción sigue siendo el mismo, así como todo el mecanismo de su educación. Dicho de otro modo, la conducta del ciego y el sordomudo, desde el punto de vista psicológico y pedagógico, puede ser equiparada por entero a la normal; la educación del ciego y el sordo no se distingue en nada sustancial de la educación del niño normal. La conducta del ser humano, como conjunto de reacciones, queda, a la vez, inalterada. El ciego y el sordo son capaces de realizar en toda su plenitud la conducta humana, es decir, de llevar una vida activa. Todo lo peculiar en su educación se reduce al reemplazo de unas vías por otras para la formación de las conexiones condicionadas. Lo repito una vez más: *el principio y el mecanismo psicológico de la educación son aquí los mismos que en el niño normal.*

La segunda conclusión, no menos importante para la práctica de la pedagogía de sordos, es la siguiente: cualquier nueva reacción condicionada no puede ser

inculcada de otro modo que sobre la base de una reacción anterior, dada hereditariamente, o ya elaborada en la experiencia previa y suficientemente consolidada. En rigor, la educación no puede comunicar al organismo ningún movimiento nuevo, sólo puede modificar, variar, reestructurar y combinar las reacciones que están a disposición del organismo. Según una exacta expresión de G. Lessing², «la educación no da al hombre nada que éste no pueda obtener por sí solo; le da lo que él mismo puede obtener, sólo que más rápida y fácilmente» (cit. según el libro: F. Werner, 1909, pág. 18). Para un pedagogo esto implica la exigencia de tomar las tendencias naturales del niño como punto de partida y base de cualquier influencia educativa. Y viceversa: ninguna tendencia del niño, ninguno de sus instintos naturales pueden ser simplemente reprimidos, prohibidos, anulados por el pedagogo. El Thorndike dice a este respecto que no se puede volver atrás el Niágara al lago Erie y retenerlo allí; pero es posible, construyendo canales de derivación, obligarlo a hacer girar la rueda de talleres y fábricas.

Es preciso plantear y entender el problema de la deficiencia infantil en la psicología y la pedagogía como un problema social, porque su aspecto social, que anteriormente no se captaba y solía considerarse secundario y derivado, en realidad resulta ser primario y fundamental. Tenemos que mirar frente a frente este problema como un problema social. Si psicológicamente una insuficiencia orgánica implica una dislocación social, pedagógicamente educar a ese niño equivale a insertarlo en la vida como se encaja en su sitio un órgano enfermo y luxado. Aquí, al formular al pedagogo la exigencia de que se apoye en las dotes naturales de aquellas formas que desea educar, llegamos al punto de partida, al punto inicial del sistema de educación social de los niños sordomudos, es decir, a la educación preescolar, cuya importancia, hasta donde conozco, todavía es insuficientemente valorada, tanto en la teoría como en la práctica, en varios países.

2

En la educación preescolar, en la casa infantil, es donde se coloca el fundamento de toda la labor educativa futura, en particular de la enseñanza del lenguaje. Precisamente en este tema central procuraré demostrar la importancia esencial de la educación preescolar, que consideramos lo principal de todo el sistema. Aquí comienza la enseñanza del lenguaje a partir de sus dotes naturales: el balbuceo infantil, la mímica y los gestos naturales se van estratificando en la base de la formación de los hábitos lingüísticos. El lenguaje se considera como una parte de la vida social general del niño. Por lo común, en la enseñanza tradicional del lenguaje a los sordomudos estas dotes naturales se atrofiaban muy pronto, desaparecían, diríamos que se agotaban y caían bajo la influencia de condiciones exteriores desfavorables. Después seguía el período de desarrollo sin palabras, en que el lenguaje y la conciencia del niño divergían definitivamente en su desarrollo, y sólo hacia el comienzo de la edad escolar empezaban a enseñar especialmente el lenguaje al niño, a modular los sonidos. Para ese entonces, el desarrollo

del niño ha avanzado, por lo general, hasta tal punto que la enseñanza lenta del lenguaje se convierte en un trabajo penoso y sin aplicación práctica alguna. Esto, por una parte. Por la otra, los hábitos mímico-gestuales ya resultan ser tan fuertes que el lenguaje oral no está en condiciones de luchar contra ellos. Todo interés vivo por el lenguaje está extinguido, y sólo con medidas artificiales, con una severidad excepcional y, en ocasiones también con crueldad, apelando a la conciencia del niño, se logra enseñarle a hablar. Pero todos sabemos bien que cosa poco sólida es ésta —apoyarse en la educación únicamente en los esfuerzos conscientes del alumno que son contrarios a sus intereses y costumbres fundamentales.

En la institución preescolar se comienza desde los dos años la conversación viva con el niño. La lectura habitual sintética de palabras completas, frases, nombres, órdenes y la imitación refleja, inconsciente, del lenguaje oral son los dos métodos básicos. Aquí desde temprana edad se le inculca el hábito de expresar su deseo y su pensamiento oralmente. El lenguaje se da de inmediato en todo el contenido práctico y social de sus funciones. En el juego, en el trabajo, en la vida cotidiana, el niño aprende —de manera inadvertida para él mismo— a valerse del lenguaje, a comprenderlo, a fijar su atención en él, a organizar su vida y su conducta de tal modo que resultan imposibles sin el lenguaje. Para los más pequeños, entre los dos y cinco años, no hay modulación de sonidos ni perfeccionamiento de los mismos. Los ejercicios consisten en el balbuceo, como preparación de cada palabra nueva, y en la lectura labial. A la vez, en forma natural, se van ejercitando la respiración, la voz y los órganos fonadores. No tenemos la pronunciación incorrecta, la falta de articulación, la confusión de algunos sonidos, etc. Sabemos que también el niño normal recorre este camino antes de dominar el lenguaje correcto. Pero su lenguaje se desarrolla de inmediato a partir de su balbuceo, en seguida es comprendido y está adaptado al cumplimiento de su función. Si esperaríamos hasta que el niño aprendiera a articular correctamente cada sonido, y sólo después de esto le enseñáramos a ordenar los sonidos en sílabas y las sílabas en palabras, si fuésemos de los elementos del lenguaje a su síntesis, nunca oíríamos su lenguaje vivo y auténtico. El camino natural es precisamente el inverso —de las formas integrales de la actividad verbal al dominio de los elementos del lenguaje y su combinación—. Tanto en el desarrollo filogénico como en el ontogénico, la frase precede a la palabra, la palabra a la sílaba y ésta al sonido. Incluso una frase suelta es casi una abstracción; el lenguaje surge en conjuntos mucho más grandes que la oración. Por eso a los niños se les da de golpe el lenguaje inteligible, necesario, vitalmente imprescindible, es decir, el lenguaje lógico y no la articulación.

El papel de la imitación refleja y del automatismo en la enseñanza inicial del lenguaje también es subrayado en el sistema de K. Malish³. «Cuanto más automáticamente transcurra el proceso de enseñanza de la pronunciación —dice— mayores serán los resultados que se logren, ya que la actitud consciente del alumno frena el trabajo. Hay que convencerse de esto en la experiencia práctica. Si ante los primeros intentos de caminar de su hijo, la madre lo pusiera en pie y concentrara la atención del pequeño en sus piernas, con este proceder sólo haría más lento el

proceso natural de aprendizaje. Por consiguiente, en la primera enseñanza de la pronunciación no debe haber ninguna construcción consciente» (cit. según el libro: G. I. Külpe, 1926, pág. 82). El camino de la imitación es el camino más natural. Así como en el proceso de aprender a caminar el niño debe atravesar, inevitablemente, el estadio de la marcha insegura y adquiere la posición correcta de las piernas sólo en el curso del proceso mismo del caminar, también en el proceso que lleva al dominio del lenguaje debe atravesar el estadio de su particular e incorrecto lenguaje infantil y adquirir la modulación de los sonidos durante el proceso del lenguaje. El lenguaje debe preceder a los sonidos. Por eso nos esforzamos por suscitar el lenguaje en el niño, por desarrollarlo y consolidarlo lo más rápidamente posible, sin temer, sino incluso aprobando las particularidades, formas y desviaciones características del lenguaje del niño. No tenemos la imitación del sonido en el niño sordo, como no la tenemos en el que oye normalmente. Si la vaca es para él «mu» y el perro «guau-guau», eso lo hace avanzar y es una ventaja. Simultáneamente, se produce el desarrollo de la atención auditiva, ya que no es grande el porcentaje de los absolutamente sordos. Aquí se aprovechan y desarrollan los restos o rudimientos de audición, se ejercitan la respiración y la voz.

En el nivel de mayor edad se va perfeccionando y consolidando el lenguaje, se pulen los sonidos ya existentes y se introducen otros nuevos en palabras y frases; se enseña a leer y escribir. Pero el principio sigue siendo la misma exigencia del lenguaje vivo, no surgido en lecciones artificiales de articulación, sino formado por toda la vida del niño. Es la misma exigencia que, en forma más general, enuncia M. Hill: «Es preciso desarrollar el lenguaje en el niño sordomudo tal como lo crea la vida en el normal» (cit. según el libro: F. Werner, 1909, pág. 38). Nosotros tendemos a aplicar esta regla en la vida.

«La sucesión en el desarrollo del lenguaje en el sordomudo —dice N. A. Rau⁴, fundadora del primer jardín de la infancia para sordomudos en Rusia— debe ser la copia del desarrollo del lenguaje en el niño normal. Los estadios, las etapas del desarrollo del lenguaje deben ser los mismos que en el niño normal; la diferencia estará sólo en los medios, en los métodos y en el tiempo, a saber, que un niño sordomudo estará en condiciones de decir a los tres-cuatro años lo que el niño normal ya dice en su primer año de vida» (1926, pág. 59).

Aquí ya se están poniendo las bases del lenguaje futuro. El lenguaje no sólo cumple la función de comunicación entre los niños, sino que también es un instrumento del pensamiento. «La lectura labial sintética... —dice N. A. Rau⁴— es el comienzo del pensamiento a través de la palabra oral. Durante la lectura de los labios, observando la imagen de la boca y los movimientos de los órganos fonadores, el niño ya vincula estrechamente esta imagen con el concepto, el concepto con el movimiento de la boca, de la lengua. Por ejemplo, ya le resulta conocida la expresión «¡ven aquí!», y cuando él mismo tiene que acudir o llamar mentalmente a otro, ve «dentro de sí» la pronunciación de esa frase. En forma completamente involuntaria se tensan en el niño sus propios músculos de los órganos fonadores que pronuncian esa frase. Paulatinamente, a medida que lee a menudo de los labios las mismas palabras, frases y órdenes, se fijan en el niño tanto los conceptos

como la pronunciación interior; sin estar todavía en condiciones de pronunciar oralmente, ya habla mentalmente. Eso va formando lo más preciado en nuestra labor con los preescolares —el hábito de comprender, pensar y expresar sus ideas con la palabra oral» (ídem, pág. 63). De manera que el lenguaje vivo aparece de inmediato en toda la diversidad de sus funciones, se incorpora orgánicamente a la vida del niño y de por sí comienza a formar tanto la vida como la conducta del niño alrededor del eje de su experiencia social, de la cual es el órgano más importante. Por ese motivo es que, al resumir, lo que el jardín de infancia da al niño, N. A. Rau dice con acierto: «La experiencia ha demostrado que la educación preescolar del sordomudo es una sólida base de lenguaje oral vivo y el único modo de insertar al sordomudo en la sociedad de los oyentes. Sólo a través de la educación preescolar se pasa a la palabra oral viva, sólo a través de la palabra oral se pasa al medio de los oyentes» (ídem, pág. 67).

3

La ulterior enseñanza del lenguaje oral a los niños sordomudos, ya en el nivel escolar, sigue desarrollando los mismos principios y aspectos que se delinear ya en el jardín de infancia. El principio básico y unificador sigue siendo también entonces la lucha contra el método fonético inerte, artificial, analítico, la lucha por la palabra íntegra, por la frase inteligible, por el lenguaje vivo lógico. Sólo me detendré brevemente en dos de los métodos, nuevos y originales, que se aplican en nuestra escuela y responden a este principio. El método de I. Gólovov⁵, maestro del Instituto Moscovita para Sordomudos, representa el primero y original intento de construir la enseñanza del lenguaje oral con palabras enteras. La idea básica del autor es tratar de enseñar el lenguaje a los sordomudos del mismo modo que se enseña a nuestros niños pequeños. En 1910 se inició la elaboración preliminar del método, en 1913, en Varsovia, el trabajo práctico, pero sólo en los años de la revolución se completó en Moscú la elaboración de la teoría y la práctica del método. La esencia consiste en que los niños reciben de inmediato una palabra y no una parte de la palabra. La palabra retiene el interés por el lenguaje y da la seguridad de que los niños aprenderán a hablar. Durante el aprendizaje de palabras enteras y frases se plantean simultáneamente los sonidos. El experimento dio resultados favorables: así en el año académico 1923-1924, en el primer grupo, los niños que estudiaban por este método, llegaron a dominar desde octubre hasta mayo 22 sonidos. Se atribuye el papel fundamental a la lectura del rostro, a diferencia del método analítico, que se funda en la técnica de la pronunciación. Se vincula con la lectura del rostro, la lectura de letras impresas y la escritura. El sonido no se da separadamente, sino que se va estudiando en palabras íntegras, al comienzo monosilábicas, después en frases enteras y hasta en relatos.

Debemos decir que el método de Gólovov coincide, en sus rasgos esenciales, con el método de palabras enteras de Malish, aunque surgió de modo completamente independiente de éste, por un camino autónomo y original. La coinciden-

cia hace ver que vamos en la dirección acertada. El método de Malish exige ante todo el lenguaje vivo. La comunicación se inicia de inmediato por la enseñanza del lenguaje lógico. «Se enseña a los niños sólo aquello que tiene un significado lógico, que los alumnos pueden comprender y utilizar enseguida para la comunicación con el medio circundante» (cit. según el libro: G. I. Külpe, 1926, pág. 81). La lectura del rostro, la escritura, la articulación y la lectura de las letras —estos cuatro aspectos de la enseñanza del lenguaje están íntimamente unidos también aquí, pero se toma como lo fundamental, de todos modos, la lectura del rostro—. «La pronunciación satisfactoria se va logrando por vía puramente refleja» (ídem), en tanto que el método analítico se basa precisamente en la distinción consciente de cada sonido y de la sensación cinética vinculada a él.

A juzgar por el último Congreso Alemán de instrucción de sordomudos, efectuado en Heidelberg en junio de 1925, este método, nacido en Alemania, la patria del método fonético analítico clásico, no obtuvo ningún desarrollo sustancial. H. Leman⁶ señaló en su informe que ni ahora ni probablemente nunca se podrá declarar que algún método inicial de enseñanza del lenguaje oral sea el único correcto. Sin embargo, admitió que con el método de Malish ha quedado demostrada la posibilidad de enseñar a hablar a los sordomudos a partir de frases completas y que el desarrollo general y lingüístico del niño, gracias a este método, avanza más rápidamente que con la enseñanza fonética. Además, Leman admite también la mímica en el nivel primario de la enseñanza. ¡Las conquistas del nuevo método son enormes! Pero el propio autor, así como sus críticos, no llegan a fondo en las conclusiones y formulan indefinidamente sus exigencias: «¡Ordena el material para la enseñanza por el grado de dificultad de la pronunciación! ¡A la vez, presta atención, en la medida de sus posibilidades, a las necesidades del habla de los niños! ¡Simultáneamente acostumbra a los niños a la lectura de los labios, a la escritura y a la lectura de palabras y frases!» (K. Malish, 1926, pág. 87). Estas cláusulas menoscaban el significado esencial del método, que pierde su fuerza revolucionaria transformadora y se reduce a una simple reforma técnica. Si la necesidad del lenguaje de los niños se toma en cuenta sólo de paso y «en la medida de las posibilidades», mientras que el principio fundamental de la disposición del material, es decir, el hilo conductor de la enseñanza del lenguaje, sigue siendo la dificultad de la pronunciación, si la articulación se mantiene en la base mientras que la lectura de los labios junto con la escritura es un medio auxiliar, volvemos atrás, retrocedemos al método fonético puro, o más exactamente, a sus premisas pedagógicas. Y Leman, el crítico de Malish, ya teme directa y francamente por la exactitud y claridad de la articulación con este método, y reconoce que «es imposible una completa concordancia de la enseñanza del lenguaje con el desarrollo mental de los niños en la primera etapa de la enseñanza de los sordomudos» (1926, pág. 88). De nuevo se separa el lenguaje del desarrollo general del niño. El método de Malish, por tanto, nos deja a mitad de camino.

Pero no podemos conformarnos con una reforma técnica y un perfeccionamiento parcial. Nuestros principios nos impulsan a una revisión completa de todo el sistema. Debemos ser valientes y, sin detenernos a mitad de camino,

seguir hasta el final. Tal intento es el que hace el método de I. A. Sokolianski. Este método conduce al aprendizaje del lenguaje predominantemente a través de la lectura de los labios. No se intenta basar el pensamiento en las sensaciones lingüísticas, sumamente confusas, sino en las sensaciones visuales —que tienen más relieve y son más accesibles a los sordomudos— provocadas por las imágenes de las palabras en los labios del hablante, de las palabras escritas sobre el pizarrón, y en las sensaciones motrices del trabajo de la mano durante la escritura. En estas tres formas se le da al sordomudo una frase entera, con sentido, lógicamente válida y no elegida por la afinidad fonética de las palabras. La tarea consiste en sumergir al sordomudo en nuestro lenguaje. De manera completamente inadvertida para él, se acostumbra mecánicamente al lenguaje lógico, y no tiene que pasar, después de esfuerzos colosales, de la idea del lenguaje gráfico al lógico. Este carácter mecánico y reflejo es la principal diferencia del método.

Al comienzo se dan frases exclusivamente en forma imperativa y ligadas, obligatoriamente, a una acción. «Se educan los reflejos condicionados. Según el orden adoptado, por primera vez la frase se presenta en la lectura de labios con una instrucción directa, es decir, con un gesto mímico natural. «Niños, ¡levántense!»; el maestro muestra con la mano lo que se debe hacer. Esto se repite dos o tres veces. Luego leen de los labios esa misma frase sin el gesto, tal como hablamos, con la instrucción condicionada, y los niños cumplen lo que se les manda hacer. Siete u ocho repeticiones con la instrucción condicionada bastan para una sólida formación del reflejo. La frase se va asimilando firmemente. Con el correr del tiempo, cuando se acumule en los niños un caudal de frases en forma imperativa, ese mismo material será reelaborado en forma narrativa, es decir, en tiempo presente y pasado» (M. N. Kotélnikov, 1926, pág. 74). Pero lo más notable es que el método va mucho más lejos todavía. Se da no sólo una frase entera, sino que en una misma lección, durante un promedio de doce minutos se asimila una serie de frases-signos, es decir, toda una cadena formada de 7-10 eslabones. Por ejemplo: «Niños, ¡levántense! Niños, ¡vengan aquí! Niños, ¡levanten las manos! Niños, ¡bajen las manos! Niños, ¡vuelvan a su sitio! Niños, ¡siéntense!». Después de que se ha asimilado la cadena por medio de la lectura de labios, se realiza el control mediante la lectura de los eslabones por separado y se verifica si los niños reaccionan correctamente a cada signo; se da entonces esa misma cadena en forma escrita. La cadena o bien se escribe en el pizarrón, o bien se cuelga un cartel preparado de antemano. La asimilación de la cadena en forma escrita demanda tres-cuatro repeticiones (ídem, págs. 74-75). ¡La asimilación de la cadena en la lectura de labios ocupa, por término medio, doce minutos; en la lectura del cartel, seis-siete minutos! «Pasa un mes o mes y medio, y los niños empiezan a distinguir palabras aisladas en los eslabones, y según ellas, en los nuevos eslabones van adivinando cómo deben reaccionar a un nuevo signo. Las cadenas posteriores se componen sobre la base de las precedentes, repitiendo, ampliando, agotando, consolidando y desarrollando el material incluido en las mismas» (ídem, pág. 75).

Asombra en este método el dominio muy rápido de la escritura. La elaboración técnica de la pronunciación sigue su propio camino, en lecciones especiales,

pero siempre subordinada a las tareas básicas en la enseñanza del lenguaje: la lectura de labios a la que se asignan dos horas diarias. Aún no se puede establecer con exactitud cuándo el lenguaje y la lectura de labios se fusionan indisolublemente en el niño, pero no olvidemos que también en el niño que oye normalmente hay un período en que comprende más de lo que puede decir; en ese período del desarrollo del lenguaje se encuentran un largo tiempo los niños sordomudos con este método de enseñanza.

Si bien los métodos que hemos descrito aún necesitan una elaboración de muchos años y una comprobación experimental, en todo caso, una cosa resulta indudable ahora: es la dirección que seguirá la futura pedagogía de sordos. Indiscutiblemente, el porvenir pertenece al principio del lenguaje lógico coherente.

4

Estamos muy lejos de considerar que los métodos antes señalados o, en general, cualesquiera métodos, sean salvadores y definitivos. Al contrario, sostenemos la opinión de que ningún método por sí solo, por más que responda a las particularidades psicofisiológicas del niño, puede resolver los problemas del desarrollo del lenguaje oral del sordomudo. Fuera del sistema común de educación no es posible solucionar esta cuestión. El método de Malish es el mejor ejemplo de ello: por estar incluido en el sistema tradicional, pierde todo su significado. La enseñanza del lenguaje depende de la solución de los problemas más generales de la educación. Si decimos que el método fonético alemán está condenado a desaparecer, no es porque sea malo en sí. En sí es muy ingenioso. Pero su realización exige una excepcional severidad, se atiene a la represión mecánica y la prohibición de la mímica; es idóneo para la educación de la pronunciación y la articulación, pero no del lenguaje, porque da un lenguaje muerto, preparado artificialmente, que no sirve para nada, etc. F. Werner, uno de los más sólidos y honestos defensores de este método, dice: «De todos los métodos de enseñanza, el método oral es el que más contradice la naturaleza del sordomudo» (1909, pág. 55). La enseñanza del sordomudo por este método se estructura, precisamente, en contradicción con la naturaleza del niño. Es preciso forzar su naturaleza para enseñarle a hablar. He aquí, en verdad, el trágico problema de la pedagogía de sordos.

Nos hemos detenido en esta compleja cuestión a fin de demostrar que este problema central, pero especial, de la enseñanza del sordomudo es, a la vez, un problema general de la educación social y sólo como tal tiene la posibilidad de ser resuelto. Si queremos enseñar el lenguaje oral al niño sordo, debemos abordar el problema más ampliamente y no limitarnos a la consideración de las propiedades especiales de un método. El método es maravilloso, pero si impone tratar con dureza al alumno, si no da como resultado un lenguaje lógico, es preciso abandonarlo. ¿Cuál es la salida, entonces? La única reside, desde luego, en sacar el problema de los estrechos marcos de las clases de articulación y plantearlo como una cuestión de la educación en su conjunto. Ningún cuchillo es de por sí malo ni

bueno —todo depende del uso que se le da en la mano de un cirujano o de un bandido—. Ningún método es de por sí malo ni bueno. Sólo dentro del sistema general de educación cada método encuentra su justificación o su condena.

En el viejo sistema, el método oral era nocivo, en el nuevo puede llegar a ser fructífero. Es preciso organizar la vida del niño de tal manera que el lenguaje le resulte necesario e interesante, en cambio, que la mímica no sea para él ni interesante ni necesaria. Se debe orientar la enseñanza en el sentido de los intereses infantiles y no en contra de ellos. Debemos convertir los instintos del niño en nuestros aliados y no en nuestros enemigos. Debemos crear la necesidad del lenguaje humano, entonces el lenguaje vendrá de por sí. La experiencia habla en favor de esto. La vida habla en favor de esto. La escuela tradicional no sólo no puede «sumergir al niño en el lenguaje» —según una expresión de Stern—, sino que en él todo está organizado como para suprimir la necesidad del lenguaje oral. El lenguaje nace de la necesidad de comunicarse y pensar; el pensamiento y la comunicación son resultantes de la adaptación a las condiciones complejas de la vida. A. Gutsman, dice acertadamente al valorar la experiencia alemana, que a la mayoría de los egresados de las escuelas para sordomudos les falta capacidad para dominar los fenómenos y exigencias de la vida social. Esto sucede, desde luego, a causa de que la escuela aísla a los niños de la vida.

El defecto más importante de la escuela tradicional consiste en que ésta aparta sistemáticamente al sordo del ambiente normal, lo aísla y lo sitúa en un microcosmos estrecho y cerrado, donde todo está adaptado a su defecto, donde todo está calculado para el defecto, y todo se lo recuerda. Este ambiente artificial difiere mucho del mundo normal donde tiene que vivir el sordomudo. En la escuela especial se crea muy pronto una atmósfera mohosa y un régimen de hospital. El sordo se mueve dentro del estrecho círculo de sordos. Todo alimenta en este ambiente el defecto, todo fija al sordo en su sordera y lo traumatiza precisamente en ese punto. Allí no sólo no se desarrollan, sino que se van atrofiando sistemáticamente las fuerzas del niño que lo ayudarían después a incorporarse a la vida. La salud espiritual, la psique normal se desorganizan y disocian; la sordera se convierte en trauma. Tal escuela acentúa la psicología del separatismo, por su naturaleza es antisocial y educa la antisociabilidad. Sólo una reforma radical de la educación en su conjunto brinda una salida.

En la RSFSR esta salida se la sugiere a la pedagogía de sordos toda la experiencia revolucionaria de la escuela para niños normales. Anteriormente, he intentado defender la tesis de que, desde el punto de vista científico y de principios, no existe diferencia entre la educación del niño normal y del niño sordo. Por eso nuestra escuela para sordomudos está orientada por el modelo de la escuela normal y toma como base las ideas de la escuela laboral revolucionaria. Ya en la institución preescolar el trabajo con el niño sordomudo se estructura fundándose ampliamente en la educación social. La idea central consiste en que la educación se considera como parte de la vida social y como participación organizada de los niños en esa vida. La educación y la enseñanza en la sociedad, a través de la sociedad y para la sociedad: tal es el fundamento de la educación social,

según la definición de uno de los teóricos de la escuela laboral. El medio social y su estructura son el factor decisivo y final de todo sistema educativo. En realidad, los fisiólogos nos dicen que el sistema, la estructura y las condiciones del medio constituyen el factor decisivo de la educación de las formas condicionadas de la conducta. Por ese motivo, también la escuela se identifica como un aparato de la educación social, como un lugar y un modo de organizar a los niños en la vida circundante. Y eso mismo es la base de la educación de los sordomudos, porque es tan imposible aprender el lenguaje al margen de la vida social como aprender a nadar quedándose en la orilla.

El trabajo es el eje fundamental en torno del cual se organiza y estructura la vida de la sociedad. La vida social del hombre y su estudio de la naturaleza están ligados a la actividad laboral. Trabajo, sociedad y naturaleza son los tres cauces principales por los que se orienta la labor educativa e instructiva en la escuela. No repetiré aquí las ideas de la escuela laboral, que todos conocen, pero debo señalar que, precisamente aplicada al niño sordomudo, la educación laboral da la salida a todos los atolladeros. Lo más importante: la educación laboral es el mejor camino en la vida; es garantía de una participación activa en la vida desde la edad más temprana; por eso proporciona al niño sordomudo todo lo que está relacionado con esto —la comunicación, el lenguaje, la conciencia.

El sordomudo está físicamente más adaptado al conocimiento del mundo y a la participación activa en la vida que el ciego. Con excepción de algunas perturbaciones —por lo común no muy significativas— en el equilibrio, el sordomudo conserva casi todas las posibilidades de reacciones físicas de una persona normal. Como aparato laboral, como máquina humana, el cuerpo del sordomudo se diferencia poco del cuerpo de una persona normal y, por consiguiente, el sordo conserva toda la plenitud de las posibilidades físicas, de desarrollo corporal, de adquisición de hábitos y de capacidad laboral. Todos los tipos de actividad laboral pueden estar al alcance de un sordomudo, con excepción de muy pocas áreas vinculadas directamente con el sonido. Y si, pese a ello, en la pedagogía de sordos hasta ahora suele utilizarse una escasa cantidad de oficios, en su mayor parte inútiles, la culpa recae en la miopía y el enfoque filantrópico de la educación del sordomudo como un inválido. Con una concepción correcta de la cuestión, aquí se abre una amplísima puerta hacia la vida, la posibilidad de participar en un trabajo conjunto con personas normales, de valerse de las formas superiores de la colaboración que, eludiendo el peligro del parasitismo, puede servir como momento social, convertirse en el fundamento de toda la pedagogía de sordos.

N. K. Krúpskaya⁷ caracteriza la índole general de la labor formativa construida sobre la base del trabajo: «La orientación a la actividad laboral de la gente, el estudio, desde este ángulo, de los nexos e interrelaciones entre el hombre y la naturaleza, el individuo y la sociedad, la economía, la política y la cultura, el presente y el pasado confiere contenido a la enseñanza que imparte instrucción general y politécnica» (1978, pág. 214).

Sobre la base de la educación laboral politécnica se estructura la instrucción profesional, que da un dominio total y completo de algún tipo de trabajo, con lo

que se asegura la incorporación a la vida y la participación laboral en ella. Apoyándose en la educación laboral se desarrolla y conforma la organización de la colectividad infantil. Los objetivos de esa organización no se limitan a la aspiración de regular la vida infantil, sino que se extienden mucho más allá. La organización de la colectividad infantil se transforma en un proceso educativo que ayuda a los niños a tomar conciencia de que son parte orgánica de la sociedad de los adultos. En nuestras escuelas se está desarrollando una experiencia —quizá la primera en el mundo— de auto-organización de los niños sordomudos. Los niños crean una autoadministración escolar que tiene comisión sanitaria, administrativa, cultural, etc., que abarcan toda la vida de los niños. Los hábitos sociales, las manifestaciones de actividad social, la iniciativa, las aptitudes organizativas, la responsabilidad colectiva, crecen y se fortalecen en este sistema. Y, por último, corona el sistema de educación social de los niños sordomudos el movimiento comunista infantil, la participación en los destacamentos de los jóvenes pioneros que incorporan a los niños a la vida de la clase obrera, a las vivencias y la lucha de los adultos. En el movimiento de pioneros late el ritmo de la vida mundial —el niño aprende a sentirse partícipe de ella—. Y en este juego infantil maduran gérmenes importantes de las ideas y acciones que dirán la palabra final sobre esa vida. Lo nuevo reside en que, por primera vez, la vida del niño se introduce en la contemporaneidad; más aún, su vida está orientada hacia el futuro, mientras que por lo general se basaba en la experiencia histórica pasada de la humanidad.

El movimiento infantil de pioneros, en los últimos niveles, se transforma en el movimiento juvenil comunista, en la más amplia educación político-social, y el niño sordomudo vive y respira como vive y respira todo el país; sus pensamientos, sus aspiraciones, su pulso laten al unísono con el pensamiento y el pulso de las vastas masas populares.

* * *

Este sistema de educación social es precisamente lo nuevo y lo más importante que dio la revolución a la educación de los sordomudos. Basta con imaginar las enormes e inagotables posibilidades que entraña este planteamiento del problema de la educación para el desarrollo del lenguaje, la conciencia y el pensamiento, para comprender el significado de este sistema. En lugar de la ayuda filantrópica, la educación de los sordomudos en la URSS se estructura como una tarea de Estado, guiada y organizada por los organismos de instrucción pública. Por supuesto que todavía somos pobres y no podemos asignar a esta causa, en plena medida, los recursos y fuerzas que ella demanda. En los años del bloqueo, de la guerra y del hambre, también los niños sordomudos vivieron en la indigencia junto con todo el país. Actualmente, junto con toda la URSS también las instituciones para sordomudos pasan por un período de ascenso, de consolidación y renacimiento. La cantidad de instituciones educativas para sordomudos creció notoriamente durante los primeros años de la revolución, es decir, en el período

de reivindicaciones espontáneas de las masas, en el período de aguda necesidad, bajo cuya presión se abrieron nuevas instituciones.

Estamos lejos de la idea de que hemos alcanzado en este asunto cierto punto definitivo o un punto extremo de desarrollo. Al contrario, pensamos que apenas estamos al comienzo del camino. Pero creemos que hemos elegido la ruta acertada, que vamos en la dirección correcta y que el futuro pertenece a la educación social de los niños sordomudos.

Notas de la edición rusa

¹ Trabajo escrito en 1925. Se publica por primera vez.

² *Lessing, Gotthold Ephraim* (1729-1781). Dramaturgo alemán, teórico del arte, crítico literario, fundador de la literatura clásica alemana.

³ *Malish, Konstantin* (1860-1925). Pedagogo de sordos austriaco. Al analizar la importancia del método sintético de lectura de labios de palabras y frases enteras Vygotski subraya que este proceso no se apoya en los esfuerzos conscientes del niño, como ocurre en el método analítico alemán, sino en la imitación inconsciente. Esto aproxima el curso de desarrollo del lenguaje en el sordomudo a las regularidades de su formación en el niño normal. En relación con esto, se refiere al sistema de Malish, en el cual, durante la etapa de la enseñanza primaria del lenguaje, se insiste en la necesidad de la imitación refleja y del automatismo. Al mismo tiempo, Vygotski critica a Malish por cierta inconsecuencia en la superación de las deficiencias del método sonoro analítico alemán.

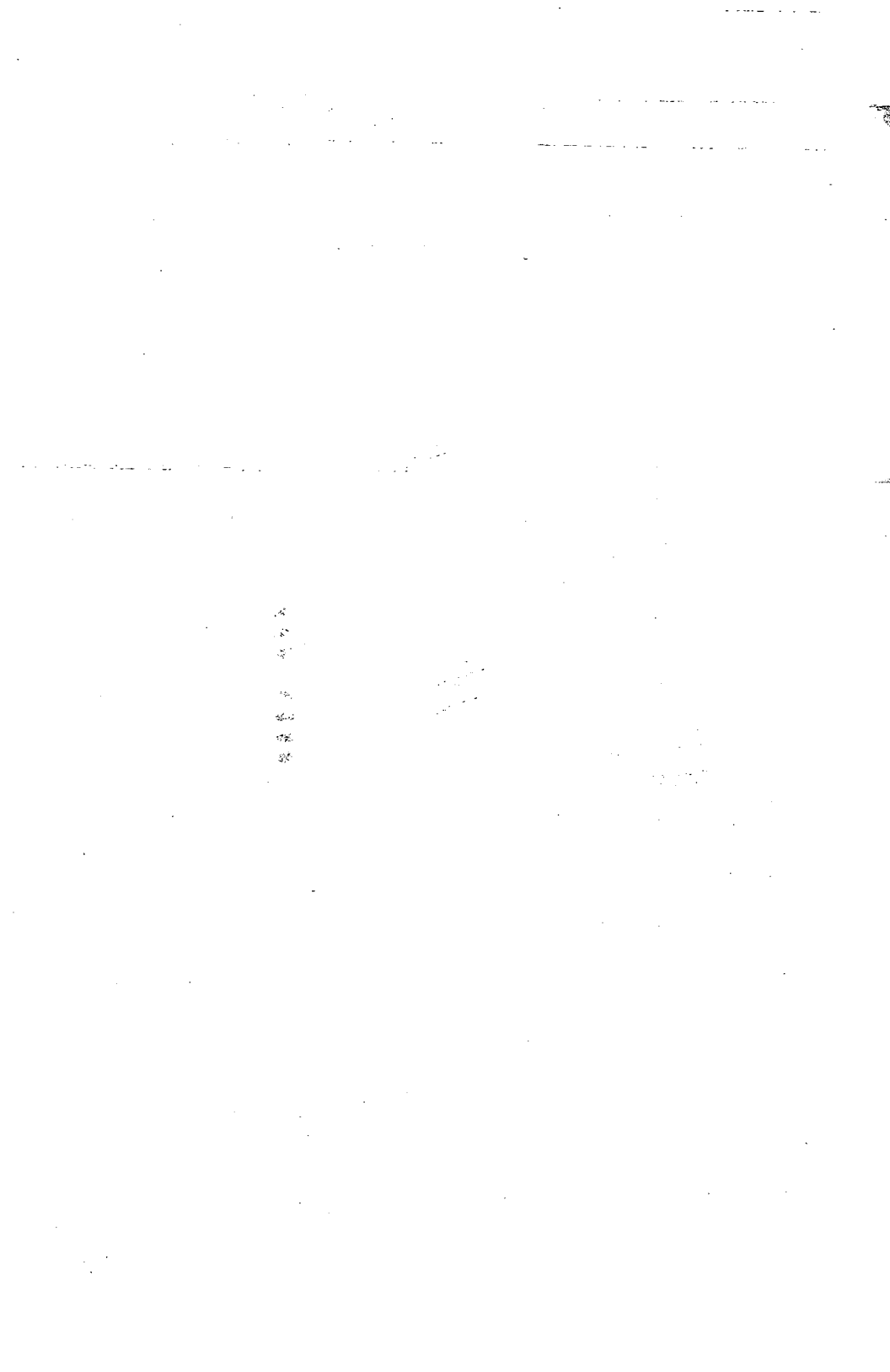
⁴ *Rau, Natalia Alexandrovna* (1870-1947). Pedagoga de sordos soviética. Personalidad social. Organizadora del primer jardín de infantes para sordos en Rusia y en Europa. Autora de muchos artículos y libros para pedagogos de sordos y padres de niños sordos. Contribuyó en gran medida a la organización y la metodología de la educación preescolar de los niños sordomudos. Vygotski se solidariza totalmente con Rau en cuanto al problema de un nuevo método de lectura de labios sintética para desarrollar el lenguaje oral vivo, lógico, el pensamiento verbal y consolidar los vínculos de los niños sordomudos en edad preescolar con el ambiente de los oyentes. Sobre la base de este método se forma el nexo de los conceptos con la «imagen del movimiento de la boca» (en la terminología moderna es el concepto «imagen oral, bucal, de la palabra, de la combinación de palabras, de la frase»), de la lengua, nace la pronunciación interna. Así se crean las condiciones para el arraigo del lenguaje en la vida del niño.

⁵ *Gólovov, Iván Vasilievich*, maestro del Instituto Moscovita para Sordomudos. Le pertenece el primero y original intento de organizar en Rusia la enseñanza del lenguaje oral a los sordomudos por el método de las palabras completas, es decir, acercándolo al máximo al proceso natural de desarrollo del lenguaje en los niños pequeños normales. Lo fundamental, según Gólovov, no es plantear sonidos separados, sino la lectura facial (de labios). La pronunciación satisfactoria —consideraba— se logra a menudo por vía refleja. En esto residía la diferencia entre su método y el método analítico alemán, en el cual se dedicaba atención prioritaria a la técnica de la pronunciación. Vygotski destaca que Gólovov fue consecuente en la búsqueda de nuevos caminos para la enseñanza a los niños sordomudos. Durante los años de la revolución se terminaron la elaboración de este método y su puesta en práctica. En líneas generales coincide con el método de Malish, aunque surgió independientemente de él.

⁶ *Leman, H. (?)*. Pedagogo checoslovaco de sordos.

⁷ *Krúpskaya, Nadiezha Konstantínovna* (1869-1939). Esposa y compañera de lucha del gran Lenin, decana del Partido Comunista y el Estado soviético, eminente pedagoga marxista y organizadora de la instrucción pública en la URSS. Vygotski cita los principios de Krúpskaya cuando examina las tareas de la enseñanza política y de la educación laboral de los sordomudos que son comunes a los objetivos de la escuela normal. En las obras pedagógicas de Krúpskaya se expone una

crítica exhaustiva del concepto de «niño moralmente deficiente» («A propósito del problema de los niños moralmente deficientes». *Obras pedagógicas*. Moscú, 1979, t. 2), y se esclarece la ilegitimidad de este concepto desde el punto de vista filosófico, politécnico y pedagógico. Después de exponer las causas y la esencia del abandono infantil durante los años del surgimiento y formación del poder soviético, Krúpskaya comprueba con toda determinación que el término «moralmente deficiente» ha sancionado una actitud criminal hacia los niños abandonados, Krúpskaya vinculaba el hecho de que este término fuese inadmisibles para la pedagogía soviética con el vasto problema de la lucha contra el abandono infantil.



Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado¹

1

La clínica, a la que debemos la diferenciación y el diagnóstico de los niños mentalmente retrasados, se ha interesado muy poco por el desarrollo del niño agobiado por este retraso. Por la índole de los objetivos prácticos que se propone la clínica médica, ésta no pudo examinar profundamente el problema del desarrollo infantil, ya que el retraso infantil pertenece a las formas clínicas que son difícilmente accesibles o, en general, refractarias con respecto a la acción terapéutica. Estas formas de desarrollo incompleto no se han convertido en objeto de investigación profunda para la clínica: no hubo para ello motivaciones prácticas ni tendencia de una u otra corriente del pensamiento clínico. A la clínica le interesó sobre todo la posibilidad de distinguir aquellos síntomas mediante los cuales se puede diagnosticar el retraso mental, determinar esta forma de déficit y distinguirla de otro cuadro clínico similar, y nada más. Con estos fines, la clínica ha destacado el problema del desarrollo del niño oligofrénico. Estableció que el oligofrénico se desarrolla y no involuciona, a semejanza de los niños enfermos mentales. Este hecho suele enumerarse dentro de una serie de otros síntomas. Gracias a estos síntomas, el retraso mental infantil de grado débil se diagnostica y diferencia entre las otras formas que tienen similitud externa con él.

En relación con el enfoque clínico del problema del retraso mental se lo tomó «como una cosa», y no como un proceso. Se interesaron por los síntomas de estabilidad, de perseverancia, mientras que la dinámica del niño mentalmente retrasado, las leyes de su desarrollo y la unidad de éstas con las leyes del desarrollo del niño normal, todo esto quedó —y, en realidad, no podía dejar de quedar— fuera del campo visual de la clínica.

La pedagogía terapéutica, la pedagogía de la escuela auxiliar, recibió de la clínica las nociones elementales sobre la naturaleza del retraso mental e intentó construir su práctica sobre la base del cuadro que se perfilaba como resultado del estudio clínico. Al comienzo esto parecía suficiente, porque cuando la escuela burguesa tropezó con el problema y el hecho del retraso mental ante ella se plantearon objetivos negativos: en el umbral de la escuela común poner una barrera mediante la cual se seleccionaba a los niños incapaces de estudiar en ellas y a aquellos que no deseaban aprender. Estos objetivos también estaban ante A. Binet cuando encaró el diagnóstico del retraso mental.

Todos comprenden que no hay nada más infundado que una selección según rasgos negativos. Cuando realizamos una selección de ese tipo, corremos el riesgo de aislar y unir en un mismo grupo a niños que, desde el ángulo positivo, tendrán poco en común. Si vamos a aislar los colores que no son negros sólo por este criterio distintivo, obtendremos una mezcla abigarrada: habrá colores rojos y amarillos y azules sólo porque no son negros. La práctica pedagógica de masas (europea y norteamericana) ha demostrado que la determinación basada en criterios negativos conduce precisamente a lo que le ocurriría a quien seleccionara los colores por un rasgo negativo, es decir, los niños seleccionados serían profundamente heterogéneos por su constitución, estructura, dinámica, posibilidades y por las causas que los llevaron a ese estado. Incluso para la escuela burguesa estos criterios son insuficientes, porque cuando se planteaba el problema de la enseñanza y la educación de los niños mentalmente retrasados, de llevarlos aunque sea hasta el mínimo nivel de las exigencias que se les plantean, se vio que no es posible revelar el retraso mental con determinaciones puramente negativas. No es posible apoyarse en lo que a ese niño le falta, en lo que no es, sino que es preciso tener aunque sea la más confusa noción de lo que posee, de lo que es. En este sentido la escuela burguesa ha hecho muy poco.

Ahora, nuestra escuela que se enfrenta con objetivos enormes, de una significación histórica, está produciendo un cambio decisivo en toda la teoría y la práctica de la enseñanza y la educación del niño normal y del retrasado. Nuestra escuela auxiliar siente una insuficiencia de orientaciones teóricas de principio, de una fundamentación científica que puede obtener de las fuentes sobre las cuales hemos hablado hasta ahora. Y lo primero que se nos plantea aquí es el nuevo fin y la tarea práctica que debe encarar el estudio del niño mentalmente retrasado. No el estudio por el estudio en sí, sino el estudio para encontrar las formas óptimas de acciones prácticas, para resolver la tarea histórica de superar realmente el retraso mental, esta enorme calamidad social que es una herencia de la estructura de clases de la sociedad. Esta tarea subordina el estudio a las necesidades prácticas que se plantean ahora, que demandan un enfoque positivo y diferenciado del estudio de los niños mentalmente retrasados, es decir, un estudio desde el punto de vista de lo que caracteriza a ese niño desde el ángulo positivo y contribuye a diferenciar la masa general de niños mentalmente retrasados.

Ahora también los mejores científicos burgueses reconocen que decir de un niño que es «mentalmente retrasado» equivale a decir de una persona que está enferma, sin agregar cuál es la enfermedad. Es posible comprobar el hecho del retraso, pero es difícil definir la esencia, el origen y el destino del desarrollo de ese niño. Por eso el objetivo principal que encaran los investigadores del retraso mental es estudiar el desarrollo del niño mentalmente retrasado y las leyes que rigen este desarrollo.

Al respecto me parece que debo detenerme hoy en tres problemas que constituirán el contenido de mi exposición.

Primer problema: ¿qué cosa, en el desarrollo del niño mentalmente retrasado trabaja, no en contra de nosotros, sino a favor, es decir, cuáles son los procesos,

surgidos en el propio desarrollo del niño mentalmente retrasado, que llevan a la superación del retraso, a la lucha contra él y a la elevación del niño a un nivel superior? Segundo problema: ¿cuál es la estructura y la dinámica del retraso mental en su conjunto? En rigor, el cuadro del retraso mental no se agota en los procesos que trabajan a nuestro favor. Para comprender el significado y el lugar de los procesos que nos favorecen es preciso comprender su lugar y significado en la estructura general del retraso mental. El tercer problema reside en las conclusiones pedagógicas máximas que derivan de la aclaración del primero y del segundo. Por tanto, voy a examinar brevemente estos tres problemas fundamentales.

La premisa general de la que parto y que, a mi juicio, debe ser puesta en la base del estudio científico del desarrollo del retrasado mental, es la concepción sobre la unidad de las leyes que rigen el desarrollo del niño normal y del mentalmente retrasado. Por supuesto que esta tesis de ningún modo niega el hecho de que las leyes del desarrollo del niño mentalmente retrasado adquieren una expresión específica cualitativamente peculiar y que la tarea no se limita a la determinación de su unidad. La tarea consiste en demostrar que las leyes del desarrollo del niño, únicas por su esencia y sus principios, adquieren su expresión concreta y específica aplicadas al niño retrasado. Esta es la primera premisa, la premisa central, sobre la cual hay que hablar desde el comienzo.

La cuestión metodológica consiste en lo siguiente. Hasta ahora predominaba la concepción —tomada de Occidente— que habla de la existencia de dos formas de educación de los niños, condicionadas por causas biológicas y por causas sociales. Se suponía que, en presencia de deficiencias biológicas, los niños se desarrollan «por carriles biológicos» y que para ellos puede ser suprimida la ley del desarrollo y la formación sociales que determina el desarrollo de cualquier niño normal. Esta concepción mecánica es metodológicamente inconsistente. Desde el comienzo tenemos que ponernos de acuerdo en la tesis fundamental, sin cuya adopción todo lo ulterior quedaría teóricamente infundado. Esta es la tesis general sobre la correlación entre las regularidades sociales y las biológicas en el desarrollo de los niños. La dificultad de la comprensión del desarrollo del niño retrasado surge a causa de que el retraso se ha tomado como una cosa y no como un proceso. El problema del desarrollo del niño retrasado quedaba cerrado. De aquí surgió la idea de que sin duda alguna existe la alteración primaria en la oligofrenia, que lo primario es la base y directriz durante todo el desarrollo del niño. Pero, desde el punto de vista dialéctico, no hay concepción más errónea e incorrecta que ésta, porque precisamente en el proceso de desarrollo, lo primario, que aparece en la etapa temprana del desarrollo, es «superado» reiteradamente por las nuevas formaciones cualitativas que se originan.

Con respecto al concepto de «superación» de las regularidades, permítanme decir algo. El término «superación» [«sniatie»] a veces se ha traducido en forma incorrecta. Esta palabra proviene de la alemana «aufheben» [«sjoronit» - guardar, esconder], pero en alemán esa palabra tiene doble significado, así como la palabra «sjoronit» tiene en ruso doble significado. Cuando se dice «sjoronit» a propósito de una regularidad orgánica, no significa que ha dejado de existir, sino que está

conservada en alguna parte, que se encuentra en segundo plano, está contenida dentro de alguna cosa, ha retrocedido a un plano posterior en comparación con las regularidades que surgieron en etapas más tardías. Por eso es comprensible que las regularidades biológicas, que son originarias en las determinaciones de la primera etapa del desarrollo de los retrasados mentales, estén «escondidas», no eliminadas sino «superadas», en el proceso de desarrollo del niño mentalmente retrasado².

Como rasgos fundamentales, que están en primer plano, hay que estudiar las regularidades precisamente de este segundo tipo; se trata de las premisas básicas para las ideas ulteriores que desarrollaré.

Permítanme volver a la primera parte de nuestra plática, al problema de los procesos que, en el desarrollo de los retrasados, trabajan en nuestro favor. ¿Existen tales procesos? En el desarrollo de los niños mentalmente retrasados, igual que en el desarrollo de cualquier niño abrumado por uno u otro defecto existen procesos que surgen a raíz de que el organismo y la personalidad del niño reaccionan a las dificultades con las que tropiezan, reaccionan a la propia deficiencia, y, en el proceso del desarrollo, en el proceso de la adaptación activa al medio, van elaborando una serie de funciones mediante las cuales compensan, equilibran y suplen las deficiencias. Creo que este problema es una noción biológica general tan clara que casi no demanda un desarrollo posterior detallado.

Para la educación del niño mentalmente retrasado es importante conocer cómo se desarrolla, no es importante la insuficiencia en sí, la carencia, el déficit, el defecto en sí, sino la reacción que nace en la personalidad del niño, durante el proceso de desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y que deriva de esa insuficiencia. El niño mentalmente retrasado no está constituido sólo de defectos y carencias, su organismo se reestructura como un todo único. Su personalidad va siendo equilibrada como un todo, va siendo compensada por los procesos de desarrollo del niño.

No sólo es importante saber qué enfermedad tiene una persona, sino también qué persona tiene determinada enfermedad. Lo mismo es posible con respecto a la insuficiencia y a los defectos. Nos resulta importante saber no sólo exactamente qué defectos se ha detectado en un niño, qué cosa está afectada en él, sino también en qué niño se da ese defecto, es decir, qué lugar ocupa la insuficiencia en el sistema de la personalidad, qué tipo de reestructuración se está operando, cómo se las arregla el niño con su insuficiencia. Los procesos de enfermedad no pudieron ser descubiertos mientras no se comprendía que el propio organismo lucha contra la enfermedad, que existen síntomas de doble orden: por un lado, los síntomas de la alteración de las funciones, por el otro lado, los síntomas de la lucha del organismo contra esas alteraciones.

Exactamente lo mismo ocurre en el ámbito del estudio del niño que se desarrolla anormalmente: mientras no se encare su estudio desde el punto de vista de las alteraciones en su desarrollo, desde el punto de vista de la acción compensatoria de los procesos del desarrollo, no se obtendrá una noción completa, correcta y adecuada sobre ese niño.

Para detenerme concretamente en los mecanismos y regularidades que determinan la aparición y el desenvolvimiento de los procesos compensatorios, debo hablar brevemente sobre el significado y la comprensión teóricos del principio de compensación. Aplicado al estudio del niño mentalmente retrasado, este principio ha sido muy poco elaborado justamente en su aspecto teórico.

En los primeros tiempos, a un conjunto de investigadores —a mí entre ellos— nos parecía que la mayor conquista en la comprensión de los procesos compensatorios en el niño mentalmente retrasado era examinarlos y dar una fundamentación real a esta tesis sobre los procesos compensatorios. La elaboración teórica del concepto de compensación dista mucho de ser suficiente también en el ámbito de las ciencias que operan con este concepto y que están más desarrolladas que la teoría sobre el niño mentalmente retrasado. Pero algunas tesis básicas, que deben trazar la línea metodológica correcta para nuestra comprensión del principio de compensación y a la luz de las cuales debemos considerar el material, están claras y, en forma esquemática, es posible hablar de las mismas.

Lo primero y fundamental que encontramos en la concepción del problema de la compensación en el niño mentalmente retrasado es el concepto sobre la propia naturaleza del fenómeno, que, como veremos, puede ser doble.

Unos consideran que el único y exclusivo fundamento de los procesos compensatorios es la reacción subjetiva de la personalidad del niño a la situación que se crea a consecuencia del defecto. Esta teoría presupone que la única e imprescindible fuente que origina los procesos compensatorios del desarrollo es la toma de conciencia por el propio niño de su insuficiencia, la aparición del sentimiento de la propia carencia. De la aparición de este sentimiento, de la conciencia de la propia insuficiencia, aparece la tendencia reactiva a vencer este penoso sentimiento, a superar esta insuficiencia que se ha hecho consciente, a elevarse a un nivel superior.

Precisamente sobre esta base, la escuela adleriana en Austria y la escuela belga, niegan al niño mentalmente retrasado la posibilidad de un desarrollo intensivo de los procesos compensatorios. El curso del razonamiento de los defectólogos es el siguiente: para que surja la compensación es preciso que el niño tome conciencia y sienta profundamente su insuficiencia. Pero la dificultad en el niño mentalmente retrasado consiste en que es muy acrítico en la actitud hacia sí mismo como para llegar a ser consciente de su propia insuficiencia y extraer una conclusión eficaz para superar su retraso. En este sentido son interesantes las investigaciones empíricas, ya publicadas, de E. de Greef³ sobre el desarrollo del niño mentalmente retrasado. Ha establecido los criterios que se denominan síntomas de E. de Greef y que consisten en el hecho de que en los niños con retraso mental se observa una acentuación de la autoestima. Si a uno de esos niños se le propone que dé una valoración comparativa de sí mismo, sus compañeros, el maestro, resulta que el sujeto del experimento manifiesta la tendencia a considerarse el más inteligente. No reconoce su retraso, a causa de la autoestima elevada el desarrollo de los procesos compensatorios se ve dificultado, si es que no anulado, porque el niño mentalmente retrasado está contento consigo mismo, no advierte su insuficiencia y, por consi-

guiente, carece del doloroso sentimiento de inferioridad que en otros niños es la base de la formación de sus procesos compensatorios.

Otra concepción de la compensación que, a mi parecer, corresponde mucho más a la realidad, está vinculada al hecho de que los fenómenos de la compensación en el campo de la conciencia han sido estudiados más tarde que en otros campos. La tarea consiste en responder cómo surgen los procesos de desarrollo compensatorio allí donde no están relacionados con la conciencia, donde el déficit de la función no puede suscitar el sentimiento de inferioridad ni de insuficiencia, ni la toma de conciencia del mismo. No quiero decir que los fenómenos de compensación en el campo de la conciencia estén en el mismo plano que los fenómenos provocados, por ejemplo, cuando en una persona se elabora un impulso ante la inoculación en el organismo de cierta dosis de un tóxico.

La teoría que quiera dar una explicación real a los fenómenos de la compensación debe esclarecerlos en toda su integridad y tener en cuenta que, incluso en los niveles inferiores de desarrollo, los procesos de compensación están ligados al funcionamiento de la conciencia. Los autores que se ven obligados a dar una respuesta, la dan con un espíritu vitalista, considerando que los elementos de los procesos vitales tienen un factor psicoide, ciertas fuerzas vitales espirituales que son las que se ponen en movimiento a través de los procesos de compensación, o sea, que en los procesos orgánicos de compensación, está presente en forma invisible ese factor psicoide. Esta teoría se funda en un punto de vista idealista, ya que intenta promover una concepción subjetivista de la compensación.

Sin embargo, también el estudio de los procesos compensatorios orgánicos más simples y su comparación con otros procesos llevan a una afirmación basada en hechos: la fuente, el estímulo primario que hace surgir los procesos compensatorios son las dificultades objetivas con las que tropieza el niño en el proceso de desarrollo. Trata de eludir o superar estas dificultades con la ayuda de una serie de formaciones que no están dadas inicialmente en su desarrollo. Observamos el hecho de que el niño, al encontrarse con dificultades, se ve forzado a hacer un rodeo para vencerlas. Observamos que a partir del proceso de interacción del niño con el medio se crea una situación que impulsa al niño hacia la compensación. La principal demostración concreta es la siguiente: el destino de los procesos compensatorios y de los procesos de desarrollo en su conjunto depende no sólo del carácter y la gravedad del defecto, sino también de la realidad social del defecto, es decir, de las dificultades a los que lleva el defecto desde el punto de vista de la posición social del niño. En los niños con insuficiencias, la compensación sigue direcciones totalmente diferentes según cuál sea la situación que se ha creado, en qué medio se educa el niño, qué dificultades se le presentan a causa de esa insuficiencia.

Al problema de los orígenes del desarrollo compensatorio está ligado el problema de las reservas de esta compensación. ¿De dónde proviene la fuerza motriz del desarrollo compensatorio? Para una teoría, el origen es la orientación interna hacia un fin del propio proceso vital de desarrollo, la integridad interna de la personalidad. Esta teoría pasa directamente a una posición teleológica, sosteniendo

que a cada niño le es propia una orientación a un fin, un ímpetu vital, una tendencia interior, que lleva irresistiblemente al niño al desarrollo, a la completa autoafirmación, cierta fuerza vital instintiva que lo empuja hacia adelante y garantiza su desarrollo a pesar de todo.

Casi no es posible dudar de que los procesos del desarrollo compensatorio poseen una orientación objetiva hacia un fin, es decir, que utilizan las funciones positivas en el desarrollo del niño. Ya a Charles Darwin se le planteaba la tarea de su comprensión materialista, de su explicación causal, vale decir, la tarea de demostrar cómo surge la orientación objetiva hacia un fin en estos procesos. A diferencia de la teleología, nuestra consideración de la compensación no parte de las fuerzas del ímpetu interior, vemos que la reserva de la compensación es, en una enorme medida, la vida social colectiva del niño, la sociabilidad de su conducta, en las cuales encuentra el material para construir las funciones internas que se originan en el proceso del desarrollo compensatorio. Se sobreentiende que la riqueza o la pobreza de la reserva interior del niño, diríamos el grado del retraso mental, es el momento esencial y primario que determina hasta qué punto es capaz de valerse de este material. Y también se sobreentiende que el destino del débil mental y del idiota se distinguen esencialmente a raíz de que su reserva interior es profundamente diferente. Pero, de nuevo, esto no está determinado en los niveles superiores, sino que es superado reiteradamente durante el proceso del desarrollo ulterior del niño.

El último momento que es necesario delimitar para comprender los principios de los procesos de compensación es el siguiente: en clínica se ha logrado descifrar una serie de nuevos estados psicológicos y demostrar que los síntomas patológicos pueden ser originados por vía compensatoria. En realidad, la compensación puede conducir al niño por un camino de corrección de las insuficiencias real o ficticio, falso; el momento central que interesa a los investigadores en el enfoque de la compensación es la diferenciación de estas dos líneas, la real y la ficticia de la compensación del desarrollo. La compensación, como fuente de momentos complementarios, útiles, no está en discusión, pero el momento compensatorio puede tener también un carácter patológico. Esto también es cierto. Metodológicamente es importante diferenciar los síntomas complementarios, que se originan por vía compensatoria y que normalizan, atenúan, corrigen, la insuficiencia de los procesos, elevando el desarrollo de los síntomas de la compensación ficticia a un nivel superior.

Después del breve examen de estos tres momentos, permítanme pasar directamente a algunas posiciones fundamentales y concretas que caracterizan el desarrollo compensatorio del niño mentalmente retrasado.

La primera es la conocida sustitución de las funciones, comunes al niño normal y anormal, y que tienen una importancia prioritaria. Se trata de que las operaciones psicológicas pueden asemejarse mucho exteriormente, pueden conducir al mismo resultado, pero por su estructura, su naturaleza interna, por lo que el hombre realiza en su propia mente, como suele decirse, por su relación causal, no tienen entre sí nada en común. Esto ocurre debido a que la mayoría de las fun-

ciones psicológicas pueden ser «simuladas», según la expresión figurada de Binet, quien por primera vez fundamentó este principio llamándolo simulación de las funciones psicológicas, por ejemplo, simulación de una memoria notable. Como se sabe, Binet estudió a las personas con una memoria excepcional, diferenciando a los sujetos que realmente poseían una memoria notable de los que tenían una memoria media. Estos últimos podían retener una larga serie de números o palabras que superaba en muchas veces lo que puede memorizar cualquiera de nosotros. La persona que poseía una memoria media, reemplazaba el proceso de memorización por un proceso de combinación, de pensamiento. Cuando le presentaban una larga serie de cifras, las sustituía por letras, imágenes, palabras, por un relato; esto constituía la clave mediante la cual el sujeto reconstruía los números y obtenía los mismos resultados que las personas que realmente poseían una memoria excelente, pero lograban esto por sustitución. Binet denominó a este fenómeno simulación de una memoria notable.

No me hubiese detenido a hablar sobre esto, si se produjera en casos excepcionales y no fuera una regla general del desarrollo infantil, si no supiera que cada uno de nosotros realmente debe el éxito en el desarrollo de la memoria, no sólo al hecho de que la memoria se desarrolla como tal, sino también a que cada uno adquiere una serie de procedimientos y métodos de sustitución de la memoria. Existen procesos y operaciones psicológicos que amplían la memoria y la elevan a un alto nivel de desarrollo. Estamos ante una regla general y no ante una excepción.

La sustitución de unas operaciones psicológicas por otras ha sido estudiada en el campo de casi todos los procesos intelectuales. Sólo hace relativamente poco tiempo que los procesos de sustitución han sido sometidos a una valoración clínica y pedagógica, desde el punto de vista de su importancia en el desarrollo del niño retrasado. Las investigaciones demostraron que ninguna de las funciones psicológicas (ni la memoria, ni la atención) se realiza habitualmente de un solo modo, sino que cada una se realiza de modos diversos. Por consiguiente, allí donde tenemos una dificultad, una insuficiencia, una limitación o simplemente una tarea que supera las posibilidades naturales de una función, ésta no queda mecánicamente anulada; emerge, es puesta en acción, se realiza gracias al hecho de que no tiene, por ejemplo, el carácter de memorización directa, sino que se convierte en un proceso de combinación, imaginación, pensamiento, etc.

Citaré una tesis general que les permitirá valorar en toda su amplitud este principio de sustitución de las funciones psicológicas, la diversidad de las operaciones mediante las cuales pueden realizarse las funciones.

Ustedes saben que en el desarrollo de la memoria se produce un cambio sustancial aproximadamente en el límite de la edad de transición: se modifica la correlación entre los procesos de la recordación, o la memoria, y los procesos del pensamiento. Para el niño de edad temprana pensar significa recordar, es decir, reproducir situaciones anteriores. Esta tendencia del proceso de recordación se manifiesta con particular claridad cuando uno le plantea la tarea de definir un concepto, sobre todo abstracto. Uno ve que el niño, en lugar de dar la definición

lógica, reproduce una situación concreta de su experiencia anterior. Para el adolescente, en cambio, recordar significa pensar. El proceso de recordación pasa a segundo plano y es reemplazado por el ordenamiento del pensamiento.

Esta es una tesis general que, como ven, determina una etapa en el desarrollo de las funciones singulares y es, al mismo tiempo, la forma más simple que encontramos en el desarrollo del niño anormal en general y del niño mentalmente retrasado en particular. Si recordamos cómo lee un niño ciego o cómo empieza a hablar el sordomudo, veremos que en la base de estas funciones está el principio de sustitución, que permite, por ejemplo, hablar no sólo con ayuda de un único mecanismo (como hablamos nosotros), sino también recurriendo a otro mecanismo. Así, el modo habitual de funcionamiento del lenguaje no es el único, y el modo suprimido puede ser reemplazado por otros modos de funcionamiento.

En todo el desarrollo social del niño desempeñan un papel decisivo, en los procesos de sustitución, los recursos auxiliares (el lenguaje, las palabras y otros signos), mediante los cuales el niño aprende a estimularse a sí mismo. El papel de los recursos auxiliares, con los que se va enriqueciendo el niño durante su desarrollo, conduce a la segunda tesis fundamental que caracteriza los procesos compensatorios, a la tesis sobre la colectividad como factor de desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño normal y anormal.

Permítanme comenzar por la ley psicológica general que consiste en el hecho de que una serie de funciones psíquicas superiores recorre los más diversos caminos, lo cual se comprende más fácilmente en el ejemplo del surgimiento y desarrollo del pensamiento como forma superior de conexión con el lenguaje. Ustedes saben que el lenguaje se desarrolla inicialmente como medio de comunicación, de comprensión recíproca, como una función comunicativa, social. El lenguaje interior, es decir, el lenguaje con el cual el hombre piensa, aparece más tarde, y hay fundamentos para suponer que su proceso de formación se realiza sólo en la edad escolar. El camino que sigue el lenguaje para transformarse en medio de comunicación, como función de la conducta social, colectiva, el camino que sigue el lenguaje para transformarse en medio del pensamiento, en función psicológica individual, da una idea de la ley que rige el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Esta ley puede expresarse del siguiente modo: toda función psicológica superior, en el proceso del desarrollo infantil, se manifiesta dos veces, la primera como función de la conducta colectiva, como organización de la colaboración del niño con el ambiente, después como función individual de la conducta, como capacidad interior de actividad del proceso psicológico en el sentido estricto y exacto de esta palabra. Del mismo modo, también el lenguaje se transforma, de medio de comunicación a medio del pensamiento. Las nuevas investigaciones demostraron que igualmente el pensamiento lógico, que se caracteriza por la búsqueda de métodos de fundamentación del propio juicio, aparece en el niño de edad preescolar no antes de que en la colectividad infantil se suscite la discusión, no antes de que surja en el niño la necesidad de motivar su propia afirmación. Como se expresa uno de los investigadores, no

sólo los niños sino también nosotros, los adultos, creemos voluntariamente en la palabra, es decir, exigimos pocas pruebas. La necesidad de la reflexión lógica sobre la afirmación depende en el niño del desarrollo de funciones colectivas, tales como la función de la discusión.

La investigación ha demostrado que los procesos volitivos más característicos, los procesos de subordinación, se desarrollan en el niño también dentro de la colectividad. En particular, investigadores occidentales observaron por primera vez, en el material de los juegos infantiles, que durante el proceso del juego nacen y se van elaborando en el niño los procedimientos de subordinación de su propia conducta a las reglas de conducta de la colectividad; después esta organización naciente se transforma en una función interior de la conducta y pasa a ser una función psicológica propia.

De este modo, vemos que la conducta colectiva del niño no sólo activa y adiestra sus funciones psicológicas, sino que es el origen de una forma de conducta completamente nueva, la cual surgió en el período histórico de desarrollo de la humanidad y que en la estructura de la personalidad se presenta como función psicológica superior. La colectividad es la fuente del desarrollo de estas funciones, en particular, en el niño mentalmente retrasado.

El curso general de desarrollo del lenguaje infantil puede ser señalado como una forma colectiva, si decimos que el niño ha dominado el lenguaje. Después, cuando comienza a dominar mejor sus procesos psíquicos, el lenguaje pasa a ser también un medio del pensamiento. Las investigaciones experimentales están revelando las diferencias entre el coeficiente de desarrollo de los procesos psíquicos y su papel real en la vida del niño. Se puede tener una buena memoria y utilizarla mal, y al contrario, se puede dominarla de tal modo que dé un resultado práctico mayor que una memoria altamente desarrollada, pero mal utilizada. Para el niño normal será un avance si a una edad mayor, el desarrollo se realiza, no a expensas del crecimiento directo de la función, sino a expensas de su aprovechamiento, de su subordinación. Y es esencial el hecho de que una serie de funciones psicológicas superiores va de lo externo a lo interno. Así como el lenguaje sirve de base al desarrollo, la forma exterior de la colaboración colectiva es la precursora del desarrollo de toda una serie de funciones internas. Aquí nos encontramos con un momento esencial: la colectividad infantil es la fuente, el medio nutricional del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, cuando existe cierta diferencia óptima en el nivel intelectual de los niños que la componen. El investigador E. de Greef señala la particularidad del niño mentalmente retrasado: comprende mejor a otro mentalmente retrasado, lo valora más que al niño normal, porque se encuentra ante una diferencia de nivel que es capaz de superar.

En la historia del desarrollo del niño (y de nuestro desarrollo psicológico) el funcionamiento pasivo supera considerablemente a la utilización activa de cualquier función psicológica. El niño empieza a comprender el lenguaje antes que a hablar. Somos capaces de comprender un libro escrito por un genio, pero a menudo no estamos en condiciones de transmitir su contenido: la posibilidad de nuestra comprensión lingüística es mayor que la posibilidad de empleo activo del

lenguaje. De aquí se ha deducido una valiosa conclusión metodológica: para juzgar correctamente las posibilidades de desarrollo y el nivel real de desarrollo de un niño retrasado es preciso tener en cuenta no sólo lo que puede decir, sino también el grado en que puede comprender. Pero podemos comprender lo que se encuentra dentro de los límites de nuestra comprensión, y eso es mucho más de lo que sabemos expresar.

La saturación unilateral de la colectividad con niños mentalmente retrasados, idénticos por su nivel de desarrollo, es un ideal pedagógico falso. Contradice la ley fundamental del desarrollo del nivel psicológico superior y el concepto de la variedad y la dinámica de las funciones psicológicas en el niño en general y en el mentalmente retrasado en particular. Los investigadores precedentes creían que el intelecto es una función única, simple, monolítica, homogénea, y que si estamos ante un débil mental, todas sus funciones se han visto reducidas de modo homogéneo. Un estudio más profundo demostró que: el intelecto, originado en el proceso de un desarrollo complejo, no puede ser de naturaleza homogénea ni de estructura monolítica, indiferenciada. Al contrario, aquello que se denomina intelecto presenta una diversidad de funciones en una unidad compleja. Pero la unidad no significa identidad, no significa homogeneidad; el estudio de la dinámica de esta estructura compleja llevó a los investigadores a una conclusión: no existe una situación en que, en caso de retraso, todas las funciones del intelecto estén igualmente afectadas, porque representando una diversidad cualitativa, cada una de las funciones influye en forma cualitativamente particular en el proceso que está en la base del retraso mental.

Daré un ejemplo. Ustedes saben que sólo durante las últimas décadas se ha establecido la relación real entre la motricidad y el desarrollo mental. Se puso en claro que, con frecuencia, unas y otras formas se combinan, pero no es obligatorio que vayan tomadas de la mano, metafóricamente hablando. Investigaciones ulteriores demostraron que el desarrollo de las funciones motrices puede ser —y en efecto es— una de las esferas centrales de la compensación de la insuficiencia mental, y viceversa: en caso de insuficiencia motriz suele intensificarse en los niños el desarrollo intelectual. La distinción y comprensión de la peculiaridad cualitativa de la actividad intelectual, verbal y motriz muestra que el retraso nunca afecta todas las funciones intelectuales en la misma medida. La independencia relativa de las funciones, pese a su unidad, hace que el desarrollo de una función se compense y redunde en otro.

Los dos últimos momentos.

La observación de un niño normal ha demostrado que el desarrollo de las funciones psicológicas no se realiza sólo a expensas del crecimiento y la modificación de la función. Por ejemplo, de la atención, de la memoria, etc. Así como las funciones nunca actúan por separado, sino en cierta combinación, el desarrollo psicológico, en una edad más avanzada, se cumple a expensas del cambio de las relaciones sistémicas entre las funciones, es decir, a expensas de los denominados *vínculos interfuncionales*. En lo que ha dado en llamarse memoria lógica, se trata de cierta relación entre la memoria y el pensamiento; en el niño, durante el período tem-

prano del desarrollo, estas relaciones funcionales son distintas que las del período posterior.

El estudio del niño mentalmente retrasado ha revelado que en él las relaciones interfuncionales se forman de un modo peculiar, diferente del que se manifiesta durante el desarrollo de los niños normales. Esta esfera del desarrollo psicológico, la modificación de los vínculos y relaciones interfuncionales, el cambio de la estructura interna del sistema psicológico es la esfera principal de aplicación de los procesos compensatorios superiores de la personalidad en formación. Los vínculos motores y las relaciones interfuncionales caracterizan no tanto las funciones mismas, cuanto el modo en que esas funciones se han llevado a una unidad.

Y, por último, las vías de rodeo del desarrollo, es decir, el logro o el surgimiento de algún nuevo punto del desarrollo, de alguna formación nueva en el camino de rodeo. Aquí tiene enorme importancia el afecto, que estimula al niño a superar las dificultades. Si esas dificultades no desaniman al niño, no lo obligan a huir de ellas, sino que lo activan, lo conducen hacia un camino de rodeo del desarrollo.

Lo más importante es el carácter creativo del desarrollo del niño mentalmente retrasado; la vieja pedagogía suponía que las causas exteriores influyen automáticamente en el carácter del desarrollo del niño mentalmente retrasado. Parecía que la aplicación de una palabra tan altisonante como «creativo» a los pequeños logros que conseguía ese niño era errónea. Pero en los hechos, dominar las cuatro operaciones de la aritmética es para un débil un proceso mucho más creativo que para un niño normal. Lo que al niño normal se le da casi como un «regalo» (sin formación), para un niño mentalmente retrasado es una dificultad y una tarea que demanda la superación de obstáculos. De modo que la consecución de los resultados obtenidos tiene, al parecer, un carácter creativo. Pienso que esto es lo más esencial en el material sobre el desarrollo del niño mentalmente retrasado.

He procurado, en la primera parte, delinear brevemente los procesos en el desarrollo del niño mentalmente retrasado que trabajan a nuestro favor, en los cuales tenemos que apoyarnos en la tentativa de vencer su retraso.

Pero sería erróneo pensar que sólo estos momentos colman el proceso del desarrollo, que la sabia naturaleza lleva al niño por el camino de la superación y le da fuerzas que le ayudan a liquidar el retraso, como sería erróneo creer que la lucha del organismo contra una enfermedad conduce siempre a un final feliz, que cada organismo, cualesquiera que sean las condiciones, lo domina del mismo modo.

Es necesario decir que las leyes del desarrollo del niño anormal y del normal se muestran ante nosotros como una ley única en lo esencial. Un ambiente malo y la influencia que surge durante el proceso de desarrollo del niño, muy frecuente y violentamente conducen al niño mentalmente retrasado a momentos negativos adicionales que, lejos de ayudar a superar el retraso, por el contrario, acentúan y agravan su insuficiencia inicial. Se puede preguntar: ¿para qué hablar, entonces,

de estos procesos, de la influencia del ambiente en el niño mentalmente retrasado, si reconocemos desde el comienzo que, en la mayoría de los casos, por las influencias de carácter negativo en el desarrollo no sólo no se liquida el retraso sino que se le añaden nuevas particularidades? Es preciso hablar sobre estos procesos no sólo porque del conjunto de luces y sombras, la tarea aparece más clara ante nosotros, sino también porque, como procuraré demostrar, en el retraso se consideran como primarias las complicaciones en el desarrollo del niño que surgen en el proceso de su formación ambiental y que será posible superar sólo cuando sepamos estudiar en sus raíces las causas. Esto tiene una importancia práctica esencial. Pero de ello hablaremos después.

La esencia de la idea que expresa el resultado del trabajo científico colectivo en esta dirección, a lo largo de dos o tres décadas, consiste en lo siguiente: el retraso mental no es una totalidad simple y homogénea como la concebían los anteriores investigadores. Si uno estudia a un niño mentalmente retrasado, establece una serie de síntomas en los cuales se manifiesta su retraso. Uno se pregunta: ¿todos esos síntomas tienen igual valor? ¿Tienen la misma relación con la causa primaria? ¿Todos son primarios? ¿Todos surgieron simultáneamente por medio del mismo mecanismo? ¿O entre ellos hay fundamentales y secundarios, que han surgido antes y después, en base de estos síntomas surgidos precedentemente, que son formas más notables o estratificaciones de la psicopatología?

El desarrollo muestra que el cuadro pedagógico y psicológico que se presenta ante nosotros no es un todo homogéneo, que los síntomas en los que se manifiesta el retraso no pueden ser puestos en un mismo plano, que el retraso mental es una estructura compleja. Para orientarse en esta estructura es preciso dirigir la atención al desarrollo del niño mentalmente retrasado, y no a la naturaleza de los procesos patológicos que están en su base, puesto que la complejidad de la estructura aparece durante el proceso de desarrollo. El ejemplo principal y más simple del análisis es la separación de las particularidades primarias que constituyen el propio núcleo de la debilidad, de aquellos síntomas que derivan directamente de la insuficiencia biológica del niño que está en la base de su retraso, diferenciándolos de los síntomas de segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto orden, etc., que aparecen sobre la base del hecho de que, durante la formación en un ambiente determinado, el niño encuentra dificultades y acumula complicaciones adicionales. Las estratificaciones sobre las formaciones primarias determinan la necesidad de diferenciar las investigaciones del retraso mental.

En lo que concierne a la clínica, puede decirse que la oligofrenia es un grupo combinado. El estudio de la estructura de la personalidad del oligofrénico fue propuesto por primera vez durante el estudio del desarrollo infantil. Aquí maduró por primera vez la idea central de nuestro trabajo: no basta decir de un niño que es «mentalmente retrasado» (esto equivale a decir «está enfermo», y no curarlo); esto significa sólo plantear el problema, pero no resolverlo. En otras palabras, hay que esclarecer cuál es el retraso cultural frente al que nos encontramos, cuál es su estructura, cuáles son el significado y los mecanismos de los procesos de construcción de esta estructura, cuál es la conexión dinámica de sus síntomas singula-

res, de los complejos con los que se conforma el cuadro del retraso mental del niño y la diferencia entre los tipos de niños *mentalmente* retrasados.

La escuela auxiliar moderna rige la admisión de los niños por el principio de la selección negativa (A. Binet). A nuestra escuela auxiliar le toca trabajar con un material no elaborado, con el retraso mental en general: en esto residen las principales dificultades del modo de abordar y diferenciar el retraso mental. La diferenciación debe convertirse en la regla básica de toda nuestra nueva práctica.

El estudio de los niños *mentalmente* retrasados muestra que el cuadro que descubrimos en un niño *mentalmente* retrasado de ocho años no puede ser referido al núcleo de la debilidad, es decir, a su insuficiencia interna primaria. Permítanme tomar el ejemplo concreto por el cual he comenzado. Las observaciones clínicas demuestran que en algunos niños *mentalmente* retrasados existe una divergencia extraordinaria, «una tijera», entre el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas elementales y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. El desarrollo incompleto se manifiesta en dos formas: o bien, pese a la pobreza general del desarrollo de las funciones elementales, observamos un desarrollo extraordinario de las funciones psíquicas superiores que enmascara el retraso mental del niño, o bien, y esto es lo que se encuentra con mayor frecuencia, un desarrollo desproporcionadamente débil de las funciones psíquicas superiores en comparación con las orgánicas. Tengo ante mí un niño débil mental de diez años. Según el resultado conjunto de los tests, su retraso mental se aprecia en tres años, es decir, está retrasado en tres años con respecto a un niño normal; dicho de otro modo, los datos finales sobre el niño deben mostrar un cuadro similar al que da un niño normal de siete años. Pero un enfoque tan somero resulta inexacto. Si las funciones psíquicas superiores del niño débil mental tienen un desarrollo mucho más bajo que el de un niño de siete años, se debe llegar a la importante conclusión pedagógica de que el desarrollo incompleto de sus funciones psíquicas superiores podría responder a una acción pedagógica adecuada, a diferencia del desarrollo de las funciones psíquicas elementales.

Los investigadores atentos se preguntaron: ¿de dónde proviene el valor diferente del desarrollo incompleto de las funciones inferiores, orgánicas, y de las superiores, psíquicas? Si el retraso en el ámbito del desarrollo superior e inferior derivara en el débil directamente del mismo modo de la causa originaria, no surgiría esa pregunta. Esa irregularidad ha conducido por primera vez a la formulación empírica de una pregunta: el desarrollo incompleto de las funciones superiores en el niño débil mental, ¿está determinado directamente por la causa originaria o se trata de una complicación de orden secundario? Los datos experimentales y los estudios clínicos ayudaron a encontrar la respuesta. El desarrollo incompleto de las funciones superiores está ligado al desarrollo cultural incompleto del niño *mentalmente* retrasado, a su exclusión del ambiente cultural, de la «nutrición» ambiental. A causa de la insuficiencia, no sintió oportunamente la influencia del ambiente circundante, a consecuencia de lo cual su retraso se acumula, se acumulan las características negativas, las complicaciones adicionales en forma de un desarrollo social incompleto, de una negligencia pedagógica. Con

frecuencia las complicaciones secundarias son el resultado de una educación incompleta. En el ambiente donde crece, ha tomado menos de lo que podía; nadie intentó acercarlo al ambiente; y si el niño ha estado poco en contacto con una colectividad infantil, entonces aquí pueden surgir las complicaciones secundarias.

Podría mencionar una serie de complejos de síntomas que presentan formaciones secundarias, terciarias, sobre la base del núcleo. Podría mostrar el mecanismo causal de su surgimiento, pero ahora me limitaré sólo a lo siguiente: en todos los momentos negativos que caracterizan al niño mentalmente retrasado no hay simplemente pasividad del desarrollo, una insuficiencia que está presente desde el principio. Todo el tiempo están influyendo en el niño elementos positivos y negativos. Por tanto, se va acumulando una serie de formaciones secundarias que, tanto pueden seguir la línea de la corrección como provocar complicaciones secundarias en el cuadro original del retraso mental.

Me resta extraer una conclusión pedagógica. Ahora mismo, hoy, es preciso prestar atención a la segunda línea, a la influencia del ambiente en el desarrollo del niño mentalmente retrasado, para lo cual es necesario detenerse en los problemas de la acumulación adicional de complicaciones del retraso mental. Esto tiene una enorme importancia pedagógica y está vinculado estrechamente al objetivo práctico que la escuela tiene ante sí: reconocer cuál de los síntomas es primario y cuál secundario. En efecto, siendo iguales las demás condiciones en la solución del retraso mental son más fácilmente eliminables, con la ayuda de la influencia pedagógica, las formaciones surgidas más tarde, los fenómenos menos vinculados a la causa primaria.

En cuanto se ha logrado demostrar científicamente que un complejo de síntomas dado no es de orden primario, sino de segundo, tercero o cuarto, quinto orden, etc., queda demostrado que se ha creado un núcleo que se somete a una acción pedagógica causal, es decir, que, en iguales condiciones, puede ser eliminado tanto más fácilmente cuanto más lejos esté de la causa original.

Si nos referimos a un grupo de niños mentalmente retrasados, en la base de cuyo retraso hay una insuficiencia patológica o una lesión cerebral, aquí el núcleo de la propia debilidad y todos los fenómenos vinculados a la insuficiencia se someten más difícilmente a la acción pedagógica, sólo ceden a una influencia indirecta, ejercitante, constantemente estimulante. Pero, por cuanto uno es impotente para eliminar la raíz de esa causa, tampoco puede eliminar los fenómenos que conciernen al núcleo. Es completamente distinto cuando hablamos de complicaciones de segundo, tercero, cuarto y quinto orden; éstas surgen sobre la base de la complicación primaria, se superan en primer lugar y, como se expresa uno de los autores modernos, la superación de una complicación secundaria en un retraso mental modifica todo el cuadro clínico de la debilidad, a tal punto que la clínica moderna rehusaría a reconocer la debilidad si el proceso de la labor educativa fuese llevado a fondo.

Hablando resumidamente del niño mentalmente retrasado y reduciendo al retraso mental todo lo que observamos en él, compondremos hoy un cuadro clínico empírico; éste cumplirá sus funciones auxiliares, pero sin analizar ni distin-

guir aquello que pertenece al núcleo del retraso y aquello que se ha añadido, que se ha adquirido. El cuadro resultará confuso; en él, lo secundario estará referido en tal medida a lo primario, que restringirá considerablemente el campo de acción. Un cuadro empírico no concuerda en modo alguno con el cuadro real de la debilidad, en particular allí donde los momentos secundarios han sido superados en cierta medida. S. Levenstein⁴ demostró experimentalmente que las complicaciones adicionales son las que más responden a la influencia psicoterapéutica. E. Kretschmer confirmó clínicamente la regularidad establecida por Levenstein: las complicaciones secundarias en el proceso de desarrollo del niño enfermo se van eliminando mucho más fácilmente.

Relaciono todo esto con la conclusión, que es la última de las ideas que constituyen esta exposición y que distingue de modo radical la pedagogía moderna de la infancia mentalmente retrasada, de la pedagogía tradicional. Esta idea es paradójica: todo nos obliga a suponer que las funciones superiores resultan mucho más educables que las elementales. La vieja pedagogía limitaba al niño mentalmente retrasado en su desarrollo. Después comenzó a aplicarse el método de ejercitación sensoriomotor; el adiestramiento de la vista, del oído, la diferenciación de los colores, constituyan la mitad del contenido de la labor pedagógico-terapéutica hasta el período más reciente. Los resultados del adiestramiento sensoriomotor son pobres. Los estudios teóricos y experimentales han demostrado que, por ejemplo, el olfato se desarrolla poco y muy débilmente; las funciones superiores, los procesos superiores, resultan ser los más educables. Permítanme aducir dos pruebas teóricas que están en la base de este fenómeno y entonces la paradoja resultará clara.

La investigación experimental de gemelos es uno de los métodos modernos que permite distinguir las características hereditarias y las que están determinadas por el ambiente social. La ciencia utiliza un experimento que brinda la posibilidad de acercarse al máximo a la solución de los problemas. Como se sabe, los gemelos pueden ser monocigóticos y dicigóticos. El período de desarrollo intrauterino de ambos transcurre en un mismo medio. Si comparamos dos pares de gemelos —monocigóticos y dicigóticos— y determinamos en qué medida unas u otras funciones son similares en ellos, veremos que las funciones «A» (funciones psíquicas superiores) en uno y otro par de gemelos, educados en un mismo medio, dan un coeficiente de semejanza muy cercano; vale decir que estas funciones dependen poco de la herencia y, por consiguiente, dependen de determinadas condiciones de la educación, del ambiente social. El coeficiente de semejanza de las funciones «B» (funciones psíquicas elementales), entre esos mismos pares de gemelos, es diferente: estas funciones están más determinadas hereditariamente que las funciones psíquicas superiores.

Las investigaciones experimentales de las funciones motoras conducen a una tesis general: cuanto más elementales son los procesos motores, tanto más diferente será el coeficiente de semejanza (en los monocigóticos la similitud es mayor que en los dicigóticos); cuanto más elevadas sean las funciones motoras, siendo iguales las demás condiciones, el coeficiente de semejanza dentro de ambos pares

de gemelos resultará mayor. Las funciones motoras más elevadas son las más educables, porque no son filogenéticas sino adquiridas en la ontogénesis. Los resultados de las investigaciones experimentales muestran que los procesos psicológicos superiores son los más educables, pues el origen del desarrollo de su estructura es la educación colectiva del niño.

Uno de los discípulos de L. Terman³, Quide, realizó trabajos experimentales en Norteamérica y demostró que la dinámica del desarrollo de las funciones elementales y de las funciones psíquicas superiores no es la misma. El desarrollo de un niño normal se realiza principalmente a expensas de los procesos superiores. Lo mismo se observa en los niños mentalmente retrasados. Así, la limitación del retraso mental se produce a expensas del desarrollo de los procesos superiores.

Quisiera terminar señalando que las conclusiones, por más generales y pobres de contenido que parezcan, están, sin embargo, estrechamente relacionadas con los dos objetivos fundamentales a los que estamos enfrentados y que deben dar un viraje decisivo a nuestra escuela auxiliar. Estos objetivos son la enseñanza general obligatoria y la implantación de la instrucción politécnica. La vieja escuela auxiliar reflejaba tendencias y objetivos mínimos. Por un lado, al reducirse a la enseñanza elemental y atenerse, en el mejor de los casos, al programa abreviado de la escuela de cinco años, establecía un límite de desarrollo y ponía en duda la posibilidad de una posterior instrucción y adaptación del niño. Por otro lado, esta escuela se basaba en un enfoque no diferenciado del retraso mental. No distinguía los diferentes complejos de síntomas dentro del propio retraso mental en un niño dado, y por eso la relación pedagógica con los niños se estructuraba como si fuera un todo único, homogéneo, sin distinción de los eslabones más alejados y más débiles que podían ser eliminados y removidos en primer término.

El desarrollo real del problema de la instrucción obligatoria y de la enseñanza politécnica con respecto a los niños mentalmente retrasados debe ser tema de una investigación especial. Considero que ahora es posible y necesario limitarse a señalar que las conclusiones, hechas en forma general y que, desde el punto de vista teórico, reestructuran el enfoque pedagógico tradicional del niño mentalmente retrasado, están conectadas del modo más directo con los objetivos actuales concretos que se plantean a nuestra escuela hoy. Pero llevar a cabo esta conexión es tarea de una investigación aparte, que resulta superior a mis fuerzas individuales.

Así, ¿es acaso el principio de la compensación el único principio que determina la peculiaridad y las regularidades fundamentales del desarrollo del niño mentalmente retrasado? No; no es el único, sino uno de los muchos principios, y se sobreentiende que su valoración completa y global, y su desarrollo completo sólo son posibles en una serie y en un sistema de otros momentos que caracterizan el desarrollo en su conjunto. Surge la pregunta: ¿es este principio fundamental, determinante? Depende de qué cosa se trate. Si se trata de un punto de vista determinado —acerca del cual he hablado en la introducción, es decir, de transformar la orientación vitalista de la investigación en una orientación positiva— la

cuestión del método compensatorio tiene una importancia decisiva. Y, desde ese punto de vista, el principio de compensación debe ser separado de los aspectos psicológicos subjetivos, lo cual ya se ha dicho y sobre lo cual debemos hablar también en adelante, al estudiar a fondo las cuestiones vinculadas a este problema.

¿Es este el principio organizativo fundamental en el trabajo? Claro que no. Es un momento que indica el carácter del desarrollo, la categoría de los procesos del niño retrasado que tiene unas regularidades, un curso y un destino particulares. ¿Significa esto que el estudio de los procesos compensatorios es un objetivo inmediato de la pedagogía? Ya he dicho que, en sí mismos, estos procesos pueden ser tanto la base de la corrección como el origen de una serie de nuevos síntomas patológicos. Por eso pienso que este principio, en su aspecto general, es una forma vacía de contenido. Cuando hablamos sobre la pedagogía y sobre los procesos laborales tomados en el aspecto de la enseñanza politécnica, pasa a ser el principio fundamental y básico de todo el trabajo educativo. Pero, ¿se puede afirmar que el desarrollo del niño mentalmente retrasado está determinado únicamente por los procesos compensatorios? No se puede plantear el problema de este modo. Lo importante es aclarar qué da un punto de apoyo para el desarrollo multilateral del niño. Me parece que es un objetivo completamente definido distinguir revelar y analizar los procesos que, en el propio desarrollo infantil, deben ser el punto de apoyo sobre el cual es preciso trabajar, al operar con niños retrasados en la escuela politécnica.

Cuando describí cómo se opera la sustitución de unas funciones por otras, señalé que tenemos que enfrentar procesos generales inevitables de máxima utilización de todas las posibilidades. Si este camino inevitable de desarrollo se aprovecha ampliamente con los niños mentalmente retrasados, significa que es necesario y que no es utópico plantearse si la instrucción politécnica es accesible para el niño mentalmente retrasado y si existen en él las posibilidades que hacen factible esa instrucción.

Al hablar de que la orientación anterior de la pedagogía terapéutica a la ejercitación predominante de las funciones elementales debe ser sustituida por el desarrollo mental de las funciones superiores, en virtud de su máxima educabilidad, he tenido en cuenta las elevadas exigencias que se presentan a la educación politécnica.

Si nace el temor de hacer hincapié, poner la mira, en el desarrollo de las funciones superiores a expensas de las elementales, puede preguntarse: ¿qué resultado obtenía la escuela cuando seguía exclusivamente la línea de la ejercitación de los procesos elementales, creyendo que sólo en este campo el niño es capaz de desarrollarse? Basta con mencionar el dogma del método visual-directo que se promueve porque el niño mentalmente retrasado es poco capaz de desarrollar el pensamiento abstracto y a causa de ello muestra una tendencia al pensamiento figurativo concreto. ¿Es que debemos, como lo hacía la escuela tradicional anterior, educar sólo en base al método visual-directo, es decir, seguir la línea del menor esfuerzo porque el niño mentalmente retrasado logra pocos éxitos en el

terreno abstracto? Debemos dirigir toda la atención al descubrimiento y la superación de la insuficiencia allí donde ésta resulta más penosa.

Los resultados de las investigaciones de los últimos diez años, la aplicación del método sensoriomotor de M. Montessori, han demostrado que incluso donde en el niño normal y en el mentalmente retrasado se lleva a cabo la ejercitación de las funciones elementales, su desarrollo se realiza a expensas de las superiores; cuando, como consecuencia del ejercicio, se acentúa la sensibilidad olfativa, nace en el niño una actitud más atenta, un análisis más cuidadoso.

2

En la vida de nuestra escuela auxiliar (para niños mentalmente retrasados), el nuevo período académico (año 1927) es, en cierto sentido, crucial: la Dirección Central de Educación Social [Glavsotsvos] ha publicado los programas de la escuela auxiliar, estructurados sobre la base de la última redacción de los programas del Consejo Científico Estatal [GUS] para las escuelas urbanas de primer nivel. Ha culminado una labor de muchos años, orientada a acercar la escuela común y la especial, o más exactamente, a implantar en la escuela especial los principios generales de nuestra educación social y a reestructurar esta última sobre la base de esos principios. Esta tarea de gran importancia ideológica y práctica ha sido resuelta por los programas que incorporan la escuela auxiliar al cauce de la creación pedagógica general. «Los objetivos y tareas comunes que están ante la escuela única laboral, son, a la vez, los objetivos y tareas de la escuela auxiliar» (Programas de la escuela auxiliar, 1927, pág. 7); esta formulación da con absoluta precisión la respuesta al interrogante sobre el carácter de la escuela auxiliar. Los principios generales de construcción del programa son los mismos que en los programas de la escuela común; el objetivo más inmediato de la escuela auxiliar coincide con el de la escuela común de primer nivel, porque ésta tiende a educar al colectivista, a «dar los hábitos y conocimientos más necesarios para la actividad laboral y la vida cultural, y a estimular en los niños un vivo interés por el ambiente que lo rodea» (idem). Los programas merecen que se hable en particular y con detalle sobre ellos.

Ante todo, algunas palabras sobre el acercamiento de la escuela auxiliar a la escuela común. En muchos países se manifiesta claramente la tendencia a ese acercamiento. Aunque los niños mentalmente retrasados estudien más prolongadamente, aunque aprendan menos que los niños normales, aunque, por último, se les enseñe de otro modo, aplicando métodos y procedimientos especiales, adaptados a las características específicas de su estado, deben estudiar lo mismo que todos los demás niños, recibir la misma preparación para la vida futura; para que después participen en ella, en cierta medida, a la par con los demás. Así es como se puede expresar en la forma más sencilla esta tendencia. La razón más importante por la cual se han planteado, en general, los mismos objetivos a la escuela auxiliar que a la común es el hecho, establecido y comprobado, de que la

enorme mayoría de los alumnos (el 90%) egresados de la escuela auxiliar son aptos para trabajar. Pueden participar en el trabajo colectivo y no sólo en sus formas inferiores, como los niños profundamente retrasados (imbéciles), sino en el trabajo industrial, agrícola y artesanal. ¿Cómo es posible dar otra educación a estos futuros constructores y trabajadores, que no sea la que reciben todos los demás niños en el país? Es cierto que los alumnos de la escuela auxiliar deben ser conducidos hacia los objetivos comunes por otros caminos y, en este sentido se justifica la existencia de una escuela especial, en esto reside su especificidad.

Esa tendencia tuvo su expresión en Alemania en 1926, donde se planteó la cuestión de cambiar el nombre de la escuela auxiliar (Hilfsschule). Niños y progenitores ven en la antigua denominación algo ofensivo, el traslado a esa escuela pone un estigma en la reputación del niño, nadie quiere ir a una «escuela para imbeciles»; el solo hecho de la asistencia del niño a esa escuela se toma como una degradación de su posición social. Los adlerianos dicen que esta escuela desarrolla en el niño un *Minderwertigkeitsgefühl*, un sentimiento de inferioridad, que se refleja negativamente en todo el desarrollo. Hasta sobre el maestro de esa escuela cae una sombra de inferioridad. Se proponen nuevas denominaciones: escuela pedagógico-terapéutica, especial, médico-pedagógica. Hasta ahora no se ha hallado una denominación adecuada. Es probable que no se trate sólo del nombre sino de toda la orientación social y pedagógica de la escuela auxiliar, de que no sea una «escuela para imbeciles» y de que la educación que se imparta en ella —no únicamente por el nombre— sea la educación social común aplicada en todo el país. Tenemos presente el intento de dar una imagen de la vinculación existente entre los fenómenos fundamentales de la vida (la naturaleza, el trabajo, la sociedad), de desarrollar una concepción científica del mundo en el niño mentalmente retrasado y de ir formando en él, dentro de la escuela, una actitud consciente hacia la vida futura.

La escuela auxiliar tradicional sigue la línea de la menor resistencia, acomodándose y adaptándose al retraso del niño: el niño retrasado llega a dominar con enormes dificultades el pensamiento abstracto, por eso la escuela excluye de su material todo lo que demanda el esfuerzo del pensamiento abstracto, y funda la enseñanza en el método visual-directo y en lo concreto. El principio de predominio absoluto del método visual-directo pasa ahora por una seria crisis, análoga a la que experimenta ese mismo principio en la escuela común. En efecto ¿acaso la escuela debe seguir la línea de la menor resistencia y sólo adaptarse al retraso del niño? ¿No debe, por el contrario, luchar contra el retraso, orientar el trabajo según la línea de la mayor resistencia, es decir, hacia la superación de las dificultades en el desarrollo del niño creadas por el defecto? W. Eliasberg, quien estudió la psicología y la patología de la abstracción, previene acertadamente contra el dominio absoluto del método visual-directo en la escuela auxiliar. Al operar exclusivamente con representaciones concretas y visual-directas, frenamos y dificultamos el desarrollo del pensamiento abstracto, cuyas funciones en la conducta del niño no pueden ser sustituidas por ningún procedimiento «visual-directo». Precisamente porque el niño retrasado llega con dificultad al pensamiento abs-

tracto, la escuela debe desarrollar esta capacidad por todos los medios posibles. El objetivo de la escuela, en fin de cuentas, no consiste en adaptarse al defecto sino en superarlo. El niño retrasado necesita más que el niño normal que la escuela desarrolle en él los rudimentos del pensamiento, puesto que abandonado a su propia suerte, no puede llegar a adueñarse de él. En tal sentido, la tentativa de nuestros programas de brindar al niño mentalmente retrasado una concepción científica del mundo, de revelarle los vínculos existentes entre los fenómenos vitales fundamentales, los nexos de orden no concreto, de formar en él, dentro de la escuela, una actitud consciente hacia toda la vida futura es, para la pedagogía terapéutica, una experiencia de importancia histórica.

Es bien sabido qué dificultades presenta para la escuela especial el problema de la cultura sensoriomotriz y de la ortopedia técnica. Los ejercicios de los órganos de los sentidos y de los movimientos del niño se convertían, en la escuela tradicional, en un sistema de tareas artificiales, aisladas, carentes de interés para los niños y por ello agobiantes, como las lecciones de silencio, el estudio de los olores, la diferenciación de los ruidos, etc. Nuestra escuela y la extranjera ven la solución en la disolución de todos estos ejercicios en el juego, el trabajo y las otras ocupaciones de los niños. Por ejemplo, el cultivo de frutales y el huerto se presentan como un campo ilimitado para todos los ejercicios posibles del niño, para el desarrollo de sus sentidos y movimientos. Las observaciones meteorológicas, la construcción de barómetros y termómetros, el conocimiento de la física elemental, el estudio de la vida de vegetales y animales, algunos rudimentos de ciencias naturales, la modelación de formas vegetales y animales, la utilización de instrumentos de trabajo, etc., todo esto puede estar concentrado, como en torno de un eje, alrededor de la labor en el huerto y en el jardín; los ejercicios sensoriomotores, incluidos en este atractivo trabajo, pierden su carácter artificial y penoso para los niños.

Notas de la edición rusa

¹ Estenograma del informe en la conferencia del personal de las escuelas auxiliares, realizada el 23 de mayo de 1931. Se publica por primera vez. En este trabajo está reflejada la elaboración por Vygotski, año tras año más amplia, de los problemas teóricos de la psicología general e infantil, las intensas investigaciones en el campo de la parapsicología y el estudio concreto del desarrollo de los niños anormales; efectuó estas investigaciones, junto con sus colaboradores, en el consultorio médico-pedagógico y en las clínicas del Instituto de Defectología Experimental (IDE), así como en la clínica neurológica de la primera Universidad Estatal de Moscú, donde se estudiaban los fenómenos de desorganización de las funciones psicológicas en los casos de lesiones orgánicas de las estructuras cerebrales.

² Cuando analiza las formaciones nuevas cualitativas que surgen en el proceso de desarrollo del niño con retraso mental, Vygotski presta atención al concepto (importante desde el punto de vista de la dialéctica) de «superación». Señala el doble significado de «aufheben», que no sólo quiere decir «suprimir» sino también «conservar» (véase Hegel. Enciclopedia de las ciencias filosóficas, t. 1 Ciencia de la lógica. Moscú, 1977, págs. 237-288). En opinión del autor, esa diferenciación permite acercarse a la comprensión de que los síntomas primarios (las regularidades biológicas) no resultan

eliminadas en etapas más avanzadas del desarrollo, sino «superadas» por acción de los procesos compensatorios.

³ De Greef, E. (?). Vygotski habla positivamente sobre las investigaciones de De Greef acerca de uno de los aspectos de la esfera volitivo-emocional del niño con retraso mental, la denominada autovaloración. Se refiere a estas cuestiones en relación con el análisis de los procesos de compensación en esa categoría de niños anormales.

⁴ Levenstein, S. (?). Es afín a las concepciones de Vygotski la regularidad establecida por Levenstein acerca de que las complicaciones secundarias en el proceso de desarrollo del niño enfermo son las más fácilmente eliminables.

⁵ Terman, Lewis (1887-1956). Psicólogo y pedagogo norteamericano. Autor de la principal variante norteamericana de las tesis de Binet-Simon, destinada al estudio de la capacidad mental.

La infancia difícil¹

La psicología del niño difícil representa uno de los problemas más actuales, que se están estudiando en varios aspectos, porque los conceptos «niño difícil» y «niño difícilmente educable» son muy amplios. Aquí nos encontramos frente a categorías de niños que se diferencian profundamente unos de otros y que están unidos por un único síntoma negativo: todos ellos presentan dificultades en la educación. Por eso los términos «niño difícil» o «niño difícilmente educable» no son términos científicos ni poseen ningún contenido psicológico o pedagógico determinado. Se trata de una designación general de vastos grupos de niños, distintos unos de otros; de una designación preliminar propuesta por razones de comodidad práctica.

El estudio científico de estas formas del desarrollo infantil aún no llegó tan lejos como para que podamos disponer de definiciones más exactas. En particular, durante el último período se señala con acierto que el problema de la educabilidad difícil no debe limitarse solamente a la edad infantil. En realidad, en la conducta del adulto encontramos con mucha frecuencia formas que presentan una analogía directa con la infancia difícil, y si bien a los adultos no se los puede llamar difícilmente educables porque no los educamos, de todas maneras son personas difíciles. En la tentativa de esclarecer este concepto, nos hemos referido a los casos en que los adultos se mostraban difíciles en la familia, en el trabajo productivo y social. Se logró demostrar concretamente que, desde el punto de vista psicológico, existen en ellos exactamente las mismas manifestaciones de su dificultad y otros síntomas que en los niños. En otras palabras, nos referíamos a formas del carácter o grados de capacidad de la persona que le han generado una serie de dificultades y deficiencias en su adaptación social, su actividad y su conducta. El problema se va ampliando cada vez más, y los psicólogos norteamericanos más destacados, que trabajan en este campo, proponen distinguirlo en una rama especial del saber psicológico que, provisionalmente, denominan «psicología intermedia», teniendo en cuenta con ello no las perturbaciones de la actividad nerviosa que asumen ya formas neuropsicopatológicas o psicopatológicas, sino las que, permaneciendo dentro de los límites de la norma, no obstante presentan dificultades muy serias que impiden el proceso correcto de la educación, la actividad laboral social, la vida personal y familiar de la persona.

Permítanme que, en virtud de la extraordinaria complejidad y amplitud de este tema, sólo me detenga en dos puntos fundamentales que poseen un importante significado. Son los problemas de la formación del carácter infantil y de la capacidad infantil, ya que los niños difíciles, en su enorme mayoría, presentan sobre todo complicaciones en estos dos campos. Ante nosotros tenemos, por lo

común, o bien un niño con dificultades de aprendizaje a consecuencia de una mala o baja capacidad, o bien a uno difícil de educar como resultado de ciertas orientaciones en su conducta, de rasgos de su carácter que lo hacen insociable. Con él es difícil llevarse bien, no se somete a la disciplina escolar, etc. Veamos el problema del carácter difícil o el problema de la formación del carácter infantil.

1

En psicología, durante los últimos tiempos, se está sometiendo a una revisión, a una verificación, el problema del carácter. No queda incluido en mi propósito abarcar íntegramente este problema: me interesa sólo el aspecto que está vinculado al del niño difícilmente educable.

En las teorías modernas sobre el carácter, los investigadores realizan su trabajo en dos direcciones opuestas. Algunos psicólogos investigan el fundamento biológico de lo que denominamos carácter humano o, más exactamente, el temperamento que dirige al hombre. Están estudiando las interrelaciones entre los sistemas orgánicos, que son correlativos a uno u otro tipo de conducta. El ejemplo más claro de investigación, cuya base está conectada con el conocimiento del cuerpo humano, puede ser la famosa teoría de E. Kretschmer. Otros investigadores estudian en el carácter no tanto el fundamento biológico, orgánico, sino cómo se desarrolla en las diversas condiciones del ambiente social en el cual el niño debe ir elaborando su propio carácter. Dicho de otro modo, estos investigadores analizan el carácter en el sentido cabal de la palabra, y no el temperamento. Tienen en cuenta las orientaciones en la conducta del hombre, que no nace tanto por herencia, sino que más bien se elabora —sobre la base de los datos hereditarios— en el proceso de la educación, del desarrollo del niño, de la adaptación a uno u otro ambiente. Presentan el mayor interés precisamente las investigaciones del segundo orden, porque —como procuraré demostrar— son las que se acercan más al problema de la formación de un carácter difícil en el niño o de desviaciones en su carácter.

Me permitiré comenzar por un ejemplo concreto que aclarará cómo los psicólogos modernos tienden a describir la formación de ciertos rasgos del carácter, de ciertas orientaciones en la conducta del hombre. Supongamos que estamos ante un niño que padece una insuficiencia del oído a consecuencia de cualesquiera causas. Se puede imaginar fácilmente que este niño sufrirá una serie de dificultades al adaptarse al ambiente circundante. Los otros niños lo marginarán durante los juegos, se retrasará durante los paseos, quedará apartado de la participación activa en una fiesta infantil, en una conversación, etc. En síntesis, el niño que posee un oído disminuido, a raíz de esa simple insuficiencia orgánica, será colocado en una posición social inferior que los demás niños. Queremos decir que ese niño, en el proceso de adaptación al ambiente social, tropezará con mayores obstáculos que un niño común. ¿Cómo influirá esta circunstancia en la formación del carácter infantil?

Pienso que el desarrollo del carácter del niño seguirá estas líneas fundamentales: a causa del defecto auditivo encontrará dificultades, por eso desarrollará en sí una sensibilidad, una atención, una curiosidad, una desconfianza particulares con respecto al ambiente que lo rodea; puede ser que elabore otra serie de rasgos, cuya aparición será comprendida si tomamos en consideración que estas particularidades del carácter son la reacción del niño a las dificultades que encuentra en su camino. El niño, convertido a causa de su insuficiencia, en objeto de burla por parte de sus compañeros, elaborará dentro de sí una acentuada desconfianza, curiosidad, vigilancia. Toda esta compleja sobreestructura psicológica, es decir, este complejo sistema de orientaciones, de modos de actuar, puede ser entendido por nosotros como la reacción, la respuesta a las dificultades que encuentra en el proceso de adaptación al medio social.

Podemos señalar tres tipos fundamentales de esa formación reactiva por parte del niño. Una de ellas es conocida en relación con la psiquiatría, y en medicina se la llama «delirio del débil de oído». Este grupo es tan diferente de los demás que los psiquiatras hace tiempo que lo han aislado. En las personas débiles de oído comienzan a aparecer las formaciones reactivas sobre las que he hablado. En el hombre que comienza a volverse sordo se desarrollan la desconfianza, la incredulidad, la aprensión, la vigilancia. Cada palabra de quienes le rodean da motivo para una gran angustia. Le parece que las personas traman algo malo contra él. Pierde el sueño, empieza a temer que lo maten, está dispuesto a acusar a cualquier persona nueva como sospechosa de urdir un complot en contra de él. Finalmente, surge el delirio de persecución.

¿Estos rasgos de carácter son, por su naturaleza psicológica, los mismos por los cuales he comenzado? Supongo que esa formación se manifiesta como respuesta a las dificultades de adaptación al medio ambiente. Si la insuficiencia del oído no aislara a esa persona del medio circundante y continuaran las relaciones normales con quienes la rodean, no habría ninguna conducta especial. Aunque tenemos derecho a decir que aquí existe una formación reactiva, la desconfianza y la vigilancia son una orientación de la conducta, cierto modo de actuar con respecto al medio circundante, un modo elaborado en respuesta a las dificultades con las que se encuentra. Pero esto es una orientación ficticia, que no parte de la realidad, ya que sus allegados no le desean en absoluto el mal. Y esos modos de conducta que se han elaborado en nuestro paciente, como respuesta a las dificultades, en realidad no las vencen. Las mismas dificultades han surgido sobre la base de ideas que difieren de la realidad, y el paciente lucha contra estos fantasmas con medios también ilusorios. Los psicólogos modernos proponen denominar a ese sistema de formación de tales o cuales rasgos del carácter compensación ficticia. Dicen que esa orientación a la vigilancia, la desconfianza y la aprensión ha surgido como compensación, cuando la persona tiende a defenderse de algún modo de las dificultades que se le presentan. Si volvemos al ejemplo con el cual he comenzado, también en el niño débil de oído son posibles dos líneas opuestas de desarrollo del carácter. La primera (podemos llamarla compensación real) aparece en respuesta a dificultades más o menos realmente consideradas. Así, si un

niño débil de oído va elaborando dentro de sí una sensibilidad, espíritu de observación, curiosidad, atención y sagacidad particulares, aprende a conocer por indicios poco claros lo que los otros niños reconocen mediante la percepción auditiva; no abandonará ningún punto de vigilancia para no dejar pasar nada, porque su punto de partida es la consideración real de las dificultades. Esto se llama compensación real. Ya hablamos sobre la compensación ficticia.

Finalmente, la última formación. Puede asumir las más diversas formas. Aquí nos encontraremos los dos tipos de compensación indicados (delirante y real). El tercer tipo es el más difícil de definir; es tan diverso, hasta tal punto no presenta una unidad externa, que me ha resultado dificultoso designarlo con una sola palabra. Pero veamos aproximadamente en qué consiste. Imaginen que un niño sufre de cierta debilidad. Esta debilidad puede convertirse, en ciertas condiciones, en una fuerza. El niño puede escudarse en esa debilidad. Es débil, oye mal, eso reduce su responsabilidad en comparación con los demás niños y le gana un mayor requerimiento de las otras personas. Y el niño comienza a cultivar la enfermedad, ya que ésta le da derecho a exigir que se le preste mayor atención. Es como si, por un camino indirecto, se compensara por las dificultades que experimenta. Los adultos saben qué ventajas entraña una enfermedad cuando disminuye la responsabilidad de los niños, que así pueden adoptar una situación excepcional. Los niños aprovechan especialmente bien esto en su hogar, cuando a causa de la enfermedad se colocan de pronto en el centro de la atención de todos los que les rodean. Esta huida hacia la enfermedad, o este modo de escudarse en su debilidad, representa el tercer tipo de compensación, acerca de la cual resulta difícil decir si es real o no. Es real, porque el niño va logrando ciertas ventajas, pero también es ficticia porque no se libra de las dificultades, sino que, al contrario, las acentúa aún más. Estamos hablando de un niño que agrava la propia insuficiencia. Si sufre una insuficiencia auditiva, es propenso a ostentar una lesión más grave que la existente, porque es más o menos ventajoso para él.

Empero, pueden surgir también reacciones de otro carácter. El niño puede compensar las dificultades con acciones agresivas de respuesta al ambiente social donde se encuentra (al ambiente infantil, familiar, escolar). En otras palabras, el niño puede seguir el camino de la compensación, pero de otro tipo. Permítanme mostrar, en un ejemplo concreto, este caso del niño débil de oído. Puede aparecer en él una irritabilidad, obstinación, agresividad elevadas con respecto a los otros niños, se esfuerza, con medios prácticos, por recobrar lo que su insuficiencia le ha quitado. El niño, que a consecuencia de su debilidad auditiva ocupa en los juegos el último lugar, tenderá a desempeñar un rol más importante. Siempre tenderá a estar con niños más pequeños. Tal compensación es muy peculiar. Aquí se están formando rasgos del carácter que llamaríamos, convencionalmente, sed de poder, aspiración al «absolutismo», a la prepotencia, es decir, tendencia a salirse siempre con la suya, aunque lo que se le proponga no le impida en absoluto hacer lo que desea. ¿Qué une este último caso de desarrollo del carácter infantil con el anterior, cuando el niño se refugia en la enfermedad o cultiva su debilidad? Hasta cierto punto esta compensación es real, porque el niño obtiene, por otros medios,

aquello de que lo priva su insuficiencia y, al mismo tiempo, es ficticia, porque en la colectividad de los más pequeños, con ayuda de la prepotencia, de la fuerza, logra lo deseado, pero no supera realmente las dificultades que se le presentan.

Sobre la base de estos ejemplos podemos decir que el desarrollo del carácter infantil se funda en el mecanismo de la reacción compensatoria, es decir, de la reacción que procura superar las dificultades que enfrenta el niño. Esta reacción puede desenvolverse en tres formas diferentes: real, ficticia, o el tipo intermedio de compensación, de los cuales hemos hablado. De los ejemplos mencionados queda absolutamente claro que hemos entrado en el terreno de la psicología del niño difícilmente educable, porque incluso en el caso de la compensación real, ustedes encontrarán enormes dificultades en la educación del carácter infantil: el niño que ha formado en sí una comprensión elevada y otras cualidades positivas, también desarrolla defectos bajo la influencia de aquellos aspectos que no se compensan en él, esforzándose por superar la degradación de la posición real, provocada por su desgracia. Este no será un proceso feliz, sino considerablemente desafortunado; no podemos llamarlo patológico porque conduce a la salud, pero tampoco llamarlo sano porque se realiza de un modo patológico.

Cuando un niño se encuentra con dificultades, propias del ambiente, se enfrenta con fenómenos insuperables que influyen en la formación de su carácter. Entonces se va formando un niño con un carácter contradictorio, en el cual las cualidades espirituales se mezclan, y uno nunca puede afirmar con certeza qué le sucede, sino comentar: «No sé qué decir, era incorregible, no se podía con él, pero ahora no dejan de alabarlo» o bien, al contrario: «Era bueno, y ahora no hay manera de que lo sea».

Si tomamos otros casos de compensación, nos veremos frente a un niño difícil en el sentido cabal de la palabra, es decir, estaremos ante rasgos de carácter contra los cuales los pedagogos deben librar una lucha prolongada, que obstaculizan la normal formación de las orientaciones especiales que necesitamos.

2

Permitiré detenerme brevemente en los métodos de influencia que recomienda esta concepción psicológica del carácter infantil difícil. Este nuevo sistema de educación del niño difícil no se ha formalizado en ninguna parte, no ha dicho su última palabra, en ningún lugar se ha transformado en un sistema elaborado, pero se hacen tentativas en diversos países, incluso en el nuestro. Sólo querría ilustrar ante ustedes el principio psicológico que debe servir de base a la educación de ese niño. El pedagogo vienés A. Friedman llama a este principio «dialéctica metódica», es decir, un enfoque con el cual se debe hacer algo inverso al objetivo directo, a fin de lograr el resultado necesario. Friedman relata el caso de un niño con extrema excitabilidad nerviosa, que con sus ataques de nervios podía mantener a todos los que lo rodeaban en el terror y la sumisión. Durante

las lecciones se acercaba corriendo a la ventana con la carpeta y gritaba: «La arrojaré por la ventana». La maestra le decía: «Como quieras», y el niño se quedaba perplejo, porque, como explicaba esa maestra, ella cedía exteriormente ante el niño a fin de tener preeminencia sobre él, para tomar la ofensiva. La maestra comprendía que el pequeño quería arrojar fuera la carpeta, no porque las lecciones lo hartaran tanto, sino porque deseaba atemorizarla. Con su respuesta, fingiendo someterse al niño, ella había cortado súbitamente de raíz esta reacción y, de ese modo, lo había puesto en una situación difícil. Y cualquier ejemplo de educación como éste, cualquier paso de esta índole, está calculado comprendiendo las raíces psicológicas de tal o cual reacción o actitud del niño, para adaptarse exteriormente a la insuficiencia del niño, pero luego ganar predominio sobre él, es decir, ceder ante él a fin de vencerlo. Esto es lo que Friedman llama principio de la «dialéctica metódica». Nosotros aplicamos este principio toda vez que renunciamos a reprimir una u otra reacción del niño con la opresión directa.

Si empezamos a comprender las causas que provocaron tales o cuales dificultades, si comenzamos a combatir por la raíz y no por la manifestación también las dificultades que han dado origen a esos rasgos negativos del carácter, si utilizamos las insuficiencias para transformarlas en rasgos positivos del carácter, ese conjunto de acciones se denominará principio de dialéctica metódica. Por ejemplo, en un grupo infantil hay un niño desorganizador, un niño que impide trabajar a los demás, que infringe la disciplina. Intenten influir en ese niño del modo siguiente: propóngale el rol de organizador de la clase, háganlo jefe del grupo, y en el grupo se produce una relativa calma. Relativa, porque un proceder de esta índole es muy peligroso, si oportunamente no dominan a ese jefe. Sin embargo, como dice Friedman, lo mejor es poner al ladrón a cuidar tu granero. Pero si no ponen en esta situación dentro del grupo a un niño que aspira a cierta posición y lo expresa en hacer fracasar las lecciones, entonces este sentimiento suyo encontrará otra salida. Si lo frustran en la prepotencia de autócrata, seguirá el cauce que a ustedes les conviene. En este caso, obtendrán un cambio de la actitud del niño o una transformación de su debilidad, de sus rasgos negativos en positivos, en cierta fuerza, en lo que puede favorecer la formación de rasgos positivos del carácter.

Para terminar con el primer problema, quisiera señalar qué interés psicológico tan vigente presenta el niño difícil, cómo se entrelazan aquí los aspectos favorables y desfavorables, de qué modo en este caso una contradicción domina a otra y cómo idénticas dificultades con las que tropieza un niño pueden contribuir a la formación tanto de aspectos positivos como negativos del carácter.

Una vieja observación dice que los niños difícilmente educables a menudo son talentosos, aunque en estos casos se deba hacer frente a la mentira infantil, a la prepotencia, etc. Es difícil admitir que toda esta energía psicológica, toda esta actitud de la conducta, no pueda ser desviada de tales o cuales cursos de desarrollo y reencauzada por otros. No puedo decir que este problema sea muy sencillo, que basta con resolverlo teóricamente para modificar todo prácticamente, ni hallar algún medio que haga virar de pronto todo el desarrollo del niño de izquierda a derecha, o viceversa. En efecto, este problema es infinitamente difícil,

porque si el desarrollo siguió un curso equivocado, toda una serie de fuerzas y circunstancias orgánicas y exteriores, incluso causales, contribuyen a que el desarrollo siga precisamente en esa dirección. Orientar el desarrollo hacia un fin es sumamente difícil y complejo. Hace falta una acción que abarque lo más profundo. Los recursos más o menos exteriores suelen resultar muy eficaces cuando se trata de un niño que no ofrece gran resistencia. Pero todos esos medios, de por sí excelentes, son inútiles cuando uno encuentra una resistencia tremenda por parte del niño. No obstante, esa resistencia representa realmente una enorme fuerza, puesto que el niño no es terco porque quiere serlo, sino porque ciertas causas que determinaron el desarrollo de su carácter desde el principio han ido formando esa terquedad. Reeducar a un niño así es una tarea muy prolongada y compleja, para cuyo enfoque prácticamente sólo comenzamos a encontrar los métodos más generales.

3

Permítanme detenerme en otro problema psicológico muy estrechamente relacionado con la difícil educabilidad: el problema de la capacidad. Hay niños que presentan dificultad con respecto a la educación a causa de unas u otras insuficiencias del carácter, pero existe otra enorme cantidad de niños que presentan dificultades en relación con la instrucción por ciertos defectos de la capacidad, es decir, por la insuficiencia de la reserva general del desarrollo psicológico, lo que impide al niño estudiar en la escuela y adquirir los conocimientos que adquieren los otros niños. Se sobreentiende que encaro ahora los problemas sólo en sus rasgos más generales y omito los casos confusos, porque el niño con dificultades para aprender puede ser también difícilmente educable: omito los casos fronterizos y aquellos que no corresponden a las divisiones mencionadas. El problema de la capacidad también se está sometiendo a una revisión, pero mucho más profunda que el problema del carácter. Mientras que en la teoría del carácter vemos la continuación de las dos líneas fundamentales que se conocen desde la época desde la psicología antigua, es decir, la teoría que vincula el carácter con las particularidades del organismo o con las condiciones sociales de la educación, en el problema de la capacidad, la psicología moderna está produciendo un viraje en el sentido pleno de la palabra.

Es muy difícil exponer sistemáticamente el problema de la capacidad. Volveré a permitirme, como sucedió con el problema del carácter, tocar sólo un aspecto del problema. La cuestión de la educación y el desarrollo del niño con dificultad para aprender tiene una relación directa con la cuestión de la unidad o de la multiplicidad de la capacidad. La cuestión es la siguiente: si la capacidad representa un aspecto, un factor o una función única, homogénea, integral, o bien si bajo esta denominación general se ocultan muchas formas. Esta cuestión ha atravesado muchos estudios, y en la historia de la teoría de la capacidad se encuentran pocos capítulos tan amplios como éste.

Me limitaré a analizar el ángulo del problema de la capacidad que está directamente vinculado al problema del niño difícil. Todas las investigaciones psicoló-

gicas dicen que la capacidad no representa una función integral, sino una serie de diferentes funciones y factores que están unidos en un todo general. Nuestra concepción de la capacidad como función formalizada depende de eso. En particular, la definición «infancia débil» muestra que nuestra noción de la capacidad es insuficientemente precisa. Llamábamos «débil» a un niño que posee cualidades negativas. Cualquier niño que acepta difícilmente la disciplina, la enseñanza en la escuela, era registrado por nosotros como un niño con dificultad para aprender. Se medía cierta función, digamos la atención, y el resultado decía que en el niño retrasado ésta es inferior que en el normal. Se decía lo que le faltaba al niño retrasado, pero no se decía lo que poseía.

Se ha descubierto que los niños en los que están perturbadas tales o cuales funciones iguales, poseen diferentes posibilidades suplementarias, que no existen en los niños normales. Por eso tiene mucha razón O. Lipmann cuando dice que no debe haber ningún psicólogo que se decida a definir a un niño débil mental simplemente como débil mental. El psicólogo no debe hacerlo, tal como un médico moderno no puede definir a un paciente sólo por el grado de su enfermedad. Cuando se lleva un niño al médico, éste determina no sólo los aspectos negativos, sino también los lados positivos de su salud, que compensan su estado físico. Exactamente igual, el psicólogo debe diferenciar el retraso infantil y analizar en qué consiste.

Indicaré las formas fundamentales de las combinaciones de retraso y desarrollo de esos niños, estudiados por los psicólogos modernos. Debo hacer la salvedad de que la cuestión no se agota con las formas sobre las cuales voy a hablar. Estas deben mostrar qué complejidad alcanza ahora el problema de la psicología del niño retrasado y cuán difícil es resolverlo con la indicación de qué le falta a un determinado niño con retraso.

Al detenernos en este problema, es preciso decir ante todo qué enorme importancia ha tenido la distinción de la insuficiencia motriz infantil. Diversos autores han comenzado a observar esta forma particular del retraso infantil a la que denominaron de distintas maneras: debilidad motriz, idiocia motriz, etc. Pero como quiera que la hayan llamado, su esencia es evidentemente la misma. Estamos ante un niño que no presenta una evidente lesión grave del aparato motor, no obstante este niño manifiesta un retraso en el carácter de los movimientos que puede ser estudiado de dos modos diferentes: o valiéndose de una escala elaborada, registrar qué tipos de movimientos se atrasan a los seis, siete, ocho, diez años, y determinar el retraso en dos-tres años y más, o bien comparar con la escala de G. I. Rossolimo los aspectos de su capacidad intelectual y decir que el niño presenta una insuficiente coordinación de la mano izquierda y la derecha, ya que combina difícilmente los movimientos de las manos, etc. Ha fracasado la noción precedente acerca de que puede tratarse o bien de retraso intelectual, o bien de retraso motor. Con la mayor frecuencia estas formas se presentan juntas, pero a veces, y bastante a menudo, el retraso motor no está acompañado de retraso intelectual y, a la inversa, el retraso intelectual no conlleva ineludiblemente retraso motor.

La última investigación de Krüdelen² en Alemania mostró que la enorme mayoría de los niños débiles poseen una capacidad motriz no inferior a su edad. Este hecho tiene gran importancia de principio, tanto para la teoría del retraso infantil como para el trabajo práctico con los niños: si dos eslabones del desarro-

llo pueden desenvolverse independientemente uno del otro, queda en claro que la propia palabra «retraso» demanda una subdivisión ulterior. Esto en primer lugar. En segundo lugar, como lo demostró la investigación, un eslabón del desarrollo puede representar con relación al otro el aspecto central de la compensación, es decir, que se puede reforzar en el niño lo que éste posee. Según las circunstancias, el niño se desarrollará intensamente en el aspecto motor o, al contrario, se potenciarán en él las posibilidades cognitivas, el aspecto intelectual del desarrollo. Este hecho tiene enorme importancia para la teoría psicológica de la capacidad. Comprobado en un abundante material, apoyaría la opinión de que la tendencia a un desarrollo acentuado en algunos campos presupone la posibilidad de una insuficiencia en otros, donde el niño tropieza con dificultades. Este hecho es confirmado estadísticamente. Pero si bien no operamos aquí con magnitudes matemáticas determinadas, la significación psicológica del hecho mencionado no se verá disminuida en nada a causa de ello; lo importante es que esa correlación es posible y que el desarrollo motor en los niños mentalmente retrasados conduce a resultados positivos. Precisamente sobre esta base podemos explicar por qué el 90% de los niños que no son capaces de estudiar en la escuela común, pueden cumplir un trabajo, y no en la forma elemental, como el trabajo de los imbeciles, sino participando en las formas más complejas del trabajo.

También es diferente el propio retraso intelectual. Se habla, por ejemplo, de retraso intelectual leve. Aquí el retraso y su compensación pueden desenvolverse independientemente el uno de la otra e incluso llegar a la antítesis, hasta el punto de que un eslabón representa la compensación del otro, que está disminuido. Este se llamará intelecto práctico.

Los psicólogos modernos denominan convencionalmente a la capacidad del animal o del niño de actuar racionalmente intelecto práctico. El estudio de W. Köhler en el mono demostró que la capacidad de actuar de modo adecuado no está vinculada forzosamente con la capacidad de un razonamiento racional. Las observaciones dicen que un niño que en el aspecto teórico parece estar retrasado en grado profundo, desde el punto de vista del intelecto práctico, de la acción práctica, se muestra considerablemente avanzado. En el terreno de la acción práctica adecuada ha progresado mucho más que en el desarrollo teórico. Lipmann ha aplicado el método de Köhler a la investigación de los imbeciles y descubrió que, frente al enorme retraso intelectual, su razonamiento práctico se mostraba muy superior al intelectual; todo un grupo de estos niños resultó ser capaz de realizar acciones racionales. Lipmann planteó un experimento sumamente interesante: propuso a los sujetos que resolvieran la misma tarea, primero mediante la acción y después teóricamente. La tarea consistía en coger algún objeto de soporte oscilante. Cuando el niño se acercaba al objeto e intentaba alcanzarlo el resultado era uno, en cambio, cuando comenzaba a razonar, el carácter del razonamiento era distinto. El sujeto no podía resolver teóricamente el rompecabezas, pero en la práctica lo resolvía muy bien. El estudio del intelecto de los niños mentalmente retrasados ha demostrado hace tiempo que, con gran frecuencia, el niño es mucho más ingenioso en la práctica que en la teoría, que actúa de modo conveniente y «piensa» mucho mejor con las manos que con la cabeza. Algunas investigaciones demostraron que el intelecto práctico y el teórico pueden encontrarse en relación inversa uno con otro y que precisamente a causa de la insuficiencia de

pensamiento abstracto, en el niño se desarrolla mucho más intensamente el intelecto práctico, y viceversa.

Aclaremos esto con respecto al desarrollo cultural. Tanto el desarrollo cultural como el intelecto práctico están ligados a la utilización de los modos culturales del pensamiento, en particular al pensamiento verbal. Ultimamente se ha diferenciado una forma del pensamiento infantil que arroja luz sobre el problema del desarrollo cultural —el *primitivismo infantil* como el nivel de desarrollo cultural mínimo del niño. Permítanme citar un ejemplo de primitivismo infantil que tomo de A. E. Petrova, quien investigó este fenómeno en la clínica de M. O. Gurévich. Se estudió a un niño profundamente retrasado en las reacciones adaptativas. Había estado en muchas instituciones para niños, y de allí fue enviado al hospital psiquiátrico, porque se sospechaba una enfermedad psíquica. En el hospital no encontraron ninguna enfermedad psíquica y la criatura entró a formar parte de las investigaciones en la clínica de Gurévich. Se trataba de una niña, tártara, que en su temprana infancia había cambiado una lengua no consolidada por otra, había aprendido a comprender a los que hablaban en esta última, pero no estaba habituada en absoluto a pensar en ella. La niña no estaba acostumbrada al hecho de que, sobre la base de algunas palabras, es posible hacer una deducción. El psicólogo le planteó una serie de tareas mentales, presentándoselas en algunos casos de un modo práctico y en otros verbalmente. En los planteamientos de tareas prácticas, el sujeto daba resultados positivos, mientras que a las tareas verbales reaccionaba con una total incomprensión, con una total incapacidad de pensar. Por ejemplo, le dijeron a la niña: «Mi tía es más alta que yo, mi tío es todavía más alto. ¿Mi tío es más alto que yo o no?»... La niña respondió: «No sé. ¿Cómo puedo decir si el tío es más alto que tú cuando nunca lo he visto?» Y a todas las preguntas respondía del mismo modo: si no había visto algo con sus propios ojos, no podía decir nada. No se imaginaba que, sobre la base de dos tesis verbales, se puede, también de modo verbal, deducir una tercera. Esto era imposible para ella. Era una niña retardada en el desarrollo cultural, en el desarrollo del pensamiento verbal, pero no una débil mental, aunque exteriormente lo parecía: razonaba mal, daba respuestas absurdas, se rehusaba a efectuar una simple operación mental. Pero caeríamos en el más burdo error si pensáramos que la niña no sabía extraer una conclusión sobre la base de datos prácticos.

Permítanme enunciar una conclusión: en el terreno de la concepción de la capacidad infantil y de sus aspectos negativos, tales como la dificultad infantil para el aprendizaje y el déficit, se está produciendo ahora una profunda revisión de las viejas concepciones.

La vieja noción de la capacidad como función única va desapareciendo, y en su lugar se plantea la nueva afirmación relativa a la complejidad funcional de sus distintas formas. Por eso pienso que lo más acertado es terminar esta exposición con la indicación de qué forma de investigación psicológica se debe escoger en el estudio de la debilidad. A la consulta traen a un niño que, según sospechan los pedagogos, es mentalmente retrasado. Antes, por lo común, se hubieran convenido de que el niño no da lo que debe dar, que no se orienta en las condiciones ambientales más simples, y el resultado habría estado listo. La primera exigencia que plantea ahora la psicología moderna consiste en que uno nunca puede señalar sólo las características negativas de ese niño, porque eso no dice absolutamente nada acerca de lo que tiene de positivo. Supongamos que el niño no posee ciertos

conocimientos, que, por ejemplo, no tiene noción alguna sobre el calendario, pero no sabemos definitivamente qué posee. Ahora el estudio se reduce al hecho de que la caracterización del niño retrasado debe ser necesariamente doble, así como la medicina moderna da una clasificación doble de la tuberculosis: por un lado, caracteriza el estadio de desarrollo de la enfermedad, y por otro lado, indica el grado de compensación del proceso. Los índices 1, 2 y 3 indican la gravedad del mal, y los índices A, B, C, la compensación del mismo. Sólo la unión de los datos brinda una idea completa sobre la enfermedad del hombre, «porque aunque uno puede estar más afectado por la enfermedad que otro, la compensación en él también puede ser mayor. Uno puede tener el tercer grado de tuberculosis, pero su compensación es tal que resulta capaz de trabajar y puede hacerlo, y en otro, el proceso de afección es mucho menor, pero también la compensación es menor y el desarrollo de la enfermedad cumplirá un papel más destructivo.

En el estudio del niño anormal, el defecto no dice mucho al psicólogo, mientras no se determine el grado de compensación de ese defecto, mientras no se muestre qué línea sigue la elaboración de las formas de conducta que se oponen al defecto, cuáles son las tentativas del niño para compensar las dificultades que encuentra. Esta caracterización doble se ha convertido, en casi todas partes, en un fenómeno habitual en la práctica. En rigor, tenemos por lo menos un triple carácter de los defectos y compensación. Aquellos que han estudiado de cerca a los niños saben con qué frecuencia en el niño retrasado, cierta función, por ejemplo, la memoria, se revela en sí misma bastante acentuada, pero la desgracia es que la capacidad de dominarla es casi nula. Exactamente lo mismo que en la niña primitiva, de la cual ya hablamos en esta exposición. La niña razona perfectamente. En sus razonamientos estaba contenido el silogismo completo, pero la incapacidad de incluirlo en una cadena verbal de razonamiento hacía que pareciera profundamente retrasada.

A menudo encontramos tipos en los cuales la base orgánica de la memoria es en sí muy elevada, o apenas apartada del nivel medio, o lo supera, pero la capacidad de memorizar y de utilizar esa capacidad para realizar procesos culturales más elevados resulta ser nula. Citaré un caso que se refiere a un niño retrasado en grado profundo, en el cual la memoria visual estaba tan desarrollada que, sin saber leer, era capaz de efectuar los siguientes experimentos: ante él se colocaban notas con los nombres de una cantidad bastante grande de personas, representadas en tarjetas. Ante cada imagen estaba la anotación correspondiente. Después se mezclaban las anotaciones y el niño, por el trazo de las palabras, las colocaba en el orden necesario. Y con todo, pese a la colosal memoria visual, ese niño no podía aprender a leer, porque memorizar, asimilar las letras, asociarlas con los sonidos, etc., era una tarea superior a sus posibilidades. La capacidad de asimilación era en él nula.

En la teoría actual está naciendo una nueva idea que consiste en dar una caracterización doble, o incluso triple: la caracterización del intelecto práctico, de los datos prácticos y los modos de su utilización. En síntesis, en lugar de la definición general de debilidad mental, se trata de determinar, primero, en qué se expresa; segundo, de responder a la pregunta de cómo el propio niño intenta combatir este fenómeno, y tercero, qué camino debe seguir la escuela para luchar contra las insuficiencias que padece tal o cual niño.

¿Cuáles son las conclusiones pedagógicas que impone el nuevo enfoque de la investigación? Me permitirá demostrar esto con un ejemplo concreto del trabajo de la escuela auxiliar. Sabemos muy bien que los niños débiles mentales se distinguen por el insuficiente desarrollo del pensamiento abstracto y que por eso su instrucción se apoya en los medios visuales-directos. Empero, la enseñanza visual-directa desarrolla en este niño sólo el pensamiento visual-directo y acentúa sus debilidades. Ninguno de los pedagogos modernos discute el hecho de que el método visual-directo de enseñanza puede ocupar un lugar fundamental en la escuela auxiliar, pero teniendo en cuenta la debilidad mental del niño, es necesario formar en él cierta base del pensamiento abstracto, apoyándose en el material visual-directo; en otras palabras, hacer progresar la línea general del desarrollo del niño mentalmente retrasado. En la pedagogía moderna (incluso en los países menos inclinados a una pedagogía revolucionaria) comienza a abrirse camino un principio: en la escuela auxiliar es preciso desarrollar el pensamiento de los niños, ir formando en ellos conceptos sociales y hacerlo necesariamente sobre la base del material visual-directo.

De manera que, si resumimos las conclusiones prácticas de todo lo dicho, se puede afirmar que toda la diferencia entre la nueva y la vieja práctica no consiste en que la nueva niegue las viejas tesis, sino en que va más allá. Mientras que anteriormente se concebía la dificultad infantil sólo como un sistema de insuficiencias, la psicología moderna intenta mostrar qué se esconde tras estos aspectos negativos, y mientras que la vieja educación se inclinaba a ceder a la insuficiencia, a seguirla, la actual tienen en cuenta la dificultad, cede, a fin de vencer y superar el defecto que ha convertido al niño en un niño difícilmente educable o con dificultad para aprender.

Notas de la edición rusa

¹ Estenograma de la conferencia del 4 de marzo de 1928. Perteneció al archivo personal de L. S. Vygotski. Se publica por primera vez.

² Krüdeln (?). Psicólogo y defectólogo alemán. Vygotski menciona los datos de sus investigaciones al analizar la correlación entre el retraso intelectual y el motor en los niños débiles. Según los datos de Krüdeln el nivel de capacidad motriz en los débiles puede no ser inferior a la norma. Este hecho, considera Vygotski, es muy importante desde el punto de vista del proceso de compensación.

La moral insanity¹

La reforma pedagógica, que está madurando en la mayoría de los países de Europa y América, se nutre en medida considerable de concepciones y teorías psicológicas. Sobre una base psicológica similar comienza a madurar en Europa occidental y en Norteamérica una revisión teórica y práctica de un problema aún actual para nuestra pedagogía: el problema de la *moral insanity*. Esta denominación inglesa de la defectibilidad moral expresa en la forma más extrema la concepción de dicho estado como una enfermedad orgánica (literalmente: locura moral o alienación moral). Bajo el concepto de *moral insanity* se han agrupado todos los niños que manifestaban amoralidad en su conducta, que infringían las normas morales generalmente aceptadas; figuraban aquí las prostitutas menores de edad, los niños difícilmente educables, vagabundos, abandonados, etc. La falta de fundamento de la concepción de alienación moral y de insuficiencia ética (de grado leve) fue suficientemente demostrada en su tiempo desde todos los puntos de vista: sociológico, psicológico, psicopatológico, pedagógico.

En los trabajos de P. P. Blonski, A. B. Zalkind y otros quedó demostrado que el niño moralmente deficiente no es un niño con una insuficiencia orgánica congénita, sino un inadaptado social; las causas de la defectibilidad moral no deben buscarse en el niño, sino fuera de él —en las condiciones socioeconómicas y pedagógico-culturales en las cuales creció y se desarrolló el niño—. En otras condiciones, favorables para el desarrollo infantil, en otro ambiente, el niño difícil va perdiendo rápidamente los rasgos de defectibilidad moral, y emprende un nuevo camino. En nuestro país el problema de la *moral insanity* se ha planteado y resuelto como un problema ambiental; el saneamiento del ambiente se ha convertido en la práctica educativa fundamental en este terreno. Durante los últimos años, el pensamiento científico y pedagógico europeo se acerca a la misma concepción de este problema. En el Primer Congreso Alemán de Pedagogía Terapéutica (1922), en el informe «Psicopatía y abandono»* se llegó a la conclusión —sobre la base del estudio de un material importante— de que la psicopatía desempeña un papel insignificante entre los factores y causas del abandono infantil, de la delincuencia de menores, etcétera. Entre los niños estudiados no encontró un solo grupo de caracteres que, por sí mismo, a consecuencia de una

* En este grupo se incluyen diversos tipos de niños abandonados: delincuentes, difícilmente educables, vagabundos. En general, la composición del grupo abarca de modo bastante completo la categoría de los llamados moralmente deficientes.

psicopatía, estuviese predeterminado y condenado al abandono. Sólo se hace una prudente salvedad con respecto a un número insignificante de niños.

En el mismo Congreso, en un informe puramente teórico —«Acerca de los defectos de la voluntad desde el punto de vista de la psicología normal»— se refuta por primera vez con toda decisión la concepción de la *moral insanity* como enfermedad psíquica. El informante dijo que cada vez que se hable de una insuficiencia de la voluntad, que se expresa en la supresión de ciertos valores o valoraciones, por ejemplo, de los motivos de la conducta, no hay que buscar la causa en un defecto congénito de la voluntad o en la alteración de algunas funciones, sino en el ambiente y la educación que no establecieron los valores necesarios. Destacó que la *moral insanity* no debe entenderse como una alteración de los sentimientos, sino, mucho más simple, como una insuficiencia de la educación moral del individuo. En opinión del informante, a veces no se tomarían estas manifestaciones por una enfermedad psíquica si habrían constituido el compendio de todas las pérdidas de «motivos de valor» que se encuentran en las personas normales. Uno es «insensible» a los valores estéticos, otro a los sociales, etc., es decir, cada individuo tiene su *moral insanity*. En los últimos tiempos salió en defensa de una concepción similar de la defectibilidad ética M. Wertheimer (1927), uno de los fundadores de una popular corriente de la psicología moderna —la psicología estructural—. Esta corriente psicológica parte de una concepción integral de la vida psíquica y del desarrollo psíquico. El fenómeno psicológico, según esta concepción, representa siempre no una simple suma de partes singulares, o elementos constitutivos, sino un todo único, que posee sus propias regularidades y particularidades, no deducibles de las leyes y propiedades de los elementos. Este todo determina sus partes, y no a la inversa; este todo, según cuyo modelo se forma todo proceso psíquico, es llamado forma o estructura (Gestalt). Por eso, el estudio debe partir del todo y no de las partes.

La teoría del enfoque integral del estudio de la psicología ha creado en sus partidarios la necesidad de comprender al niño en relación con su ambiente. Recordemos que, en nuestro país, el principio del enfoque integral estuvo motivado por la exigencia de estudiar al niño sin separarlo del ambiente donde crece y se desarrolla. En particular, el profesor S. S. Molozhavi² y otros propugnan un modo similar de enfocar al niño moralmente deficitario. El niño que pertenece a determinado tipo psicopático, dice Molozhavi, manifiesta rudeza, negligencia, egoísmo, orientación de todos los intereses a la satisfacción de las necesidades elementales, escasa inteligencia, poca vivacidad, una sensibilidad reducida ante las excitaciones dolorosas, etc. Ven en esto los rasgos de la defectibilidad ética o *moral insanity*, que desde el nacimiento condena al niño a una conducta asocial. Y esto parece verosímil, si se consideran los actos del niño aisladamente, si se los reduce a tales o cuales «propiedades» y, a partir de las particularidades se reconstruye su carácter. Los experimentos con el traslado de tales niños a otro ambiente mejor, demuestran que dentro de una nueva totalidad sus particularidades adquieren con frecuencia un aspecto completamente distinto: los niños se tornan dóciles, amables, vivaces, sociables. A menudo se descubre que se trataba de niños

con una sensibilidad muy elevada y que la disminución de la sensibilidad no es otra cosa que una reacción defensiva, una autodefensa, una coraza biológica contra las influencias nocivas del ambiente.

Los psicólogos y pedagogos soviéticos acogen con satisfacción la revisión, que está madurando en el extranjero, de la teoría sobre la defectibilidad moral, y ven en esto una prueba más de que es acertado el camino que ha emprendido en este problema nuestra pedagogía, un camino trazado en las resoluciones del II Congreso de Protección Social y Jurídica de los Menores de Edad (1924): la división de los niños —dicen estas resoluciones— en normales, moralmente deficitarios, éticamente deficitarios, éticamente retrasados, etc., es reconocida por el Congreso como inadmisibile. Empero, es necesario que la pedagogía soviética y la extranjera se detengan en esta encrucijada no sólo para obtener la nueva confirmación científica de la resolución que hace tiempo tomamos y aplicamos en la práctica, sino también para comparar nuestra experiencia con la extranjera, para verificar nuestra teoría con el ejemplo y la experiencia ajenos, cosa absolutamente necesaria para consolidar la reforma revolucionaria y el planteamiento de nuestra labor científica.

Notas de la edición rusa

¹ Manuscrito del archivo personal de Vygotski. Se publica por primera vez.

² *Molozhavi, S. S. (?)*. Psicólogo y pedagogo soviético. Elaboró un esquema para estudiar la conducta del niño y de la colectividad infantil, el problema del juego y del trabajo en la edad preescolar. Refutó el concepto reaccionario de deficiencia moral.

Acerca de la dinámica del carácter infantil¹

1

En la teoría psicológica y en la práctica pedagógica, el propio planteamiento del problema no dejaba lugar para la teoría del carácter infantil, de su proceso de formación y desarrollo. Este problema se ha encarado estadísticamente, y se consideró el carácter como una magnitud estable y constante, siempre igual a sí misma, efectiva y actual. El carácter se concebía como algo estático y no como un proceso, como un estado y no como un devenir. La formulación clásica de este criterio tradicional fue dada por T. Ribot, quien propuso dos condiciones necesarias y suficientes para determinar el concepto de carácter: la unidad y la estabilidad, con las que sobreentendía la unidad en el tiempo. El verdadero atributo del carácter, según Ribot, es el hecho de que aparece en la temprana infancia y permanece constante en el curso de la vida; el auténtico carácter es innato.

Ultimamente, la concepción estática del carácter encontró su expresión definitiva y completa en la teoría de E. Kretschmer, quien considera el carácter en relación con la estructura del cuerpo, como una construcción psíquica a la par de la somática. Ambos, es decir, la estructura del cuerpo y el carácter están determinados, según su opinión, en última instancia, por el sistema endocrino congénito. Kretschmer diferencia dos grandes biotipos complejos, de los cuales (en los más diversos grados de combinación) se forma la gran cantidad de matices normales del temperamento (1930): el tipo de carácter esquizotímico y el ciclotímico, ligados a dos tipos fundamentales de enfermedad psíquica: la esquizofrenia y la psicosis maniaco-depresiva (circular). Esta teoría, como señala con acierto A. B. Zalkind, ejerce una importante influencia en la psicología infantil (1926).

La continuación y el desarrollo o, más exactamente, la introducción del punto de vista de Kretschmer en la ciencia sobre el niño la encontramos en P. P. Blonski. «Uno de los méritos de Kretschmer —dice— es la determinación del vínculo entre la estructura del cuerpo y el carácter... Voy más lejos y afirmo que los temperamentos son diferencias no sólo de los individuos, sino también de las edades. En particular, el temperamento ciclotímico es propio de la primera infancia» (1925, pág. 182). El adolescente cambia el temperamento ciclotímico en esquizoide (*ídem* pág. 227). La modificación que sufre la concepción estática del carácter, al aplicarla al niño, se expresa sólo en el hecho de que en lugar de un tipo de carácter, fatalmente condicionado por el sistema endocrino, tenemos el cambio sucesivo de un tipo por otro. El propio principio de estabilidad, procla-

mado por Ribot, permanece intacto. El tipo de carácter sólo queda adscrito a cierta etapa evolutiva y no a una constitución ya establecida. La serie de tipos estables por la que pasa sucesivamente el niño es, pese a todo, una serie estática y no dinámica. Y este es el rasgo fundamental de una u otra teoría, como, dicho sea de paso, de la mayoría de las teorías caracterológicas. Como ya hemos dicho, A. B. Zalkind denomina a este rasgo, con toda razón, *estatismo biológico* absoluto en el enfoque del carácter (1926), «... El desarrollo del carácter humano —dice al valorar este rasgo— es sólo un despliegue pasivo del tipo biológico fundamental que es congénitamente propio del hombre» (ídem, pág. 174).

El esquema kretschmeriano no se sirve para la división por edad de los rasgos caracterológicos. Empero, esto no impide que se intente revelar para cada etapa del desarrollo su contenido predominante, específico. Este contenido específico no encaja ahora en ninguno de los sistemas caracterológicos existentes, se modifica extraordinariamente por influencia del ambiente, y por eso es peligroso, *en el estado actual de la ciencia*, adjudicar a los sistemas «estigmas» rígidos. La imperfección de este punto de vista, como de cualquier otro que sea estático y no dinámico, reside en que es impotente para resolver los problemas del origen, el desarrollo, el curso, y se ve obligado a limitarse a constatar, reunir, generalizar y clasificar los datos empíricos, sin conocer la verdadera naturaleza de los fenómenos estudiados. «... Si la forma de manifestación y la esencia de las cosas coincidieran directamente, toda ciencia estaría de más...», escribió Marx (C. Marx y F. Engels, *Obras*, t. 25, parte III, pág. 384). Por eso, el punto de vista que se contenta con la forma «de manifestación de las cosas», es decir, con los meros datos empíricos sin analizar su «esencia», es un punto de vista no científico. Tal teoría siempre comienza fatalmente por el final. Por eso en vano la caracterología desde Hipócrates hasta Kretschmer, insiste en la clasificación como si fuera el problema fundamental del carácter. La clasificación sólo puede ser científicamente válida y fructífera cuando está basada en el rasgo esencial de los fenómenos, distribuidos en clases separadas, es decir, cuando de antemano presupone el conocimiento de la esencia de los fenómenos. De lo contrario, la clasificación será necesariamente una distribución escolástica de los datos empíricos y así precisamente son casi todas las clasificaciones del carácter. Pero la «esencia de las cosas» es la dialéctica de las cosas, y ésta se revela en la dinámica, en el proceso del movimiento, del cambio, de la formación y de la destrucción, en el estudio de la génesis y el desarrollo.

La caracterología —la histórica y la moderna— recuerda el estado de las ciencias biológicas antes de Charles Darwin. El pensamiento científico intentaba tener en cuenta y ordenar, introducir un sistema y un sentido en la enorme diversidad de formas vegetales y animales, pero no poseía la clave para comprender esa diversidad; la tomaba como un hecho, como algo dado, como testimonio inmutable de la creación de todo lo existente. La clave de la biología estaba en la evolución, en la idea del desarrollo natural de las formas vivas. Del mismo modo que la biología se inició con *el origen de las especies*, la psicología debe comenzar con *el origen de los individuos*. La clave del origen de los individuos es el reflejo condi-

cionado. Si Darwin aportó la biología de las especies, I. P. Pávlov aporta la biología de los individuos, la biología de la personalidad. El mecanismo del reflejo condicionado descubre la dinámica de la personalidad, demuestra que la personalidad surge sobre la base del organismo como una sobreestructura compleja creada por las *condiciones* exteriores de la vida individual. Precisamente esta teoría resuelve definitivamente la antigua disputa entre el nativismo y el empirismo. Demuestra que, en la personalidad, *todo* está construido sobre una base genérica, congénita y, al mismo tiempo, que todo es en ella supraorgánico, condicionado, es decir, social.

La teoría de los reflejos condicionados no se limita a dar al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios. Muestra que el desarrollo progresivo, dinámico, impulsor, el momento que provoca cambios, reside precisamente en las condiciones que reestructuran la experiencia hereditaria. La reacción congénita es sólo el material cuyo destino depende de las condiciones formadoras en las que está destinado a manifestarse. Sobre la base innata puede ser creada la diversidad infinita. Difícilmente se puede encontrar una mejor ilustración para demostrar la casi absoluta reeducabilidad de la naturaleza humana, que el reflejo condicionado salival a un estímulo destructivo y doloroso de una fuerte corriente eléctrica. Puesto en las condiciones adecuadas, es decir, alimentado durante el estímulo doloroso, el perro comienza a responder a las quemaduras y heridas que le infligen con una reacción positiva, que en el lenguaje de la psicología subjetiva se llama «expectativa gozosa», y en el lenguaje de la psicología objetiva, reflejo alimenticio. El perro no sólo no se defiende del dolor, sino que tiende hacia él. Ch. Sherrington, que estuvo presente en estos experimentos, como refiere J. Bon, exclamó: «Ahora comprendo la alegría con que los mártires ascendían a la hoguera» (cit. según el libro: I. P. Frolov, 1925, pág. 155). Así lo biológico, a través de los factores sociales, se funde en lo social; lo biológico, lo orgánico, en lo personal; lo «natural», lo «absoluto», lo incondicionado, en lo condicionado. Este es el material propio de la psicología.

Sherrington vio en el experimento con el perro una enorme perspectiva psicológica: la clave para comprender el origen de las formas superiores de la psique humana. Dijo, en esencia, algo que para nuestro tema puede ser traducido e interpretado del siguiente modo: para comprender el carácter del mártir que ascendía a la hoguera con alegría, hay que preguntarse a partir de qué *condiciones* surgió necesariamente ese carácter que hacía alegrarse al mártir, cuál es la historia, es decir, la dinámica, la condicionalidad (o el condicionamiento) de esa alegría. El carácter es condicional (o condicionado): tal es su fórmula dinámica. Estáticamente, el carácter es igual a la suma de ciertos atributos básicos de la personalidad y la conducta; es un corte transversal de la personalidad, su estado invariable, su condición presente. Comprender el carácter dinámicamente significa traducirlo al lenguaje de las principales orientaciones finales en el ambiente social, comprenderlo en lucha por la superación de los obstáculos, en la *necesidad de su origen y desenvolvimiento*, en la lógica interna de su desarrollo.

La lógica del desarrollo del carácter es la misma que la lógica de cualquier desarrollo. Todo lo que se desarrolla, se desarrolla por necesidad. Nada se perfecciona y avanza por el «ímpetu vital» interior, del que habla la filosofía de Bergson. Sería un milagro si el carácter no se desarrollara bajo la presión de la necesidad que lo obliga y empuja al desarrollo. ¿En que necesidad están insertas las fuerzas motrices del desarrollo del carácter? Existe una sola respuesta a esta pregunta: en la necesidad que es fundamental y determinante de toda la vida humana, es decir, la necesidad de vivir en un ambiente sociohistórico y de reestructurar todas las funciones orgánicas de acuerdo con las exigencias que presenta ese ambiente. Sólo como determinada unidad social el organismo humano puede existir y funcionar.

Esta tesis ha sido tomada como punto de partida en el sistema de la psicología individual (psicología social de la personalidad) de A. Adler. Aquí dejamos a un lado la cuestión de la relación de esta teoría con la filosofía marxista, ya que se trata de una cuestión compleja, discutible y, lo que es más importante, que demanda un estudio particular y específico. Las posiciones filosóficas fundamentales de Adler están distorsionadas por elementos metafísicos. Sólo la práctica de Adler presenta interés caracterológico. Con todo fundamento, Adler, denomina a esta teoría psicología posicional en el sentido más profundo de la palabra, a diferencia de la psicología disposicional: la primera deriva, en su desarrollo psicológico, de la posición social de la personalidad, la segunda, de la disposición orgánica, vale decir, de la predisposición. Aquí el concepto de carácter es restituido a su sentido originario. «Carácter» significa en griego «impronta».

El carácter es la impronta social de la personalidad. Es la conducta típica de la personalidad que se ha solidificado, cristalizado, en la lucha por una posición social. Es el trazado de la línea fundamental, de la línea directriz de la vida, del plan inconsciente de la vida, de la única dirección vital de todos los actos y funciones psicológicas. En relación con esto, resulta imprescindible para un psicólogo comprender tanto cada acto psicológico como el carácter del hombre en su conjunto, no sólo en vinculación con el pasado de la personalidad, sino también con su futuro. Esto puede denominarse orientación final de nuestra conducta. Como un fotograma en un filme, que representa un solo momento del movimiento, incomprensible sin los momentos siguientes, al margen del movimiento en su totalidad; como la trayectoria de un proyectil está determinada por el punto final o la mira, exactamente igual cualquier acto y cualquier rasgo del carácter provocan las preguntas: ¿hacia dónde están orientados? ¿Adónde apuntan? ¿En qué se transformarán? ¿A qué tienden? En esencia, esta concepción de los fenómenos psicológicos, no sólo en relación con el pasado, sino también con el futuro, no significa otra cosa que la exigencia dialéctica de percibir los fenómenos en eterno movimiento, de descubrir en ellos su tendencia, su futuro determinado por su presente. Así como en la esfera de la historia, nunca comprendemos a fondo la esencia del sistema capitalista si lo tomamos estáticamente, al

margen de la tendencia de su desarrollo, al margen de su conexión necesaria con el sistema futuro que está madurando en sus entrañas, del mismo modo en la esfera de la psicología jamás comprenderemos hasta el fondo la personalidad humana si la consideramos estáticamente, como una suma de manifestaciones, de actos, etc., sin el único proyecto vital de esa personalidad, de su línea directriz, que transforma la historia de la vida del hombre, de una serie de episodios inconexos y dispares, en un único proceso biográfico coherente.

3

Ninguna acción instintiva del animal puede ser comprendida e interpretada por nosotros si no conocemos su final, su «objetivo», el punto hacia el cual se dirige. Imaginen la conducta del animal ante el acoplamiento sexual. Esta puede ser comprendida sólo si se la toma como una totalidad partiendo del acto concluido, del último eslabón al que están orientados todos los eslabones precedentes de esta cadena. Los movimientos del tigre que acecha la presa, serán completamente absurdos, si no tenemos en cuenta el acto final de este drama, en que el tigre devora la presa. Podríamos descender en la escala evolutiva hasta las funciones orgánicas más elementales, y en todas partes encontraríamos esta misma particularidad: el carácter final, la orientación final de la reacción biológica. Si los dientes del animal mastican y muelen el alimento, esto sólo puede ser comprendido en relación con el hecho de que el alimento será transformado y asimilado por el organismo, es decir, en relación con todo el proceso de digestión y nutrición. Lo que suele denominarse convencionalmente teleología inmanente del organismo, es decir, el principio metodológico según el cual consideramos las partes del cuerpo como órganos, y la actividad de los mismos como funciones orgánicas que adquieren significado y sentido sólo en relación con el organismo en su totalidad, es, en esencia, la formulación biológica general de esta misma idea.

Por tanto, el carácter final de los actos psicológicos, su orientación hacia el futuro, aparecen ya en las formas más elementales de la conducta. Como hemos visto, ninguna acción instintiva puede ser comprendida a fondo sin considerar la perspectiva del futuro. I. P. Pávlov ha fijado este hecho fundamental en un término genial —«el reflejo del objetivo»—. Al estudiar los aspectos más simples y básicos de la actividad del sistema nervioso con los cuales el animal nace, Pávlov llegó a la conclusión de que debe ser determinado un reflejo incondicionado especial, el reflejo del objetivo. Con este término, a primera vista paradójico, Pávlov subraya la particularidad de este reflejo: está dirigido al logro del «objetivo», es decir, puede ser comprendido sólo sobre la base de su futuro y, al mismo tiempo, este tipo de actividad no es una excepción, sino el reflejo más común. Precisamente por eso Pávlov sustituye en este caso el término «instinto» y prefiere «reflejo»; «... En él resalta más netamente la idea del determinismo, el más indis-

cutible vínculo del estímulo con el efecto, de la causa con la consecuencia» (1951, pág. 306).

Es curioso el hecho de que Adler, al explicar la idea de la orientación de la conducta hacia el futuro, se remita a los experimentos de Pávlov sobre la formación del reflejo condicionado de señal (A. Adler, 1927). Y es igualmente curioso que Pávlov señale la similitud del mecanismo del reflejo del objetivo con la teoría de la compensación. En ese reflejo ve «el factor principal de la vida», particularmente necesario en un campo de importancia capital: la educación. El mecanismo de formación del reflejo del objetivo sobre la base de la presencia de obstáculos, fue establecido en la psicología de Pávlov y de Adler. T. Lipps lo denominó ley del dique, y vio en ésta una ley general de la actividad psíquica que consiste en que la energía se concentra en un punto determinado, aumenta y puede superar una detención, pero también puede seguir un camino *de rodeo*. Aquí ya está contenida la idea de la compensación. Lipps explica toda tendencia en general por la acción de esta ley, considera que cualquier actividad útil se realiza siguiendo los caminos de un acontecimiento precedente inútil o automático cuando surge un obstáculo. Sólo gracias al dique, a la detención, al obstáculo, se hace posible el «objetivo» para otros procesos psíquicos. El punto de intervalo, de alteración de alguna función que actúa automáticamente, se convierte en «objetivo» para otras funciones, dirigidas a ese punto y que por eso tienen el aspecto de una actividad útil. De manera que «el objetivo» está dado de antemano y es, en esencia, sólo aparentemente un objetivo, en realidad es la causa primaria de todo desarrollo.

La teoría dinámica no puede limitarse a constatar el hecho de que existe el reflejo del objetivo, el hecho de la orientación fatal de la psique. Desea conocer cómo nace el reflejo del objetivo, cuál es la condicionalidad causal y la determinación de las formas de conducta dirigidas al futuro. La respuesta a este interrogante está incluida en la formulación de Pávlov sobre la existencia de obstáculos. la existencia de obstáculos (como lo demostró la psicología aun antes de Pávlov) es no sólo la condición fundamental para el *logro del objetivo*, sino también la condición ineludible para el propio *surgimiento y existencia del objetivo*.

Dos tesis fundamentales en las cuales se apoya la teoría dinámica del carácter —la explicación de la orientación psíquica al futuro y el principio de la compensación en el desarrollo de la psique— están, por tanto, internamente vinculadas; una es, en esencia, la continuación dinámica de la otra. La existencia de obstáculos crea el «objetivo» para los actos psíquicos, es decir, introduce en el desarrollo de la psique la perspectiva del futuro, y la presencia de ese «objetivo» crea el estímulo para las tendencias a la compensación. Estos son dos momentos de un mismo proceso psicodinámico. Notemos al respecto, para comprender plenamente la lógica interna de los criterios que aquí desarrollamos, que la tercera tesis fundamental en la que nos basamos —el principio de condicionamiento social de los procesos de desarrollo— también está internamente vinculada con las otras dos y constituye, en una serie causal, el primer momento que lo determina todo, y en

una serie inversamente causal o final, el momento último de ese mismo proceso único —*el desarrollo por necesidad*.

Las condiciones sociales en las cuales debe arraigarse el niño constituyen, por un lado, todo el ámbito de su inadaptación, del cual se derivan las fuerzas creativas de su desarrollo, la existencia de obstáculos que impulsan al niño al desarrollo residen en las condiciones del ambiente social al cual *debe* incorporarse. Por otro lado, todo el desarrollo del niño está orientado al logro del nivel social necesario. Aquí está el principio y el fin, el alfa y el omega. Cronológicamente, los tres momentos de este proceso pueden representarse así: 1) la inadaptación del niño al ambiente sociocultural crea poderosos obstáculos en el curso del desarrollo de su psique (principio del condicionamiento social del desarrollo); 2) estos obstáculos sirven de estímulo para el desarrollo compensatorio; se convierten en su punto final y orientan todo el proceso (principio de la perspectiva de futuro); 3) la presencia de obstáculos eleva las funciones y las hace perfeccionarse, y conduce a la superación de esos obstáculos, es decir, a la adaptación (principio de compensación). El hecho de que las relaciones de la personalidad con el ambiente estén al principio (1) y al final (3) del proceso le confiere a éste una forma cerrada, circular, y permite considerarlo en su aspecto directo (causal) e inverso (final).

4

Pero si sabemos que de la debilidad nace la fuerza, de las insuficiencias las capacidades, tendremos en nuestras manos la clave para resolver el problema de la capacidad infantil. La teoría dinámica de la capacidad es, por supuesto, una cuestión que pertenece al futuro; hasta el presente, e incluso aun hoy, este problema se resuelve en forma puramente estática. El investigador enfoca la capacidad infantil como un hecho, como algo dado, y sólo se hace una pregunta: «¿Cuántos puntos?». Le interesa únicamente el puntaje, pero no la naturaleza de la capacidad. En la teoría dinámica del carácter infantil están presentes las premisas para crear una nueva teoría dialéctica, sobre el mayor o menor grado de capacidad, es decir, sobre el talento y la insuficiencia infantiles. La anterior visión atomística y cuantitativa pone inmediatamente de manifiesto su total inconsistencia teórica. Imaginemos a una persona con mala memoria. Supongamos que es consciente de ello y que el estudio ha demostrado una mala memorización de sílabas sin sentido. Según los *usus* establecidos en la psicología, que ahora habría que llamar *abusos*, deberíamos extraer la conclusión de que esta persona padece de insuficiente capacidad para la memorización a causa de la herencia o de una enfermedad. En rigor, en tal método de investigación por lo común en la conclusión está contenido lo que, con otras palabras, ya fue expresado en la premisa. Por ejemplo, en este caso: si alguien tiene mala memoria o alguien memoriza pocas palabras, entonces esa persona posee una escasa capacidad de memorización... La pregunta debe ser planteada en otros términos: «¿A qué fin tiende la debilidad de la

memoria? ¿Para qué sirve?». Sólo podemos establecer ese fin a partir de un conocimiento íntimo del individuo íntegro, ya que la comprensión de esa parte nace en nosotros a partir de la comprensión del todo.

La visión dinámica permite considerar la capacidad y la insuficiencia como dos resultados diferentes de un mismo proceso de compensación. Por supuesto, que sería un optimismo científicamente infundado suponer que la sola presencia del defecto o la insuficiencia basta para provocar la compensación, para transformar el defecto en talento. La supercompensación sería un proceso mágico y no biológico, si convirtiera cualquier insuficiencia en cualidad positiva, independientemente de las condiciones intraorgánicas y exteriores en las que transcurre ese proceso. No se puede concebir esta idea en forma más caricaturesca y falsa que llevarla al absurdo, y decir que cualquier defecto asegura un desarrollo elevado. Sería muy fácil si eso fuese así. Pero, en realidad, la compensación es una lucha y, como toda lucha, puede tener dos desenlaces opuestos —la victoria o la derrota—. Como toda lucha, hace depender el desenlace de la fuerza relativa de las partes en pugna. En este caso, depende de las dimensiones del defecto y de la riqueza de la reserva compensatoria, es decir, de las fuerzas acumuladas en el organismo. Si se logra la compensación, estamos ante el cuadro de un desarrollo de la capacidad del talento suficiente, o incluso superior a la norma. Si la compensación no tiene éxito, estamos frente a un desarrollo reducido, insuficiente, limitado, torcido. Un polo de este proceso se acerca a la genialidad; el otro, a la neurosis.

La neurosis, la huida hacia la enfermedad, la completa asociabilidad de la posición psicológica, son testimonios del *objetivo ficticio* que orienta todo el objetivo de la vida por un camino falso y tuerce la línea directriz de la vida y el carácter del niño. La compensación frustrada se transforma en lucha defensiva con ayuda de la enfermedad; el vencido se defiende con su propia debilidad. Entre estos dos polos, entre estos dos casos extremos, se sitúan todos los grados de la compensación, del mínimo al máximo. Este es, precisamente, la capacidad infantil que hemos comprobado y que se encuentra en la práctica con la mayor frecuencia, ya a la que estamos habituados. La novedad del enfoque dinámico no se expresa en el cambio de la valoración cuantitativa de la capacidad y de sus tipos especiales, sino en la negativa a atribuir a esta valoración un significado independiente. El defecto en sí mismo todavía no dice nada sobre el desarrollo en su conjunto. Un niño con tal o cual defecto no es aún un niño defectivo. Junto con el defecto posee los estímulos para superarlo. El desarrollo de la capacidad, lo mismo que el desarrollo del carácter, transcurre dialécticamente y es impulsado por la contradicción.

La contradicción interna orienta el desarrollo del carácter por la línea del «contraste psicofísico», como designa convencionalmente Adler a la contraposición entre la insuficiencia orgánica y la compensación psíquica.

S. Freud promovió la conocida tesis sobre la tríada caracterológica (pulcritud, avaricia, obstinación) y su vinculación con el erotismo anal. Otra tesis dice: «Los sujetos que padecieron incontinencia urinaria, se distinguen por su desmesurada y ardiente ambición» (S. Freud, 1923, pág. 23). «... La necesidad interior de tal relación de fenómenos...» (idem, pág. 20) no es totalmente clara y comprensible ni para el propio autor de esta teoría. Tenemos derecho a preguntar qué significado para la vida futura pueden tener estos rasgos del carácter. ¿Qué relación hay entre esa tríada y el erotismo anal? ¿Por qué para *toda la vida* la conducta está determinada por ese rasgo, qué lo ayuda a no atrofiarse, de qué se nutre? ¿Para qué es necesario en el sistema de funciones psicológicas de la personalidad? Por el contrario, si nos demuestran cómo, de la insuficiencia de la función auditiva (oído disminuido), se desarrolla en el niño, por medio de formaciones y compensaciones reactivas, una sensibilidad, una desconfianza, una ansiedad, una curiosidad, etc., *elevadas*, funciones que tienden a compensar el defecto, a crear sobre éste una sobreestructura psicológica defensiva, nos resulta comprensible y sensata la lógica del carácter, su regularidad sociopsicológica.

Para Freud, en las particularidades del carácter se revelan «las inclinaciones primarias que siguen existiendo inmutablemente», el carácter tiene sus raíces en el *lejano pasado*. Para Adler, el carácter es el aspecto de la personalidad que está dirigido hacia el futuro. Así como en la interpretación de los sueños, Freud parte de los residuos del día anterior y de las lejanas vivencias infantiles, y Adler de que el sueño es una exploración bélica, un sondeo del futuro, una preparación para las acciones futuras, del mismo modo en la teoría sobre la estructura de la personalidad, sobre el carácter, la nueva teoría introduce la *perspectiva del futuro* del más profundo valor para el psicólogo. Nos libera del poder de las teorías conservadoras, dirigidas al pasado. En realidad, para Freud el hombre está encadenado a su propio pasado como el presidiario a los grilletes. Toda la vida está determinada en la temprana infancia a partir de combinaciones elementales y toda ella consiste, enteramente, en librarse de los conflictos infantiles. Sigue siendo incomprensible por qué todos los conflictos, los traumas, las vivencias ulteriores, sólo se estratifican sobre las infantiles, que constituyen el tronco y el eje de toda la vida. En la nueva teoría, la perspectiva revolucionaria del futuro permite comprender el desarrollo y la vida de la personalidad como un proceso único que *tiende hacia adelante* y está orientado con necesidad objetiva a un último punto, al final indicado por las exigencias de la existencia social.

La perspectiva psicológica del futuro es precisamente una posibilidad teórica de educación. Por su propia naturaleza, el niño siempre resulta insuficiente en la sociedad de los adultos; desde el comienzo, su posición le da motivo para que se desarrollen en él los sentimientos de debilidad, inseguridad y dificultad. Durante muchos años el niño permanece inadaptado a la existencia independiente, y en esa inadaptación, en esa incomodidad de la infancia, está la raíz de su desarrollo. La infancia es el período de la insuficiencia y la compensación por excelencia, es decir, de la conquista de una posición con respecto al todo social. En el proceso de esta conquista, el hombre, como biotipo determinado, se transforma en hom-

bre como sociotipo, el organismo animal se convierte en personalidad humana. *El dominio social de este proceso natural se llama educación.* Esta no sería posible si en el propio proceso natural de desarrollo y formación del niño no estuviera involucrada la perspectiva de futuro, determinada por las exigencias de la existencia social. La propia posibilidad de un plan único en la educación, de su orientación al futuro son testimonio de la presencia de ese plan en el proceso de desarrollo al que la educación tiende a dominar. En esencia, esto significa una sola cosa: *el desarrollo y la formación del niño es un proceso socialmente orientado.* O. Rühle dice acerca de esta línea vital: «Este es su (del niño, L.V.) hilo de Ariadna que lo conduce hacia el objetivo. En la medida en que, con el correr del tiempo, todas las funciones espirituales transcurren en la dirección elegida y todos los procesos espirituales obtienen su expresión típica, se forma una suma de procedimientos tácticos, de aspiraciones y capacidades que entrañan y delinear un plan de vida determinado. Es lo que llamamos carácter» (1926, pág. 12).

En esta dirección se han hecho muchos descubrimientos importantes de la ciencia acerca del niño. Así, K. Groos², en contra de S. Hall y de la teoría biogenética, ha demostrado en sus notables estudios que se han hecho clásicos, que el juego como forma fundamental de la educación natural del animal y de la criatura humana puede ser comprendido y explicado no por sus vínculos con el pasado, sino por su orientación hacia el futuro. El juego nace en él por la insuficiencia de las reacciones congénitas para cumplir las complejas tareas vitales, es decir, por la inadaptación. La infancia es el período biológico de «adquisición de las adaptaciones necesarias para la vida, pero que no se desarrollan directamente de las reacciones innatas» (1916, pág. 71), a saber, el período de la compensación de la insuficiencia, y el juego es una autoeducación natural del niño, una ejercitación para el futuro. Ultimamente se propugna y se afirma cada vez más un nuevo punto de vista sobre la naturaleza psicológica del ejercicio, que, en realidad, sigue desarrollando la idea de Groos. Según este criterio, el ejercicio en general es una función sumamente importante en el proceso de desarrollo y educación, en el proceso de formación de la personalidad; es un proceso de compensación.

Sólo a la luz de la teoría del juego de Groos y de la nueva teoría del ejercicio puede ser verdaderamente comprendido y valorado el significado del movimiento infantil y su sentido educativo. El movimiento infantil (en ciertos componentes) debe ser considerado como una experiencia de racionalización y organización del juego infantil de masas en escala internacional, los juegos de la época revolucionaria que, como cualquier juego, prepara al niño para el porvenir, trazan las líneas fundamentales de su conducta futura. La propia idea y la práctica de ese juego serían imposibles si el desarrollo de la personalidad fuese el despliegue pasivo de inclinaciones primarias innatas. La idea de tender conscientemente a lo largo de toda la vida humana, desde la propia infancia, un solo hilo ininterrumpido y de dirigirla por una línea recta, trazada por la historia, puede ser válida sólo con la condición de que los caracteres no nacen, sino que se forman. No es desenvolvimiento, sino *elaboración* la denominación correcta del proceso de origen del carácter. Precisamente este punto de vista da la clave para comprender la

personalidad en el aspecto social, la clave para comprender el carácter clasista, no en el sentido convencional-metafórico, sino en el sentido real-concreto de la impronta de clase en la estructura biológica de la personalidad. Como deficiencia fundamental de las teorías estáticas del carácter, A. B. Zalkind señala la contradicción en la que entran estas teorías con el hecho fundamental de que cada persona no sólo es una unidad biológica, sino también una unidad histórica, y lleva en su carácter rasgos históricos.

«Puede la posición de clase (el papel del explotador o del explotado), la época histórica (revolución, reacción) estimular a tal o cual tipo... de carácter?» (A. B. Zalkind, 1926, pág. 178). En este interrogante está netamente trazada la línea que divide los dos modos diversos de entender el carácter. Un modo es ver en el carácter un destino biológico. El otro es ver en el carácter una forma histórica de personalidad. El primer criterio se expresa en la conocida tesis de H. Compaire, quien consideraba el carácter como un conjunto de signos, ya pronto y formado en el momento del nacimiento: «Sin caer en una paradoja puede decirse que el niño que posteriormente será tenaz, manifiesta esta inclinación en la manera con que toma y sostiene el biberón» (según el libro: *Vida espiritual del niño*, 1916, pág. 261). Dicho de otro modo, el carácter nace junto con el hombre y ya está dado en la manera en que el recién nacido toma y sostiene el biberón. En contraposición a esto, Groos ve el enorme significado del juego como educación natural en su capacidad de conducirnos de una naturaleza heredada a una naturaleza humana, nueva, «adquirida» o, «aplicando en cierto sentido la vieja expresión: de transformar al hombre del viejo Adán en el nuevo Adán...» (K. Groos, 1916, pág. 72). Pero el carácter es precisamente el nuevo Adán, la nueva segunda naturaleza del hombre.

* * *

Durante los últimos años, la teoría de Adler, sobre todo en su parte pedagógica aplicada y práctica, está ejerciendo una gran influencia en la teoría y la práctica de la educación social en Alemania y Austria. La pedagogía es el terreno más importante de esta teoría psicológica. Según O. F. Kanitz, esta teoría, por eso mismo, tiene un gran significado para el movimiento obrero socialista, que pone en primer plano el significado del ambiente y de la educación. «Ella da un fundamento psicológico a las palabras de Marx: nuestra existencia social determina nuestra conciencia» (O. F. Kanitz, 1926, pág. 165). Kanitz insiste particularmente en que las conclusiones prácticas de la teoría de Adler, la aplicación de esta teoría a la educación, entran en contradicción con el sistema capitalista y su medio cultural. «En una palabra, la *psicología individual, transformada en práctica, resquebraja los marcos del orden social capitalista*. Y así el psicólogo occidental de esta orientación vivirá en algún momento y en alguna parte su Damasco» (ídem, pág. 164). En 1925, en el Congreso de Psicología Individual en Berlín, Kanitz defendió una tesis: «La psicología individual estará en condiciones de penetrar en las masas sólo cuando se apoye en la visión del mundo de las masas» (ídem).

Como ya hemos dicho, dejamos a un lado la compleja cuestión de la interrelación entre la psicología individual y el marxismo. Empero, consideramos necesario señalar la presencia de dos tendencias polares dentro de esta teoría para esclarecer el estado efectivo de la cuestión.

La teoría de A. Adler se apoya en un fundamento filosófico compuesto y complejo. Por un lado, afirma que las ideas de C. Marx, más que las de cualquier otro, pueden tener un significado para la psicología individual. Por otro lado, absorbe ávidamente las ideas de A. Bergson, W. Stern y otros idealistas y destaca la coincidencia de muchas de sus ideas con los puntos fundamentales de su filosofía. Con todo acierto dice Adler que no es su intención ni su objetivo establecer la relación entre la psicología individual y la filosofía. Tiene razón Adler cuando intenta dar un fundamento gnoseológico a esta teoría, cuando dice que los distintos elementos se encuentran en una conexión que fue hallada por vía puramente empírica, es decir, que esta teoría carece todavía de una metodología lógico-filosófica propia.

Precisamente por eso incluye elementos filosóficos del carácter más inconciliable. Toda la psicología moderna pasa por una crisis, cuyo sentido reside en que no existe una psicología, sino dos. Hasta el presente aún se vienen elaborando juntas: la psicología de la ciencia natural, materialista, y la psicología idealista, teleológica. Esta idea es entendida por la psicología moderna en las obras de F. Brentano, H. Münsterberg, W. Dilthey, E. Husserl, P. Natorp y muchos otros. La psicología de Adler, al igual que toda la psicología moderna, contiene en sí, en forma indiferenciada, nociones y principios de esos dos sistemas científicos completamente inconciliables y opuestos. De ahí la lucha metodológica dentro de esta orientación y los intentos de formalizarla metodológicamente con la ayuda de uno u otro sistema. <...>

Notas de la edición rusa

¹ Trabajo publicado en la recopilación «Paidología y educación» (Moscú, 1928).

² *Groos, Karl* (1861-1946). Psicólogo alemán. Trabajó en el campo de la psicología infantil. Vygotski señala que, en oposición a las concepciones sobre la índole congénita del carácter infantil, Groos, en la conocida teoría del juego, considera su papel como un proceso de autoeducación natural del niño. Vygotski vincula, por tanto, la teoría del juego de Groos con la ejercitación, con la compensación natural de la insuficiencia de las reacciones naturales.

La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal

Actualmente se habla de salir del cautiverio biológico de la psicología al campo de la psicología humana, histórica. La palabra «social», aplicada a nuestro tema de estudio tiene un importante significado. Ante todo, en el más amplio sentido de la palabra, ésta designa el hecho de que todo lo cultural es social. La cultura es precisamente un producto de la vida social y de la actividad social del hombre, y por eso el solo planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el plano social del desarrollo. Además, se podría señalar el hecho de que el signo que se encuentra fuera del organismo, al igual como el instrumento está separado de la persona y es, por su esencia, un órgano social o un medio social. Más aún, podríamos decir que todas las funciones superiores no se formaron en la biología ni en la historia de la filogénesis pura —el mecanismo que se encuentra en la base de las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social—. Podríamos designar el resultado fundamental al que nos lleva la historia del desarrollo cultural del niño como la sociogénesis de las formas superiores de la conducta.

La estructura de las formas complejas de la conducta del niño es la estructura de los caminos de rodeo, porque ayuda allí donde una operación psicológica resulta imposible para el niño por el camino directo. Pero como estos rodeos han sido adquiridos por la humanidad en el desarrollo cultural, histórico, ya que el ambiente social propone al niño desde el comienzo una serie de rodeos, con mucha frecuencia no advertimos que el desarrollo sigue un rodeo de esa índole.

Un ejemplo sencillo. Imaginemos que debemos comparar en cuál grupo, de dos grupos dados, hay más objetos. O dividir cierto grupo de objetos en un número determinado de partes (distribuir juguetes o fichas entre varias personas presentes). La operación más simple sería la siguiente: los objetos se dividen a ojo, como lo hacen los niños más pequeños o el hombre primitivo. Nosotros, las personas cultas, y el niño de edad escolar mayor, para dividir actuamos por medio de un rodeo, primero contamos los objetos, y, de ese modo, el objetivo fundamental de dividir pasa a segundo plano. Las personas cultas ante todo cuentan los objetos, después la cantidad de personas presentes, y luego realizan una operación aritmética, supongamos que dividen 64 objetos por 4 (que son los presentes). El número obtenido indica cuántos objetos debe tener cada uno. Sólo después de esto, se pasa a repartir. En otras palabras, es indudable que el fin fundamental no se aborda directamente, en cuanto se ha planteado la tarea. Incluso en el niño de temprana edad se desplaza, se sitúa al final, mientras que en el

intervalo se realizan una serie de operaciones que son el camino de rodeo para resolver la tarea.

Del mismo modo, el niño empieza por contar con los dedos, cuando, al no estar en condiciones de dar la respuesta directa a la pregunta del maestro, cuánto son 6 más 2, cuenta con los dedos 6, después 2, y dice: «8». Aquí tenemos de nuevo la estructura de un rodeo para cumplir determinada operación —el cálculo—. Al no tener una respuesta preparada, automática, el niño se vale de sus manos, que antes eran para él sólo algo accesorio. En este caso, las manos, que no tienen relación directa con el problema, adquieren el significado de un instrumento en cuanto la tarea parece obstaculizada para el niño por el camino directo. Sobre la base de estas situaciones podríamos determinar también las funciones, la misión que cumple esta operación cultural en la vida del niño. La estructura del rodeo nace sólo cuando surge un obstáculo en el camino directo, cuando la reacción por ese camino queda cortada, dicho de otro modo, cuando la situación presenta exigencias de tal tipo, que la reacción primitiva resulta insatisfactoria. Como regla general podemos referir esto a las operaciones culturales complejas del niño. El niño comienza a recurrir a los rodeos cuando en el camino directo la reacción se ve dificultada, o, de otro modo, cuando las demandas de la adaptación que afronta el niño superan sus posibilidades, cuando con la ayuda de la reacción natural no puede cumplir la tarea que se le presenta.

A título de ejemplo citaremos nuestro experimento, que constituye una modificación del de J. Piaget en el lenguaje egocéntrico del niño. Observamos el lenguaje egocéntrico del niño aproximadamente en la misma situación que Piaget, pero nos proponemos el objetivo de estudiar de qué factores depende este lenguaje egocéntrico. A diferencia del experimento de Piaget, dificultamos la conducta del niño. Lo observamos en el momento de dibujo libre, pero organizamos las cosas de modo que le falte un lápiz de color. Cuando se entusiasma con el dibujo, le retiramos inadvertidamente el modelo según el que está dibujando; cuando copia un dibujo en papel de seda, sin que lo note sacamos la chinche y el papel se desprende. En una palabra, organizamos la conducta del niño de tal manera que tropiece con una serie de dificultades. En estos casos hemos constatado que el lenguaje egocéntrico crece hasta un 96%, mientras que su coeficiente normal es de cerca de un 47%. Esto demuestra que el lenguaje egocéntrico se activa cuando el niño encuentra dificultades. Imaginemos que el niño dibuja, necesita el lápiz rojo. Si éste se encuentra allí, ¿aparecerá el lenguaje egocéntrico? No. Necesita el lápiz rojo, lo toma y dibuja. Ahora supongamos que el niño necesita el lápiz rojo y éste no está; el niño mira alrededor —el lápiz no está—. Entonces aparece el lenguaje egocéntrico —el razonamiento—: «Se perdió el lápiz rojo, hay que encontrarlo», o bien: «La liebre se quedará sin orejas», o: «Tendré que dibujar con lápiz gris», o: «Si mojo el azul en agua, será como rojo», y el niño lo hace. Dicho de otro modo, donde no se puede salvar la situación con una acción, aparece en escena el razonamiento cómo planificar su conducta o cómo buscar el objeto que le falta. A veces el niño intenta darse cuenta de lo que sucede. Este camino de rodeo aparece cuando está cortado el camino directo.

La experiencia convence de que el lenguaje egocéntrico del niño es una función importante del lenguaje interior, ya que planifica su conducta. Sabemos hasta qué punto influye lo que surge en la mente de una persona sobre lo que ésta hace, y hasta qué punto esto es característico de la conducta del hombre, condiciona sus actos, su relación con el ambiente circundante. Encontramos los orígenes de esta planificación en el lenguaje egocéntrico infantil.

E. Claparède, investigador suizo, indica cuáles son las leyes que explican la estructura de esas operaciones de rodeo; las denomina leyes de dificultad de la toma de conciencia. Claparède estudió cómo nace en el niño la reacción a lo similar y la reacción a lo diferente, y se encontró con los siguientes hechos: la reacción a lo similar aparece antes que la reacción a lo diferente, mientras que la definición verbal de lo diferente surge antes que la definición verbal de lo similar. Lo explica del siguiente modo: el niño no tiene dificultades con respecto a la similitud, reacciona directamente, no tiene necesidad de recurrir a un rodeo; con relación a lo diferente se equivoca mucho más, emprende una acción, luego otra, y entonces se pone de manifiesto cómo nace la operación de rodeo. Claparède formula esta ley: nosotros razonamos con la ayuda de las palabras o trasladamos una operación del plano de las acciones al plano verbal en la medida en que aprendemos a adaptarnos, a medida que tropezamos con dificultades en nuestra conducta.

Y realmente, no sólo los investigadores del lenguaje egocéntrico, sino también los investigadores de las operaciones más complejas, demuestran que la estructura de los caminos de rodeo aparece cuando una operación resulta irrealizable por el camino directo. Dicho de otro modo, la función primordial, la misión fundamental de la forma superior de adaptación reside en que se cumple allí donde el niño encuentra dificultades en la adaptación por el camino directo.

Y existe todavía otra tesis sumamente importante que puede formularse del siguiente modo: el desarrollo de las formas superiores de la conducta se realiza por presión de la necesidad; si el niño no tiene necesidad de pensar, nunca pensará. Si las dificultades organizadas por ustedes lo obligan a enmendar su conducta, a pensar antes de actuar, a tomar conciencia verbalmente, como dice Claparède, entonces se produce también la correspondiente situación. Pero si se le organiza el experimento de tal modo que el niño no encuentra dificultades, el porcentaje de su lenguaje egocéntrico se reduce de inmediato de 96 a 47, es decir, casi a la mitad.

Anteriormente los psicólogos estudiaban en forma unilateral el proceso de desarrollo cultural del niño y el proceso de su educación. Así, todos se preguntaban qué dotes naturales de la psicología del niño condicionaban la posibilidad de su desarrollo cultural, en qué funciones naturales debe apoyarse el pedagogo, para insertarlo en una u otra esfera de la cultura. Estudiaron, por ejemplo, cómo el desarrollo del lenguaje o su aprendizaje de la aritmética depende de las funciones naturales del niño, cómo se prepara éste durante el proceso del crecimiento natural del niño, pero no estudiaron el proceso inverso: cómo la asimilación del lenguaje o de la aritmética van transformando las funciones naturales del escolar,

cómo ésta reestructura todo el curso de su pensamiento natural, rompiendo y desplazando las viejas líneas y tendencias de su desarrollo.

Ahora el educador comienza a comprender que, con la incorporación a la cultura, el niño no sólo adquiere algo de la cultura, asimila algo, algo del exterior echa raíces en él, sino que también la propia cultura reelabora toda la conducta natural del niño y rehace de un modo nuevo todo el curso del desarrollo.

La diferenciación de los dos planos del desarrollo en la conducta (el natural y el cultural) se convierte en el punto de partida para la nueva teoría de la educación.

El segundo punto es aún más importante. Introduce por primera vez en el problema de la educación el enfoque dialéctico del desarrollo del niño. Mientras que anteriormente, estando indiferenciados los dos planos del desarrollo —el natural y el cultural— se podía suponer ingenuamente que el desarrollo cultural del niño es una continuación y una consecuencia directa de su desarrollo natural, ahora esa concepción resulta imposible. Los investigadores anteriores no veían el profundo conflicto que se produce, por ejemplo, al pasar del balbuceo a las primeras palabras, o de la percepción de las figuras numéricas al sistema decimal. Consideraban que una cosa es más o menos la continuación de la otra. Los nuevos investigadores demostraron —y en esto reside su invaluable mérito— que allí donde antes se veía un camino llano, existe realmente una ruptura, que allí donde, en apariencia, existe un movimiento sereno por un plano liso, en los hechos tienen lugar saltos. Para decirlo con más sencillez, los nuevos investigadores esbozaron puntos de viraje en el desarrollo allí donde los investigadores anteriores creían ver un movimiento en línea recta. De tal modo, esclarecieron los puntos nodales del desarrollo del niño más importantes para la educación. Pero, lógicamente, junto con esto, desaparece también la vieja concepción sobre el propio carácter de la educación. Donde la antigua teoría podía hablar sobre cooperación, la nueva habla de lucha. En el primer caso, la teoría enseñaba al niño a dar pasos lentos y calmos, la nueva debe enseñarle a saltar. Esta modificación radical del punto de vista educativo, surgida como resultado de la revisión de los problemas fundamentales del desarrollo cultural del niño, puede ilustrarse en relación con cada problema metodológico, con respecto a cada capítulo de nuestra investigación.

En cada teoría científica figura el objetivo de considerar las relaciones existentes entre el ambiente y el organismo, así como sus tipos más importantes. No obstante, esta tesis expresa la idea realmente cierta de que el desarrollo del niño, en cada época cultural, coincide más o menos, en ciertos puntos, con la línea de su desarrollo cultural. Así, si examinamos el fenómeno desde el punto de vista fenotípico, a primera vista parece realmente que en cierto estadio del desarrollo del cerebro y de acumulación de experiencia, el niño adquiere el lenguaje humano; en un estadio más elevado, domina el sistema numérico; más adelante, en condiciones favorables, entra en el mundo del álgebra. Aquí es como si existiera una total coincidencia, mejor dicho, una concordancia de la línea de desarrollo. Pero este punto de vista es falso. Tras él se oculta una profunda falta de coincidencia, un complicado conflicto generado por cada encuentro con un

nuevo estadio del desarrollo, pues en rigor, la línea del desarrollo natural del niño, librada a su propia lógica, nunca se transforma en la línea del desarrollo cultural.

La transformación del material natural en una forma histórica es siempre un proceso de cambio orgánico no simple, sino una modificación compleja del propio tipo de desarrollo. De manera que la conclusión fundamental que puede extraerse de la historia del desarrollo cultural del niño con respecto a su educación consiste en lo siguiente: a la educación le toca subir una cuesta allí donde anteriormente veía un camino llano, le toca dar un salto allí donde antes, al parecer, podía limitarse a dar un paso. El primer mérito de la nueva investigación reside precisamente en el hecho de que ha puesto en evidencia un cuadro complejo donde antes se veía uno simple. Pero la auténtica revolución en los principios de la educación la introduce este punto de vista cuando abordamos la educación del niño anormal.

Aquí la cuestión se plantea esencialmente de modo distinto que en el terreno de la educación del niño normal. Todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre. Toda nuestra cultura presupone un hombre que posee determinados órganos —manos, ojos, oídos— y determinadas funciones del cerebro. Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona. De aquí deriva la ilusión de que se da una convergencia, una transición espontánea, de las formas naturales a las culturales, que en realidad no puede existir por la propia naturaleza de las cosas y que apenas estamos intentando descubrir en su verdadero contenido.

En cuanto tenemos ante nosotros un niño que se aparta del tipo humano normal, agravado por la insuficiencia de la organización psicofisiológica, de inmediato, incluso para un observador ingenuo, la convergencia es sustituida por una profunda divergencia, por una discrepancia, por la falta de correspondencia entre las líneas del desarrollo natural y del desarrollo cultural del niño. Librado a su propia suerte y a su desarrollo natural; el niño sordomudo jamás aprenderá el lenguaje y el ciego nunca asimilará la escritura. Aquí acude en ayuda la educación, que crea una técnica artificial, cultural, un sistema especial de signos o símbolos culturales, adaptados a las peculiaridades de la organización psicofisiológica del niño anormal.

Así, en los ciegos la escritura visual es reemplazada por la táctil, es decir, por los caracteres punteados de Braille, que permiten componer todo el alfabeto con diferentes combinaciones de puntos en relieve, leer palpando esos puntos en la página y escribir punzando el papel y marcando en él los puntos en relieve. Del mismo modo, también en los sordomudos la dactilología (alfabeto dactilar) permite sustituir por signos ópticos, por las diferentes posiciones de la mano, los signos fónicos de nuestro abecedario, y trazar una escritura especial en el aire que el niño sordomudo lee con los ojos.

La educación va aún más lejos y enseña al sordomudo el lenguaje oral, ya que, por lo común, su aparato fonador no está afectado. Este niño es sordo de

nacimiento, pero se convierte en mudo a causa de que se ve privado de las percepciones auditivas. La educación enseña al sordo a comprender el lenguaje oral leyéndolo de los labios del hablante, es decir, reemplazando los sonidos del lenguaje por imágenes visuales, por los movimientos de la boca y los labios. El sordomudo aprende a hablar valiéndose para ello del tacto, de una señal en la imitación y de las sensaciones cinéticas.

Estos caminos de rodeo, especialmente tendidos para el desarrollo cultural del niño ciego y del sordomudo, el lenguaje oral y escrito especialmente creados para ellos, son sumamente importantes en la historia del desarrollo cultural en dos aspectos. Los ciegos y sordomudos son algo así como un experimento de la naturaleza, que demuestra que el desarrollo cultural de la conducta no está vinculado ineludiblemente a una u otra función orgánica. El lenguaje no está ligado forzosamente al aparato fonador, puede realizarse en otro sistema de signos, así como la escritura puede ser trasladada de la forma visual a la táctil.

Los casos de desarrollo anormal permiten observar con máxima claridad esa divergencia en el desarrollo cultural y natural que, en realidad, también existe en un niño normal, pero que aquí aparece con la mayor nitidez, precisamente porque en el sordomudo y en el ciego se observa una asombrosa divergencia entre las formas culturales de la conducta, destinadas a la organización psicofisiológica normal del ser humano, y la conducta del niño afectado por tal o cual insuficiencia. Pero lo más importante es que las formas culturales de la conducta constituyen el único camino en la educación del niño anormal. Ese camino es la creación de rodeos del desarrollo, allí donde son imposibles los caminos directos. El lenguaje escrito para los ciegos y la escritura en el aire para los sordomudos son esos caminos psicofisiológicos de rodeo del desarrollo cultural.

Estamos habituados a la idea de que el hombre lee con los ojos y habla con la boca, y sólo el grandioso experimento cultural que ha demostrado que se puede leer con los dedos y hablar con la mano, descubre ante nosotros toda la convencionalidad y dinamismo de las formas culturales de la conducta. Desde el punto de vista psicológico, estas formas de la educación logran superar con éxito lo más importante, a saber: inculcar al niño sordomudo y al ciego el lenguaje y la escritura en el sentido propio de las palabras.

Lo importante es que el niño ciego lea, que lea igual que nosotros, aunque esta función cultural se valga de un aparato psicofisiológico completamente diferente al nuestro. También en el niño sordomudo, lo esencial, desde el punto de vista del desarrollo cultural, es el hecho de que el lenguaje general humano se realice por medio de un aparato psicofisiológico totalmente distinto.

Así, lo primero que nos enseñan estos ejemplos es que la forma cultural de la conducta es independiente de tal o cual determinado aparato psicofisiológico. Lo segundo, que resulta particularmente claro y visible en el ejemplo de los niños sordomudos, consiste en el desarrollo espontáneo de las formas culturales de la conducta. Los niños sordomudos librados a su suerte, desarrollan un lenguaje mímico complejo, un lenguaje especial. Se crea una forma particular de lenguaje no para los sordomudos, sino construida por ellos mismos. Se crea un lenguaje

peculiar que se diferencia más profundamente de todas las lenguas humanas modernas que estos idiomas entre sí, porque se trata de un retorno al más antiguo protolenguaje de la humanidad, al lenguaje del gesto o incluso sólo de la mano.

Librado a su propia suerte, incluso privado de toda enseñanza, el niño emprende el camino del desarrollo cultural, dicho de otro modo, en el desarrollo psicológico natural del niño y en el ambiente que lo rodea, en la necesidad de comunicación con ese ambiente, están insertos todos los datos necesarios para que se realice algo así como una autoignición del desarrollo cultural, del paso espontáneo del niño del desarrollo natural al cultural.

Ambos aspectos, tomados en su conjunto, nos llevan a una profunda revaloración del criterio moderno de la educación del niño anormal. El criterio tradicional partía de que el defecto significa una carencia, un daño, una insuficiencia, que limita y restringe el desarrollo del niño, el cual se caracterizaba ante todo desde el ángulo de la pérdida de tales o cuales funciones. Toda la psicología del niño anormal se ha construido, por lo general, según el método de restar las funciones perdidas a la psicología del niño normal.

Esta concepción es reemplazada por otra que considera la dinámica del desarrollo del niño con una insuficiencia, partiendo de la posición fundamental de que el defecto implica una doble influencia en el desarrollo del niño. Por un lado, es una insuficiencia y directamente actúa como tal, creando perjuicios, obstáculos, dificultades en la adaptación del niño. Por otro lado, precisamente a causa de que el defecto crea obstáculos y dificultades en el desarrollo y altera el equilibrio normal, sirve de estímulo al desarrollo de caminos de rodeo de la adaptación, al desarrollo de funciones de rodeo, sustitutivas o sobreestructuradas, que tienden a compensar la insuficiencia y a introducir un nuevo orden en todo el sistema del equilibrio alterado.

Por tanto, el nuevo criterio prescribe que se tenga en cuenta no sólo la caracterización negativa del niño, no sólo sus aspectos desfavorables, sino también la fotografía en positivo de su personalidad, que presenta sobre todo el cuadro de los complejos caminos de rodeo del desarrollo. Sólo es posible el desarrollo de las funciones psíquicas superiores por las vías de su desarrollo cultural, siendo indiferente que este desarrollo siga el curso del dominio de los medios exteriores de la cultura (lenguaje, escritura, aritmética) o la línea del perfeccionamiento interior de las propias funciones psíquicas (elaboración de la atención voluntaria, de la memoria lógica, del pensamiento abstracto, de la formación de conceptos, del libre albedrío, etc.). Las investigaciones han demostrado que, por lo general, el niño anormal está atrasado precisamente en este aspecto. Pero este desarrollo no depende de la insuficiencia orgánica.

Es por eso que la historia del desarrollo cultural del niño permite proponer una tesis: el desarrollo cultural es la esfera fundamental donde resulta posible la compensación de la insuficiencia. Donde resulta imposible un desarrollo orgánico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural.

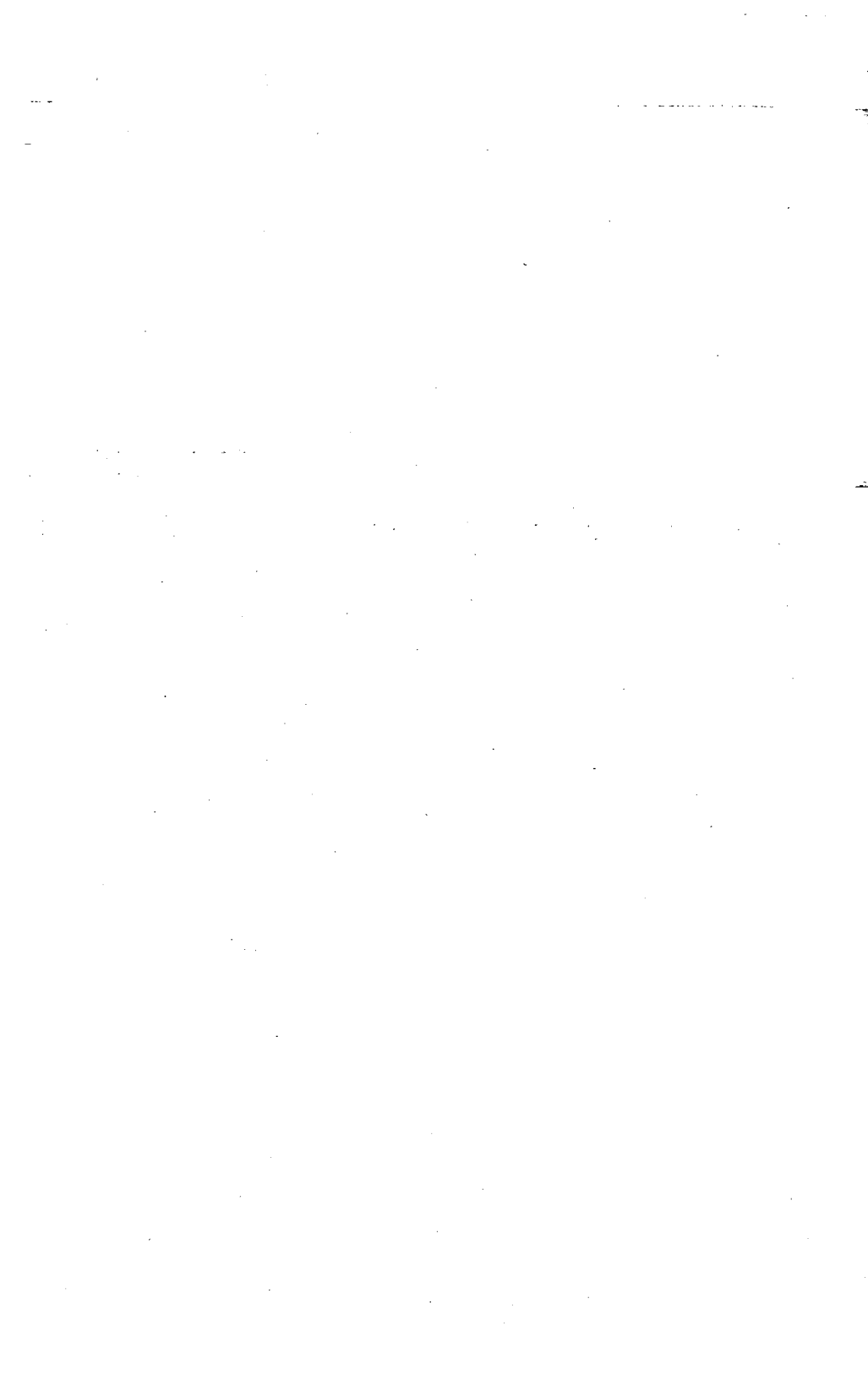
Al hablar sobre la capacidad nos detuvimos especialmente en el tema de cómo la cultura nivela la diferencia de capacidad y cómo el desarrollo cultural

borra o, más exactamente, convierte en histórica la superación natural de un desarrollo orgánico incompleto.

Sólo nos cabe añadir que, con respecto al desarrollo cultural de los medios interiores de la conducta (atención voluntaria y pensamiento abstracto), debe ser creada la misma técnica de caminos de rodeo que existe también con relación al desarrollo de los medios exteriores de la conducta cultural. Para el niño con retraso mental se debe crear, para el desarrollo de sus funciones superiores de atención y pensamiento, algo similar al alfabeto Braille para el ciego o la dactilología para el niño mudo, es decir, un sistema de caminos de rodeo del desarrollo cultural, allí donde los caminos directos se encuentran bloqueados a consecuencia del defecto.

TERCERA PARTE

Problemas colaterales de la defectología



El desarrollo del niño difícil y su estudio¹

Definición y clasificación

1. Dentro del grupo de niños cuya conducta y desarrollo se apartan de la norma y que por eso se distinguen del conjunto en el sentido de la educación, es decir, dentro del grupo de *niños difíciles en el sentido amplio de la palabra*, es preciso diferenciar dos tipos fundamentales: 1) el tipo de niño que se aparta de la norma en su conducta a consecuencia de algún defecto orgánico (niños físicamente deficientes: ciegos, sordos, ciegos y sordomudos, inválidos, etc., retrasados mentales o mentalmente débiles a causa de una insuficiencia orgánica); 2) el tipo de niño que se aparta de la norma en su conducta a consecuencia de una alteración *funcional* (niños difíciles en el sentido estricto y específico de la palabra —delincuentes, niños con insuficiencias del carácter, psicópatas).

Un tercer tipo, que se destaca en el aspecto educativo, está constituido por niños superdotados (talentosos), cuya distinción de la masa general de los niños representa un problema reciente, pero serio. Existen formas de transición entre el denominado niño normal (común, medio) y el difícilmente educable de todos los tipos; existen formas combinadas o mixtas de niños difícilmente educables.

2. *La selección* de los niños difíciles y con retraso mental debe efectuarse, como regla, en el propio proceso de la educación y la enseñanza. Aparte de los casos completamente evidentes de graves alteraciones orgánicas (ceguera, idiocia, formas graves de imbecilidad, etc.) en los niños que no son admitidos en la escuela común, entre los que estudian en ella hay que distinguir, durante el propio proceso pedagógico, los casos singulares de niños que demandan un estudio especial. Es posible y necesario utilizar, como medios de orientación, los procedimientos metodológicos tradicionales (escala de Binet-Simon y otros), pero sería peligroso establecer un diagnóstico paidológico sobre la base de tales investigaciones. Estos procedimientos únicamente individualizan a los niños para un *estudio especial*, cuya metodología será indicada posteriormente.

3. *La división* de los niños, destacados de la masa común, debe ser realizada sobre la base de una diferenciación de las formas orgánicas y funcionales. A los niños con retraso mental, según el estado actual del problema, sería correcto dividirlos en tres clases (debilidad, imbecilidad, idiocia). El principio de la división de los niños seleccionados debe ser agruparlos según los tipos de desarrollo y de conducta, según los rasgos generales e integrales de la personalidad del niño, y no en base a los síntomas y defectos tomados separadamente.

Niños mentalmente retrasados

4. El principio básico en el estudio del niño con retraso mental es la tesis de que todo defecto crea estímulos para la compensación. Por eso, el estudio dinámico del niño retrasado no puede limitarse a establecer el grado y la gravedad de la insuficiencia, sino que debe incluir necesariamente la consideración de los procesos compensatorios (sustitutivos, sobreestructurados, correctivos) en el desarrollo y la conducta del niño. Sería oportuno aceptar la designación, propuesta por algunos autores, de *tres grados* de compensación (reacción del organismo al defecto): 1) defecto compensado; 2) defecto subcompensado, y 3) defecto descompensado (cfr. la clasificación tbc). La definición de la insuficiencia aún no le dice nada al paidólogo (cfr. Weiman, K. Biernbaum, L. Lindworsky, W. Stern, W. Eliasberg, Pirsí, Feisen y muchos otros).

5. En el estudio del niño con retraso mental su *esfera motriz* presenta una excepcional importancia. El retraso motor, la debilidad motriz, el infantilismo motor (T. Heller, Dupré, F. Homburger), el idiotismo motor pueden combinarse del modo más diverso con el retraso mental de todos los tipos, confiriendo un cuadro peculiar al desarrollo y la conducta del niño. Pueden faltar en caso de retraso mental y viceversa, estar presentes sin que exista defecto intelectual. El principio de la unidad psicocinética (F. Schultz) en el desarrollo y en la conducta de los niños exige que, al estudiar al niño con retraso mental, se dé indefectiblemente una caracterización *doble* (intelectual y motriz). El retraso motor, de por sí, admite en enorme medida la compensación de la insuficiencia (Homburger, Nadoliechni, T. Heller), y a ella se refiere por entero todo lo dicho en la tesis 4. Por ser relativamente autónoma, independiente, de las funciones intelectuales superiores y de fácil ejercitación, la capacidad motriz representa a menudo la esfera central para la compensación del defecto intelectual y de la corrección de la conducta. Como punto de partida en la labor investigadora y práctica, para estudiar la capacidad motriz en los niños, puede tomarse la escala métrica del doctor N. I. Ozeretski.

6. El intelecto práctico, es decir, la capacidad para una actividad racional y útil (*praktische, natürliche, Intelligenz*), aunque está íntimamente ligada a la capacidad motriz, sin embargo, por su naturaleza psicológica, debe ser distinguida en una esfera particular de la investigación cuando se estudia al niño con retraso mental. Esta investigación puede tomar como punto de partida a O. Lipmann o a W. Stern; el principio propuesto por W. Köhler y Lipmann debe ser puesto indudablemente en la base de la investigación. Por representar un tipo cualitativo particular de conducta racional, relativamente independiente de las otras formas de la actividad intelectual, el intelecto práctico puede estar combinado, en grado diverso, con otras formas, creando en cada caso un cuadro peculiar del desarrollo y la conducta del niño; puede revelarse como punto de aplicación de la compensación, como medio de corrección de otros defectos intelectuales; si no se tiene en cuenta este hecho, todo el cuadro del desarrollo será incompleto y con frecuencia inexacto.

7. El tipo superior de actividad intelectual (por lo común afectado en la debilidad mental), denominado a veces teórico, gnóstico, etc., se basa en la utilización

de las formas lógicas del pensamiento, de los conceptos, que nacen sobre la base del lenguaje y constituyen una adquisición histórica más tardía de la cultura humana y un producto de la psicología social. Este pensamiento, propio del hombre culto, se limita al uso instrumental de signos culturales conocidos y puede ser investigado por el método instrumental. Como punto de partida puede servir, en este caso, el método de investigación experimental de la formación de conceptos creada por N. Ach y aplicada al estudio de los niños con retraso mental por A. Bacher. El método permite determinar el grado alcanzado por el niño en la elaboración de conceptos.

8. El estudio del niño con retraso mental debe basarse sobre todo en un test cualitativo, y *no en la determinación cuantitativa del defecto*. El objetivo del estudio de ese niño es la determinación del *tipo de desarrollo de la conducta*, y no el nivel cuantitativo que ha alcanzado cada una de las funciones. Por sí mismo, el intelecto no representa algo único e integral, sino que es un concepto general para los diferentes tipos cualitativos de conducta, de formas de actividad; el defecto en el terreno de una forma puede ser cubierto por el desarrollo de otra (O. Lipmann, L. Lindworsky, H. Bogen). El número de factores de la actividad intelectual crece, y junto con esto crece la diversidad de los defectos y las posibilidades de sustituirlos (L. Lindworsky).

9. Todas las formas anteriormente mencionadas del estudio del niño con retraso mental, como también todos los otros métodos que generalmente se aplican en investigaciones de esta índole, cuyo valor auxiliar no puede negarse, pueden tener aplicación científica sólo sobre el fondo de *un prolongado estudio del niño durante el proceso de la educación*. En fin de cuentas, debemos estudiar no el defecto, sino el niño con uno u otro defecto; por eso el estudio integral de la personalidad del niño en su interacción con el ambiente que le rodea, debe constituir la base de todas las investigaciones. Los datos de la observación pedagógica pueden ser completados con la observación sistemática según un determinado esquema (por ejemplo, el de S. S. Molozhavi), así como con los datos del experimento natural o del experimento pedagógico. Sólo conociendo el aspecto emocional, volitivo y otras facetas del niño, y el tipo general de su conducta social (la línea directriz), podremos abordar correctamente su defecto mental.

10. Cualquier defecto orgánico se realiza en la conducta del niño como una degradación social de su posición. Estas formaciones psicológicas secundarias (el sentimiento de inferioridad, etc.) deben ser tenidas en cuenta en el estudio del niño con retraso mental. La dinámica del defecto (compensación, ejercitación de las funciones, capacidad de modificación) está determinada, precisamente, por sus complicaciones sociopsicológicas (coeficiente educativo).

Niños difícilmente educables

11. A los niños difícilmente educables, en el sentido estricto de la palabra, deben ser referidos los casos funcionales de desviación de la norma en la conducta

y en el desarrollo. La naturaleza de tales casos consiste, la mayor parte de las veces, en un *conflicto psicológico* entre el niño y el medio, o entre los aspectos singulares y los estratos de la personalidad del niño. Por eso, el estudio de los niños difícilmente educables siempre debe partir de la investigación del conflicto fundamental.

12. Al comienzo, como punto de partida en la elaboración de la metodología de estudio de la infancia difícil, se puede tomar el esquema de división propuesto y utilizado por W. Grüle, que diferencia: 1) casos de educación difícil, condicionados por influencias traumatizantes del ambiente (Milieu: M); 2) casos determinados por factores psicológicos interiores en el desarrollo del niño (Anlage: A); 3) casos heterogéneos (MA), los cuales se dividen, a su vez, en dos clases, de acuerdo con la significación dominante de tal o cual factor (Ma y Am). Los factores psicológicos internos (A) no denotan en modo alguno, según Grüle, que haya necesariamente inclinaciones patológicas.

13. Las clasificaciones de los niños difícilmente educables, propuestas por Grüle, Volgtlander y otros, pueden ser utilizadas como esquema empírico en el estudio del niño difícil.

14. Por cuanto cada conflicto que provoca la difícil educabilidad tiene sus raíces en condiciones peculiares, personales, particulares de la historia del desarrollo del niño, para estudiar a estos niños corresponde emplear los métodos y el punto de vista de la psicología individual. Como el conflicto está condicionado habitualmente por los procesos que transcurren en los estratos profundos de la psique del niño y con frecuencia tiene sus raíces en el inconsciente, para estudiar al niño difícilmente educable se deben aplicar métodos que penetren en profundidad y que permitan tomar en cuenta el aspecto íntimo de su psicología. Empero, el método del psicoanálisis, en su forma clásica, es inaplicable al estudio del niño difícil.

15. El esquema de estudio del niño difícilmente educable, elaborado por la «Sociedad de Psicología Individual» puede ser utilizado en las primeras etapas como medio para la investigación del conflicto que constituye la base de su difícil educabilidad. Habría que modificar mucho, ampliar este esquema y aplicarlo a las particularidades específicas de nuestra masa de niños difícilmente educables. Habría que elaborar también alguna modificación del esquema de S. S. Molozhavi para el estudio de estos niños; en su esquema resulta valioso, para este fin, el método de correlación de la conducta y el medio. Sería necesario crear una variante de este esquema para el objetivo especial de estudio del niño difícil. Los tests para la investigación de la voluntad, del aspecto emotivo, de la fantasía, del carácter, etc., pueden ser empleados como medio auxiliar y orientador (H. Rorschach, Buran, Donney).

16. El estudio del niño difícilmente educable, más que cualquier otro tipo infantil, debe basarse en una prolongada observación del mismo durante el proceso educativo, en el experimento pedagógico, en el estudio de los productos de su creatividad, del juego y de todas las facetas de la conducta del niño.

Niños superdotados

17. La distinción de los niños superdotados viene impuesta por consideraciones paidológicas, precisamente por el ritmo veloz de su desarrollo y en especial del aprendizaje escolar. A título de experimento, habría que intentar hacer esta distinción con medios científicos. En todo caso, habría que plantear, al menos teóricamente, el problema del tipo particular de desarrollo del niño superdotado en relación con una enseñanza especial (musical, etc.).

Formas mixtas y transitorias

18. La presencia de formas transitorias y combinadas debe atraer una atención especial, ya que los casos transitorios permiten prevenir, en gran medida, la reducción o la dificultad del tipo de desarrollo del niño, en tanto que las formas mixtas (niño con retraso mental difícilmente educable y otras) demandan procedimientos particularmente complejos de estudio e investigación. Lo que garantiza la corrección del estudio de estas formas es el método de enfoque integral del niño, que tiene en cuenta no sólo las alteraciones aisladas y las insuficiencias en su conducta, sino toda la línea directriz del desarrollo infantil, la compensación de los defectos orgánicos, las complicaciones psicológicas secundarias, los conflictos sociopsicológicos que surgen sobre el terreno del defecto, la dinámica del desarrollo (capacidad de cambios). Para las formas transitorias del retraso mental, lo más acertado es aplicar un experimento pedagógico, a estos niños se les separa en grupos especiales dentro de la escuela.

Problemas de organización

19. El estudio de los niños difíciles y retrasados para la selección de las candidaturas a la escuela especial, para su distribución en determinadas instituciones educativas, para la orientación de su educación, etc., debe ser dirigido por un *especialista* competente en cuestiones de psicopatología, defectología y pedagogía terapéutica. Sólo la colaboración de un paidólogo, un pedagogo y un médico puede asegurar el éxito.

20. Sería sumamente importante para un estudio correcto de la infancia difícil y retrasada, y para la dirección del trabajo práctico de las escuelas y los paidólogos, organizar *gabinetes paidológicos de consultas* (Heilpädagog, Beratungsstelle), que han justificado brillantemente su misión en Alemania, Austria y otros países. Estos gabinetes deben convertirse en centros de estudio del niño retrasado mental y difícil.

21. Es absolutamente necesario organizar y dirigir con acierto la *elaboración de la investigación científica* de estos problemas y vincularlos del modo más estrecho con la labor *investigativa práctica* de la misma índole. Sólo al vínculo íntimo

de ambos tipos de trabajo deben los países europeos los éxitos en el estudio y la educación de los niños difíciles y mentalmente retrasados. El objetivo fundamental del trabajo de investigación científica es establecer los principios y métodos para la estandarización y el diagnóstico de la infancia retrasada y difícil.

Notas de la edición rusa

¹ Tesis. Publicadas en el libro «Problemas fundamentales de la paidología en la URSS» (Moscú, 1928).

Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes¹

1. **Defecto y compensación.** Cualquier defecto, es decir, cualquier insuficiencia corporal pone al organismo ante la tarea de superarlo, de completar la insuficiencia, de compensar el daño que causa. De tal manera, la influencia del defecto es siempre doble y contradictoria: por un lado, debilita el organismo, quebranta su actividad, constituye un factor negativo; por otro lado, precisamente porque dificulta y perturba la actividad del organismo sirve de estímulo para un desarrollo mayor de otras funciones, impulsa y estimula al organismo a una actividad acentuada que pueda compensar la insuficiencia y superar las dificultades. Esta es una ley general, aplicable por igual a la biología y a la psicología del organismo: el valor negativo del defecto se transforma en el valor positivo de la compensación, es decir, la insuficiencia resulta ser un estímulo del desarrollo y de la actividad acentuados. Se diferencian dos clases fundamentales de compensación: una directa u orgánica y otra indirecta o psíquica. La primera se produce, la mayor parte de las veces, en presencia de una lesión o extirpación de uno de los órganos pares. Por ejemplo, en la extirpación de un riñón, de un pulmón, etc., el órgano remanente se desarrolla en forma compensatoria y asume las funciones del órgano afectado. Allí donde la compensación directa es imposible, el sistema nervioso central y el aparato psíquico del hombre se hacen cargo de la tarea, creando sobre el órgano enfermo o insuficiente, una sobreestructura defensiva por medio de las funciones superiores que garantizan su trabajo. Según la opinión de A. Adler, la sensación de insuficiencia de los órganos sirve al individuo como estímulo permanente para el desarrollo psicológico.

La educación de un niño con determinado defecto físico suele apoyarse en la compensación indirecta, psíquica, ya que no es posible la compensación directa u orgánica de la ceguera, la sordera, y otras insuficiencias.

2. **Tres tipos fundamentales de defecto.** Todo defecto debe ser considerado desde el punto de vista de su relación con el sistema nervioso central y el aparato psíquico del niño. En la actividad del sistema nervioso se distinguen tres aparatos que cumplen diferentes funciones: el aparato perceptivo (vinculado a los órganos de los sentidos), el aparato de respuesta o efector (vinculado a los órganos efectores del cuerpo, a los músculos, glándulas) y el sistema nervioso central. La insuficiencia de cada uno de los tres aparatos influye de distinta manera en el desarrollo del niño y en su educación. En correspondencia con esto, se deben diferenciar tres tipos fundamentales de defecto: lesión o insuficiencia de los órganos perceptivos (ceguera, sordera, ceguera-sordera), lesión o insuficiencia de una parte del aparato

de respuesta, de los órganos efectores (mutilación, invalidez de un miembro) e insuficiencia o lesión del sistema nervioso central (debilidad mental). En los tres casos será diferente tanto el tipo de defecto como el tipo de compensación.

3. La base psicofisiológica de la educación del niño con defecto. «Entre los niños normales y los anormales no hay diferencia esencial alguna —dice P. Ya. Troshin—. Unos y otros son personas, unos y otros son niños, en los unos y los otros el desarrollo sigue las mismas leyes. La diferencia consiste sólo en el modo en que se desenvuelve el desarrollo» (1915, pág. XIII). Cualquier educación se limita, en última instancia, a establecer nuevas formas de conducta, a elaborar reacciones condicionadas o reflejos condicionados. Desde el punto de vista fisiológico, en cuanto a los principios, no existe diferencia alguna entre la educación de un niño deficiente y la educación de un niño normal. Uno de los principios de la fisiología experimental moderna, muy importante para la pedagogía, dice que las formas condicionadas de la conducta (los reflejos condicionados) se vinculan esencialmente del mismo modo con los diferentes órganos de los sentidos. Un reflejo condicionado puede ser formado a partir de la vista lo mismo que del oído, del oído lo mismo que de la piel. Lo importante no es que el ciego vea las letras, lo importante es que sepa leer. Lo importante es que el ciego lea exactamente del mismo modo en que leemos nosotros y que aprenda esto igual que un niño normal. Por eso, la fórmula de Kurtman que afirma que al ciego, al sordo y el débil mental no se les debe considerar con el mismo metro que a uno normal, debe ser sustituida precisamente por la inversa: al niño ciego, sordomudo, etc., desde el punto de vista pedagógico y psicológico, se puede y se debe abordar con el mismo criterio que al niño normal. Sin embargo, el modo en que se desarrolla y se educa el niño deficiente es esencialmente distinto del que presenta el niño normal, y por eso la técnica de enseñanza del niño con un defecto se distinguirá siempre por su profunda originalidad, pese a que la naturaleza psicológica de este proceso sea, en cuanto a los principios, absolutamente idéntica a la del niño normal. Leer con la vista y leer con el dedo, es en esencia, lo mismo, pero técnicamente una cosa es profundamente distinta de la otra. Esto crea la necesidad de elaborar un sistema especial de educación y enseñanza del niño deficiente (la tiflopedagogía, es decir, la pedagogía del ciego; la pedagogía del sordo, etc.). La diferencia de la simbología, del método, de la técnica, de los hábitos formales, siendo absolutamente idéntico el contenido del proceso de educación y enseñanza —tal es el principio fundamental de la educación especial.

4. Fundamentos sociopsicológicos de la educación del niño con defecto. Cualquier insuficiencia corporal no sólo modifica la relación del hombre con el mundo físico, sino que se manifiesta también en las relaciones con las personas. El niño deficiente es, ante todo, un niño especial, la relación que se crea con él es excepcional, no es la habitual, no es la misma que existe con los otros niños. Su infortunio modifica, antes que nada, su posición social, su ubicación en el medio. Todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el ambiente social, su papel y su destino como partícipe de la vida, todas las funciones de su ser social se reestructuran. La deficiencia física provoca una suerte de luxación

social. El defecto en sí no es todavía una tragedia. Es sólo el pretexto y el motivo para que surja la tragedia. «Las lamentaciones y suspiros —dice A. M. Scherbina— acompañan al ciego durante toda su vida; de este modo, lenta pero seguramente, se realiza un enorme trabajo destructivo» (1916, pág. 39).

El defecto orgánico en sí (la ceguera, la sordera, etc.) es un hecho biológico. Pero el educador no tiene que operar tanto con estos hechos en sí, cuanto con sus consecuencias sociales. Cuando estamos ante un niño ciego como objeto de la educación, debemos enfrentar, no tanto la ceguera, sino los conflictos que emergen en ese niño en cuanto se incorpora a la vida. Por eso, la educación del niño deficiente es una educación social. Del mismo modo, los procesos compensatorios que aparecen en ese niño por influencia del defecto, no se dirigen en lo fundamental siguiendo la línea de la reparación orgánica de la insuficiencia (cosa imposible), sino la línea de la superación psicológica, de la sustitución, de la corrección del defecto, de la conquista de la validez social o de la aproximación a la misma. Como se ha dicho, el defecto no es solamente un factor negativo, una insuficiencia, una debilidad, sino también un factor positivo una fuente de fuerza y de capacidad, un estímulo para la compensación. Simultáneamente con el defecto están dadas las tendencias psicológicas de dirección opuesta, están dadas las fuerzas para superar este defecto. La ciencia señala el camino para la educación del niño deficiente: es preciso estructurar todo el proceso educativo siguiendo la línea de las tendencias naturales a la compensación del defecto.

5. Fundamentos psicológicos de la educación y de la enseñanza del niño ciego. La particularidad fundamental del desarrollo interior y exterior del niño ciego es una grave alteración de sus percepciones y representaciones espaciales, la limitación de la libertad de movimiento, el sentimiento de impotencia con relación al espacio. Todas las demás fuerzas y aptitudes del niño ciego pueden funcionar perfectamente. A. Petzeld ve la particularidad más característica de la personalidad del niño ciego en la contradicción entre su impotencia relativa en el aspecto espacial y la posibilidad de una comunicación plana, absolutamente adecuada, y de una comprensión mutua con los videntes, por medio del lenguaje. Precisamente, el lenguaje y la comunicación con los videntes basada en éste constituyen el medio fundamental de compensación en el niño ciego. Librado a su propia suerte, encerrado en el ámbito de su propia experiencia, excluido de la experiencia social, el niño ciego se desarrollaría como un ser totalmente peculiar, profundamente distinto del hombre normal y sin adaptación alguna a la vida en el mundo de los videntes. «En ellos se desarrollan peculiaridades —dice K. Bürklen sobre los ciegos— que no podemos notar en los videntes, y se debe suponer que en el caso de una comunicación exclusiva entre ciegos, sin intervención alguna de videntes, podría nacer una categoría especial de personas».

La palabra vence a la ceguera. Por ello, el objetivo fundamental en la educación del niño ciego no consiste —como suponía la teoría del vicariato de los sentidos— en desarrollar, reforzar y agudizar al máximo los otros sentidos (el oído, el tacto, etc.), es decir, no reside en la compensación orgánica directa de la vista ausente por los sentidos indemnes. Consiste en incorporar al niño ciego, a través

del lenguaje, a la experiencia social de los videntes, en adaptarlo al trabajo y a la vida social de los videntes, en lograr, mediante el conocimiento y la comprensión, la compensación de las percepciones visuales directas y de la experiencia del espacio, ausentes en él. También tiene enorme valor la educación física del niño ciego, el desarrollo de sus movimientos, el empleo del oído y del tacto.

6. Fundamentos psicológicos de la educación y de la enseñanza del niño sordomudo. El niño sordomudo posee una capacidad de adaptación mucho mayor que el ciego. El mundo está representado en la conciencia humana predominantemente como fenómeno visual. En el sistema de la naturaleza, los sonidos desempeñan un papel menos importante. Desde el punto de vista biológico, la sordera debe constituir una insuficiencia mucho menos grave que la ceguera. Y en realidad es así, y un animal sordo quizá sea menos desvalido que uno ciego. Pero no ocurre lo mismo con el hombre. Al privarlo del habla, la sordera lo excluye de la vida social de los seres humanos más intensamente que la ceguera. R. Lindner, quien realizó una minuciosa investigación psicológica del niño sordomudo, llegó a confirmar la antigua opinión, según la cual, estando privado del habla, el niño sordomudo no tiene un desarrollo psíquico que supere de modo un tanto significativo el nivel de los monos antropoides.

La enseñanza del lenguaje al niño sordomudo se basa en la lectura de labios, es decir, en la capacidad del niño de percibir y comprender el cuadro óptico del lenguaje; así como para nosotros el lenguaje está constituido de diferentes combinaciones de sonidos, para el sordomudo está formado por diferentes combinaciones de imágenes visuales, de movimientos articulatorios que componen las palabras y las frases. Es posible enseñar al niño sordomudo a pronunciar palabras, ya que su mutismo no se basa en los defectos del aparato fonador, ni de los centros cerebrales del lenguaje, ni de las vías nerviosas transmisoras, sino en la falta de desarrollo del habla a consecuencia de la carencia de audición y de la imposibilidad de asimilar el lenguaje oral de quienes lo rodean. Mediante la imitación de los movimientos articulatorios de las personas que hablan, es posible desarrollar y educar el lenguaje oral en el niño sordomudo, hasta un punto tan cercano al normal que, por ejemplo, pedagogos y psicólogos ingleses proponen no llamar a esos niños que han aprendido el lenguaje oral sordomudo (por cuanto su mutismo de hecho está superado), sino sordos. Existe también el denominado alfabeto manual para los sordomudos, en el cual cada letra es designada por un gesto convencional especial. Las posibilidades de desarrollo del niño sordomudo son, por tanto, múltiples.

7. La educación del niño ciego-sordomudo. La educación del niño ciego-sordomudo presenta dificultades considerablemente mayores y tropieza con obstáculos más grandes que la educación del niño ciego o sordomudo. No obstante, esos niños tienen limitadas posibilidades de desarrollo y educación, por cuanto el aparato de cierre del sistema nervioso y el aparato psíquico en el ciego-sordomudo pueden no estar afectados. Todos conocen los nombres de Helen Keller y de Laura Bridgeman, dos ciegas y sordomudas, que, gracias a la educación y a la enseñanza, alcanzaron un elevado desarrollo psíquico. Helen Keller incluso llegó a convertirse en una notable escritora, predicadora del optimismo. Las noticias

acerca de Laura Bridgeman son más modestas, pero a la vez más verosímiles y científicamente exactas: llegó a dominar el lenguaje, la lectura, la escritura, la aritmética, la geografía elemental y la historia natural.

La educación fundamental del niño ciego-sordomudo consiste en enseñarle el lenguaje. Sólo dominando el lenguaje puede convertirse en un ser social, es decir, en un hombre en el auténtico sentido de la palabra. El contacto con quienes lo rodean se establece en ese niño a través del tacto. Mediante el tacto, percibe los signos del alfabeto dactilar o manual de los sordomudos (la dactilología) y las letras en relieve del alfabeto punteado de Braille para los ciegos; así aprende a comprender el lenguaje y a leer. Ese niño puede hablar con ayuda del alfabeto manual o utilizando el lenguaje oral, que llega a dominar gracias a la imitación. Es cierto que esta enseñanza se ve muy dificultada en comparación con la del niño ciego, ya que el ciego-sordomudo no ve los movimientos articulatorios del interlocutor y se guía exclusivamente por el tacto.

8. Invalidez motriz. Los niños inválidos son mucho más similares al tipo del niño normal que los ciegos y sordos, y necesitan mucho menos una educación especial. Las dificultades relacionadas con la educación del inválido son, la mayor parte de las veces, de carácter exterior (imposibilidad de ir a la escuela, de escribir, de trabajar, etc.). El peligro interior reside en la posibilidad de que pierdan su equilibrio espiritual, por influencia de las dificultades, y en la posición sociopsicológica peculiar que les crea su ubicación excepcional en el medio. Por eso, el objetivo de la educación es prevenir la aparición de un sentimiento de inferioridad, de desesperación, etc.

9. Niños enfermos. Muy a menudo el defecto del niño consiste en una enfermedad, como, por ejemplo, es el caso de los niños epilépticos, psicópatas y otros. En éstos, la educación debe estar unida a un tratamiento y concierne al ámbito de la pedagogía terapéutica. Uniendo sus esfuerzos, el médico y el pedagogo pueden llevar a cabo la tarea. Con mucha frecuencia no se puede trazar una delimitación estricta entre las medidas terapéuticas y las educativas. La psiquiatría moderna comienza cada vez más a acercar la psicoterapia, es decir, el tratamiento con métodos psicológicos, con la educación, incluso cuando se trata de personas adultas. La psiquiatría dispone de una serie de métodos psicológicos, cuya esencia reside en la pre-educación de la personalidad del paciente. La cura de ese niño enfermo se fusiona con su educación.

10. Niños mentalmente retrasados. Con la denominación común de retrasados mentales suele designarse todo el grupo de niños que, con respecto al nivel medio, está retrasado en su desarrollo y que en el proceso del aprendizaje escolar manifiesta incapacidad de seguir el mismo ritmo de la masa fundamental de alumnos. En realidad, el grupo de niños con retraso es complejo en cuanto a su composición, ya que las causas y la naturaleza del mismo pueden ser sumamente diversas. En todo caso, podemos diferenciar dos tipos de niños con retraso: el retrasado a consecuencia de una enfermedad y el retrasado a causa de un defecto orgánico. Pertenecen al primer grupo no los niños deficientes, sino los enfermos; el retraso es resultado de una enfermedad (la mayoría de las veces nerviosa o psí-

quica) y puede cesar después de la cura. Sólo el segundo grupo, que posee un defecto orgánico permanente expresado en debilidad mental, constituye una variedad de déficit. Se suelen distinguir tres grados de deficiencia mental y dividir a los niños de este tipo en tres grupos diferentes: los idiotas, que no superan en su desarrollo el nivel de un niño de dos años, incapaces de utilizar herramientas e instrumentos y semi-incapaces de aprender el lenguaje; los imbeciles, que en su desarrollo no sobrepasan el nivel de un niño de entre dos y siete años, capaces de aprender los tipos más simples de trabajo, pero incapaces de hacer cualquier trabajo en forma independiente; por último, los débiles, con el grado más leve de debilidad mental, capaces de un aprendizaje relativamente rico y de la asimilación de material, pero que manifiestan una actividad reducida de las funciones superiores, un ritmo de desarrollo lento, y conservan los rasgos del intelecto infantil (del niño de doce años) durante toda su vida y requieren una educación especial en las escuelas auxiliares.

La educación de estos niños presenta dificultades mayores que la de los ciegos y sordos. En los niños con retraso mental está afectado el aparato central, su reserva compensatoria es pobre y las posibilidades de desarrollo a menudo son muy limitadas en comparación con los niños normales. Mientras que la educación del sordo y el ciego se caracteriza por la peculiaridad de la simbología y del método de enseñanza, para la educación del niño débil mental es necesario modificar cualitativamente el propio contenido de la labor de instrucción.

Empero, también en el desarrollo de este niño tienen lugar, por lo general, procesos compensatorios. En ocasiones llevan a la formación de talentos especiales (en el campo de la memoria, del espíritu de observación, etc.). Lo más frecuente es que se expresen en el desarrollo del intelecto práctico, es decir, en la capacidad para realizar una acción racional, en la habilidad motriz, etc.

11. **El niño con defecto y el niño normal.** El proceso de compensación provocado por el defecto puede tener diferentes desenlaces, que dependen de la gravedad del propio defecto, de la reserva compensatoria, es decir, de la riqueza de los restantes órganos y funciones del organismo que son incorporados para la compensación del defecto y, por último, dependen de la educación, es decir, de cuál sea la orientación consciente que se le dé a este proceso. Si no se logra la compensación, estaremos ante un niño profundamente enfermo, notoriamente anormal y gravemente deficiente. Si la compensación tiene éxito, puede conducir a la elaboración de funciones compensatorias, a la revelación de aptitudes. Lo que observamos con mayor frecuencia es un nivel medio de compensación, más o menos aproximado a un tipo social determinado de personalidad; en este caso estamos ante un niño socialmente apto y capaz de trabajar, es decir, ante un niño normal.

Notas de la edición rusa

¹ Material escrito para la «Enciclopedia Pedagógica»; t. II, 1928.

Tesis fundamentales del plan para el trabajo paidológico de investigación en el campo de la infancia difícil¹

El plan para el trabajo* paidológico² de investigación no está formalizado ni aprobado definitivamente, pero sus principios más importantes e incluso su contenido, en las partes fundamentales, pueden considerarse suficientemente esclarecidos. Por lo demás, la conferencia de planificación de los institutos de investigación, efectuada en el verano de este año, confirmó el proyecto de plan en líneas generales, lo completó y le introdujo los cambios necesarios.

Tal como lo presentamos, pese a la falta del programa de investigación definitivo elaborado en todos sus detalles y puntos, puede considerarse que las líneas básicas del plan ya están aclaradas y aprobadas, y trazados los caminos fundamentales de la labor de investigación en paidología. Por ese motivo, precisamente ahora, antes de que el plan sea completado definitivamente, consideramos necesario analizar las tesis principales por las que se guió la comisión al elaborarlo, así como fundamentar y esclarecer las líneas básicas de este plan.

Lo primero que tomamos como punto de partida en la estructuración del plan es el reconocimiento de que existe un vínculo indisoluble entre la paidología de la infancia difícil y el resto del trabajo paidológico. Este vínculo íntimo y la inclusión orgánica del problema de la infancia difícil en el sistema general de la paidología soviética, es la principal conquista del desarrollo anterior de nuestro departamento de ciencia y, por consiguiente, también la piedra angular para construir todo el trabajo posterior. La paidología de la infancia difícil no se considera como un campo que se encuentra fuera de las leyes generales que rigen el desarrollo del niño y al margen de los objetivos y tareas generales de su educación; no se lo ve como una colonia científica apartada de la metrópoli, que vive una vida independiente y se gobierna por sus propias leyes, sino como la misma paidología general, sólo que aplicada a las particularidades de un material humano que generalmente se denomina infancia difícil.

El vínculo de la paidología de la infancia difícil con la paidología general abarca dos momentos singulares. El primero consiste en que la paidología de la infancia difícil elabora, sobre la base de un material infantil específico, problemas que tienen una importancia de primer nivel también para la paidología general.

* El proyecto del plan fue elaborado por una comisión integrada por D. I. Azbukin, L. S. Vygotzki, M. O. Gurévich, L. V. Zankov, E. S. Livshits.

Así como, según una conocida expresión, la patología engendra la fisiología, las leyes fundamentales del desarrollo infantil y de la educación se ponen de manifiesto con máxima transparencia cuando se estudian en formas que se apartan del camino común. El estudio de un mecanismo deteriorado, de un proceso que tiene alterado su curso, es equivalente a un experimento artificial, y representa una suerte de experimento natural que permite penetrar con la mayor profundidad en la estructura de dicho mecanismo y en las leyes que rigen el curso de dicho proceso.

Los problemas generales de la paidología, tales como el problema de la plasticidad, de la capacidad de cambio del organismo infantil, de su educabilidad, del condicionamiento social del desarrollo de la personalidad en su conjunto y de sus aspectos singulares, y los problemas más particulares, como el del desarrollo mental y el de las capacidades, el de la formación del carácter, el desarrollo del lenguaje, quedan sometidos a una especie de investigación experimental cuando encaramos los experimentos organizados por la propia naturaleza, estudiando el desarrollo y la educación del niño con retraso mental, sordomudo o psicópata. Creemos que la paidología de los niños difíciles debe adquirir para la paidología general la misma significación que adquirió la patología para la anatomía y la fisiología del organismo humano.

Al parecer, ahora nadie objeta la existencia del nexo interior que existe entre la paidología general y la paidología del niño difícil y, sin temor a exagerar, puede decirse que la elaboración de los problemas fundamentales de la paidología general se vería dificultada frecuentemente, y a veces hasta sería imposible, si no se apoyara en la paidología de la infancia difícil.

El otro momento, más esencial, consiste en que la paidología de la infancia difícil se convierte en un campo de conocimientos científicamente posible y realizable, sólo cuando se construye sobre la misma base metodológica que la paidología general. Sólo entonces, en lugar de la anarquía pedagógica que exhibe, según una expresión de B. Smidt, la pedagogía terapéutica moderna —que es a menudo una combinación ecléctica de conocimientos puramente empíricos— se transforma en el estudio científico del desarrollo del niño difícil como problema concebido científicamente.

No obstante, pese a su doble y estrecho vínculo con la paidología general, el ámbito que nos interesa presenta una serie de particularidades específicas y tiene con la ciencia general una relación distinta que sus otras partes. Esta relación peculiar de nuestro problema crea nuevas dificultades adicionales para la planificación, que residen en que la paidología de la infancia difícil debe abarcar todas las edades, desde la lactancia hasta la pubertad, como también una enorme diversidad de tipos de niño difícil. Por eso se puede prever que las tareas de planificación en esta área serán peor realizadas que en las otras.

El segundo punto de partida de nuestro plan, junto al nexo con la paidología general, es su total continuidad con respecto a todo el trabajo paidológico realizado en este terreno hasta el presente. Si queremos expresar en una forma más general la orientación básica de todo el plan y, por consiguiente, de toda la labor

de la paidología de la infancia difícil para los cinco años próximos, debemos decir que el objetivo fundamental de esta labor debe ser consolidar la revisión de este problema que se ha efectuado durante los años de la revolución, consolidar el andamiaje teórico y metodológico de principios de la nueva paidología de la infancia difícil, desarrollar y continuar la misma línea, según la cual se da la única posibilidad de crear una nueva paidología de la infancia difícil sobre una base marxista y como resultado de un trabajo colectivo de varios años.

El fundamento del presente plan fue expuesto en el I Congreso de Paidología. El Congreso, por una parte, completó y sistematizó las premisas metodológicas esenciales que constituyeron la base del estudio y la educación del niño difícil, y de tal modo creó y marcó los puntos de partida para nuestro plan; por otra, el Congreso elaboró directamente y esbozó en sus resoluciones las partes más importantes del plan para el trabajo de investigación científica en este terreno. Por eso, el trabajo de la comisión planificadora fue, en esencia, la continuación y plasmación de los objetivos fijados en el Congreso; gracias a ello es que pudo cumplir esa continuidad con la labor anterior, de la que hablábamos. En la introducción a las resoluciones se habla con acierto acerca de todos estos aspectos que vinculan nuestro plan con los resultados de la labor del Congreso: tomados globalmente, representan un primer paso hacia la creación de una paidología marxista de la infancia difícil y una pedagogía terapéutica, brindan un material bastante rico para definir las perspectivas y las líneas del ulterior trabajo de investigación en el campo de la paidología de la infancia difícil, en estrecha vinculación con los problemas pedagógicos.

No vamos a detenernos ahora en el trabajo final que el Congreso realizó en este sentido, ni en la plataforma de principios que elaboró y que, como lo indicamos, es la base para la estructuración de nuestro plan. Esto puede conocerse en las resoluciones del I Congreso de Paidología. Sólo consideramos necesario señalar la continuidad del vínculo con el trabajo precedente, al margen de lo cual resulta imposible comprender correctamente todo el plan. En concordancia con esto, en la elaboración del contenido del trabajo de investigación para un plazo de cinco años, se pusieron en la base del plan cuatro criterios fundamentales, que constituyen sus líneas directrices, sus orientaciones finales, y de acuerdo con las cuales se realizó la selección de los temas.

El primer criterio es la formalización teórica de la paidología de la infancia difícil y de la defectología (pedagogía terapéutica) sobre una base marxista; el segundo es el estudio del condicionamiento social del desarrollo del niño difícil (tanto de los casos sociales como de los biógenos); el tercero es la revelación de la dinámica del niño difícil (la dinámica del conflicto, del defecto, de la anomalía del carácter y, en general, de todos los mecanismos que forman la difícil educabilidad, y de su superación), como primera aproximación al estudio dialéctico de los problemas de la paidología patológica; el cuarto criterio es la elaboración del fundamento paidológico de la práctica pedagógica, en relación con el plan concreto de construcción de la escuela y las instituciones educativas soviéticas para niños difíciles.

Estos cuatro criterios son los que deben determinar también el orden en que han de estudiarse los temas científicos. Los temas que se encuentran fuera de estas líneas fundamentales, que hemos eliminado del plan del próximo quinquenio por no ser prioritarios, aunque sí a menudo absolutamente legítimos —por eso mismo pueden ser encarados fuera del plan, después que la elaboración de éste quede completamente convalidada.

En la redacción del plan estimamos que, en el nivel actual de desarrollo de nuestra paidología, el avance ulterior y la consolidación de lo ya logrado resultan totalmente imposibles sin la formalización filosófica y metodológica general de este campo del saber, donde hasta el presente —como ya dijimos— reina un mero empirismo y un verdadero eclecticismo, que conducen a la anarquía pedagógica. La búsqueda de una base filosófica, los intentos de fundamentar metodológicamente la peculiaridad, tanto del objeto estudiado cuanto del modo y el método para estudiarlo, las tendencias a la formalización de los principios teóricos en este terreno, la exigencia de fijar límites, por un lado, y por el otro, de determinar su verdadera relación con las otras ciencias generales —todo esto es muy característico de la paidología moderna de la infancia difícil en Europa y Norteamérica—. Y este afán de formalización filosófica es, simultáneamente, índice del nivel de madurez que ha alcanzado la paidología y de la crisis por la cual está pasando ahora en este aspecto.

No vemos otros fines para la paidología de la infancia difícil que aquellos que le señala su vínculo con la paidología general y la pedagogía general. Los objetivos y tareas de la educación y la instrucción, trazados por nuestra pedagogía, son, al mismo tiempo, los objetivos y tareas de la educación especial del niño difícil. Las leyes generales del desarrollo del organismo infantil y de su educación son, a la vez, las leyes del desarrollo y la educación del niño difícil. Toda la peculiaridad reside sólo en el hecho de que estas tareas generales de la educación se resuelven mediante recursos especiales, y que estos objetivos generales del desarrollo se logran por vías particulares.

El estudio de estas vías particulares del desarrollo del niño difícil y la elaboración de recursos especiales para lograr los fines educativos generales constituyen la tarea fundamental de la labor de investigación en dicho campo. Pero para que esta tarea sea realizable es necesario comprender desde el punto de vista metodológico, qué buscamos, con qué medios del conocimiento determinamos los principios que nos interesan, cuál es, en general, la naturaleza metodológica de este campo de la paidología.

Está en íntima conexión con la realización concreta de la tarea mencionada el segundo aspecto: esclarecer la influencia del factor ambiental en el desarrollo del niño difícil. Como es sabido, la teoría sobre los factores sociales de la difícil educabilidad del niño y la concepción de todo el fenómeno como un fenómeno socialmente condicionado en primer término, sirvió de base para toda la revisión del problema de la infancia difícil. La conclusión lógica, derivada de esto, fué la exigencia de una educación social aplicada al niño difícil. Podemos decir que ningún capítulo de nuestra paidología se encuentra en conexión tan íntima y orgá-

nica con la pedagogía como el capítulo sobre el niño difícil. Esto concierne, en primer lugar, al niño sociogénicamente difícil. Pero también el niño abrumado por un defecto físico, que se desarrolla en un ambiente social determinado, manifiesta en los hechos la compleja influencia de este factor en todos los sentidos y en todo el curso del desarrollo.

Ligado en forma directa a lo anterior se encuentra el tercer aspecto: revelar la dinámica del desarrollo del niño difícil. Lo mejor que nos brinda la clínica europea y el laboratorio en el estudio del niño difícil sigue la línea de la concepción dinámica de la infancia deficiente y difícil. Esa concepción sustituye cada vez más al viejo enfoque estadístico, puramente cuantitativo, de estos problemas. La nueva concepción nos revela los modos complejos en que se forma la difícil educabilidad infantil y traza los caminos para modificarla y eliminarla. En la concepción dinámica de la infancia difícilmente educable está implícita esa dialéctica espontánea que contiene todo saber verdaderamente científico y cuyo dominio debe convertirse, para nosotros, en el primer paso hacia el estudio conscientemente dialéctico de estos complicados problemas del desarrollo humano.

Por último, también la práctica, el más potente factor revolucionador en el estudio y la educación del niño difícil, exigía introducir una serie de temas que, desde su punto de vista, son prioritarios. Todo nuestro plan fue confeccionado sobre la base de las solicitudes de las instituciones correspondientes, en primer término de la Dirección Principal de Educación Social [Glavotsvos], de los planes de producción de algunas instituciones, de sus demandas en cuanto a temas de investigación y, por último, de los temas que fueron incorporados por la propia comisión y que, como es lógico, derivaron de los cuatro criterios aquí mencionados. En la elaboración del plan partimos de una tesis general, que consiste en admitir la legitimidad de dos tipos de temas.

El próximo plan quinquenal de pedagogía, se dice en las tesis de A. B. Zalkind para el plan general, debe dedicar la atención fundamental de las investigaciones a la asistencia directa al proceso pedagógico. Empero, a la par con esto, continúan y se profundizan las investigaciones básicas de la psicofisiología del hombre en desarrollo, se estudian a fondo los problemas más actuales para la construcción del socialismo. En la estructuración del plan partimos asimismo del hecho de que estas dos líneas de la labor de investigación deben estar representadas en el estudio de todos los grupos de la infancia difícil. Consideramos que la forma organizativa óptima que asegura la realización del plan, será la de que un único instituto pase a ser el centro de investigación de cada esfera, mientras que los otros realicen un trabajo complementario en el mismo sentido.

Hemos fijado las siguientes clases y tipos de niño difícil que deben ser estudiados: los niños difíciles en la escuela común, los niños difícilmente educables en el sentido propio de la palabra (vagabundos, delincuentes, los pedagógicamente descuidados), los niños psico y neuropáticos, los mentalmente retrasados, los ciegos, los sordomudos, los logópatas, los psíquica y físicamente enfermos. Estimamos que, en cada una de estas áreas, es preciso garantizar un profundo

estudio tanto somatopsicológico como psicológico-reflexológico y un trabajo investigativo práctico, al que suelen denominar exploración.

Si comparamos estos requerimientos con el panorama real que presenta el actual trabajo psicológico en el ámbito de la infancia difícil, podemos advertir que el principio organizativo que hemos propuesto, por un lado, es justificado y está siendo plasmado por la propia vida en la especialización de la mayoría de las instituciones donde ya ha tomado forma o se está perfilando. Pero, por otro lado, existe una seria divergencia entre el plan y el real estado de cosas. Creemos que la desproporción en las investigaciones de psicología de la infancia difícil, que se expresa en la solución espontánea de unas partes, mientras quedan pendientes otras, debe ser eliminada mediante el esfuerzo y la creación de una nueva y racional redistribución del trabajo que se realiza en esta área aún insuficientemente estudiada.

Por ejemplo, el problema del desarrollo del niño difícilmente educable en el sentido propio de la palabra (vagabundo, delincuente, pedagógicamente descuidados, en general sociogénicamente difícil) que posee una importancia prioritaria para el plan en su conjunto y que estuvo en el centro de la revisión de este asunto durante todos los años de la revolución, en los hechos casi no se está elaborando en la dirección que exige la revisión de toda la teoría sobre la infancia difícil, a excepción de los investigadores que trabajan aisladamente en este terreno. El estudio casual de este problema que se efectúa entre otras cosas en algunos institutos de tipo exploratorio, en primer lugar, no suele encontrarse en manos de quienes puedan en verdad orientar el problema y, en segundo lugar, en ningún caso reemplaza al estudio básico profundo del tema, ni a la investigación de todos los mecanismos de formación de la infancia difícil que el tema merece.

No debemos engañarnos creyendo que alguien hará este trabajo por nosotros. Tenemos que darnos cuenta de que dichos problemas permanecen hasta hoy pendientes y de que toda la labor pedagógica en este campo se ha valido, en realidad, sólo de los criterios y consideraciones generales de principio que fueron planteados en su momento.

El plan presupone que para el estudio de la infancia difícil debe ser creada una institución o una sección especial, análoga a los principales institutos que trabajan en la investigación del retraso mental y de las neuro y psicopatías. Si comparamos estos tres sectores de la labor investigativa en psicología, en seguida salta a la vista una desproporción muy grande, que se manifiesta en que los dos últimos problemas se han elaborado enormemente, en tanto que el primero se encuentra casi sin ser abordado. Hay que tener en cuenta que, con respecto a esta cuestión, existen hasta ahora dos líneas ideológicas tanto en la ciencia mundial como en la nuestra. Lo que se ha hecho hasta el presente no completa en medida alguna toda la lucha. Además, la línea de todos nuestros congresos especiales y de nuestro trabajo práctico no se encuentra hoy científicamente respaldada.

El plan presupone concentrar todos los problemas vinculados a este campo en el Instituto de Métodos de Trabajo en la Escuela³, el cual debe convertirse en el centro. Dos consideraciones hablan en favor de esta medida: 1) el Instituto

tuvo una muy intensa participación en el planteamiento de este problema durante la revisión de la teoría sobre la infancia difícil y en él se realizaron las investigaciones metodológicas fundamentales; 2) por su orientación ideológica y científica este Instituto puede garantizar óptimamente la elaboración de los temas de la paidología ambiental. Por último, podemos esperar que la investigación y el estudio del ambiente del niño difícilmente educable, como métodos específicos del trabajo paidológico —a la par con el método clínico y de laboratorio—, estén conectados directamente con la investigación paidológica general y pedagógica del ambiente.

El problema del niño neuro y psicopático se está estudiando en los institutos de protección de la salud de los niños⁴, en Moscú y Leningrado, como centro fundamental. Estos institutos, con las clínicas que los integran (por ejemplo, la escuela-sanatorio psiconeurológica del Comisariato del Pueblo de la Salud en Moscú [Narkomzdrav]⁵, pueden asegurar cabalmente el estudio de los problemas de la pedagogía terapéutica, en el sentido propio de la palabra, el amplio estudio biológico y psiconeurológico del niño psicópata y neurópata. Empero, también en estos institutos (o en otros, como trabajo auxiliar) sería importante acentuar el trabajo práctico exploratorio que atiende a la población, al igual que los laboratorios paidológicos cumplen esta función con respecto al niño mentalmente retrasado (en la selección para las escuelas).

Sería deseable, además, introducir el estudio del condicionamiento social del desarrollo y de la reeducación de tales niños en un ambiente social diferente. Desde el punto de vista psicopedagógico, la elaboración complementaria de estos mismos problemas puede encomendarse al Instituto de Pedagogía Científica anexo a la 2.^a Universidad Estatal de Moscú [MGU]⁶, si se organizara allí la sección de neuropedagogía que se ha propuesto, cuyo objetivo sería fundamentar la práctica pedagógica en esta área y formar colaboradores para las escuelas-sanatorio psiconeurológicas. En los institutos de protección de la salud de los niños debe concentrarse también el estudio de los problemas que presenta el desarrollo del niño enfermo y físicamente anómalo (tuberculosos, sífilíticos, inválidos, etc.).

El estudio de las manifestaciones tempranas, en particular de origen constitucional, de difícil educabilidad debe constituir un nuevo capítulo en la teoría sobre el niño difícil, el cual sólo durante el último período comienza a abarcar la edad preescolar y de casa-cuna. El estudio del niño difícil en la edad de casa-cuna debe ser transferido a los institutos de protección de la maternidad y la infancia en Moscú y Leningrado, mientras que el estudio del preescolar difícilmente educable debe pasar al Instituto de Pedagogía Científica anexo a la 2.^a Universidad Estatal de Moscú, en su Centro Médico-Pedagógico⁷.

Finalmente, sólo una clínica infantil puede estudiar al niño neuro y psíquicamente enfermo. No obstante, también aquí creemos que las secciones infantiles de los correspondientes centros médicos deben incorporar la paidología y resolver las tareas no sólo de carácter puramente médico y terapéutico, sino también esencialmente las paidológicas. Por eso, la incorporación de un paidólogo al perso-

nal de las clínicas fue promovida en la conferencia de planificación como una medida sumamente deseable.

Nos hemos referido al artículo de E. K. Sepp⁸ en el primer número de nuestra revista. Se nos ocurre que en ese artículo ha quedado demostrado con suficiente claridad hasta qué punto la clínica neurológica y psiquiátrica puede estudiar los problemas realmente fundamentales y profundos del desarrollo del niño anormal (el retraso de grado profundo en relación con el retraso leve, la afasia en relación con las otras perturbaciones del lenguaje, las psicosis en relación con las modificaciones leves del carácter).

Queda completamente indefenso, además, el sector de la investigación en el área de la defectividad física. Aquí es necesario formar nuevos contingentes de investigadores, crear las bases de la investigación. Consideraríamos como instituto central en este terreno al Instituto de Pedagogía Científica. La base de su trabajo serían las clínicas pedagógicas, las instituciones experimentales de investigación, anexas al Instituto.

Los problemas del retraso mental deben ser elaborados siguiendo dos líneas fundamentales: por un lado en Leningrado, en el Instituto de Investigación de la Infancia⁹, conjuntamente con el Instituto del Cerebro (sobre todo desde el ángulo biológico y reflexológico) y, por otro lado, en el Centro Médico-Pedagógico anexo a la 2.^a Universidad Estatal de Moscú (desde el ángulo psicológico-pedagógico).

El estudio reflexológico de la infancia difícil y la elaboración de los problemas psicológicos deben concentrarse en el Instituto del Cerebro, en tanto que la labor exploratoria de los niños con retraso mental y psicópatas tiene que estar concentrado en el Instituto de Investigación de la Infancia, en Leningrado.

La realización de los objetivos de investigación que enfrenta la paidología de la infancia difícil depende tanto del acierto de las orientaciones básicas como de la organización de la labor investigativa.

Notas de la edición rusa

¹ Publicado en la revista «Paidología», 1929, n.º 3.

² Paidología: una de las corrientes de la pedagogía occidental que se formó a finales del siglo XIX, comienzos del XX, y se difundió ampliamente en EE.UU., Inglaterra y otros países capitalistas. Se basa en la reaccionaria idea del condicionamiento fatalista del destino de los niños por los factores biológicos, la influencia de la herencia y de un ambiente invariable. Mediante una batería de tests los paidólogos miden cuantitativamente el denominado coeficiente de desarrollo intelectual (IQ), cuya magnitud supuestamente determina las posibilidades del niño. Entre fines de la década del veinte e inicios de los años treinta ganó cierta difusión en la URSS y causó un daño considerable a la pedagogía general y especial y a la psicología. Durante esos años, las escuelas auxiliares comenzaron a crecer numéricamente con rapidez y cubrían las vacantes no con niños mentalmente retrasados; sino con alumnos pedagógicamente descuidados y con niños que, por distintas causas, no lograban realizar los tests. Vygotski, al emplear el concepto «paidología» y «paidológico» tiene en mente, en realidad, una ciencia «sintética» sobre los niños, más exactamente, una psicología infantil

y pedagógica. Pero las bases de esa ciencia que él elaboró sólo coinciden exteriormente, por la denominación, con el concepto de «paidología».

En muchos trabajos del presente tomo el lector encontrará una crítica consecuente, de principios, hecha por Vygotski a las distintas teorías paidológicas y a la práctica de la paidología de aquellos años (véase, por ejemplo, la crítica al «preformismo paidológico», a la consideración puramente cuantitativa de los problemas del retraso mental, etc.). Los enunciados de Vygotski sobre la paidología y la psicotecnia de su tiempo revelan sus construcciones más vulnerables. La posición de Vygotski en la valoración de la psicología contemporánea no divergía de la valoración que dio de la misma el Comité Central del partido en la resolución «Sobre las tergiversaciones paidológicas en el sistema del Comisariato de Instrucción Pública» en 1936. No hubo ningún otro psicólogo que, a comienzos de los años treinta, demostrara con tal poder de convicción la crisis, la carencia de fundamento científico y la nocividad de la práctica, por entonces existente, de hacer mediciones meramente cuantitativas de la inteligencia, particularmente en el diagnóstico del retraso mental. «Este punto de vista esencialmente fenomenológico nos llevará, inevitablemente, como ya se ha demostrado, a establecer nexos falsos, a tergiversar el cuadro de la realidad, a una orientación incorrecta en la acción, porque juzga la realidad y las conexiones que se hallan en su base, identificándolas con los síntomas», en tanto que «la tarea fundamental de la investigación del retraso mental es el estudio del desarrollo del niño y de las leyes que gobiernan este desarrollo».

³ El Instituto de Métodos de Trabajo en la Escuela fue organizado en 1922 y pertenecía al sistema del Comisariato del Pueblo de Instrucción Pública (Narkomproz). El Instituto de Trabajo Extraescolar fue creado en 1929. Muy pronto ambos fueron fusionados.

⁴ Los institutos de protección de la salud de niños y adolescentes existieron en Moscú y Leningrado desde 1928, pertenecían al sistema del Com. de Salud Pública.

⁵ La escuela sanatorio psiconeurológica y paidológica de Moscú pertenecía al sistema del Com. de Salud Pública.

⁶ El Instituto de Pedagogía Científica fue fundado anexo a la 2.^a Universidad de Moscú en 1929.

⁷ El Centro Médico-Pedagógico (calle Pagodinskaya, núm. 8, Moscú) fue organizado sobre la base de una institución educacional privada para niños deficientes y anormales.

⁸ *Sepp, Evgueni Konstantínovich* (1878-1957). Famoso neuropatólogo soviético.

⁹ El Instituto de Investigación de la Infancia de la Academia de Psiconeurología fue organizado en Leningrado en 1918; en 1924 se le otorgó el nombre del Prof. A. S. Griboiédov.

La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente¹

1

La moderna investigación científica, que se ocupa de estudiar comparativamente los problemas del desarrollo del niño normal y anormal, parte de una tesis general: las leyes que rigen el desarrollo, tanto del niño anormal como del normal, son en lo fundamental las mismas, así como las leyes que gobiernan la actividad vital siguen siendo las mismas si son normales o patológicas las condiciones de funcionamiento de cualquier órgano o del organismo en su conjunto. El objetivo de la psicología comparativa precisamente consiste en encontrar esas leyes comunes que caracterizan el desarrollo normal y anormal del niño, y que abarcan toda la esfera del desarrollo infantil.

El reconocimiento de la existencia de leyes comunes en la esfera normal y patológica es la piedra angular de todo estudio comparativo del niño. Pero estas regularidades comunes tienen en uno y otro caso su expresión concreta peculiar. Allí donde estamos ante un desarrollo normal, estas regularidades se realizan dentro de un conjunto determinado de condiciones. Allí donde enfrentamos un desarrollo atípico, que se desvía de la norma, esas mismas regularidades, que se realizan dentro de un conjunto de condiciones completamente distinto, adquieren una manifestación cualitativamente peculiar, específica, que no es un simple calco ni una copia fotográfica del desarrollo típico del niño. Por eso, la investigación comparativa siempre debe tener en su campo de atención un doble objetivo: establecer las regularidades comunes y descubrir su manifestación específica en las diferentes variantes del desarrollo infantil. Debemos partir, por eso, de las leyes comunes del desarrollo infantil y después estudiar su peculiaridad en lo referente al niño anormal. Este debe ser el curso que siga nuestra investigación también en este caso, al considerar el problema que nos interesa: la colectividad² como factor de desarrollo del niño anormal.

Se sobreentiende que nos limitaremos sólo a una exposición sucinta de los principios a la luz de los cuales nos disponemos a examinar también el desarrollo del niño anormal. La tesis fundamental que nos interesa puede ser formulada en la siguiente forma: la investigación de las funciones psíquicas superiores, en el proceso de su desarrollo, nos convence de que estas funciones tienen un origen social, tanto en la filogénesis como también en la ontogénesis.

En lo que concierne a la filogénesis, esta tesis casi nunca ha encontrado objeciones serias, ya que resulta absolutamente claro que las funciones psíquicas

superiores (el pensamiento en conceptos, el lenguaje racional, la memoria lógica, la atención voluntaria, etc.) se han formado durante el período histórico de desarrollo de la humanidad y deben su origen, no a la evolución biológica que conformó el biotipo de ser humano, sino a su desarrollo histórico como ser social. Sólo en el proceso de la vida social colectiva se han elaborado y desarrollado todas las formas superiores de actividad intelectual propias del hombre.

En lo que respecta a la ontogénesis, en lo que respecta al desarrollo del niño, sólo durante el último período, y gracias a una serie de investigaciones, se logró determinar que también en este caso la organización y estructuración de las formas superiores de la actividad psíquica se realizan en el proceso de desarrollo social del niño, en el proceso de su interrelación y colaboración con el medio social circundante. Basándonos en algunas investigaciones nuestras y de nuestros colaboradores, hemos formulado en otro sitio esta tesis del siguiente modo: la observación del desarrollo de las funciones superiores demuestra que la formación de cada una de ellas está rigurosamente subordinada a la misma regularidad, es decir, que cada función psíquica aparece en el proceso de desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o interacción, como medio de la adaptación social, o sea, como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como medio de la adaptación personal, como proceso interior de la conducta, es decir, como categoría intrapsicológica.

Seguir la transformación de las formas colectivas de colaboración en formas individuales de la conducta del niño significa también captar el principio formativo de las funciones psíquicas superiores en su devenir.

Para que esta tesis sobre el origen colectivo de las funciones psíquicas superiores, demasiado general y abstracta, no quede sólo como una formulación verbal oscura, a fin de darle un contenido concreto, debemos explicar con ejemplos concretos cómo se manifiesta en el desarrollo psicológico del niño esta gran ley fundamental de la psicología, según la expresión de P. Janet. A propósito, los ejemplos nos ayudarán en gran medida a estudiar la acción de la ley, aplicada al desarrollo del niño anormal y servirán como un puente compuesto de hechos concretos para pasar de la ley de desarrollo normal a las leyes del desarrollo anormal.

Podríamos citar como el primero y más simple ejemplo, que permite ilustrar esta ley general, el proceso de desarrollo del lenguaje. Será suficiente comparar los momentos inicial y final en el desarrollo del lenguaje para ver en qué medida se justifica aquí la formulación recién enunciada. En realidad, al comienzo del desarrollo, el lenguaje aparece en el niño como función comunicativa, es decir, como un medio de comunicación, de influencia sobre quienes lo rodean, de vinculación con ellos, como forma de colaboración con los otros niños o con los adultos, como un proceso de colaboración e interacción. Pero basta comparar el momento inicial del desarrollo del lenguaje no sólo con el momento final, es decir, con la función del lenguaje en el adulto, sino también con una de las últimas etapas del desarrollo, por ejemplo, con el destino de la función lingüística en la edad escolar

o la pubertad, para ver de qué modo el lenguaje se convierte en este período en uno de los medios más importantes del pensamiento, en uno de los procesos interiores principales que guían la conducta del niño.

Esta importancia primordial del lenguaje en los procesos del pensamiento dio motivo a muchos investigadores para extraer la conclusión, totalmente falsa, de que el pensamiento no es otra cosa que el lenguaje insonoro, mudo, interior. El pensamiento es el lenguaje menos el sonido: así se formula a menudo este punto de vista extremo, que identifica los procesos del pensamiento con el lenguaje interior. Empero, esta semejanza, pese a ser en sí falsa, resulta profundamente significativa: en rigor, el error que ha llevado a esta identificación falsa no habría surgido si los procesos del lenguaje no estuvieran realmente tan estrecha, profunda e íntimamente entrelazados con los procesos del pensamiento, que sólo un análisis especial y sutil puede descubrir por completo el error en que se basa esta concepción.

Si echamos un vistazo a todo el ciclo de desarrollo del lenguaje como función psíquica, desde el momento inicial hasta el final, veremos fácilmente que este ciclo se subordina enteramente a esa gran ley fundamental de la psicología, sobre la que hablamos antes, demostrando cómo a través de toda una serie de transiciones, en el desarrollo del niño se abre el camino del lenguaje exterior al interior, cómo la forma fundamental de la conducta colectiva, de la colaboración social con los otros, se convierte en forma interior de actividad psicológica de la propia personalidad. Señalaremos brevemente los momentos cruciales en el proceso de transformación del lenguaje exterior en interior.

El primer punto de viraje y etapa decisiva para el destino ulterior del desarrollo del pensamiento del niño es la forma de lenguaje que en la psicología moderna suele denominarse lenguaje egocéntrico. Estudiando el lenguaje del niño en la primera infancia y en la edad preescolar desde el punto de vista funcional, determinaremos fácilmente que la actividad lingüística se manifiesta en dos formas básicas. Por un lado, está el lenguaje socializado. El niño pregunta, responde a las preguntas que se le hacen, replica, pide, comunica o relata algo, en síntesis, se vale del lenguaje como medio de cooperación con quienes le rodean. Por otro lado, está el lenguaje egocéntrico: es como si el niño pensase en voz alta, pero para sí mismo. Ocupado en cualquier actividad, por ejemplo, el dibujo, el juego, la manipulación de objetos, el niño es como si hablase consigo mismo, sin establecer colaboración verbal con los demás. Esta forma de lenguaje puede ser denominada egocéntrica, porque cumple una función totalmente distinta de la comunicativa. Empero, la concepción psicológica correcta del lenguaje egocéntrico tropezó con una serie de dificultades desde el comienzo de su estudio.

J. Piaget, el primero de los investigadores contemporáneos que investigó, describió y midió con bastante detalle el lenguaje egocéntrico de los niños de diversas edades, era propenso a otorgar a esta forma de lenguaje una significación no demasiado esencial para el posterior destino del pensamiento infantil. Para Piaget, el hecho de que el niño acompañe su propia actividad con enunciados verbales es simplemente una manifestación de la ley general de la actividad infantil,

según la cual el niño todavía no diferencia suficientemente unos tipos de actividad de otros. El niño se incorpora al proceso de la actividad, por así decirlo, con todo su ser, y esta actividad general, dispersa, indiferenciada, se manifiesta no sólo en la motricidad del niño, sino también en su lenguaje egocéntrico. De manera que el lenguaje egocéntrico revela una suerte de función secundaria, adicional, que acompaña la actividad fundamental del niño, como el acompañamiento musical sigue la melodía principal. Pero el lenguaje egocéntrico, esa actividad de acompañamiento, no cumple ninguna función psicológica particular, no se precisa para nada. Nada cambiaría en la conducta del niño si faltara ese acompañamiento.

En realidad, según las observaciones y las muy minuciosas mediciones de Piaget, el lenguaje egocéntrico no se desarrolla, sino que se reduce a la par con el desarrollo progresivo del niño. Alcanza su máxima plenitud durante la temprana infancia. Al promediar la edad preescolar efectúa un viraje no brusco ni inmediato, pero sí decisivo, viraje después del cual la curva de su desarrollo inicia un lento pero constante descenso. Según los estudios de Piaget, hacia el comienzo de la edad escolar, el coeficiente del lenguaje egocéntrico, que representa el índice numérico de su difusión y frecuencia en la conducta del niño de esa edad, se reduce a cero. Por tanto, la evaluación funcional y genética del lenguaje egocéntrico dice que éste es producto de la conducta infantil aún insuficientemente desarrollada, surge de las particulares orientadas de la temprana infancia y desaparece a medida que la conducta del niño se va elevando a un nivel de desarrollo más alto. En otras palabras, el lenguaje egocéntrico —según la opinión de Piaget— es un producto derivado de la actividad infantil, un epifenómeno, un suplemento gratuito de otras clases de actividad, una expresión del desarrollo incompleto de la conducta infantil. No es necesario desde el punto de vista funcional, no modificar nada esencial en la conducta del niño, genéticamente, no tiene perspectivas de desarrollo, sino que simplemente está condenado a una lenta extinción y reducción.

Sin embargo, nos parece que a la luz de las nuevas y más profundas investigaciones, debe admitirse que esta valoración del lenguaje egocéntrico no corresponde a la realidad ni desde el punto de vista funcional ni del genético. En un estudio, dedicado a esclarecer el papel funcional del lenguaje egocéntrico*, pudimos determinar que, muy tempranamente comienza a cumplir funciones sumamente peculiares y bien determinadas en la conducta del niño, y que no puede considerarse un producto accesorio de la actividad infantil. Nuestra investigación demostró que el lenguaje egocéntrico no se inserta en el proceso de la conducta del niño como el acompañamiento que sigue a la melodía principal de tal o cual actividad. El lenguaje no se añade simplemente a la actividad fundamental como un acompañamiento más o menos indiferente, sino que desde muy temprano interviene en el curso de esa actividad, la reorganiza activamente modificando la

* Véase: «Pensamiento y lenguaje». *Obras*, tomo 2 (N. R. R.).

estructura, composición y modo de funcionamiento. Así, al medir el coeficiente de lenguaje egocéntrico en la actividad del niño, pudimos establecer que este coeficiente se eleva casi al doble en situaciones que implican una dificultad.

El análisis del mismo hecho ya nos lleva inevitablemente a revalorar el papel funcional del lenguaje egocéntrico. Esto significa que el niño reacciona con el lenguaje egocéntrico predominantemente cuando su actividad fundamental tropieza con un obstáculo, con una dificultad, e interrumpe su curso natural. Pero sabemos, por la psicología del pensamiento, que precisamente en situaciones vinculadas a una dificultad, surge la reacción intelectual. Allí donde las reacciones instintivas y habituales dejan de actuar, donde la experiencia y las otras formas automáticas de la conducta no pueden realizar la adaptación requerida, aparece la necesidad del pensamiento, y la función psicológica del intelecto, es precisamente la adaptación a las nuevas circunstancias, a las condiciones cambiantes, es decir, la superación de las dificultades.

De manera que el nexo del lenguaje egocéntrico con la dificultad ya por sí solo sugiere la idea de que desde muy temprano el lenguaje egocéntrico comienza a cumplir funciones intelectuales en la conducta del niño, es decir, comienza a servir como medio del pensamiento. Pero la confirmación decisiva de esto no la brinda el hecho en sí de la aceleración del lenguaje egocéntrico ante las dificultades, sino el análisis de las formas del mismo que se manifiestan en la conducta del niño en respuesta a los obstáculos. El análisis demuestra que, la mayoría de las veces, el lenguaje egocéntrico del niño adquiere en este caso un carácter intelectual. En el lenguaje no se refleja simplemente la confusión surgida en la actividad —es como si el niño se interrogara a sí mismo, como si formulara en palabras la dificultad, como si buscara la salida.

Daremos el ejemplo más simple, tomado de un experimento propio, que demuestra claramente a qué nos referimos cuando hablamos de las funciones intelectuales del lenguaje egocéntrico. Un niño dibuja un tranvía y cuando está trazando la última rueda, presionando fuertemente el lápiz, se rompe la mina, salta a un lado, y la rueda queda inconclusa. El niño trata primero de completar el círculo iniciado con el lápiz roto, pero nada queda en el papel, salvo un surco. El niño se detiene, mira el dibujo, y dice: «¡Roto!», y después pasa a otra parte del dibujo, cambiando el lápiz por otro de color; con esto se hace evidente que la palabra «roto», dicha por él para sí, sin dirigirse a ninguno de los presentes, fue en realidad el momento crucial en su actividad. Al principio parecía que esa palabra se refería al lápiz y no hacía más que comprobar el hecho de su rotura. La observación ulterior puso de manifiesto que esto no es así. El desenvolvimiento detallado de la conducta del niño puede ser presentado aproximadamente en la siguiente forma: el niño trató de terminar el dibujo de la última rueda, no pudo lograrlo, y encontró la salida de la dificultad en cambiar el tema del dibujo. La rueda inconclusa pasó a representar una rueda rota, y todo el dibujo empezó a desarrollarse después sin seguir el modelo de diseño ya pronto y coloreado, sino en otra dirección completamente distinta. En su aspecto final, representó un vagón roto, averiado, que se lleva a reparar en un desvío.

un conflicto de opiniones, una disputa, para que después pueda aparecer en los niños de esa colectividad la reflexión como proceso particular de la actividad interior, desconocido para el niño más pequeño. El desarrollo de la reflexión se inicia en la discusión, en el conflicto de opiniones —tal conclusión es la conclusión fundamental de esta investigación.

Y, en verdad, según una ingeniosa expresión de Piaget, creemos voluntariamente en nuestra propia palabra. En el proceso del pensamiento individual no puede plantearse el objetivo de comprobar, demostrar y refutar cierta opinión y de motivar una afirmación. Sólo durante el curso de la disputa infantil puede aparecer, como objetivo de la adaptación, la necesidad de demostrar la corrección de las ideas propias, de replicar, de aducir justificaciones. «Este es mi sitio —dice un niño al que observó Piaget—. Me lo debes ceder porque siempre me siento aquí.» «No, es mío —le objeta el otro— porque yo llegué primero y lo ocupé.»

En la más primitiva discusión infantil ya está contenido el germen de futuras reflexiones: el concepto de causalidad, de demostración, etc.

Si observamos en la historia de la reflexión infantil, estrechamente ligada a la discusión, la dependencia genética entre la forma colectiva de la colaboración y el modo individual de la conducta en relación con el desarrollo del intelecto, también en el ejemplo de los juegos con reglas observamos —como ha demostrado una serie de investigaciones— esa misma dependencia genética en relación con el desarrollo de la voluntad infantil. La capacidad de guiar la propia conducta, de controlar las acciones directas impulsivas, de sustituirlas por otras, que no derivan de la situación exterior de influencia inmediata, sino de la aspiración a subordinar la propia conducta a cierta regla del juego, de guiarla de conformidad con los objetivos del juego; la capacidad de coordinar sus acciones con la actividad de los compañeros —en síntesis, todos los elementos de un autodomínio primario, que merecen la denominación de procesos volitivos, surgen y se manifiestan inicialmente en alguna forma colectiva de actividad—. El juego con reglas puede servir como ejemplo de esta actividad. Posteriormente, estas formas de colaboración, que llevan a subordinar la conducta a ciertas reglas del juego, se van convirtiendo en formas interiores de la actividad del niño, de sus procesos volitivos.

Por consiguiente, el juego con reglas ocupa en la historia del desarrollo de la voluntad infantil el mismo lugar que la disputa o la discusión en la historia del desarrollo de la reflexión.

Si el tema del presente trabajo nos permitiera examinar en detalle el desarrollo de cada una de las funciones psicológicas superiores, podríamos demostrar que las reglas que hemos formulado antes abarcan en igual medida funciones tales como la atención, la memoria, el intelecto práctico del niño, su percepción y otras. El desarrollo de la personalidad del niño se manifiesta siempre y en todas partes como función del desarrollo de su conducta colectiva, por doquier se observa la misma ley de traslado de las formas sociales de la conducta a la esfera de la adaptación individual.

Esta ley, como ya se ha dicho, posee una significación particular para comprender correctamente el desarrollo completo e incompleto de las funciones psi-

quicas superiores en el niño anormal. El defecto y la falta de desarrollo de las funciones superiores se encuentran en una relación distinta a la del defecto con el desarrollo insuficiente de las funciones elementales. Es preciso captar esta diferencia para encontrar la clave de todo el problema de la psicología del niño anormal. Mientras que el desarrollo incompleto de las funciones elementales es, con frecuencia, consecuencia directa de algún defecto (por ejemplo, el desarrollo incompleto de la motricidad en la ceguera, el desarrollo incompleto del lenguaje en la mudez, el desarrollo incompleto del pensamiento en el retraso mental, etc.), el desarrollo incompleto de las funciones superiores en el niño anormal aparece, por lo común, como un fenómeno secundario, suplementario, que se erige sobre la base de sus particularidades primarias.

Toda la investigación psicológica moderna del niño anormal está impregnada por la idea fundamental de que el cuadro del retraso mental y de otras formas de desarrollo anormal del niño presenta, en alto grado, una estructura compleja. Es erróneo pensar que absolutamente todos los síntomas que caracterizan el cuadro en su conjunto pueden ser directa y completamente derivados del defecto, como su núcleo fundamental. En rigor, resulta que esas particularidades, en las cuales se manifiesta este cuadro, poseen una estructura muy compleja. Ellas revelan una vinculación y una dependencia estructural y funcionalmente muy complicadas y, en particular, muestran que, a la par con las peculiaridades primarias de ese niño —derivadas de su defecto— existen complicaciones secundarias, terciarias, etc., que no derivan del propio defecto, sino de sus síntomas originarios. Nacen como síndromes suplementarios del niño anormal, como una sobreestructura compleja del cuadro básico del desarrollo. La capacidad de discernir en el desarrollo del niño anormal qué es lo fundamental y qué lo suplementario, qué es lo primario y qué lo secundario, es una condición imprescindible, no sólo para la correcta comprensión teórica del problema que nos ocupa, sino también para las acciones prácticas.

Por paradójica que parezca esta tesis, todas las tendencias científicas de la defectología moderna, si tomamos sus conclusiones prácticas, nos orientan en una dirección sumamente inesperada, desde el punto de vista de la práctica tradicional. Nos enseñan que las mayores posibilidades de desarrollo del niño anormal se encuentran más bien en el campo de las funciones superiores, que en el área de las inferiores. Durante mucho tiempo se aceptó tácitamente como premisa fundamental en la defectología la ley de T. Ribot, H. Jackson y otros, según la cual el orden de destrucción patológica es inverso con respecto al orden de estructuración de la función. Lo que nace más tarde en el proceso de desarrollo, es afectado antes que nada en el proceso de disgregación. El proceso de desarrollo y el proceso de disgregación están vinculados, por tanto, por una especie de relación inversa.

Desde este punto de vista, es natural que, en presencia de una serie de procesos patológicos, la disgregación se inicie precisamente por las funciones superiores, más tardías, más complejas, dejando a un lado inicialmente y no afectando las inferiores. Si se la aplicaba al desarrollo incompleto, esta ley era entendida de

Uno se pregunta: el enunciado egocéntrico del niño, concentrado en una sola palabra, ¿puede acaso ser definido como un mero acompañamiento que sigue a la actividad fundamental —el dibujo— y ver en la palabra nada más que un producto secundario de la actividad infantil? ¿Acaso no resulta claro que esta palabra y su enunciación representan un momento clave de viraje en la actividad del niño? Como un plan, esa palabra contiene en sí, en forma reducida, toda la conducta ulterior del niño, implica la solución que da a la situación difícil, la intención expresa, el esquema de las acciones futuras. Esta palabra es la clave de toda la conducta posterior del niño. Precisamente la palabra es la solución del problema que se le planteó al niño en el momento de la rotura del lápiz. Lo que fue formulado en la palabra, fue luego realizado en la acción. Y estas nuevas y complejas relaciones entre las palabras y las acciones del niño que en su aspecto más primitivo hemos observado, ya ameritan que se las llame función intelectual del lenguaje egocéntrico. El niño resuelve el problema con las palabras, con ayuda del lenguaje egocéntrico traza el camino de sus acciones, por consiguiente, piensa con las palabras, aunque sea todavía muy primitivamente y de manera muy elemental. El análisis de tales hechos también muestra afirmativamente que el lenguaje egocéntrico cumple una función intelectual y es el modo primitivo del pensamiento infantil en voz alta en una situación difícil.

No vamos a detenernos más en este cambio de la composición, estructura y procedimiento de la actividad infantil que se opera en vinculación con la aparición del pensamiento verbal primitivo en forma de lenguaje egocéntrico. Sólo diremos que todas estas modificaciones son sumamente serias y significativas. Y esto es comprensible: si el lenguaje se inserta en la conducta del niño no meramente como una segunda serie de reacciones que transcurre en forma paralela, entonces para el cumplimiento de la actividad fundamental la anexión de la palabra no implica simplemente un acompañamiento, sino una reestructuración de la propia melodía básica de la actividad infantil. Así, podremos inferir de esto que el lenguaje egocéntrico cumple una función importante en la conducta infantil, asume el papel del primer y más primitivo pensamiento verbal infantil.

Pero si es así, ya cabe esperar de antemano que su destino genético, su papel en el proceso de desarrollo, así como su significado funcional, fueron erróneamente valorados en las investigaciones anteriores. En realidad, si el lenguaje egocéntrico no modifica nada en la conducta, si es simplemente un producto secundario, si no cumple función alguna, es absolutamente natural que, con la edad y el desarrollo del niño, se vaya atrofiando y desaparezca de la conducta. Pero sí, en esencia, no es otra cosa que el primer grado en el desarrollo del pensamiento infantil, resulta difícil esperar que no esté estrecha e internamente vinculado de modo indisoluble con los grados sucesivos del desarrollo del pensamiento verbal del niño. En efecto, una serie de investigaciones permiten deducir que en el lenguaje egocéntrico tenemos uno de los momentos más importantes del paso del lenguaje exterior al interior, que representa sólo el primer peldaño en la formación del lenguaje interior y, por tanto, del pensamiento verbal del niño.

El lenguaje egocéntrico —así hemos formulado en otro sitio los resultados de nuestras observaciones— es todavía lenguaje exterior por su naturaleza fisiológica. Todavía produce sonido, las palabras son pronunciadas hacia afuera, el niño piensa en voz alta, su pensamiento no dista de la conversación, aún pone de manifiesto todos los rasgos del simple monólogo, de una conversación en voz alta consigo mismo, pero, psicológicamente, ya nos encontramos ante el lenguaje interior, es decir, ante un lenguaje que básica, fundamental y sustancialmente ha cambiado su función transformándose ya en un modo del pensamiento, en modo interior de la conducta, en una forma particular de la actividad del intelecto infantil.

No vamos a detenernos ahora detalladamente en todos los momentos que hablan en favor de la admisión del lenguaje egocéntrico como primer grado en el desarrollo del lenguaje interior del niño. Diremos sólo que la desaparición del lenguaje egocéntrico hacia el inicio de la edad escolar se complementa con otros hechos demostrativos de que el lenguaje interior se crea y desarrolla precisamente en la primera etapa de la edad escolar. Sobre la base de éste y muchos otros hechos hemos desarrollado la hipótesis de que el lenguaje egocéntrico no desaparece por completo en la conducta del niño, sino que cambia, pasa y se transforma en lenguaje interior; este paso es preparado por todo el curso del desarrollo del lenguaje egocéntrico y se realiza en el límite entre la edad preescolar y la escolar. Hemos examinado uno de los pasos más importantes del lenguaje exterior al lenguaje interior y podemos decir que la esencia de la estructuración de la función del pensamiento verbal consiste en lo siguiente: el niño va asimilando un modo social de la conducta que empieza a aplicar a sí mismo, igual que anteriormente otros lo emplearon con él, o que él mismo lo utilizó con otras personas.

Por tanto, si se pregunta de dónde nacen, cómo se forman, de qué modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la traslación a sí mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea. Vemos que las formas colectivas de colaboración preceden a las formas individuales de la conducta, que crecen sobre la base de las mismas y constituyen sus progenitoras directas y las fuentes de su origen. En esto reside el sentido fundamental de la ley formulada por nosotros sobre la doble aparición de las funciones psíquicas superiores en la historia del desarrollo del niño. De manera que de la conducta colectiva, de la colaboración del niño con las personas que lo rodean, de su experiencia social, nacen las funciones superiores de la actividad intelectual.

Daremos todavía varios ejemplos que demuestran la dependencia entre el desarrollo de las formas colectivas de colaboración, por una parte, y los modos individuales de conducta en forma de funciones psíquicas superiores, por otra. Ante todo hablaremos sobre la discusión. En su tiempo, J. Baldwin y E. Rignano expresaron la idea de que la auténtica reflexión no es otra cosa que una discusión o una disputa llevada hacia dentro de la personalidad. Piaget pudo fundamentar genéticamente esta idea y mostrar que en la colectividad infantil debe surgir antes

la siguiente manera: la esfera de las funciones psicológicas superiores se consideraba cerrada para siempre e inaccesible al niño anormal, y todas las aspiraciones pedagógicas estaban orientadas al perfeccionamiento y al avance de los procesos elementales, inferiores. Esta doctrina se expresó con máxima claridad en la teoría y la práctica de la educación sensoriomotriz, en el adiestramiento y educación de sensaciones aisladas, de movimientos singulares, de procesos elementales singulares. Al niño con retraso mental no se le enseñaba a pensar, sino a diferenciar olores, matices de los colores, sonidos etc. Y no sólo con la cultura sensoriomotriz, sino también toda la educación del niño anormal seguía una línea tendente a lo elemental e inferior.

La moderna investigación científica muestra que este punto de vista es erróneo. Precisamente a causa de su inconsistencia teórica, estos sistemas pedagógicos resultaron tan poco útiles, tan infructuosos desde el punto de vista práctico, que llevaron a la crisis seria y profunda que ahora abarca todo el ámbito de la educación del niño anormal. En realidad, como lo demuestra la investigación, los procesos elementales, inferiores, son los menos educables, los menos dependientes en cuanto a su estructura de las influencias externas, del desarrollo social del niño, esto por una parte. Por otra parte, esos síntomas primarios que nacen directamente del propio núcleo del defecto, se hallan tan íntimamente ligados a este núcleo que no se logra vencerlos en tanto no sea eliminado el propio defecto. Y como, en la enorme mayoría de los casos, la eliminación del defecto es algo prácticamente imposible, resulta natural que también la lucha contra los síntomas primarios esté condenada de antemano a la esterilidad y el fracaso. Ambos momentos, tomados en conjunto, determinaron el hecho de que el desarrollo y entrenamiento de las funciones elementales, inferiores, tropezara a cada paso con obstáculos casi insuperables.

La dialéctica del desarrollo y de la educación del niño anormal consiste, entre otras cosas, en que no se realizan por vía directa sino indirecta. Como ya se ha dicho, las funciones psíquicas surgidas en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad y cuya estructuración depende de la conducta colectividad del niño constituyen el campo que admite en mayor medida la nivelación y atenuación de las consecuencias del defecto y presenta las mayores posibilidades para una influencia educativa. No obstante, sería erróneo suponer que en el niño anormal están mejor desarrollados los procesos superiores que los elementales. Con excepción de un pequeño número de casos (por ejemplo, el desarrollo de las formas superiores de la psicomotricidad en presencia de un desarrollo incompleto de los procesos motores elementales en los ciegos y en los sordos), los procesos superiores suelen resultar más afectados que los elementales. Pero esto no debe desesperarnos. Lo esencial es que el desarrollo incompleto de los procesos superiores no está condicionado por el defecto de modo primario sino secundario, y por consiguiente, representan el eslabón más débil de toda la cadena de síntomas del niño anormal; por tanto, es el lugar al que deben estar orientados todos los esfuerzos de la educación a fin de romper la cadena en ese lugar, el más débil.

¿Por qué las funciones superiores se desarrollan de manera incompleta en el niño con retraso? No es porque el defecto los obstaculice directamente o porque haga imposible su aparición. Por lo contrario, el estudio experimental ha demostrado ahora de modo indudable que, en principio, es posible desarrollar incluso en el niño con retraso mental las modalidades de actividad que están en la base de las funciones superiores. Por consiguiente, el desarrollo incompleto de las funciones superiores es una sobreestructura secundaria sobre el defecto. El desarrollo incompleto deriva de un hecho que podemos llamar «destierro» del niño anormal de la colectividad. Aquí el proceso transcurre aproximadamente del siguiente modo: a raíz de un determinado defecto, aparece en el niño una serie de particularidades que obstaculizan el normal desarrollo de la comunicación colectiva, de la colaboración e interacción de ese niño con las personas que lo rodean. El apartamiento de la colectividad o la dificultad del desarrollo social, a su vez, determina el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores, las cuales, cuando es normal el curso de las cosas, surgen directamente en relación con el desarrollo de la actividad colectiva del niño.

Después esclareceremos esto con ejemplos sencillos. Ahora sólo diremos que las dificultades que experimenta el niño anormal en la actividad colectiva, constituye, no obstante, la causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores. Esta es la conclusión fundamental a la que nos conduce todo el examen del problema. Pero la colectividad, como factor del desarrollo completo de las funciones psíquicas superiores, a diferencia del defecto, como factor del desarrollo incompleto de las funciones elementales, se encuentra en nuestras manos. Así como es prácticamente inútil luchar contra el defecto y sus consecuencias directas, es, a la inversa, legítima, fructífera y promisoria la lucha contra las dificultades en la actividad colectiva.

Podríamos decir lo mismo de otra manera: ante el desarrollo incompleto de las funciones elementales con frecuencia somos impotentes para eliminar la causa que provocó su desarrollo incompleto, y, por consiguiente, no libramos la lucha contra la causa del retraso, sino contra sus manifestaciones, no combatimos la enfermedad sino sus síntomas. Cuando hay un desarrollo de las funciones psíquicas superiores podemos influir no en la manifestación, sino en la causa misma, combatimos la propia enfermedad y no los síntomas. Del mismo modo que en medicina la terapia causal, que elimina la causa de la enfermedad, constituye el verdadero método de tratamiento, a diferencia de la terapia sintomática que no elimina la enfermedad, sino sus manifestaciones singulares dolorosas, la pedagogía terapéutica debe diferenciar rigurosamente la influencia educativa causal de la sintomática.

Precisamente, la posibilidad de eliminar aunque fuese la causa inmediata del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores, pone en primer plano el problema de la actividad colectiva del niño anormal y, justamente en este punto, brinda a la pedagogía posibilidades verdaderamente invalores.

Nos resta examinar brevemente cuál es la expresión concreta de estas tesis generales en su aplicación al niño con retraso mental, ciego o sordomudo.

El estudio de la colectividad de niños con retraso mental, iniciado hace relativamente poco tiempo, condujo a comprobar una regularidad de enorme interés en la formación de las colectividades. Así, las observaciones publicadas por V. S. Krasusski, demostraron que, cuando se forman colectividades libres, pueden incorporarse a ellas niños con retraso profundo y con diverso nivel de desarrollo mental. Esta es una de las condiciones fundamentales para la existencia de la colectividad. Las colectividades compuestas por niños con distinto nivel de retraso son las más frecuentes, estables y duraderas.

Uno de los procedimientos tradicionales de nuestra práctica pedagógica es el método de completar o seleccionar los grupos escolares según el nivel de desarrollo mental. Se supone que los niños con el mismo nivel de retraso forman las mejores colectividades. La investigación muestra que, si se los deja actuar libremente, los niños retrasados nunca se agrupan según esta ley. Más exactamente, siempre la infringen.

Al analizar los datos obtenidos, dice el autor, sólo es posible llegar a una conclusión: las combinaciones sociales más deseables, a las que los niños recurren con mayor frecuencia, son las formadas por el idiota y el imbecil, el imbecil y el débil de grado profundo. En la relación social se produce una especie de servicio mutuo. El que es intelectualmente más dotado adquiere la posibilidad de manifestar su actividad social con respecto al que es menos dotado y activo. Este último, a su vez, extrae de la comunicación social con el más activo aquello que todavía le resulta inaccesible, lo que con frecuencia constituye un ideal inconsciente al que tiende el niño intelectualmente deficiente. La diferencia de edad más común en los agrupamientos sociales libres de niños es de tres-cuatro años. Estos datos parecen repetir la misma regularidad que existe también con respecto a la diferencia de desarrollo intelectual en el niño normal.

Podemos no detenernos en los detalles de esta observación. Sólo diremos que también otros momentos que caracterizan la vida de las colectividades, indican que esas colectividades heterogéneas por su nivel intelectual son las más deseables.

A título de ejemplo, citaremos los siguientes datos: mientras que la agrupación de imbeciles con otros imbeciles da una cantidad media de personas de 2,6 y una duración media de existencia de las colectividades de seis-siete minutos; el débil con otros débiles da una cantidad media de 2,0 personas y una duración media de 9,2 minutos; la agrupación de imbeciles con débiles da una cantidad media de 5,2 personas y una duración media de 12,8 minutos. Lamentablemente, la mayoría de las investigaciones dedicadas al problema de la colectividad de niños con retraso mental estudia los momentos exteriores, formales, como la cantidad, la duración de la existencia de la colectividad, etc., pero no la estructura interna de la conducta del niño y la modificación de la misma dentro de la colectividad. Por eso, en el estudio de la colectividad surge una especie de tendencia formal, que se limita a computar la actividad motriz, los momentos de inhibición, de desinhibición, etc. Si pasáramos de estos momentos formales a los cam-

bios profundos que experimenta la personalidad del niño con retraso mental, y que se ocultan tras estos momentos formales, veríamos que cada uno de los que ingresan en la colectividad, adquiere, como si se fundiese en un todo, nuevas cualidades y particularidades.

El estudio de la vida social libre de los niños retrasados en grado profundo revela, desde un punto de vista completamente nuevo, la personalidad biológicamente insuficiente del idiota y del imbecil, y hace posible encarar el problema de la insuficiencia intelectual bajo el ángulo de la capacidad de adaptación social de los niños. Este campo debe ser puesto en el centro de atención del trabajo pedagógico con los niños profundamente retrasados y el mismo —por supuesto— pone en nuestras manos la clave del complejo problema de completar un grupo de niños con retraso profundo.

Nos parece absolutamente justa la formulación de V. S. Krasuski cuando dice que la cuestión de la compensación social del defecto, en cada caso concreto, puede ser puesta de manifiesto y estudiada en detalle sólo en presencia de una vida social libre, cabal y multifacéticamente entendida, de los niños en estudio.

Detengámonos en estos datos. Nos parece que sería más correcto no hablar de que dentro de las colectividades infantiles libres emergen nuevos aspectos de la personalidad del niño con retraso profundo (lo que en sí también es cierto), sino más bien de que en estas colectividades la personalidad del niño profundamente retrasado encuentra realmente una fuente viva de desarrollo y se eleva a un nivel superior en el proceso de la actividad colectiva y la colaboración.

Ahora resulta evidente cuán profundamente antipedagógica es la regla según la cual, por comodidad, seleccionamos colectividades homogéneas de niños retrasados. Al proceder así, no sólo vamos contra la tendencia natural en el desarrollo de los niños, sino que —lo que es mucho más importante— al privar al niño mentalmente retrasado de la colaboración colectiva y de la comunicación con otros niños que están por encima de él, no atenuamos sino que acrecentamos la causa inmediata que determina el desarrollo incompleto de sus funciones superiores. Si se lo deja actuar libremente, el niño con retraso profundo tiende a estar a la par con uno de nivel superior: el idiota con el imbecil, el imbecil con el débil. Esta diferencia de niveles intelectuales es una condición importante de la actividad colectiva. El idiota que se encuentre entre otros idiotas, o el imbecil que se halla entre otros imbeciles, se ve privado de esta fuente vivificante de desarrollo. P. P. Blonski, quizá dando una forma demasiado paradójica a su pensamiento, observó cierta vez que el idiota privado de una educación correcta sufre en su desarrollo no menos, sino más que el niño normal. Y es verdad.

Por eso es fácil imaginar que las consecuencias de una educación incorrecta alteran mucho más las posibilidades reales de desarrollo del niño retrasado que del normal, y cualquiera sabe bien hasta qué punto un niño normal, privado de las condiciones adecuadas de educación, muestra tal abandono pedagógico que suele ser difícil distinguirlo del auténtico retraso mental. Si se tiene en cuenta que se trata de niños con retraso profundo, es decir, de aquellos cuyo desarrollo, en general, está restringido a límites más estrechos que el desarrollo de los retrasados

de grado leve, resulta claro hasta qué punto todo lo antedicho es aplicable al niño con retraso leve. E. de Greef, que abordó el problema que nos interesa desde el punto de vista interior, cualitativo, estableció el simple hecho que sigue.

Si se propone a un niño retrasado mental —como hace el investigador en unos experimentos— que valore su propia inteligencia; la de su compañero y la del educador (un adulto), frecuentemente el niño mentalmente retrasado se pone en primer lugar a sí mismo, en segundo lugar al compañero (el niño retrasado) y en tercer lugar a la persona adulta normal. Dejemos a un lado la compleja cuestión, que ahora no nos interesa directamente, de la elevada autovaloración del niño retrasado. Este problema es, de por sí, sumamente importante, pero específico. Concentrémonos en el otro problema. Preguntémonos por qué para el niño mentalmente retrasado, otro niño con retraso es más inteligente que un adulto normal. Porque, responde de Greef, el retrasado mental comprende más a su compañero, ya que entre ellos es posible la colaboración colectiva, la comunicación y la interacción, mientras que para él resulta inaccesible la compleja vida intelectual del adulto. He aquí por qué, en forma paradójica, tal como lo hace Blonski, de Greef formula una idea absolutamente justa: para el imbécil, el genio se encuentra en los límites de la debilidad psicológica.

Podemos detenernos en esto y extraer algunas conclusiones. Vemos qué importancia prioritaria adquiere la colectividad pedagógica en toda la estructura de la educación del niño retrasado. Vemos qué valor adquieren las colectividades comunes de niños retrasados y normales, qué importancia tiene la selección de los grupos y las proporciones del nivel intelectual dentro de las mismas. En el caso dado, encontramos una ley pedagógica fundamental, que casi puede ser considerada una ley general para toda la educación del niño anormal.

Cuando comparamos la pedagogía de la colectividad de niños retrasados con la pedagogía de la colectividad de niños normales y nos preguntamos qué tienen de común y qué de distinto, obtenemos la misma respuesta que recibimos siempre cuando se trata de la comparación de las medidas pedagógicas singulares aplicadas al niño normal y al anormal: los mismos objetivos y los métodos particulares para lograr esos objetivos, inalcanzables para el niño anormal por las vías directas. Por tanto, la fórmula general de la pedagogía comparativa del niño normal y del niño anormal se adecua por completo al problema de la pedagogía de la colectividad infantil que nos interesa.

3

El mismo problema del desarrollo incompleto de las funciones superiores en relación con la actividad colectiva encuentra, para el niño ciego, su expresión concreta en esferas totalmente distintas de la conducta y del pensamiento. Si nos orientamos correctamente, las raíces del problema muestran similitud con las que hemos estado examinando al referirnos al niño mentalmente retrasado. Por razones de comodidad y sencillez, comenzaremos por su planteamiento pedagógico.

El niño ciego está privado de la percepción directa de las imágenes visuales, y por ello surge el interrogante: ¿con qué se le puede sustituir esta actividad faltante?

Hasta ahora este es el problema central en la pedagogía de los ciegos que tropieza con las mismas dificultades que tiene el niño con retraso mental. Se esfuerza por enfrentarlo de modo directo. A la pregunta de cómo combatir las consecuencias de la ceguera y el desarrollo psicológico incompleto que ésta determina, la pedagogía tradicional responde de nuevo mencionando la cultura sensoriomotriz, el adiestramiento del tacto y el oído, la utilización del llamado sexto sentido de los ciegos —que consiste en que los ciegos de cierta manera especial, desconocida para la persona vidente, percibe a distancia los objetos de gran tamaño que se encuentran delante de ellos—. La pedagogía señala, además, la necesidad del método visual-directo en la enseñanza de los ciegos, la necesidad de completar su reserva insuficiente de representaciones sobre la realidad exterior recurriendo a otras fuentes. Se entiende que si este objetivo fuera solucionable, la tarea se vería coronada por un éxito completo. Encontraríamos algún equivalente o, como dice W. Steinberg, un sucedáneo, de las representaciones espaciales y visuales de los videntes y, mediante este sucedáneo, podríamos compensar hasta cierto punto esa laguna que se crea en la experiencia del niño a consecuencia de la ceguera. Pero, por vía de las percepciones y representaciones concretas, esta tarea es insoluble. Lo desgraciado del caso consiste en que ningún tipo de adiestramiento del tacto, ningún sexto sentido, ningún desarrollo extremadamente refinado de uno o varios modos habituales de sensación, ni representaciones auditivas de ninguna índole, en suma, nada es capaz de convertirse en un equivalente efectivo, es decir, en un sustituto válido de las imágenes visuales faltantes.

La pedagogía emprende el camino de la sustitución de las imágenes visuales a través de las sensaciones de otra clase, sin comprender que la propia naturaleza de la percepción condiciona el carácter inmediato de su actividad y la imposibilidad de su reemplazo concreto. De manera que por la vía de los procesos elementales, en la esfera de las percepciones y representaciones, jamás encontraremos la posibilidad real de crear una sustitución concreta de las imágenes especiales faltantes.

Es claro que no es en modo alguno inútil intentar, con la ayuda de un dibujo punteado, transmitir la perspectiva de la forma visual e incluso la estética de la percepción arquitectónica. Sin embargo, cada vez esta tentativa de crear un sucedáneo de la percepción visual del vidente (eso se manifiesta con particular claridad en los dibujos punteados) recuerda la famosa fábula sobre el ciego, que menciona A. A. Potébnia como demostración del hecho de que una generalización es un conocimiento demasiado remoto. El ciego pregunta al lazarillo: «¿Dónde has estado?» - «Fui a beber leche.» - «¿Y cómo es la leche?» - «Blanca» - «¿Qué es el blanco?» - «Es como una oca» - «¿Y cómo es la oca?» - «Es como mi codo». El ciego palpa el codo, y dice: «Ahora sé cómo es la leche».

Mientras tanto, la investigación psicológica de la personalidad del niño ciego confirma crecientemente que la auténtica esfera de la compensación de las consecuencias de la ceguera no es el campo de las representaciones o las percepciones,

es decir, no es el campo de los procesos elementales, sino el campo de los conceptos, o sea, el de las funciones superiores.

A. Perzeld ha formulado esto en la conocida tesis acerca de que el ciego tiene la posibilidad teórica de un conocimiento ilimitado. El investigador ha demostrado que los ciegos, limitados al máximo en sus representaciones, no se hallan limitados en absoluto en el ámbito del conocimiento abstracto. La posibilidad de principio de conocerlo todo, pese a la falta de representaciones de cierto género: tal es la conclusión fundamental de su trabajo, una conclusión profundamente argumentada, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

A menudo se plantea una cuestión análoga con respecto a la humanidad en general. Se pregunta, criticando a los sensualistas: si el hombre no estuviese dotado de cinco sentidos sino de cuatro, ¿cómo se formaría su conocimiento y se produciría su desarrollo mental? Desde el punto de vista del sensualismo cabría esperar que la carencia de uno de los cinco sentidos llevaría a la formación de un cuadro completamente distinto de la realidad y condicionaría la orientación, en el desarrollo psicológico del hombre, absolutamente diferente de la que se ha efectuado sobre la base de los cinco sentidos. Nosotros, sin embargo, debemos responder a esta pregunta de un modo un tanto inesperado.

Consideramos que nada de sustancial cambiaría en el conocimiento del hombre dotado de cuatro sentidos, porque el pensamiento —que es el modo de reelaboración de los datos de la experiencia— seguiría siendo esencialmente el mismo, en tanto que el cuadro de la realidad que nos rodea no se crea sólo sobre la base de su percepción directa, sino sobre la base de la experiencia racionalmente reelaborada. Por consiguiente, tanto la persona ciega como la vidente conocen mucho más de lo que pueden imaginarse y mucho más de lo que pueden percibir con ayuda de los cinco sentidos. Si conociéramos realmente tanto como podemos percibir de modo directo con nuestros cinco sentidos, no sería posible ninguna ciencia en el verdadero sentido de esta palabra, ya que los nexos, dependencias y relaciones entre los fenómenos, que constituyen el contenido del saber científico, no son cualidades de los objetos que se perciben en forma visual-directa, sino que se descubren en los objetos con ayuda del pensamiento. De manera que, también para el niño ciego, el pensamiento es la esfera fundamental de la compensación de la insuficiencia de representaciones.

Los límites del desarrollo en el campo de conocimiento superior superan el adiestramiento sensoriomotor, que es posible en el ámbito de los procesos elementales. *El concepto es la forma superior de compensación de la insuficiencia de representaciones.*

La compensación desde arriba, desde el punto de vista de los conceptos, lleva a dos peligros que desearíamos señalar brevemente. El primero y fundamental peligro es el verbalismo, ampliamente difundido entre los niños ciegos. El verbalismo es el empleo de palabras, tras las cuales no existe sentido ni contenido alguno, y cuyo significado permanece vacío. El verbalismo está sumamente desarrollado en el niño ciego y constituye uno de los principales obstáculos en el curso de su desarrollo. Al utilizar el mismo lenguaje que el vidente, el ciego lo

adereza con una serie de palabras cuyo significado es inalcanzable para él. Cuando un ciego dice: «Lo vi ayer», o bien: «Hoy es un día luminoso», en ambos casos está empleando palabras cuyo significado directo le resulta inaccesible. El uso de palabras huecas, carentes de todo contenido, constituye precisamente la base del verbalismo.

Este verbalismo es una compensación falsa, ficticia, de la insuficiencia de representaciones.

Empero, si a esa palabra corresponde, en la vivencia del ciego, cierto concepto, aunque la percepción directa del objeto que designa esa palabra sea inaccesible para él, no estamos ante un verbalismo, ante una compensación ficticia, sino auténtica: la elaboración del concepto que concierne al objeto, inaccesible a la percepción y la representación. El color negro para el ciego es como el color negro para nosotros, como acertadamente formula Petzeld este principio, cuya demostración podemos ver en un hecho de la vida cotidiana de los ciegos, del cual ellos mismos hablan gustosos. Precisamente el hecho de que N. Sounderson, ciego de nacimiento, haya creado un famoso manual de geometría, y el ciego A. M. Scherbina, según su testimonio personal, explicaba la óptica en el curso de física a sus compañeros videntes durante sus estudios en el liceo. Ese hecho de que el ciego puede elaborar conceptos totalmente concretos y adecuados a aquellos de los videntes, sobre objetos que no puede percibir con la vista, es un factor de primera importancia para la psicología y la pedagogía del ciego.

El peligro del verbalismo nos lleva al segundo peligro —el de los pseudoconceptos—. La lógica formal y la historia de la psicología han explicado el proceso de formación de los conceptos del siguiente modo: primero, el niño va acumulando una serie de percepciones y representaciones concretas; de la mezcla y la superposición de representaciones singulares se van perfilando poco a poco los rasgos comunes a una serie de objetos diferentes, se esfuman o desaparecen los rasgos diversos y aparece un concepto general como la fotografía colectiva de F. Galton.

Si este camino correspondiente a la realidad, sería imposible la ley formulada por Petzeld sobre la posibilidad de un conocimiento ilimitado para el ciego. Si el camino hacia la formación de los conceptos pasara sólo a través de la representación, el ciego no podría formar conceptos sobre el color negro, y menos aún adecuado a nuestro concepto. El concepto del ciego sería inevitablemente un pseudoconcepto y representaría en la esfera del pensamiento algo análogo a lo que denominamos verbalismo, es decir, el empleo de palabras huecas.

Aquí aparece la diferencia entre la lógica formal y la lógica dialéctica en la teoría del concepto. Para la lógica formal, el concepto no es otra cosa que una representación general, que se origina como resultado de la distinción de una serie de rasgos comunes. La ley fundamental, a la que está subordinado el movimiento del concepto, se formula en lógica como la ley de proporcionalidad inversa entre el volumen y el contenido del concepto. Cuanto más amplia es la extensión de algún concepto, es decir, cuanto más general es un concepto y cuanto más vasto es el ámbito de los objetos a los que se refiere, tanto más pobre se torna su contenido, es decir, la cantidad de rasgos que pensamos están conteni-

dos en el concepto. El camino de la generalización es, por tanto, un camino que lleva de la riqueza de la realidad concreta al mundo de los conceptos, al reino de las abstracciones escuálidas, alejadas de la vida real y del conocimiento vivo.

Por lo contrario, para la lógica dialéctica el concepto se revela más rico de contenido que la representación, puesto que la generalización no es la separación formal de rasgos singulares, sino la revelación de los vínculos y relaciones de un objeto con los otros, y si el objeto no se revela verdaderamente en la vivencia directa, sino en toda la diversidad de nexos y relaciones que determinan su lugar en el mundo y su conexión con la restante realidad, el concepto es más profundo, más adecuado a la realidad, es el reflejo más auténtico y pleno de la misma que la representación.

Pero el concepto —y esto es lo más importante de todo lo dicho hasta ahora—, como todos los procesos psicológicos superiores, no se desarrolla de otro modo que en el proceso de la actividad colectiva del niño. Sólo la colaboración lleva a la formación de la lógica infantil, sólo la socialización del pensamiento infantil —según la formulación de Piaget— conduce a la formación de los conceptos.

He aquí por qué la pedagogía de los ciegos debe tener en cuenta el problema puesto aquí de manifiesto, de la colaboración con los videntes como problema pedagógico y metodológico fundamental de la enseñanza de los ciegos. El pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y *eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego*, desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas.

4

El papel de la colectividad como factor de desarrollo del niño anormal no se presenta en primer plano con tanta claridad en ninguna otra parte como en la esfera del desarrollo de los niños sordomudos. Aquí resulta completamente evidente que toda la gravedad y todas las limitaciones creadas por el defecto no están contenidas en la insuficiencia en sí, sino en las consecuencias, en las complicaciones secundarias que esa insuficiencia provoca. La sordera de por sí, incluso podría no ser un obstáculo tan grave en el curso del desarrollo intelectual del niño sordomudo, pero el mutismo que provoca, la ausencia del habla, constituye el más grande impedimento en este proceso. Por eso en el problema del habla, como en un foco, convergen todos los problemas particulares del desarrollo del niño sordomudo.

Este es, en verdad, el problema de los problemas de toda la pedagogía de sordos.

Ahora, después de lo que se ha dicho con respecto al desarrollo de las formas superiores del pensamiento y de la lógica del niño en relación con la socialización

de estas funciones, queda completamente claro que la ausencia del habla en el niño sordomudo, al dificultar su comunicación plenamente válida dentro de la colectividad y erradicándolo de la misma, es uno de los frenos fundamentales en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. El estudio experimental demuestra a cada paso que aquello que se quita al niño sordomudo en la comunicación, le falta en el pensamiento. En esta cuestión se ha creado un círculo vicioso del que la pedagogía práctica, hasta el presente, no ha encontrado salida.

Por una parte, la lucha contra el lenguaje artificioso y fraseo, la tendencia a desarrollar un lenguaje vivo y real, que dé la posibilidad de la comunicación social y no sólo una clara pronunciación de los sonidos, demandan la revisión del lugar que ocupa el lenguaje en la educación tradicional del niño sordomudo. En la educación tradicional el lenguaje devora como un parásito todos los restantes aspectos de la educación y se convierte en un fin en sí; precisamente por eso, el lenguaje pierde su vitalidad: el niño sordomudo aprende a pronunciar palabras pero no aprende a hablar, a utilizar el lenguaje como medio de comunicación y de pensamiento. Por eso, junto con el lenguaje inculcado artificialmente, se vale con más voluntad del lenguaje de la mímica que le es propio y que cumple en él todas las funciones vitales del lenguaje. Pese a todas las buenas intenciones de los pedagogos, la lucha del lenguaje oral contra la mímica, por regla general, siempre termina con la victoria de la mímica, no porque ésta sea, desde el punto de vista psicológico, el verdadero lenguaje del sordomudo, ni porque sea más fácil —como dicen muchos pedagogos—, sino porque constituye un auténtico lenguaje en toda la riqueza de su significado funcional, mientras que la pronunciación oral de las palabras, inculcada artificialmente carece de la riqueza viva y es sólo una copia muerta del lenguaje vivo.

Por tanto, se ha planteado a la pedagogía la tarea de devolver al lenguaje oral su vitalidad, de hacerlo necesario, comprensible y natural para el niño y de reconstruir todo el sistema de su educación. Se ha puesto en primer plano el principio de que el niño sordomudo es ante todo un niño y después un sordomudo. Esto significa que, en primer lugar, el niño debe crecer, desarrollarse y educarse siguiendo los intereses, inclinaciones y leyes comunes de la infancia, y en el curso del desarrollo, ir asimilando el lenguaje. En el centro de la educación del niño sordomudo se habían colocado los problemas generales de la educación: los problemas de la educación político-social, porque parecía completamente justo que, desarrollando el colectivismo, la conducta social de los niños sordomudos, su colaboración conjunta, estáramos creando el único terreno real sobre el cual puede desarrollarse el lenguaje. Y, en efecto, por este camino la pedagogía ha logrado asombrosos resultados que —puede decirse sin exageración— han modificado de modo radical toda la fisonomía de nuestra escuela.

Pero muy pronto se descubrió que éste es sólo un aspecto de la cuestión. El otro aspecto consiste en el hecho de que precisamente la educación política y social de los niños sordomudos tropezó con el enorme obstáculo que representa el insuficiente desarrollo lingüístico de esos niños. En tanto que en un principio parecía que el requisito para el desarrollo natural del lenguaje vivo es la educación

social, posteriormente se puso de manifiesto que la propia educación social y política necesita ineludiblemente, como una de las premisas psicológicas fundamentales, del desarrollo del lenguaje.

Como consecuencia, se debió retornar a la mímica como el único lenguaje mediante el cual el niño sordomudo puede asimilar una serie de principios, ideas e informaciones, sin los cuales el contenido de su educación política y social resultaría absolutamente inerte y sin vida. De manera que, precisamente debido a que nuestra escuela emprendió la revisión radical del problema concerniente a la relación entre la educación lingüística y la educación general del niño sordomudo y resolvió este problema de un modo diametralmente opuesto al que empleaba para resolverlo la educación tradicional, el tema del lenguaje se nos presentó con tal gravedad como no se plantea en ningún país europeo o americano.

Todo depende de cuáles son las exigencias que se le presentan a la educación del niño sordomudo y cuáles son los objetivos que se le proponen. Si se exige una asimilación externa del lenguaje y una capacidad de adaptación elemental a una vida independiente, el problema de la educación lingüística se resuelve con relativa facilidad y éxito. Si, en cambio, se trata de ampliar desmedidamente esas exigencias como se amplían en nosotros, si se da el objetivo de la máxima aproximación del niño sordomudo al niño normal, plenamente válido en todos los aspectos salvo en la audición; si se orienta al máximo el acercamiento de la escuela de sordomudos a la escuela común, entonces, surge la penosa divergencia entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo general del niño sordomudo.

Este círculo vicioso se cierra definitivamente cuando entra en acción el tercer y último momento: la exclusión del niño sordomudo de la colectividad, su reclusión exclusivamente en el ambiente de los otros sordomudos y la penosa alteración de su comunicación y colaboración con los oyentes. Todo el círculo está compuesto, por consiguiente, de tres momentos intervencionales entre sí. La educación social se apoya en el desarrollo incompleto del lenguaje, éste conduce a la exclusión de la colectividad, y la exclusión de la colectividad frena simultáneamente tanto la educación social como el desarrollo lingüístico.

No podríamos señalar ahora una solución radical de este problema. Más aun, creemos que la moderna pedagogía de sordos y el estado actual de la ciencia sobre la educación lingüística del niño sordomudo, en sus partes teórica y práctica, lamentablemente no permiten todavía cortar este nudo de un solo golpe. El camino para superar las dificultades es aquí mucho más tortuoso e indirecto de lo que quisiéramos. En nuestra opinión, este camino está sugerido por el desarrollo del niño sordomudo y, en parte, del niño normal y consiste en el poliglótismo, es decir, en una pluralidad de las vías del desarrollo lingüístico de los niños sordomudos.

En relación con esto, surge la necesidad de revalorar la actitud teórica y práctica tradicional hacia los distintos tipos de lenguaje del sordomudo y, en primer lugar, hacia la mímica y el lenguaje escrito.

Las investigaciones psicológicas, experimentales y clínicas, están de acuerdo en mostrar que el poliglótismo, es decir, el dominio de distintas formas de len-

guaje constituye, en el estado actual de la pedagogía de sordos el medio ineludible y más fecundo para el desarrollo lingüístico y para la educación del niño sordomudo. En relación con esto, debe ser modificado de manera radical el criterio tradicional de la competencia y el bloqueo recíproco de las diferentes formas del lenguaje en el desarrollo del sordomudo, y planteada teórica y prácticamente la cuestión sobre su colaboración y su complejidad estructural en los diversos niveles de la enseñanza.

Esto último exige, a su vez, un enfoque complejo y diferenciado del desarrollo lingüístico y de la educación del niño sordomudo. La experiencia de los pedagogos progresistas norteamericanos y europeos, en particular de los norteamericanos y escandinavos, confirma que se puede realizar tanto una combinación de las diferentes formas del lenguaje, cuanto una concepción diferenciada de la educación lingüística del niño sordomudo. Todo esto, tomado globalmente, promueve una serie de problemas de la pedagogía de sordos, teórica y práctica, que, en su conjunto pueden ser resueltos no en el plano metódico, sino en el plano de la metodología de la educación lingüística, y que exigen, como condición ineludible, la elaboración de la psicología del niño sordomudo.

Sólo el estudio profundo de las leyes del desarrollo lingüístico y la reforma radical del método de educación lingüística pueden llevar a nuestra escuela a una superación real y no ficticia del mutismo del niño sordo. Esto significa que debemos utilizar en la práctica todas las posibilidades de actividad lingüística del niño sordomudo, sin tratar con desprecio la mímica, sin menospreciarla ni encararla como un enemigo, comprendiendo que las diferentes formas del lenguaje pueden servir no tanto para competir la una con la otra, o para frenar mutuamente su desarrollo, sino como peldaños por los cuales el niño sordomudo se eleve hasta el dominio del lenguaje.

En todo caso, la pedagogía no puede cerrar los ojos ante el hecho de que, excluyendo la mímica de los límites de la comunicación lingüística permitida a los niños sordomudos, elimina de su propio ámbito una parte enorme de la vida colectiva y de la actividad de esos niños, refuerza, aumenta y amplía el freno fundamental en su desarrollo, es decir, las dificultades en la formación de su actividad colectiva. Por eso el estudio de la colectividad de niños sordomudos, las posibilidades de una colaboración colectiva con niños oyentes, la utilización máxima de todas las clases de lenguaje accesibles al niño sordomudo, es una condición necesaria para el mejoramiento profundo de su educación.

La tradicional pedagogía de sordos se apoyaba en la lectura labial individual (ante un espejo) de cada niño por separado. Pero la conversación con el espejo no es una conversación efectiva, y por eso, en lugar de lenguaje, se obtenía una copia mecánica inerte del mismo. El lenguaje, desgajado de la actividad colectiva de los niños, resultaba ser un lenguaje muerto. Nuestra pedagogía, en los primeros tiempos, trasladó el centro de gravedad a la educación social colectiva del niño sordomudo, pero separó esta educación de la colaboración colectiva del lenguaje, y, por eso, muy pronto se dejó sentir la divergencia entre las demandas de la educación social y las posibilidades lingüísticas del niño sordomudo. Sólo el nexo

entre una y otra cosa, sólo la colectividad como factor fundamental del desarrollo lingüístico, sólo *el lenguaje dentro de la colectividad*, pueden servir como salida efectiva a este círculo vicioso.

* * *

Hemos terminado, refiriéndonos a los niños sordomudos, la exposición de los momentos fundamentales que constituyen el tema de este capítulo.

Como conclusión desearíamos señalar que nuestro objetivo no es en modo alguno dar una solución en cierta medida exhaustiva y definitiva del problema planteado. Es, más bien, una simple introducción a un vasto campo de investigación, y nada más que eso. Poder comprender de un modo nuevo y concordante la verdadera naturaleza de los fenómenos, el nexo entre la colaboración colectiva y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, entre el desarrollo de la colectividad y de la personalidad del niño anormal, constituye ahora, para toda nuestra pedagogía del niño anormal, el punto de apoyo principal y básico.

La pedagogía comunista es la pedagogía de la colectividad.

Notas de la edición rusa

¹ Este trabajo fue publicado en la revista «Problemas de defectología» (1931, n.º 1-2).

² Al referirse a la colectividad con respecto a los niños deficientes, Vygotski tiene en cuenta su unificación en un grupo común de acuerdo con algún rasgo único (edad, pertenencia a una misma categoría de anomalía, nivel de desarrollo o de desarrollo incompleto). Además, esta unificación tiene un programa común de educación y enseñanza. El objetivo general, la orientación de la actividad conjunta, del estudio, trabajo y juego parten inicialmente del pedagogo (maestro y educador). A medida que avanza el desarrollo, este objetivo común se convierte también en objetivo de la actividad de los niños, la organización desde afuera se transforma paulatinamente en autoorganización de los niños.

Prólogo al libro de Ya. K. Tsveifel

Ensayo sobre las peculiaridades de la conducta y la educación de los sordomudos¹

El problema del desarrollo y la educación del niño sordomudo es uno de los problemas teóricos más complejos de la pedagogía científica. El sistema de educación de estos niños —que se está reestructurando ante nuestros ojos— y la enseñanza a los mismos del lenguaje, demanda una penetración profunda y minuciosa en las leyes del desarrollo del niño sordomudo, en la estructura y la dinámica de su personalidad. Entre tanto, hasta la actualidad, la investigación científica de los niños sordomudos ha quedado sumamente rezagada respecto de las demandas que presenta la educación en general y la enseñanza del lenguaje a esos niños. Con frecuencia el obstáculo en el curso del estudio científico fue la ausencia de habla en ese niño, su mutismo. Esto creaba un muro entre el maestro hablante y el discípulo mudo, entre el investigador y el objeto de su estudio. Hace relativamente poco tiempo se han elaborado una serie de procedimientos y métodos mediante los cuales se logró neutralizar este obstáculo y determinar las regularidades fundamentales que rigen el desarrollo del niño sordomudo.

Ya. K. Tsveifel, cuyo libro prologamos con estas líneas, ha intentado exponer de modo sistemático y accesible los resultados fundamentales de las investigaciones pedagógicas y psicológicas dedicadas al niño sordomudo. El autor siempre parte tanto de su propia y rica experiencia, cuanto del estado actual de uno u otro problema en la ciencia. Expone todos los métodos principales de enseñanza del lenguaje oral al niño sordomudo, analizando los aspectos positivos y negativos de esos métodos. Se refiere a problemas tan fundamentales de la pedagogía de sordos como la educación político-social, politécnica, física y artística del niño sordomudo. Tsveifel habla también de su caracterización psicológica, exponiendo los métodos comúnmente aceptados para determinar el desarrollo intelectual y la capacidad de los niños sordomudos.

Todo el trabajo está impregnado de una idea fundamental: sólo a través del trabajo y del lenguaje, sólo a través de la educación social, en el sentido más cabal y profundo de la palabra, el niño sordomudo puede superar realmente los obstáculos que se encuentran en el curso de su desarrollo e insertarse en la vida social como partícipe plenamente válido.

Hasta el presente, la mayoría de los investigadores siguen un camino falso en la valoración del niño sordomudo. Como ejemplo ilustrativo, podemos citar la conclusión básica a la que llega R. Lindner, autor del estudio más completo y sistemático del desarrollo intelectual del niño sordomudo y del niño oyente. Este

autor parte del hecho de que el sordomudo, sólo con una pequeña limitación, nos presenta un genotipo humano que se desarrolla exclusivamente bajo influencias naturales. Según las palabras de Lindner, el sordomudo constituye un modelo de hombre natural.

Junto con la pérdida del habla —afirma el autor—, el sordomudo se encuentra sustancialmente limitado en el sentido de la influencia de las personas sobre él. El desarrollo de sus aptitudes hereditarias depende de los objetos que ve y toca. Este estado del sordomudo es similar al estado del hombre que no tiene tradiciones de ninguna clase, que nunca adquirió conocimientos, al que denominamos comúnmente primitivo. *Es cierto que el niño sordomudo, a diferencia del hombre primitivo, está rodeado de una pluralidad de objetos completamente distintos y, además, que no sólo lo rodean los objetos de la naturaleza, sino también los productos de la cultura. Pero éstos hablan con él en el mismo lenguaje que los objetos de la naturaleza. Los productos de la cultura, sin una explicación, actúan como objetos naturales.*

De manera que el niño sordomudo es considerado por Lindner como un ser que se encuentra en el estadio primitivo del desarrollo humano, en el límite de la existencia humana, en el propio umbral de la historia, como un ser que, a causa de la insuficiencia del lenguaje, carece en absoluto de desarrollo cultural.

Resumiendo sus investigaciones, el autor convalida las viejas concepciones de los filósofos, obtenidas por vía puramente especulativa, por ejemplo, las opiniones de J. G. Herder, de E. Kant, de A. Schopenhauer y otros, acerca de que los niños privados de habla, es decir, los niños sordomudos, deben ser considerados como animales antropoides, incapaces de una actividad racional, que jamás pueden llegar a lograr algo más que los orangutanes o los elefantes, que poseen un raciocinio sólo potencial, pero no real.

Al comparar el desarrollo intelectual de los niños sordomudos con las reacciones inteligentes de los monos antropoides (las célebres investigaciones de W. Köhler), Lindner llega a la conclusión de que su obra permite presentar bajo una nueva luz la antigua tesis de los filósofos que dice: sin enseñanza el niño sordomudo está condenado a permanecer en el nivel de una existencia animal.

Como se sabe, Köhler determina dos momentos en los cuales ve la diferencia esencial entre el intelecto del mono antropoide y la mente del más primitivo de los hombres: en primer lugar, la ausencia de lenguaje y, en segundo lugar, la muy breve duración temporal de la vida.

Según Lindner, el niño sordomudo comparte el mutismo con el antropoide. Es cierto que el niño posee el lenguaje mímico, pero, según las observaciones del autor en los niños de catorce-quince años, este lenguaje alcanza un nivel de desarrollo que se puede comparar sólo con el lenguaje oral de un niño de dos años y medio. El segundo momento señalado por Köhler, es decir, la limitada duración de la vida, tampoco divide al niño sordomudo y al antropoide, según opina Lindner: el sordomudo es enteramente un ser del presente.

Sólo en un punto Lindner veía una diferencia significativa: en el campo de la destreza motriz de la mano y de su capacidad formativa. Con excepción de este

momento, la comparación del niño sordomudo con el oyente y con el antropoide demuestra, según el autor, que las aptitudes hereditarias son insuficientes para formar lo más esencial de un ser humano.

La vieja tesis de los filósofos aparece ante nosotros bajo una nueva luz, y ante todo concebida de distinto modo que como se la concebía comúnmente. El sordomudo no es un animal, puesto que la naturaleza humana está implícita en sus aptitudes hereditarias, pero éstas no se encuentran en condiciones de elevarse sustancialmente con su propia fuerza por encima del nivel del animal. Mientras, los niños sordomudos carecían de enseñanza del lenguaje oral, sus aptitudes no se desarrollaban, y aún ahora muy raramente alcanzan un desarrollo completo.

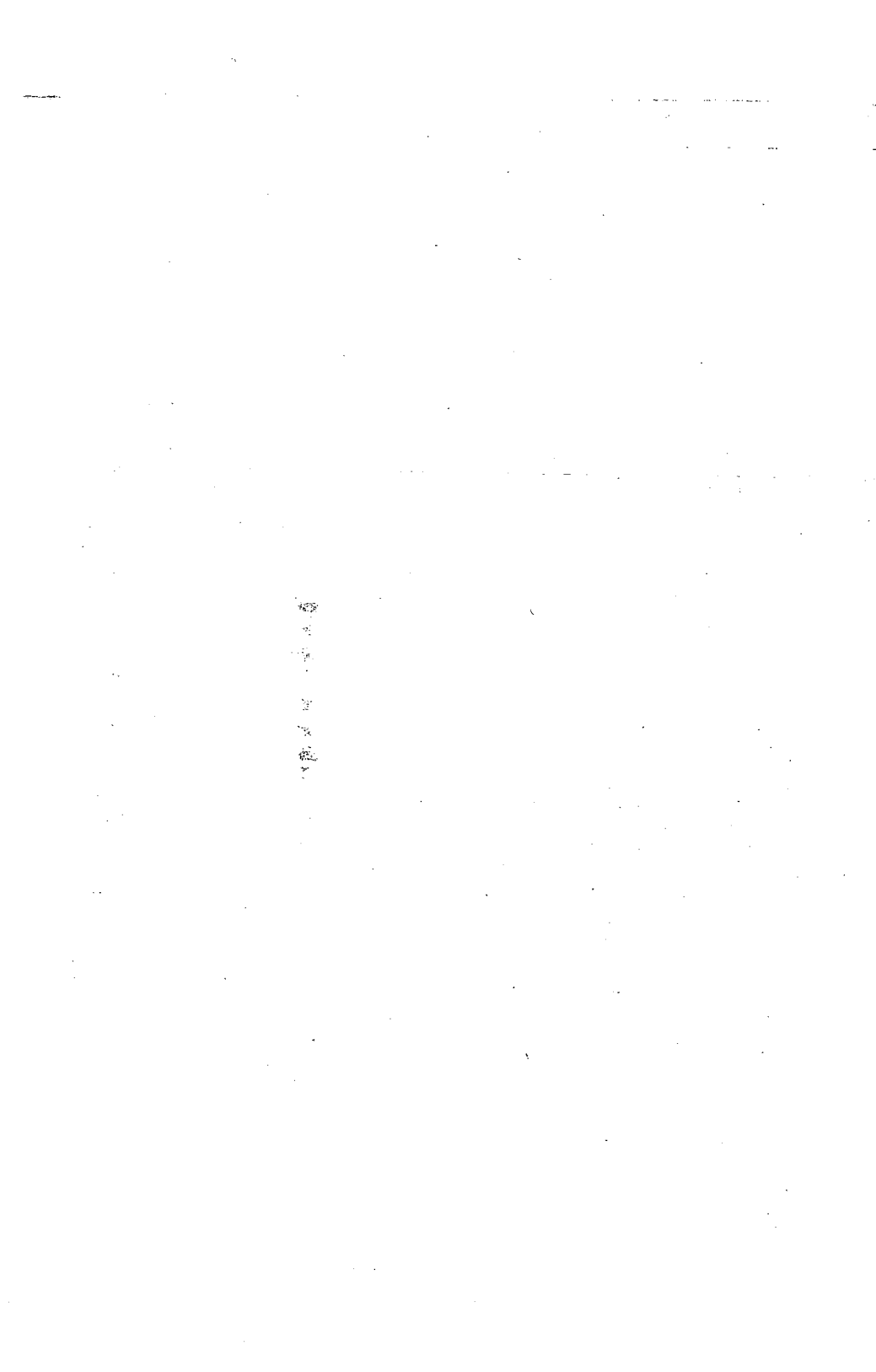
El error de todos los razonamientos citados radica en que se plantea la cuestión al margen del desarrollo social y de la educación del niño sordomudo, cuando todo el problema de la naturaleza humana del niño sordomudo es, en esencia, el problema de la práctica social de su educación. En lugar de construcciones metafísicas de carácter especulativo y de investigaciones empíricas que se basan en la similitud externa de rasgos perceptibles, se promueve el criterio de la práctica pedagógica, la única capaz de llevarnos al planteamiento *histórico* correcto del problema del desarrollo del niño sordomudo.

Los problemas más profundos del pensamiento y el lenguaje, de la estructura y la dinámica del desarrollo social de la personalidad y de sus funciones psíquicas superiores, de la formación del carácter y muchas otras cuestiones directamente ligadas al problema de la sordomudez, no se han considerado deliberadamente en este libro, lo que concuerda por completo con sus objetivos y modalidad. No estamos ante un estudio teórico, sino ante un manual práctico para la educación del niño sordomudo.

Pero la educación del niño sordomudo, la enseñanza del lenguaje dentro del *sistema general de la educación soviética*, sobre la base de superar la brecha entre el trabajo físico y el mental, no sólo abre extraordinarias perspectivas en la historia del desarrollo y la plena inserción de los niños sordomudos en la vida social, no sólo contiene la *garantía de una superación efectiva del mutismo del niño sordo*, sino que representa, a la vez, una grandiosa experiencia científica de inagotable importancia teórica para el conocimiento del hombre y *de su desarrollo*.

Notas de la edición rusa

¹ El libro de Tsifeil fue publicado en 1931 (Moscú, Leningrado).



Prólogo al libro de E. K. Grachova

Educación y enseñanza del niño con retraso profundo¹

Este libro constituye el resumen de una experiencia de treinta y cinco años de labor educativa con los profundamente retrasados niños idiotas e imbeciles. Ya de por sí, la experiencia del trabajo pedagógico presenta no sólo interés práctico, sino también científico, por cuanto cualquier tipo de educación del niño con retraso de grado profundo, y tanto más del idiota, aun realizada con fines puramente prácticos, se transforma en un experimento psicológico y pedagógico, al margen de las intenciones del autor. La historia de la educación de los niños con retraso profundo brinda, por ello, una aportación importante y valiosa a la teoría general sobre el desarrollo del niño y a la teoría general sobre muchos problemas psicológicos.

Los fenómenos que observamos en los niños retrasados de grado profundo han conservado hasta hoy una importancia primordial para la solución de numerosos problemas psicológicos. Por eso, uno de los investigadores contemporáneos más prestigiosos de la psicología infantil afirma, con pleno fundamento, que las líneas fundamentales en el desarrollo del espíritu humano pueden seguirse del mejor modo en las casa-cunas para recién nacidos y en los asilos para idiotas. La sala infantil, el asilo para idiotas y la institución de obstetricia son, según la opinión de K. Bühler, los sitios donde es posible conocer mejor la formación del espíritu humano y las amplias líneas de su desarrollo.

Empero, el acercamiento de la teoría y la práctica de la educación del niño anormal a las teorías psicológicas generales ha sido, hasta hace poco tiempo, un tanto unilateral. La psicología se ha valido ampliamente del material acumulado en la práctica, pero la propia teoría y práctica de la educación de estos niños ha tomado muy poco (por no decir nada) de la psicología general y la pedagogía general. Esta circunstancia ha tenido consecuencias nocivas, tanto para un campo del conocimiento como para el otro.

Por ese motivo, la teoría y la práctica de la educación de los niños con retraso profundo estuvieron condenadas durante mucho tiempo a un desarrollo extremadamente lento, pues debían nutrirse de su propia savia, siendo excluidas de las vías principales por las cuales transcurría el desarrollo de la psicología y la pedagogía generales. No cabe asombrarse de que el estado actual del tema, en muchas partes y momentos, se haya alejado relativamente poco de la época inicial, clásica, cuando quedó demostrada por primera vez la posibilidad teórica de la educación y enseñanza de los niños profundamente retrasados, y sentados los primeros fundamentos de la aplicación práctica de los principios educativos.

Esa situación de estancamiento, de escaso avance de la práctica educativa hizo, hasta cierta medida, uniforme el experimento psicológico y pedagógico que, como ya se ha dicho, está contenido en toda educación del niño con retraso profundo. La pedagogía y la psicología generales, con su escasa ayuda a la teoría y la práctica de la educación de los oligofrénicos graves, recibían cada vez menos de esta valiosísima experiencia científico-práctica.

Por tanto, ambas partes salieron perdiendo: tanto la pedagogía general como la especial.

Hoy se va comprendiendo cada vez más la idea de que en la base del acercamiento unilateral de las dos partes de la pedagogía y la psicología se hallaba una premisa completamente falsa, según la cual se admitía que los principios de la educación y la enseñanza establecidos por la pedagogía general y aplicados a la educación del niño normal, no pueden ser transferidos al terreno de la educación de los niños retrasados. Sin embargo, la enorme práctica en la educación de niños con retraso leve, los llamados débiles, demostró que esa admisión es un prejuicio sin fundamento alguno, que en la realidad el niño normal y el anormal están relacionados por infinitos puntos comunes y que los principios pedagógicos generales, que tienen su expresión concreta, cualitativamente peculiar, en uno y otro caso, en los hechos pueden ser formulados del modo más completo cuando abarcan tanto al niño normal como al anormal.

La experiencia, reflejada en este libro de E. K. Grachova ocupa una *posición de transición* entre uno y otro período en el desarrollo de este campo de la pedagogía. Por una parte, hunde sus raíces en la época de los clásicos, se remonta al sistema de E. Séguin y de otros fundadores de la educación de los niños con retraso grave. Por otra, esta experiencia está arraigada en nuestra época, constituye una parte del trabajo general en la educación de los niños retrasados que se realiza en la Unión Soviética y que representa una tentativa de reestructurar toda la teoría y la práctica de la educación del niño anormal sobre bases que son, al mismo tiempo, las bases de la pedagogía general soviética.

Tal duplicidad no podía dejar de reflejarse en el libro y se la debe entender como el producto histórico de las diversas épocas en el curso de las cuales se ha formado y realizado esta experiencia. El problema fundamental que se nos plantea cuando hablamos sobre la educación del niño retrasado de grado profundo reside en lo siguiente: ¿tiene sentido empeñar enormes esfuerzos en la enseñanza y educación del niño con retraso profundo, y en particular del idiota, si los resultados de esos esfuerzos son tan insignificantes en comparación con los resultados logrados por un niño normal? La desproporción entre los esfuerzos y los resultados del trabajo ya han sugerido más de una vez a muchos investigadores que encararon este problema desde el ángulo práctico, las conclusiones más pesimistas.

Por influencia del criterio pesimista acerca de los niños con retraso profundo suele producirse una disminución de las exigencias, una evidente restricción y reducción de los alcances y los límites que se propone la educación de estos niños. Bajo la influencia de esta visión surgen, naturalmente, tendencias minima-

listas, la inclinación a reducir al mínimo posible los objetivos educativos con respecto a estos niños, a limitarse a lo más indispensable.

Este criterio, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, es incorrecto y encontramos el significado central del libro de E. K. Grachova sobre todo en el hecho de que refuta, con el lenguaje elocuente de los hechos, que ha reunido minuciosamente durante casi medio siglo, la teoría pesimista y minimalista, y promueve la idea del optimismo pedagógico en relación con los niños retrasados de grado profundo —por lo demás, un optimismo real, comprobado por la práctica y que ha resistido la crítica científica.

P. P. Blonski, de un modo un tanto paradójico, expresó en realidad un principio profundamente justo y fundamental de toda la pedagogía moderna de la infancia retrasada, cuando dijo que un idiota, privado de educación, pierde sus posibilidades y por eso sufre no menos, sino más que un niño normal. Si intentamos expresar en forma positiva lo que está dicho aquí en forma negativa, podemos concluir que un idiota sometido a una educación adecuada, especialmente organizada y racional, en cuanto a sus posibilidades *no gana menos sino más que un niño normal*. La educación es más necesaria para el niño retrasado que para el normal —esta es la idea fundamental de toda la pedagogía contemporánea.

El ingenuo criterio según el cual, cuanto menos posee el niño, tanto menos necesita la educación, es profundamente erróneo. Si *el niño retrasado es valorado con la medida que le corresponde*, su avance con ayuda de una educación especialmente organizada da, en los hechos, resultados más significativos y palpables que la educación de un niño normal.

Por tanto, la desproporción entre los esfuerzos empeñados y los resultados obtenidos en la educación de niños con retraso profundo resulta ser ficticia y fundada en una ilusión. En realidad, los grandes esfuerzos educativos que demanda el niño con retraso profundo son compensados por los resultados también grandes si, reiteramos, se toma como base una valoración correcta. En lugar de la dependencia errónea, que aparenta ser directa, entre el grado de retraso y el de la necesidad de educación, la ciencia contemporánea propone el principio de la dependencia inversamente proporcional entre las dos magnitudes.

En una época, el retraso de grado profundo era privado totalmente de educación. El retraso y la educación se consideraban conceptos incompatibles. Después quedó demostrado, tanto teórica como prácticamente, que el niño con retraso puede ser educado pese a su retraso. Fue esta la gran época clásica en el desarrollo de la pedagogía especial.

Sería más correcto expresar el estado actual de este campo con otra fórmula, diciendo que el niño retrasado, *pese al retraso, precisamente a causa de su retraso*, puede y debe ser educado.

No debemos olvidar una circunstancia decisiva que se nos presenta cuando hablamos sobre la educación de los niños con retraso profundo. No nos referimos a la importancia cuantitativa, sino a la significación cualitativa y a la evaluación de los progresos en su desarrollo, que se originan por influencia de una educación especialmente organizada. Esta evaluación cualitativa resuelve toda la cuestión.

En efecto, ahora ya se ha convertido en una verdad elemental el hecho de que el desarrollo del niño no se cumple de modo uniforme y gradual, de manera que cada año el niño avance y se eleve con el mismo ritmo. El curso del desarrollo se parece menos que a cualquier otra cosa a la marcha de un mecanismo de relojería que funciona con exactitud.

La regla fundamental del desarrollo infantil consiste en que el ritmo de desarrollo es el máximo al comienzo. La investigación contemporánea demuestra que entre el desarrollo y su duración existen interrelaciones muy complejas. Numerosos biólogos, que estudian el proceso de desarrollo con relación al tiempo, llegaron a la conclusión de que ya en los estadios más tempranos tiene lugar una significativa lentificación del crecimiento a medida que avanza ese proceso. Si comparamos el desarrollo del feto con el desarrollo extrauterino y aceptamos, de acuerdo con Mainot, que el peso del embrión es igual a 0,006 gr., mientras que el peso del recién nacido es de 3.200 gr., el porcentaje de crecimiento se expresa en una cifra enorme (aproximadamente 530.000) en comparación con el aumento del peso en el curso de la ulterior vida humana. El peso de un varón de veinte años ha sido establecido por Mainot en 60 Kg. El aumento del peso durante veinte años de desarrollo extrauterino se traduce en la modesta relación 1:19. Incluso durante el primer año de vida se pone de manifiesto una rápida disminución del ritmo de crecimiento. En el primer mes el aumento de peso llega al 23% y hacia los doce meses de edad cae hasta un 2,8%.

De modo que vemos el complejo carácter dialéctico del proceso de desarrollo, que se expresa en el hecho de que, según la formulación de Mainot, el grado de desarrollo depende del nivel de envejecimiento, mientras que el ritmo de crecimiento y envejecimiento alcanza simultáneamente el máximo en los estadios más tempranos y la rapidéz del envejecimiento disminuye con la edad.

A. Gesell, conocido investigador norteamericano contemporáneo, dice que estas leyes sirven como expresión del denominado aspecto paradójico del desarrollo. En realidad, el niño nunca se desarrolla tan intensamente como en los estadios más tempranos, pero junto con esto, nunca envejece tan intensamente como en dichos estadios. A la par con el avance del proceso de desarrollo, va disminuyendo su ritmo, pero también disminuye el ritmo de envejecimiento. De manera que, en la economía del desarrollo mental —según lo expresa Gesell—, el valor de un mes es determinado por su posición en el ciclo vital.

Ya esta sola tesis nos permite ver que la educación, acelerando el desarrollo del niño con retraso profundo en algunos años o incluso meses, tiene que ver con la parte de este proceso que en el niño normal transcurre durante los primeros años de vida y, por consiguiente, es el período más saturado y pleno de contenido, más concentrado y pleno de valor del desarrollo en su conjunto. Si el valor de un mes en la economía del desarrollo mental está determinado por su posición en el general ciclo vital, el valor de los meses de desarrollo mental, durante los cuales el niño con retraso profundo progresa con la ayuda del educador, debe ser, según su significado relativo, el equivalente a muchos años en el avance y desarrollo del niño con retraso leve y especialmente del niño normal.

El aspecto cualitativo es todavía más importante en una evaluación comparativa de los estadios iniciales, básicos, primarios, del desarrollo del niño. La psicología contemporánea de la infancia ha esclarecido con certeza la importancia central, prioritaria y fundamental del primer estadio en el desarrollo del niño. Primero se desarrollan las funciones más necesarias. Lo que nace al principio es la base, no sólo en el sentido de que sin ella todo lo que sigue no puede ser construido, sino también en el sentido de que los rasgos determinantes, que distinguen al hombre del animal, se forman y desarrollan precisamente en el estadio más primario. Basta mencionar la marcha erecta y el lenguaje, que justamente se consideran desde los tiempos antiguos los rasgos distintivos del hombre.

En comparación con lo que el niño adquiere durante los primeros dos años de vida, las restantes adquisiciones son insignificantes. Creo que pertenece a J. P. Richter la idea, adoptada también por L. N. Tolstoi, según la cual, es mayor la distancia que separa a un niño que habla de un recién nacido, que la que separa a un escolar de Newton. K. Bühler ha definido bien, desde el punto de vista dinámico, esta importancia primordial de las primeras etapas en el desarrollo del niño, cuando denominó a todo el proceso de desarrollo durante la más temprana infancia *proceso de formación del hombre* (Menschwerdung). La época de formación del hombre es, en efecto, más determinante e importante que la posterior época de su desarrollo. Precisamente ella determina la opción fundamental entre la existencia animal y la humana.

Hablamos siempre sobre el niño normal, sobre el significado cuantitativo y cualitativo de los dos primeros años en su desarrollo para demostrar claramente la importancia psicológica que tienen en el desarrollo del niño con retraso profundo esos primeros pasos que da con la ayuda de una educación especialmente organizada, y que jamás podría dar sin esa ayuda. La relación entre los primeros pasos y los sucesivos en el desarrollo de un niño normal nos brinda una escala completamente fiel y una noción completamente precisa sobre el valor comparativo de los pasos que, bajo la influencia de una educación especial, dan los niños con retraso profundo, leve o normales.

El niño con retraso profundo progresa bajo la influencia de la educación en la misma parte del proceso que el niño normal pasa en los primeros años de vida, que son los más importantes. Por eso las adquisiciones que el niño con retraso profundo consigue bajo la influencia de la educación resultan, desde el punto de vista del desarrollo, *los valores fundamentales que la criatura del hombre puede adquirir, y sin los cuales se ve forzada a permanecer en un estadio semianimal. La educación hace del idiota un hombre. Con ayuda de la educación, el niño profundamente retrasado cumple el proceso de formación del hombre.*

Con esto se ha dicho todo en la evaluación práctica y de principio de la educación del niño con retraso profundo. Pero esta no puede ser la fórmula segura que nos revele el objetivo y el significado de cualquier área de la educación del niño con retraso profundo, por limitado e insignificante que sea el carácter de sus éxitos en este área. Enseñar al niño mentalmente retrasado no sólo a tocar, oler, oír y ver, *sino a servirse de sus cinco sentidos*, a dominarlos, a emplearlos racional-

mente según sus propósitos —esto significa comunicarle las primeras nociones, pero a la vez también *las más fundamentales*, de la percepción humana de la realidad.

Podemos decir lo mismo de los restantes sectores de la educación del niño con retraso profundo, que son esclarecidos de modo suficientemente completo en el presente libro.

En el campo de la educación del niño con retraso profundo sigue siendo hasta ahora discutible la cuestión de la naturaleza del proceso educativo que puede ser aplicado en estos casos. Las teorías pedagógicas minimalistas y pesimistas —acerca de las cuales hemos hablado antes— intentan, en la práctica, reducir la educación del niño con retraso profundo a un adiestramiento, es decir, que tratan de pasar del proceso de formación del hombre al adiestramiento de un semianimal. La obediencia es la exigencia fundamental que se plantea a ese niño. El cumplimiento automático de hábitos útiles se considera el ideal de toda su educación.

En el presente, la idea del adiestramiento de los niños con retraso profundo está fundamentada, por lo común, en la teoría de la educación apoyada en el estudio de los reflejos condicionados, es decir, precisamente en la parte del proceso educativo que, por su base fisiológica, es igual en los animales y en el hombre. La exacta estandarización y la correcta alternancia de todos los estímulos exteriores que actúan sobre el niño, y la respuesta refleja automática de parte de éste constituye el ideal de tal educación. Se entiende que no se debe disminuir la importancia de los elementos automáticos, puramente reflejos, en la educación en general y en la del niño con retraso profundo, en particular. Es más, su papel en la educación de esos niños es, sin duda alguna, muy significativo, y supera al papel de este momento en la educación de un niño normal. Pero la tentativa de fundar y de agotar toda la educación del niño profundamente retrasado en la elaboración de hábitos automáticos, que actúen de modo reflejo, es una idea tan falsa y errónea como el intento de reducir a la formación de reflejos condicionados la educación del niño en los primeros y decisivos tres años de su vida. Como ya se ha dicho, esa educación se encuentra en flagrante contradicción con el contenido (revelado en la fórmula de K. Bühler), de las etapas iniciales del desarrollo, es decir, el proceso de formación del hombre. Cuando los partidarios actuales de la educación de los niños retrasados de grado profundo, basada en los reflejos, intentan fundar toda la educación en la automatización, cometen el mismo error que comete la teoría de la educación del niño en la temprana infancia basada en los reflejos. El niño profundamente retrasado, que está dominando rudimentos de pensamiento, de lenguaje humano, de las formas primitivas del trabajo, puede y debe recibir de la educación algo cualitativamente distinto que una mera serie de prácticas automáticas.

No vamos a examinar de modo detalladamente crítico los fundamentos en los cuales se basa la experiencia expuesta en el libro. Ya hemos señalado su carácter dualista, condicionado históricamente. Por eso no cabe asombrarse de que en él encontramos, junto con lo auténticamente contemporáneo, muchas cosas caducas, pertenecientes a otra época histórica. Esto se refiere particularmente a

los capítulos donde se encara el problema de la educación sensoriomotriz como un adiestramiento más o menos artificial de órganos singulares.

Sólo indicaremos un aspecto fundamental que puede desempeñar el papel de complemento de principio y dar el adecuado esclarecimiento a la experiencia expuesta en el libro. Se trata de la naturaleza social de la educación y del papel de la colectividad en la educación del niño con retraso profundo.

Las nuevas investigaciones han demostrado que las colectividades libres de niños con retraso profundo se forman según un principio muy interesante. Así, según las observaciones de V. S. Krasusski, estos niños tienen tendencia a formar colectividades en las que entran individuos con diferente nivel intelectual. Como dice este autor, en la elección del objeto de las interrelaciones sociales existe cierta regularidad. Las interrelaciones sociales más frecuentes se da entre idiotas e imbéciles, imbeciles y débiles de grado profundo, etcétera.

Al analizar los datos obtenidos este autor llega a la siguiente conclusión: las combinaciones sociales más deseables, a las que los niños recurren con más frecuencia, son las del idiota y el imbecil, o el imbecil y el debil profundo. En la relación social se produce una especie de servicio mutuo. El más dotado intelectualmente adquiere la posibilidad de manifestar una mayor actividad social con respecto al menos dotado y menos activo. En cambio, este último, a su vez, extrae de las relaciones sociales con el más dotado y activo aquello que todavía le resulta inaccesible, lo que suele ser un ideal inconsciente al que tiende el niño intelectualmente insuficiente.

De por sí se comprende qué factor educativo de enorme valor representa la permanencia de los niños en una colectividad con niveles intelectuales diversos y la colaboración con los niños que la forman. Según opinión de Krasusski, en una colectividad libre, donde los que ingresan no representan una mera suma de las particularidades que caracterizan a cada niño, sino donde cada uno de ellos, disolviéndose en el todo, adquiere nuevas cualidades y particularidades que caracterizan a cada niño, sino donde cada uno de ellos, disolviéndose en el todo, adquiere nuevas cualidades y particularidades, la personalidad de los niños con retraso profundo se presenta de un modo completamente distinto. El estudio de la vida social libre de los niños profundamente retrasados descubre, en un aspecto totalmente nuevo, la personalidad biológicamente insuficiente del idiota y del imbecil, y demuestra la posibilidad de su desarrollo. El estudio de la vida social de los niños con retraso profundo permite abordar el problema de la insuficiencia intelectual desde el punto de vista de la capacidad de adaptación social de los niños a la vida circundante. El problema de la compensación social del defecto, promovido en los últimos tiempos por L. S. Vygotski, puede ser en cada caso descubierto y detallado sólo en presencia de una vida social libre de los niños que se estudian, entendida esta última exhaustiva y multilateralmente, opina Krasusski.

En este sentido, la moderna teoría y la práctica de la educación del niño con retraso profundo se están acercando prácticamente a la solución de los problemas que ya sentían en forma confusa los fundadores de esta causa. Ningún otro ha hablado al educador hace casi cien años del niño profundamente retrasado, como

lo hizo Séguin: «Si está siempre acostado, siéntalo; si está sentado, hazlo poner de pie; si no come solo, sostén sus dedos, pero no la cuchara mientras come; si no se mueve en absoluto, estimula todos sus músculos a la acción; si no mira ni habla, háblale y mira por él. Nútrelo como a un hombre que trabaja y oblígalo a trabajar, trabajando junto con él; *sé su voluntad, su razón, su actividad...*» (1903, págs. 74-75).

El curso del desarrollo del niño con retraso profundo pasa a través de la colaboración, de la ayuda social de otra persona, que inicialmente es *su razón, su voluntad, su actividad*. Esta tesis coincide plenamente con el curso normal de desarrollo del niño. *El curso del desarrollo del niño con retraso profundo pasa a través de la comunicación y la colaboración, a través de otra persona*. Precisamente por eso; la educación social de los niños profundamente retrasados despliega ante nosotros posibilidades que, desde el punto de vista de una educación fisiológica (así llamaba Séguin a su sistema), basada sólo en lo biológico, pueden parecer una mera utopía.

Idiota (recordamos otra definición de Séguin), en el sentido literal de la palabra, significa «solitarius», «solo»: en efecto, está solo con sus sensaciones, sin ninguna voluntad intelectual ni moral. «Físicamente, no puede; mentalmente, no entiende; psíquicamente, no quiere. Podría incluso entender con sólo quererlo; pero toda la desgracia reside en que sobre todo no quiere...!» (1903, págs. XXXVII-XXVIII).

No hay una sola facultad intelectual, decía Séguin, que pueda ser considerada completamente ausente en el idiota, pero no tiene la capacidad de aplicar libremente sus facultades a los fenómenos de carácter moral y abstracto. Carece de esa libertad de la cual nace la voluntad moral.

La investigación científica contemporánea justifica por entero esta profundísima intuición de Séguin, quien vio en *la soledad la base de la idiocia*. La educación social es precisamente el camino del desarrollo del niño con retraso profundo, un camino que está basado en la superación de la soledad, la cual constituye la esencia misma de la idiocia. En este sentido, Séguin comparaba con justeza la educación de los niños profundamente retrasados con la enseñanza del lenguaje a los sordomudos. Refiriéndose a J. Pereire, quien a comienzos del siglo XVIII promovió la idea de la enseñanza del habla a los niños sordomudos, Séguin dijo: «Pereire adoptó el mismo punto de vista que yo: parte de que algunas funciones pueden ser recreadas allí donde faltan; en este aspecto fue un descubridor en el sentido cabal de la palabra. La posibilidad de la educación de los idiotas está basada indiscutiblemente en una suposición mucho menos audaz pero análoga» (ídem, pág. 23). Ahora diríamos: análoga, pero mucho más audaz.

En este sentido, como ya hemos dicho, la educación social del niño con retraso profundo es el único camino científicamente válido para su educación. A la vez, es el único que también resulta capaz de recrear las funciones faltantes allí donde no existen a causa de la insuficiencia biológica del niño. Sólo la educación social puede superar la soledad de la idiocia y del retraso de grado profundo, conducir al niño con retraso profundo a través del proceso de formación del hombre, pues, según una notable expresión de L. Feuerbach, que puede ser tomada como

epígrafe para la teoría sobre el desarrollo del niño anormal, lo que es absolutamente imposible para uno, es posible para dos. Nosotros añadimos: lo que es imposible en el plano del desarrollo individual, se torna posible en el plano del desarrollo social.

Notas de la edición rusa

¹ El libro fue publicado en 1932.

Grachova, Ekaterina Konstantínovna (1866-1934). Primera pedagoga defectóloga rusa. Trabajó con niños que padecían retraso mental profundo; dictó los primeros cursos para pedagogos defectólogos; fue ampliamente conocida en defectología con el nombre de tía Katia. En el prólogo a su libro Vygotski defiende los principios progresistas, pero discutibles en su época, acerca de la necesidad, utilidad y eficacia de la enseñanza a los imbéciles e idiotas. En relación con la descripción de la experiencia de Grachova, con los hechos ciertos y las conclusiones que extrae la autora, Vygotski promueve importantes problemas teóricos y prácticos sobre la posibilidad de que los niños con retraso profundo hagan progresos; destaca el problema del devenir del hombre en el plano comparativo del desarrollo: por una parte, del animal, y por otra, del niño normal, retrasado y con retraso profundo. Basándose en los hechos mencionados por la autora, hace resaltar el papel poderoso de la enseñanza y la educación, de la colectividad, de la inserción de los niños en la vida social.

El problema del retraso mental¹

La insuficiencia intelectual del niño, su debilidad mental se colocan hasta hoy en primer plano en el problema del retraso mental como elemento fundamental del mismo. Esto se ha fijado en la propia definición de los niños a los que suele denominarse débiles mentales o mentalmente retrasados. Todos los restantes aspectos de la personalidad de ese niño son considerados como secundarios y dependientes del fundamental defecto intelectual. Muchos hasta son propensos a no ver la diferencia esencial entre la esfera afectiva y volitiva de estos niños y la de los niños normales.

En efecto, esta tendencia intelectualista que reduce todo el problema del retraso mental a la debilidad mental, encontró ya hace tiempo oposición por parte de muchos investigadores. Así E. Séguin señaló el hecho de que la más importante de todas las insuficiencias de esos niños es la falta de voluntad.

«La perturbación de la voluntad —según sus palabras— es mucho más importante que todas las demás perturbaciones fisiológicas y psíquicas juntas. La voluntad, esa palanca de todas las acciones, de todas las capacidades, está ausente en el niño con retraso mental. En la cúpula de vuestro edificio falta la piedra que debe completarlo. Todo el edificio se derrumbará si, contentándose con el acabado exterior y los adornos, ustedes se alejan sin haber otorgado solidez a su trabajo, es decir, sin haber ligado las nuevas aptitudes que desarrollaron en el discípulo con un nexo orgánico: la libre voluntad.»

Pero Séguin, al referirse a las perturbaciones de la voluntad como la insuficiencia fundamental de estos niños, no sólo tiene presente el nivel superior en el desarrollo de la voluntad, que él llama la piedra que completa la cúpula de todo el edificio. Supone que también los impulsos volitivos básicos, primarios, elementales están muy profundamente alterados en estos niños, que esa facultad debe de estar ausente en ellos y, en realidad, está ausente. Estos niños carecen completamente de voluntad y, sobre todo, de la voluntad intelectual y moral, al mismo tiempo, les falta esa voluntad primaria que no es tanto la piedra que cierra todo el edificio cuanto su fundamento. Ninguna de las aptitudes intelectuales puede considerarse ausente por completo en estos niños. Pero no tienen capacidad para aplicar libremente sus facultades a los fenómenos de carácter moral y abstracto. Les falta esa libertad de la que nace la voluntad moral. «Físicamente, no puede; mentalmente, no comprende; psíquicamente, no quiere. Podría incluso entender con sólo quererlo; pero toda la desgracia reside en que, sobre todo, no quiere...» (1903, págs. XXXVII-XXXVIII).

De modo que en estos niños los eslabones iniciales y finales de toda la cadena del desarrollo, desde el momento primario inferior hasta las funciones

superiores de la voluntad, están desarrollados en un grado profundamente insuficiente.

Sin embargo, este punto de vista enunciado hace mucho, no influyó sustancialmente en el desarrollo de las nociones científicas sobre la naturaleza del retraso mental. Como ya dijimos, el desarrollo de estos criterios transcurrió predominantemente en una dirección intelectualista estrecha y siempre partió de la debilidad mental como fuente fundamental para explicar el problema del retraso mental.

Durante el último período observamos que, en sustitución del enfoque intelectualista del problema, surge una nueva teoría que intenta poner como piedra angular la perturbación en el campo de la vida afectiva de los niños retrasados. Estas tentativas, según nos parece, tienen un doble origen.

Por un lado, el problema de la debilidad mental, principalmente de la congénita y no de la adquirida, ha sido sometido durante las últimas décadas a una revisión radical en la moderna psicopatología. Mientras que antes el concepto de debilidad mental se limitaba y agotaba en el defecto puramente intelectual, ahora, con el estudio más profundo de las diversas formas de debilidad mental, esta concepción ha mostrado ser insuficiente. Las observaciones de los débiles mentales en los casos de esquizofrenia o encefalitis epidémica han creado la necesidad de introducir conceptos tales como demencia efectiva, demencia del impulso y otros. El destino de los paráliticos, que se curan por la malaria y recuperan en parte o por completo sus aptitudes intelectuales, también planteó la cuestión de la reversibilidad de la debilidad mental adquirida y del papel de los factores no intelectuales en el origen de la demencia. Todo esto, tomado en su conjunto, impulsó a los investigadores a salir de los restringidos límites de la esfera intelectual y a buscar la explicación de la naturaleza de la debilidad mental en el terreno de los nexos y dependencias más amplios de la vida psíquica, donde tienen sus raíces, por lo visto, las condiciones que determinan del modo más directo la propia actividad intelectual.

Por otro lado, la psicología experimental contemporánea, que ha puesto en una posición completamente nueva ante nuestros ojos el problema de la vida afectiva y volitiva, va al encuentro de esta revisión clínica del problema de la debilidad mental. Las investigaciones del afecto y la acción, que han obtenido por primera vez la posibilidad de una amplia experimentación sistemática, pudieron determinar una serie de regularidades que guían este aspecto de nuestra psique, y demostrar su importancia primordial para toda la vida psíquica en general y para las funciones intelectuales en particular. Esto tampoco podía dejar de producir una superación de la concepción intelectualista en la teoría sobre la debilidad mental, ni dejar de obligar a los investigadores a buscar la explicación de la debilidad mental infantil en un campo de vínculos más vastos de la vida psíquica, más allá de los límites del intelecto. Como dice W. Köhler, en ninguna parte el intelectualismo resulta tan inconsistente como en el ámbito del problema del intelecto.

Por tanto, surgió la necesidad de someter a los niños débiles mentales a una investigación psicológica más amplia y esclarecer la dependencia entre sus defectos mentales y las alteraciones generales de la vida psíquica. En primer término, las perturbaciones afectivas.

La expresión más completa de ambas tendencias, que parten desde el aspecto de la psiquiatría clínica y desde el aspecto de la psicología experimental, la hallamos en un trabajo de K. Lewin publicado hace poco, donde intenta por primera vez elaborar sistemáticamente una teoría dinámica de la debilidad mental infantil. Como suele suceder en estos casos, la nueva orientación, que aparece como reacción a los criterios dominantes anteriormente, valora con acierto la limitación e insuficiencia de las viejas concepciones, intenta llevar la investigación a campos más vastos de la vida psíquica y destaca correctamente que la debilidad mental no es una enfermedad aislada del intelecto, sino que abarca la personalidad en su conjunto. Pero, al mismo tiempo, se pasa de la medida en la dirección contraria, y niega casi toda significación al defecto intelectual en la explicación de la naturaleza del retraso mental.

La nueva teoría, acusando muy justamente a la teoría anterior por la esterilidad de sus construcciones, por la falta de una caracterización positiva de las peculiaridades de la personalidad del niño mentalmente retrasado, tiende, ella misma, a caracterizar el intelecto de ese niño principalmente desde un punto de vista negativo.

La nueva teoría, que nació en el seno de la psicología estructural alemana, parte de la concepción de la naturaleza del acto intelectual que fue desarrollada por Köhler en su célebre estudio sobre el intelecto de los monos antropoides. La esencia de este acto, según Köhler, consiste en la modificación de la estructura del campo visible. Las imágenes que se percibían antes como todos aislados, forman, como resultado de este acto, una estructura cerrada única. Las partes dependientes de cualquier todo se tornan independientes, o se vinculan con otras partes de otros todos en nuevas estructuras. En síntesis, las estructuras del campo se modifican a saltos y dentro de ellas se produce el agrupamiento de los todos singulares.

Reduciendo, de tal modo, el acto intelectual a la modificación de estructuras, la nueva teoría concluye que el acto intelectual, por sí mismo, en el niño débil mental, manifiesta, en todas las propiedades fundamentales, la misma naturaleza que en el niño normal. No se puede decir que el débil mental no percibe las estructuras o que éstas se encuentran en él menos claramente expresadas. Tampoco se puede afirmar que sus procesos intelectuales son menos intensos. A veces, incluso producen la impresión de ser más intensos que en el niño normal. Exactamente igual que en el niño normal y en el antropoide, el acto intelectual en el débil mental consiste en la modificación de las relaciones estructurales en el campo.

La nueva teoría consiente en admitir sólo dos particularidades que diferencian el intelecto del débil mental del intelecto del niño normal. La primera diferencia (puramente exterior) consiste en lo siguiente: las modificaciones de las estructuras típicas del intelecto no aparecen en los niños débiles mentales en las

mismas condiciones que en los niños normales de igual edad, sino ante tareas más fáciles y primitivas. La segunda diferencia cualitativa reside en que el niño débil mental piensa de modo más concreto y directo que el niño normal.

De manera que vemos que en reemplazo de la teoría intelectualista de la debilidad mental, se promueve una nueva que, no sólo ve su objetivo en la superación del intelectualismo, sino que también trata de anular el significado del defecto intelectual como tal, al explicar la naturaleza de la debilidad mental infantil.

Las diferencias en el intelecto del niño mentalmente débil y del normal resultan insustanciales, la naturaleza del proceso intelectual se presenta como idéntica en ambos, por consiguiente, no es en el campo del intelecto donde deben buscarse las causas que explican lo peculiar de los niños mentalmente retrasados en comparación con los normales; por lo contrario, sus diferencias insignificantes en el campo de los procesos mentales deben encontrar explicación a partir de las perturbaciones afectivas. Surge una situación opuesta a la que existía bajo el predominio de la teoría intelectualista de la debilidad mental infantil. Mientras que esta última era propensa a ver el centro del problema de la debilidad mental en el defecto intelectual y a considerar las restantes particularidades de la personalidad del niño mentalmente retrasado, incluso la perturbación afectiva, como secundariamente derivada del defecto fundamental de la mente, la nueva teoría pone en el centro del problema las alteraciones afectivas, no sólo desplazando hacia la periferia la insuficiencia intelectual, sino incluso tratando de excluirla de las perturbaciones centrales del afecto y la voluntad. Tal es, a grandes trazos, el estado actual de la cuestión sobre la naturaleza del retraso mental.

Todo investigador tropieza en este terreno con dos concepciones absolutamente opuestas, una de las cuales intenta deducir la naturaleza del retraso mental del defecto intelectual, mientras que la otra lo hace de las perturbaciones de la esfera afectiva. Ambas corrientes plantean la cuestión en forma de alternativa «o esto o lo otro». Por eso las investigaciones sistemáticas y, en particular, todos los intentos de comprender y argumentar teóricamente los datos científicos en este terreno, deben orientar la atención al punto principal de todo el problema, que divide las teorías contemporáneas de la debilidad mental infantil en dos campos. Empero, la simple comparación del intelecto y el afecto de los niños mentalmente débiles todavía no está en condiciones de resolver el problema del retraso mental. Es preciso esclarecer lo más importante y básico, es decir: la relación entre lo uno y lo otro, el nexo y la dependencia que existen entre los defectos afectivos e intelectuales en los niños retrasados.

La cuestión de la relación entre el afecto y el intelecto en el retraso mental debe ser puesta, por ello, en el centro de nuestra investigación, cuyo objetivo es el desarrollo y la formulación de una hipótesis de trabajo sobre la naturaleza del retraso mental infantil. Para dar cumplimiento a este objetivo tenemos a nuestra disposición sólo el camino de los estudios críticos y teóricos de aquellos datos clínicos y experimentales con que cuenta la ciencia contemporánea.

Por cuanto la teoría intelectualista del retraso mental es ampliamente conocida, podemos no exponerla en detalle, pero hablaremos resumidamente de los modelos fácticos de las tendencias anti-intelectualistas y de la teoría dinámica de la debilidad mental infantil desarrollada por Lewin. Como se ha dicho, esta teoría intenta responder al interrogante sobre la naturaleza del retraso mental, no por la vía directa de las investigaciones del intelecto de los niños mentalmente débiles, sino mediante el estudio experimental de su voluntad y necesidades. Estas investigaciones, orientadas al estudio de las bases más profundas de la personalidad, pueden descubrir las verdaderas causas de las perturbaciones intelectuales en los niños. La nueva teoría, toma como fundamento efectivo las investigaciones experimentales de los procesos de saturación psíquica y de influencia de la necesidad insatisfecha (retorno a la acción interrumpida), y de los procesos de sustitución de las necesidades insatisfechas por otras acciones. ¿A qué conducen estas investigaciones desde el ángulo fáctico?

La primera investigación demuestra que en los procesos de saturación psíquica, en los niños mentalmente retrasados de ocho a once años de edad, no se observa diferencia esencial alguna con los niños normales en cuanto a la velocidad de saturación. Los experimentos niegan el criterio anterior, según el cual los niños mentalmente retrasados poseen menos capacidad de trabajo que los normales. Empero, los niños mentalmente débiles manifiestan diferencias típicas en el transcurso del propio proceso de saturación; aparecen con mucha mayor frecuencia en ellos las pausas y las acciones secundarias durante el proceso del trabajo, a consecuencia del conflicto entre el deseo de continuar la labor y la aparición de la saturación. O bien el niño está ocupado en su tarea, o interrumpe por completo el trabajo con una pausa o con otra ocupación.

El niño normal responde al conflicto de modo mucho más moderado, más elástico, por medio de transiciones más graduales y conectadas entre sí. Encuentra la forma de dar una solución de compromiso al conflicto, lo cual le permite no interrumpir de inmediato el trabajo iniciado. La conducta de los niños mentalmente retrasados tiene, en esta situación, un carácter mucho más incoherente y se subordina a la ley de «una cosa o la otra». Una de las diferencias fundamentales de los niños retrasados consiste en el estancamiento y el entorpecimiento, en la difícil movilidad del material psíquico.

También la segunda investigación de la acción interrumpida arroja conclusiones similares. Como se sabe por las experiencias con niños normales, cualquier actividad presupone la presencia de un estímulo afectivo que encuentra su descarga junto con la terminación de la acción interrumpida. Si al niño le interrumpen, impidiéndole terminar el trabajo iniciado y se lo ocupa en otra actividad cualquiera, nace en él la tendencia a retornar a la acción interrumpida. Esto indica que la necesidad insatisfecha continúa actuando y estimula al niño a terminar la acción interrumpida. Los experimentos han demostrado que la tendencia a retornar a la acción interrumpida se manifiesta en los niños retrasados aun más claramente que en los normales. Si en los experimentos de M. Ovsíánkina, en los niños normales se reveló dicha tendencia en un 80%, ésta se manifestó en

idénticas condiciones en los niños retrasados en un 100%. Por consiguiente, también aquí los niños con retraso no sólo no mostraron debilidad en comparación con los normales, sino que, en cierto sentido, pusieron en evidencia una tendencia más intensamente expresada del mismo género que la observada, en forma menos manifiesta, también en los niños normales.

Por último, la tercera investigación estuvo dedicada al tema de las acciones sustitutivas en los niños con retraso. Es sabido, por los experimentos con niños normales, que si a continuación de una acción interrumpida, inconclusa, se le da al niño otra acción que tiene tal o cual conexión con la acción fundamental, la nueva acción reemplaza fácilmente a la fundamental, es decir, conduce a la satisfacción de la necesidad que no pudo ser resuelta en la acción interrumpida. Esto se expresa en el hecho de que después de la acción sustitutiva el niño ya no manifiesta la tendencia a retornar a la acción interrumpida.

La comparación de niños débiles mentales con niños normales en este aspecto, ha demostrado: 1) en condiciones tales en que en los niños normales las acciones cumplieron un papel sustitutivo, el retorno a la acción interrumpida descendió del 80 al 23%, en los niños retrasados la reanudación de la acción interrumpida sólo descendió el 100 al 94%; 2) de tal modo, la posibilidad de reemplazo de una acción por otra, resultó en los niños retrasados cercana a cero. En estos niños sólo es posible la sustitución en caso de que la acción fundamental y la sustitutiva sean casi idénticas. Por ejemplo, si en lugar de la tarea de dibujar un animal, se le da como sustitución la tarea de dibujar otra vez el mismo animal, o en lugar de construir un puente de piedra, construir otro puente también de piedra. Incluso siendo tan extremadamente cercanas las acciones fundamental y sustitutiva, la tendencia a retornar a la acción interrumpida descendió de manera insignificante (al 86%).

Por consiguiente, la posibilidad de la sustitución en el campo del estímulo afectivo resultó ser, en los niños mentalmente retrasados, mucho más limitada y mucho menos manifiesta que en los niños normales.

Si comparamos los mencionados datos experimentales con las observaciones hechas en la conducta cotidiana de los niños mentalmente retrasados, resulta que esas observaciones coinciden parcialmente con los resultados de los experimentos, y parcialmente los contradicen en forma notoria. La propensión del niño retrasado a tratar de mantener, una vez aceptado un objetivo, la inercia y lentitud de sus impulsos, que a menudo se manifiesta en meticulosidad, es como si confirmara lo que fue hallado por vía experimental. Pero, al mismo tiempo, según las observaciones, el niño retrasado se distrae fácilmente de la tarea iniciada y, sin terminarla, encuentra satisfacción en la solución incompleta e inconclusa de la tarea. K. Gottschald demostró que estos niños se contentan fácilmente con la acción más simple si la tarea inicial es difícil para ellos, de tal manera resulta que el niño mentalmente débil pone de manifiesto, a la vez, una particular inercia y fijación que excluyen para él la posibilidad de las acciones sustitutivas, pero, a la par con ello, conserva claramente expresada la tendencia a reemplazar las acciones difíciles por modos más fáciles y primitivos de actividad.

Estos son los datos fácticos que se encuentran en la base de la teoría general de la personalidad del niño con retraso mental. Esta teoría parte —además de la base fáctica indicada más arriba— de la teoría sobre las diferencias individuales que caracterizan una personalidad determinada.

K. Lewin distingue tres tipos de diferencia que forman la caracterización individual del hombre. Pone en primer lugar las diferencias en la estructura de la personalidad. Las personas se distinguen unas de otras ante todo por el grado de diferenciación de las estructuras. La diferencia entre un niño y un adulto se manifiesta, en primer lugar, en una diferenciación mucho menor de las esferas singulares de la vida psíquica y de los sistemas singulares psíquicos. Allí donde la personalidad del hombre adulto muestra, en los intereses y la actividad, esferas familiares y profesionales suficientemente diferenciadas y estratos diversos en la formación estructural, la personalidad del niño muestra unas estructuras únicas, mucho menos diferenciadas y dinámicamente más fuertes*.

La segunda diferencia no concierne al grado de diferenciación, sino al carácter de la formación de la propia estructura. La estructura general puede ser más o menos armónica. Las diferentes esferas de la personalidad pueden estar unidas entre sí y delimitadas unas de otras de diverso modo. Para la estructura de la personalidad no resulta indiferente cómo se produce la delimitación de los campos de la vida psíquica, ni cuál parte del desarrollo es más fuerte y cuál más débil. El ejemplo de la disociación de la personalidad puede servir como modelo de una formación completamente peculiar de la estructura de la personalidad.

Lewin pone en segundo lugar las diferencias en el material psíquico y en el estado de los sistemas psíquicos. El material psíquico que es sometido a la diferenciación estructural, puede distinguirse en cada persona por un diverso grado de delicadeza, elasticidad, dureza o fluidez. El bebé, por ejemplo, se distingue de la persona adulta no sólo por una menor diferenciación, sino también por cualidades particulares del material psíquico, sobre todo por la extrema delicadeza y fluidez. Por eso, las particularidades de la tensión psíquica de uno u otro sistema deben caracterizar las propiedades del material psíquico como tal. La tensión puede aumentar más lenta o más rápidamente.

Salvo las diferencias que existen en este sentido en cada persona en tal o cual situación, y de ciertas particularidades del material psíquico que le son propias, en general, en una misma personalidad las propiedades del material resultan desiguales en los diversos sistemas. Por ejemplo, en el campo de la irrealidad se manifiesta una gran fluidez y movilidad de los sistemas, igual que entre las esferas más tempranas y más tardías de la vida psíquica de la personalidad. Por eso, al comparar las propiedades del material psíquico, es preciso tomar las partes homólogas de la personalidad de los niños.

* L. S. Vygotski, siguiendo la terminología de Kurt Lewin, probablemente tenía en mente, las estructuras más estables, menos móviles, menos plásticas en el plano del dinamismo (N. R. R.).

Por último, Lewin pone en tercer lugar las diferencias en el contenido y el significado de los sistemas. Aun siendo igual la estructura de la personalidad y las propiedades del material, el significado y el contenido de los sistemas psíquicos correspondientes pueden ser diferentes en un niño chino y en uno ruso. El contenido de los objetivos e ideales, el significado de los distintos campos de la vida, también son diferentes en diversos niños. Estas particularidades individuales muestran, en mucho mayor grado que los dos primeros grupos, una dependencia de las condiciones históricas específicas.

Si se intenta explicar la naturaleza del retraso mental desde el punto de vista de los resultados concretos de las investigaciones experimentales antes descritas y de las consideraciones teóricas recién mencionadas, es preciso esclarecer las diferencias específicas radicales entre la estructura de la personalidad del niño mentalmente retrasado y del normal. Se aprecia que el niño retrasado evidencia una diferenciación mucho menor de la vida psíquica que el niño normal de la edad correspondiente. No sólo su edad mental es inferior a la del niño normal de iguales años, sino que también, en conjunto, el retrasado mental es más primitivo, más infantil. Por el grado de no diferenciación recuerda a un niño menor. Todo lo que se designa con el término «infantilismo» está ligado, según opina Lewin, sobre todo a la insuficiente diferenciación de la vida psíquica.

Por otra parte, en comparación con un niño normal, el retrasado parece ser más maduro en el sentido de su menor dinamismo y menor movilidad de sus sistemas psíquicos y de una mayor rigidez y fragilidad de los mismos. En tanto que, por el grado de diferenciación se parece a un niño menor, por las propiedades del material psíquico se asemeja más bien a un niño mayor. De estas dos peculiaridades fundamentales del niño mentalmente débil, Lewin deduce casi todos los rasgos esenciales, característicos de los niños de este tipo. Su meticulosidad y la fijación en un fin determinado derivan de la menor movilidad de su material psíquico. Del mismo modo se explica también la actitud paradójica del niño mentalmente débil hacia las acciones sustitutivas. Alguna acción puede adquirir funciones sustitutivas con respecto a otra acción, si los sistemas dinámicos «a» y «b», que les corresponden, forman una especie de partes dependientes de un todo dinámico único.

Si admitimos esto, resulta comprensible que, para un niño retrasado, el carácter del propio paso de una acción a otra adquiere una importancia decisiva en la aparición de las funciones sustitutivas de alguna acción. Si se le propone al niño la segunda acción como una experiencia completamente nueva, siendo iguales las demás condiciones, las funciones sustitutivas del sujeto examinado resultarán muy inferiores a las que resultan cuando esta segunda acción se desarrolla a partir de la primera. En el segundo caso, está garantizada la formación del sistema dinámico único que es necesario para que una acción pueda ser sustitutiva de otra. En los niños normales, es suficiente que exista cierto grado de similitud entre ambas tareas, para que los dos sistemas dinámicos se vinculen entre sí. No ocurre así en los niños mentalmente retrasados. Para ellos la segunda tarea es algo totalmente nuevo, sin vinculación alguna con la precedente. Sólo si la segunda tarea se desa-

rolla por sí misma, espontáneamente, de la primera, adquiere el significado de acción sustitutiva, ya que se une de modo dinámico con el impulso que origina la primera tarea.

La lentitud de los sistemas psíquicos en el niño retrasado puede conducir, en determinadas circunstancias, a que la función sustitutiva se manifieste no más débilmente, sino más intensamente que en el niño normal. Si mediante algún procedimiento logramos poner la segunda tarea en conexión dinámica con la primera, el significado sustitutivo de la segunda acción aparecerá con particular claridad en el niño mentalmente débil.

El material de los sistemas psíquicos y sus particularidades en el niño retrasado están directamente ligados a la aparición de las estructuras y sus particularidades. El niño mentalmente débil revela, en mucho mayor grado que el normal, la tendencia a lo que Kurt Lewin llama ley de «o esto o lo otro». Junto a la rigidez y a la inercia del material psíquico, este niño manifiesta propensión a estructuras dinámicas sólidas, únicas e indivisibles. Por eso sus sistemas psíquicos resultan totalmente separados o totalmente fusionados uno con el otro. El niño con debilidad mental no manifiesta esos pasajes escalonados, coherentes y graduales entre la división absoluta y la fusión absoluta de los sistemas psíquicos, esas relaciones elásticas y movibles entre ellos que observamos en el niño normal. Lewin considera que ésta es una de las peculiaridades fundamentales del niño mentalmente retrasado, que explica las contradicciones frecuentes en su conducta.

La tendencia a una estructura que se une según la ley «una cosa o la otra» determina asimismo la relación del niño retrasado con el mundo circundante. En mucha mayor medida que el niño normal, el niño débil mental puede encontrarse en una o en otra situación. Algunas situaciones representan para él un todo mucho más separado y cerrado que para el niño normal. Se torna impotente cuando la tarea exige de él que establezca algún vínculo entre situaciones singulares o que participe simultáneamente en dos situaciones. Es por eso que el niño retrasado presenta, con respecto al normal, mayor firmeza y energía en la persecución de determinado fin, mayores fuerzas y capacidad de concentración de la atención en un solo campo. Pero si en virtud de influencias exteriores la situación se modifica, siguiendo la ley de «o-o», pasa con mucha mayor facilidad que el niño normal a la nueva situación y abandona completamente la vieja. Por eso el niño mentalmente retrasado es muy sensible a los momentos exteriores que alteran fácilmente ante todo la situación inmediata y crean una nueva. Por último, de estas peculiaridades de la dinámica afectiva del niño retrasado, Lewin deduce también importantes diferencias de su intelecto: insuficiencia intelectual, o defecto, carácter concreto, escasa movilidad intelectual e infantilismo general con capacidad de percepción indemne.

Las particularidades de la esfera afectiva del niño retrasado descubiertas por Lewin, explican, en su opinión, las particularidades de los procesos intelectuales de este niño. La esencia del acto intelectual, como hemos visto, reside en que dos hechos, separados el uno del otro, se convierten en partes dependientes de un todo único, o el todo único principal se escinde en campos relativamente inde-

pendientes. Como consecuencia de esto, se produce el cambio de estructura de todo el campo. Está claro que la insuficiente movilidad general de los sistemas psíquicos debe dificultar un acto intelectual de esta índole, ya que determina la modificación de los todos estructurales en el campo.

Los datos experimentales dicen que el niño con retraso mental resulta sumamente insolvente ante una tarea que le exija movilidad, variabilidad y reagrupamiento de las relaciones estructurales. Esas tareas tropiezan con la rigidez y escasa movilidad de la estructura originada anteriormente, por una parte, y con la movilidad insuficiente de los sistemas psíquicos, por la otra. Respecto al niño normal, el retrasado presenta estructuras mucho más resistentes, inertes y cerradas en sí mismas. Esta insuficiente movilidad de los sistemas psíquicos debe conducir a que la formación de estructuras débiles y variables se vea dificultada.

Hemos visto que la insuficiente diferenciación de la personalidad del niño retrasado lo pone a la par con el niño normal de edad inferior. Como se sabe, la concreción y el primitivismo del pensamiento constituyen los rasgos característicos de los más pequeños. Las dificultades que revela el niño con debilidad mental en el campo del pensamiento abstracto persisten no obstante en la edad en que el niño normal ya ha dejado atrás las formas primitivas y concretas del pensamiento. El carácter concreto del pensamiento del niño débil mental implica que cada cosa y cada hecho, adquieren para él su significado, es decir, una situación determinada. No puede distinguirlos como partes autónomas que no dependen de la situación. Por eso la abstracción, es decir, la formación de un grupo de objetos y su generalización sobre la base de cierta afinidad esencial entre ellos le resulta extremadamente difícil. Pero, por su esencia, la abstracción exige cierta delimitación con respecto a la situación, lo que traba por completo al niño retrasado. Para éste resultan particularmente difíciles las generalizaciones que demandan la máxima abstracción de la situación y se colocan en conexiones de fantasía, de conceptos y de irrealidad.

Lewin considera que la característica más esencial de estos niños es la falta de fantasía. Esto no significa que carezcan de representaciones. A menudo poseen una buena memoria de hechos concretos. Pero, a la par con ello, su pensamiento carece de imaginación, ya que en él está ausente la movilidad que hace falta como premisa para toda actividad imaginativa. Las investigaciones de la fantasía de los niños mentalmente débiles, con ayuda de los tests de H. Rorschach, confirman por completo su pobreza. El pensamiento abstracto, así como la imaginación, demanda una particular fluidez y movilidad de los sistemas psicológicos y, naturalmente, por eso ambos terrenos en particular están incompletamente desarrollados en el niño con retraso mental.

Detengámonos en una cuestión más que concierne directamente al problema central de nuestra investigación, precisamente en el problema de la percepción del niño mentalmente retrasado. La insuficiente diferenciación de los sistemas psicológicos en el niño retrasado provoca, junto con el carácter concreto y primitivo de su pensamiento, también una diferenciación insuficiente del mundo perceptivo y emotivo. La descomposición y la diferenciación de la vida psíquica ase-

guran la riqueza de los modos de percibir la realidad de los que dispone la personalidad. En presencia de una diferenciación insuficiente de la personalidad, el mundo de las percepciones y vivencias resulta ser, en el niño retrasado, también mucho más uniforme, inerte y fosilizado que en el niño normal de la misma edad. En cierto sentido, existe una equivalencia funcional entre un nivel más elevado de diferenciación de la personalidad y su mayor movilidad en determinadas situaciones y en ciertas tareas. Dicho de otro modo, el carácter de la percepción de la realidad determina también el carácter de las acciones con respecto a la misma.

El niño normal tiene la posibilidad de modificar a voluntad el campo que percibe. Esto está ligado a la capacidad de concentrar voluntariamente la atención en algunos aspectos y momentos de una situación. La insuficiente diferenciación de la personalidad del niño retrasado lleva a un desarrollo insuficiente de la atención voluntaria. En este sentido, la no diferenciación de la personalidad desempeña mayor papel que las propiedades de material psíquico. Esto se ve confirmado por el hecho de que, con la edad, el niño retrasado va adquiriendo mayor movilidad, ya que el grado de diferenciación de su personalidad aumenta lo mismo que en el niño normal (aunque no dentro de los mismos límites ni con el mismo ritmo), en tanto que las propiedades del material psíquico de ese niño no se modifican sustancialmente.

Podemos limitar a esto la exposición de la teoría dinámica de Lewin y pasar al estudio crítico de los hechos y los principios teóricos que se encuentran en su base.

La teoría dinámica del retraso mental presenta, sin duda, un enorme interés y hace avanzar toda la teoría sobre el retraso mental. Plantea esta cuestión no sólo dentro de los estrechos marcos de la teoría intelectualista, sino también dentro del vasto encuadre de la teoría de la vida psíquica en general. De este modo, la teoría dinámica, sin darse cuenta y pese a los errores, pone una de las piedras fundamentales sobre la cual debe ser construida toda la teoría moderna sobre la debilidad mental infantil. Este principio fundamental crea la idea de la unidad del intelecto y el afecto en el desarrollo del niño normal y del débil mental. En forma oculta y poco desarrollada esta misma idea está contenida en la nueva teoría, deriva con necesidad lógica de toda la construcción teórica, de su base experimental, pero, no obstante, permanece totalmente incomprendida en su verdadero significado.

En esto ya están contenidos todos los aspectos positivos y negativos de la teoría examinada: todo lo positivo está ligado a la presencia de la idea básica y fundamental, todo lo negativo, al hecho de que esta idea permanece incomprendida y no desarrollada a fondo. Las insuficiencias esenciales de la teoría dinámica residen sobre todo en que el problema del intelecto y el problema del afecto se plantean y resuelven en forma antidialéctica, metafísica, al margen de la idea del desarrollo. Esto se hace más visible en la parte de la teoría que está dedicada al problema del intelecto.

Al definir la naturaleza del intelecto, Lewin se conforma con el contenido de este concepto que puede ser introducido sobre la base de las famosas investigaciones hechas por Köhler sobre el intelecto de los monos antropoides. De tal modo, el intelecto no se toma en sus formas superiores y desarrolladas, sino en las más primitivas, iniciales y elementales, y aquello que caracteriza la naturaleza del intelecto en este nivel inferior, se acepta y se da como la esencia del pensamiento. Todo el desarrollo multiforme y rico del intelecto del niño queda al margen de la atención de los investigadores. La naturaleza del acto intelectual se supone metafísicamente invariable. Lo que constituye la naturaleza del acto intelectual en su forma más baja, en el inicio de su desarrollo, en el período prehistórico de su existencia, en la forma zoológica de su manifestación, es considerado como la esencia inmutable del intelecto, que permanece siempre igual a sí mismo e idéntico durante todo el curso del desarrollo. Todo el desarrollo histórico del pensamiento humano —desde la primera palabra pronunciada por el hombre, hasta las formas superiores del pensamiento conceptual— parece no haber podido cambiar nada en la naturaleza del acto intelectual o no haber introducido nada nuevo en esa naturaleza, puesto que la definición de intelecto que da Lewin, se refiere por igual al chimpancé, al niño y al adulto. Naturalmente, que si del intelecto sólo consideramos lo general, lo que le es inherente en todos los niveles del desarrollo, sin ninguna duda, podemos completar una serie de imágenes de Lewin —el chimpancé, el niño, el hombre adulto— con un eslabón más que se incluye en ella: el niño mentalmente retrasado.

Sobre el hecho de que, en cuanto a su naturaleza, el intelecto del niño mentalmente retrasado no se encuentra por debajo del intelecto del chimpancé y manifiesta las particularidades esenciales del intelecto que posee el mono antropoide, difícilmente pueda haber discusión. Pero el método de razonamiento que adopta Lewin quita todo valor a sus conclusiones. ¿Qué valor, en efecto, tiene su conclusión acerca de que el acto intelectual del niño mentalmente débil no se distingue por su naturaleza del acto intelectual del niño normal si, en la definición de la naturaleza de este acto se toma como unidad de medida, como modelo psicológico, la operación intelectual del mono? En esencia, las palabras de Lewin no significan lo que él quiso decir. Lo que menos demostró es que el intelecto del niño débil mental no se distingue por su naturaleza, en nada esencial, del intelecto del niño normal. Sólo demostró que el intelecto del niño débil mental no se diferencia del intelecto del chimpancé. Si se tiene en cuenta, además, que para Lewin la naturaleza del acto intelectual permanece invariable en el curso del desarrollo del niño, resultarán comprensibles la vacuidad y la falta de contenido de una equiparación del intelecto del niño mentalmente débil y el niño normal. El propio planteamiento del problema, al margen de la idea de desarrollo, la consideración del intelecto como una esencia metafísicamente invariable, que ya en los primeros peldaños del desarrollo contiene en sí toda la naturaleza que la caracteriza, llevan inevitablemente a esa equiparación. Esto se torna particularmente claro si se observa cómo plantea Lewin el problema del intelecto y el afecto. Ambos problemas resultan estar en diferentes condiciones, aunque —como vere-

mos más adelante— también el problema del afecto lo plantea tan antidialéctica y metafísicamente como el problema del intelecto; pero, de todos modos, existe una diferencia esencial entre el planteamiento de uno y otro problema.

Mientras que Lewin estudia el afecto de modo articulado, distinguiendo las particularidades propias del material de los sistemas dinámicos, de la estructura de estos sistemas, del significado de estos sistemas, diferenciando, además, esas particularidades distintivas del afecto en las variedades más concretas y especiales, examina el intelecto sumariamente, como un todo único, uniforme, homogéneo e indivisible, como algo preformado, incapaz no sólo de modificarse en el desarrollo, sino que tampoco contiene articulación interna alguna que derive de la complejidad de la construcción y funcionamiento de la actividad intelectual. Además, Lewin también pierde de vista la indudable dependencia que existe entre los procesos intelectual y afectivo, que fue descubierta incluso en las formas más elementales del intelecto, observadas y estudiadas por Köhler en los monos. El propio Köhler nota reiteradamente la enorme sujeción de la operación intelectual del chimpancé a la tendencia afectiva. Köhler ve acertadamente en la dependencia de la operación intelectual respecto del afecto actual uno de los rasgos esenciales de este nivel primitivo en el desarrollo del intelecto.

K. Koffka, al analizar los experimentos de Köhler, también presta atención al hecho de que los actos intelectuales del mono no pueden ser denominados acciones volitivas, sino que permanecen enteramente, por su naturaleza dinámica, en la esfera de la conciencia instintiva. ¿Tiene algún sentido llamar acción volitiva a un acto del chimpancé? Koffka demuestra que los actos intelectuales del chimpancé se encuentran en el polo opuesto con respecto a los actos volitivos. Evidentemente, estas formas primitivas de actividad intelectual están ligadas al afecto y la voluntad de algún modo distinto que las acciones racionales del hombre. En particular, la subestimación de este aspecto del tema es lo que condujo a Köhler a la falsa identificación de las acciones del chimpancé con el empleo del instrumento por el hombre. Evidentemente, en el curso del desarrollo cambian y se perfeccionan no sólo las funciones intelectuales, sino también la relación entre el intelecto y el afecto.

En esto reside el nudo de todo el problema. Volveremos a él más adelante. Ahora quisiéramos demostrar que Lewin, aunque considera el problema del afecto en forma mucho más articulada y analítica que el del intelecto, mantiene todavía el carácter enteramente metafísico y antidialéctico del análisis también en esta cuestión. Los procesos afectivos que nacen de necesidades auténticas y de necesidades no auténticas*, y de la tendencia dinámica impulsora vinculada a ellas, son consideradas por Lewin como algo primario y que no depende de la vida psíquica en su conjunto. Lewin conoce sólo una dependencia unilateral. En la vida psíquica todo depende de su base dinámica. Pero Lewin no ve el segundo aspecto de la dependencia, el hecho de que la base dinámica se modifica en el

* Lewin las llama «cuasi-necesidades» (N. R. R.).

curso del desarrollo de la vida física y, a su vez, muestra una dependencia de los cambios que experimenta la conciencia en su totalidad.

No conoce la regla dialéctica de que en el curso del desarrollo la causa y el efecto cambian de lugar, que las formaciones psíquicas superiores, una vez surgidas sobre la base de ciertas premisas dinámicas, ejercen una influencia inversa en los procesos que las generaron, que en el desarrollo, lo que es inferior es sustituido por lo que es superior, que en el desarrollo se modifican no sólo las funciones fisiológicas en sí, sino en primer lugar cambian los nexos y las relaciones interfuncionales entre los procesos singulares, en particular entre el intelecto y el afecto. Lewin examina el afecto fuera del desarrollo y fuera del vínculo con la restante vida psíquica. Supone que el lugar del afecto en la vida psíquica se mantiene inmutable y constante en todo el transcurso del desarrollo y que, por consiguiente, las relaciones del intelecto y el afecto son una magnitud constante. Pero en realidad, Lewin sólo toma un caso particular de toda la diversidad de relaciones entre el intelecto y el afecto, que se observan efectivamente en el desarrollo, el caso particular que se refiere precisamente a las regularidades en los niveles más bajos y más primitivos del desarrollo y eleva este caso particular al rango de ley general.

Es cierto que en el inicio del desarrollo del intelecto existe un momento en el que la regularidad general, supuesta por Lewin, se manifiesta como la predominante. En los niveles iniciales del desarrollo del intelecto realmente se descubre su dependencia más o menos directa del afecto. Pero así como es absolutamente ilegítimo determinar la naturaleza del intelecto por las formas iniciales, elementales, que escoge Lewin, es inadecuado tomar las relaciones entre el intelecto y el afecto, que existen en el primer nivel del desarrollo, como algo invariable y permanente, como algo típico y regular para todo el proceso de desarrollo. Como ya lo hemos mencionado, W. Köhler observa con acierto que en ninguna otra parte el intelectualismo resulta tan inconsistente como en la teoría del intelecto. Hasta hoy, la inconsistencia del intelectualismo se revela sobre todo cuando intentaba aplicar el punto de vista intelectualista a la explicación de la naturaleza de los afectos y de la voluntad. Pero Köhler afirma —no sin fundamento— que ese punto de vista resulta aún más equivocado cuando se trata de aplicarlo al análisis del propio intelecto y, del tal modo, deducir de éste su naturaleza y su desarrollo. Lewin eludió esta acusación porque trata de deducir el intelecto y su naturaleza de las particularidades de la vida afectiva. Pero, al hacerlo, incurre en otros dos errores metodológicos no menos graves.

Como la mayoría de los representantes de la psicología estructural, Lewin tiende a negar —sin darse cuenta él mismo— la presencia de todas las regularidades específicas inherentes al pensamiento. Es cierto que no se puede explicar por completo el intelecto partiendo de él mismo, que éste no está estructurado ni actúa según las leyes del pensamiento, ya que no es una formación artificialmente creada por el pensar del hombre, sino que representa una función —que se desarrolla naturalmente— del cerebro humano, una función de la conciencia humana. Pero también es cierto que, cuando se estudian el intelecto y sus peculiaridades,

es imposible ignorar las regularidades específicas del pensamiento y tomarlas por un mero reflejo especular de las regularidades que dominan en la esfera afectiva o por una sombra proyectada por el afecto.

Probablemente, Lewin —y esto es lo fundamental— al eludir el peligro del intelectualismo, cae en otro peligro completamente análogo al primero. En la teoría sobre la voluntad, cae en el voluntarismo. Entre tanto podríamos aplicar, al voluntarismo, con todo derecho, lo que dijo Köhler sobre el intelectualismo, y afirmar que en ninguna parte el voluntarismo manifiesta en tal medida su inconsistencia como en la teoría sobre la voluntad. Del mismo modo que no se puede deducir la naturaleza del pensamiento de él mismo, ignorando toda la historia del pensamiento y el sistema de nexos, dependencias y relaciones dentro de las cuales —y sólo allí— surge el pensamiento, no se puede deducir la naturaleza de la voluntad de ella misma, ignorando la conciencia en su conjunto y todos los nexos y dependencias sumamente complejos, sólo en los cuales se origina y desarrolla la voluntad humana.

En esencia, el defecto metodológico del intelectualismo y el voluntarismo es el mismo —el carácter metafísico de ambas teorías que le es propio en idéntica medida. El error fundamental del intelectualismo reside en que el intelecto se considera como una esencia primigenia, inmutable y original, al margen de la historia real de su desarrollo y al margen de las condiciones reales de su funcionamiento. El error fundamental del voluntarismo es idéntico. Examina la voluntad, esta base dinámica primitiva de la vida psíquica también como una esencia original, primigenia y autónoma, aislada de las condiciones reales de su existencia y no sometida a modificación alguna en el curso del desarrollo.

El análisis crítico de la teoría dinámica sobre la debilidad mental infantil nos impone extraer la conclusión de que la inconsistencia general de la teoría del intelecto y de la teoría de la voluntad, tal como están presentadas en la moderna psicología estructural, condiciona también la inconsistencia de la teoría particular de Lewin. Pero, como ya hemos dicho, en la teoría de Lewin especialmente en su base experimental está contenido un núcleo sumamente valioso, que debemos poner al descubierto a fin de encontrar una estructura más correcta para nuestra hipótesis de trabajo sobre la naturaleza de la debilidad mental infantil. Este núcleo, ya o hemos dicho, consiste en la idea de la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Dondequiera que la teoría dinámica de la debilidad mental aplique más o menos consecuentemente la idea de la unidad, hace avanzar los conocimientos científicos en este tema; dondequiera que la teoría cambie esta idea, nos hace retornar al pasado, a nociones científicas hace mucho abandonadas y que sólo poseen un significado histórico.

Para revelar el núcleo correcto de la teoría dinámica y desechar la cáscara que lo rodea, primero es necesario distinguir con suficiente claridad y precisión las tesis escondidas —incluidas en la teoría y no reconocidas por su autor— con respecto a la unidad del afecto y el intelecto. Para ello, debemos introducir antes que nada un cambio sustancial en las conclusiones teóricas que extrae Lewin sobre la

base de sus datos experimentales. Trataremos de esclarecer nuestra idea acerca de una cuestión particular.

Kurt Lewin considera el carácter concreto del pensamiento como una de las peculiaridades más esenciales del intelecto del niño mentalmente débil, pero ese carácter concreto del pensamiento intenta deducirlo de las particularidades que estableció por vía experimental con respecto a los procesos afectivos. Dice que los sistemas dinámicos del niño mentalmente débil se distinguen por una menor movilidad y una mayor resistencia en comparación con la dinámica del niño normal. De esta escasa movilidad e inercia de los sistemas psicológicos puede deducirse la tendencia directa del pensamiento a lo concreto. Las consideraciones que aduce Lewin en favor de esta tesis nos parecen, desde luego, convincentes. Pero aquí existe una doble dependencia, mientras que Lewin se detiene sólo en la dependencia unilateral del pensamiento respecto del afecto.

Es cierto que el carácter concreto del pensamiento y la lentitud de los sistemas dinámicos están internamente relacionados y representan una unidad, y no un rasgo doble que se combina casualmente en el niño mentalmente débil. El carácter concreto del pensamiento y de la acción del niño mentalmente retrasado implican que cada cosa y cada acontecimiento adquiere su significado en dependencia de la situación, que constituye partes inseparables de la situación. Por eso, toda abstracción es difícil, todo lo relacionado con el concepto, la imaginación, lo irreal, es sumamente difícil para ese niño.

Sería demasiado simple considerar esta dependencia de la situación, esta dificultad de abstracción y de formación de conceptos únicamente como una magnitud derivada de la escasa movilidad de los sistemas afectivos. También es cierto lo contrario, pues el propio Lewin admite que los sistemas afectivos y la tensión aparecen en el punto de intersección de alguna situación y alguna necesidad, es decir, sólo en el encuentro del niño con la realidad. Cómo el niño toma conciencia de una situación, hasta qué punto la comprende, en qué medida la generaliza: todo eso depende por cierto, de cuáles serán las propiedades que tendrán los sistemas afectivos que se originen en el encuentro con esa situación. Si examinamos todas las partes de la teoría de Lewin que explican la dependencia de las particularidades intelectuales del niño mentalmente débil respecto a sus defectos dinámicos, encontraremos por doquier lo mismo.

Lo que realmente deriva de los datos experimentales de Lewin es sólo el hecho del vínculo, el hecho de la unidad interna de las particularidades intelectuales y dinámicas. Ni más ni menos. Esto es evidente, esto es indiscutible. Pero no existe absolutamente ningún fundamento, salvo el preconcebido punto de vista voluntarista, para tomar en esta unidad uno de sus aspectos, el afecto, como independiente y el segundo aspecto, el intelecto, como dependiente. Por lo contrario, el análisis teórico y los estudios experimentales, acerca de los cuales hablaremos más adelante, obligan a aceptar el hecho de que la unidad del intelecto y el afecto posee regularidades internas que las caracterizan precisamente como una unidad. Sólo mientras conservemos esta unidad como tal, conservaremos también las propiedades inherentes a esa unidad. En cuanto la dividamos en elemen-

ros, perderemos las propiedades inherentes al todo y nos privaremos de toda posibilidad de explicarlos.

Tomar siempre el afecto por la causa que condiciona tales o cuales propiedades del intelecto es tan infundado como tomar el oxígeno por la causa de diversas propiedades manifestadas por el hidrógeno, si se trata de explicar alguna propiedad inherente al agua. Si, por ejemplo, queremos explicar por qué el agua apaga el fuego, es en vano que recurramos a la descomposición del agua en sus elementos, pues nos enteraremos con asombro que el hidrógeno arde por sí solo y que el oxígeno mantiene la combustión. Sólo en el caso de que sepamos sustituir el análisis que descompone la unidad en elementos, por un análisis que articule las unidades complejas en unidades relativamente simples, ulteriormente indivisibles, y que representen en la forma más simple las unidades propias del todo, podemos esperar que nuestro análisis aporte una solución satisfactoria del problema.

Así, la condición inmediata para su solución está en el hallazgo de la unidad indivisible del intelecto y el afecto. Podremos hacer esto si introducimos una corrección teórica en el razonamiento de Lewin. De acuerdo con su teoría, las cosas están del siguiente modo: existe una dinámica de dos tipos; por un lado, una dinámica fluida, libre, móvil y lábil, y por el otro una dinámica ligada, lenta, inerte; así como existen dos tipos de actividad —el pensamiento, por un lado, y la actividad real en la situación actual, por el otro.

Ambos tipos de procesos dinámicos existen de modo completamente independiente del intelecto, como ambos tipos de actividad existen independientemente de la dinámica. Además, los dos tipos de dinámica pueden mezclarse en diversas combinaciones con los dos tipos de actividad. Entonces nos encontraremos con diferentes combinaciones de la propiedad dinámica e intelectual, según cuáles sean los elementos dinámicos y funcionales que entren en la composición del todo examinado. En realidad, esto no es así.

El propio Lewin debe llegar a la conclusión de que, en general, al pensamiento, por su propia naturaleza, le es inherente una dinámica más fluida y móvil en comparación con la dinámica de la acción real en una situación. Esta tesis, por supuesto, no tienen un significado absoluto sino relativo. Demuestra que, independientemente del grado absoluto de movilidad de la dinámica, la movilidad relativa a ésta siempre es mayor en el campo del pensamiento que en el campo de la acción. Por ejemplo, en el niño mentalmente débil en general la dinámica es de escasa movilidad, pero esa escasa movilidad se expresa menos en el pensamiento que en la acción. Si partimos de la enorme cantidad de hechos aportados por Lewin y de aquellos que pudimos establecer en nuestros experimentos —sobre ellos hablaremos después— es preciso admitir que las cosas son de un modo distinto del que las presenta K. Lewin.

No existen dos tipos de dinámica, independientes del carácter de las funciones que son puestas en movimiento por los procesos dinámicos, ni dos tipos de actividad, independientes de los sistemas dinámicos que están en su base, sino que existen dos unidades de funciones dinámicas: el pensamiento y la actividad real. El uno y la otra poseen su aspecto dinámico. Esto significa que es propia del

pensamiento, como una clase determinada de actividad, una dinámica de una especie y un tipo determinados, exactamente igual que a la acción real le es propio su sistema dentro de los sistemas dinámicos también de determinado tipo y propiedad. Fuera de un determinado aspecto de la realidad concreta no existen dinámicas de dos tipos. Si hacemos una abstracción —con fines de estudio teórico— podemos separarlos de las clases de actividad vinculadas con ellos, pero, al hacerlo, siempre debemos recordar que nos hemos abstraído del estado real de cosas y que en la realidad la dinámica no existe al margen de la función que pone en movimiento.

Pero también sabemos que ambos tipos de actividad —el pensamiento y la acción real— no constituyen dos campos separados por un abismo infranqueable; en efecto, en la realidad viva observamos a cada paso la transformación del pensamiento en acción y de la acción en pensamiento. Por consiguiente, tampoco los dos sistemas dinámicos, es decir, el más móvil, ligado al pensamiento, y el menos móvil, ligado a la acción, están aislados el uno del otro. En los hechos debe observarse —y a cada paso realmente se observa— la transformación de la fluida dinámica del pensamiento en la rígida y coagulada dinámica de la acción, y viceversa, o sea, la transformación de la inerte y entorpecida dinámica de la acción en la dinámica fluida del pensamiento. Señalaremos varios momentos fundamentales que nos ayudarán a desarrollar esta idea básica.

Ante todo, aparece en primer plano la regularidad —tomada por Lewin como general, pero que en realidad es particular— que se manifiesta en la dependencia del pensamiento de los procesos afectivos y dinámicos. La dinámica general del campo psicológico que nos obliga a pensar y actuar, se encuentra siempre en el comienzo de los procesos intelectuales. Así como nuestras acciones no nacen sin causa, sino que son movidas por determinados procesos dinámicos, necesidades y estímulos afectivos, también nuestro pensamiento siempre es motivado, siempre está psicológicamente condicionado, siempre deriva de algún estímulo afectivo por el cual es puesto en movimiento y orientado. El pensamiento no motivado dinámicamente es tan imposible como una acción sin causa. En este sentido, ya Spinoza define el afecto como algo que aumenta o disminuye la capacidad de nuestro cuerpo para la acción y obliga al pensamiento a moverse en una dirección determinada.

De manera que el condicionamiento dinámico es por igual inherente al pensamiento y a la acción. Pero los estímulos dinámicos se distinguen en el pensamiento —como lo reconoce el propio Lewin— por una gran fluidez. Es propia del pensamiento una gran movilidad y libertad en el fluir de los procesos dinámicos, en su entrelazamiento, sustitución, comunicación y, en general, en todas las conexiones que pueden establecerse entre los estímulos afectivos singulares. Por cuanto en el pensamiento está representada o reflejada de uno u otro modo la realidad, las tendencias motrices, positivas y negativas, que derivan de las cosas, se conservan también en el pensamiento. E. Minkovski demostró, por ejemplo, que existen cosas en las cuales de hecho no podemos pensar, y cosas con las cuales no podemos actuar de determinada manera, porque unas y otras contradicen el

afecto principal provocado en nosotros por esas cosas. Por ejemplo, como lo demostró Minkovski, no estamos en condiciones de pensar sistemáticamente en nuestra propia muerte, así como tampoco estamos en condiciones de hacer algo que nos provoque una actitud afectiva violentamente negativa. Se sobreentiende que los afectos ligados a las cosas, aparecen en el pensamiento en un aspecto sumamente debilitado. Un palo no arde en un fuego mental, un perro imaginario no muerde, e incluso un niño puede moverse fácilmente en el pensamiento hacia una dirección completamente imposible en una situación real.

Como dice F. Schiller, los pensamientos conviven fácilmente unos con otros, pero chocan violentamente en el espacio. Por eso, cuando un niño comienza a pensar en alguna situación actual, eso no sólo implica un cambio de la situación en su percepción y en su campo semántico, sino que significa, en primer término, un cambio en su dinámica. La dinámica de la situación real, al transformarse en la dinámica fluida del pensamiento, ha empezado a exhibir nuevas propiedades, nuevas posibilidades de movimiento, unión y comunicación de los distintos sistemas. Empero, este movimiento directo de la dinámica, desde la situación actual al pensamiento, sería completamente inútil e innecesario si no existiese también el movimiento inverso, la transformación inversa de la dinámica fluida del pensamiento en el sistema dinámico rígido y resistente de la acción real. La dificultad para cumplir una serie de propósitos está ligada precisamente al hecho de que es necesario transformar la dinámica del pensamiento, con su fluidez y libertad, en la dinámica de la acción real.

Esta transformación de la dinámica de la acción en dinámica del pensamiento y viceversa, revela, como lo demuestra el experimento, las tres fases fundamentales a las que corresponden los tres problemas fundamentales de la dinámica afectiva: 1) la transformación de la dinámica del campo psicológico, de la dinámica de la situación, en dinámica del pensamiento; 2) el desarrollo y despliegue de los procesos dinámicos del propio pensamiento, su transformación inversa en dinámica de la acción. La acción, refractada a través del prisma del pensamiento, se transforma ya en otra acción, atribuida de sentido, consciente, y, por tanto, voluntaria y libre, es decir, que está en una relación esencialmente distinta con la situación, que la acción directamente condicionada por la situación y que no ha pasado a través de esa transformación directa e inversa de la dinámica.

El error metodológico radical de la teoría de Lewin reside en que separa el problema de la dinámica, del problema del intelecto y no ve el nexo entre ambos. Este error se manifiesta no sólo en la teoría dinámica del retraso mental, sino, sobre todo y fundamentalmente, en su teoría general del afecto y la voluntad. Así, Lewin considera admirable que el hombre esté dotado de libertad en la formación de cualesquiera propósitos, incluso sin sentido, y de las necesidades dinámicas correspondientes. Esa libertad es característica del hombre culto. Es propia en un grado infinitamente menor del niño y del hombre primitivo, y diferencia al hombre de sus parientes cercanos en el mundo animal mucho más esencialmente que su intelecto más elevado.

En efecto, las nuevas posibilidades de la acción racional y libre, de las que dispone el hombre, son, evidentemente, su rasgo distintivo de los animales. A esto se refiere Engels cuando dice que ningún animal ha podido poner a la naturaleza el sello de su voluntad y que sólo el hombre pudo hacerlo (C. Marx, F. Engels, *Obras*, t. 20).

Se comprende que por sí solo el intelecto más elevado del hombre (comparado con el animal) no hubiese tenido ningún significado real en la vida y la historia del hombre, si no habría estado vinculado a posibilidades de actividad totalmente nuevas, e incluso el propio intelecto del hombre no habría podido desarrollarse fuera de las condiciones de la actividad humana específica, en particular al margen del trabajo. La contraposición de la libertad de acción del hombre a su pensamiento constituye el error más grande de Lewin. Sabemos que el libre albedrío no es otra cosa que la necesidad hecha conciencia, que el dominio sobre la naturaleza.

En nuestras investigaciones de las funciones psicológicas superiores siempre hemos visto que la memorización atribuida de sentido y activa y la atención son la misma cosa, sólo que tomada de distintos lados: que se puede hablar con igual derecho de la atención voluntaria y la memoria lógica, como hablar de la atención lógica, y memoria voluntaria, que las funciones psicológicas superiores son funciones intelectualizadas y volitivas al mismo tiempo y en igual medida, que la toma de conciencia y el dominio van tomadas de la mano. En todo lo que constituye uno de los principios básicos de nuestra teoría, es decir, en el estudio sobre las funciones psicológicas superiores, está inserta por entero la unidad de los sistemas dinámicos semánticos. Una función consciente adquiere también distintas posibilidades de acción. Tomar conciencia significa en cierta medida dominar. En el mismo grado es propia de las funciones psicológicas superiores una naturaleza intelectual distinta y una naturaleza afectiva distinta. Todo reside en el hecho de que el pensamiento y el afecto representan partes de un todo único —la conciencia humana.

Las cosas no cambian porque pensemos en ellas, pero el afecto y las funciones ligadas al mismo, cambian en dependencia del hecho de que sean conscientes. Se colocan en otra relación con la conciencia y con otro afecto y, por consiguiente, cambia su relación con el todo y su unidad. Por eso, si retomamos el ejemplo que hemos dado sobre la unidad del carácter concreto del pensamiento, por un lado, y la escasa movilidad de los sistemas dinámicos, por el otro, podemos decir que a cualquier etapa en el desarrollo del pensamiento le corresponde su etapa en el desarrollo del afecto. En otras palabras, cualquier etapa del desarrollo psicológico se caracteriza por una estructura peculiar, propia de los sistemas dinámicos, semánticos, como una unidad integral e indivisible. La inercia y la difícil movilidad de los sistemas dinámicos excluyen con la misma necesidad la posibilidad de la abstracción y de los conceptos, con la misma necesidad conducen a una vinculación completa con la situación, y con la misma necesidad condicionan el carácter concreto y visual-directo del pensamiento, en la misma

medida que el carácter concreto del pensamiento, la ausencia de abstracción y de conceptos condicionan la inercia y difícil movilidad de los sistemas dinámicos.

Si observamos en una acción real situacional la movilidad y fluidez de la dinámica, esto siempre es caracterizado por la propiedad del pensamiento de tomar parte en el proceso de nuestra actividad exterior. Se puede decir que la participación del pensamiento en la actividad se manifiesta exactamente en la misma medida en que la dinámica de nuestra actividad evidencia rasgos de fluidez y movilidad. Y, viceversa, el dominio de una acción posible en el pensamiento, el carácter concreto y visual-directo del pensamiento, se ponen en evidencia exactamente en la medida en que el intelecto muestra rasgos de inercia y difícil movilidad en su dinámica.

La dinámica del pensamiento no es la relación dinámica, especularmente reflejada, que domina en la situación real. Si el pensamiento no cambiara nada en la acción dinámica sería absolutamente innecesario. Por cierto que la vida determina la conciencia. Esta surge de la vida y forma sólo uno de sus momentos. Pero una vez nacido, el propio pensamiento determina la vida o; más exactamente, la vida pensante se determina a sí misma a través de la conciencia. En cuanto separamos el pensamiento de la vida, de la dinámica y la necesidad, lo privamos de toda actividad, nos cerramos todos los caminos hacia la revelación y el esclarecimiento de las propiedades y de la misión más importante del pensamiento: determinar el modo de vida y de conducta, modificar nuestras acciones, darles una dirección y liberarlas de la dominación de la situación concreta.

Investigaciones especiales muestran que el grado de desarrollo es el grado de transformación de la dinámica del afecto, de la dinámica de la acción real en dinámica del pensamiento. El camino de la contemplación al pensamiento abstracto y de éste a la acción práctica es el camino de la transformación de la dinámica inerte y poco móvil de una situación, en la dinámica móvil y fluida del pensamiento, y la transformación inversa de este último en la dinámica racional, adecuada y libre de la acción práctica.

Quisiéramos ilustrar la tesis de la dinámica única de los sistemas semánticos y del paso de la dinámica del pensamiento a la dinámica de la acción y viceversa, con ejemplos experimentales tomados de nuestros estudios comparativos del niño débil mental y del niño normal. Nos limitaremos a tres series de experimentos que corresponden a las investigaciones análogas de Lewin expuestas anteriormente. Lo que diferencia nuestros experimentos de las investigaciones de Lewin es que nosotros hemos intentado estudiar no sólo el aspecto afectivo, sino también el intelectual durante la solución de las tareas correspondientes.

En la primera serie de experimentos hemos estudiado, lo mismo que Lewin, los procesos de saturación en la actividad del niño mentalmente débil y del normal. Tomábamos como magnitud variable en el experimento el sentido de la propia situación. Dejábamos que el niño se saturase de alguna actividad y esperábamos hasta que cesara la actividad. A la vez, no nos limitábamos a medir el tiempo de la saturación completa con ese tipo de actividad, no terminábamos el experimento ante la aparición de la saturación, sino que sólo entonces comenzábamos a

experimental. Cuando el niño abandonaba el dibujo y manifestaba síntomas evidentes de completa saturación y estímulos afectivos negativos provenientes del trabajo, intentábamos forzarlo a continuar la actividad, a fin de estudiar con qué medios es posible lograr esto. En el niño mentalmente retrasado, era preciso modificar la propia situación, hacerla más atractiva, renovarla para hacer que su carácter negativo se tornara positivo. Por consiguiente, era necesario sustituir el lápiz negro por uno rojo y azul, éste por un juego de lápices de color, esto último por acuarelas y pincel, las acuarelas y el pincel por tiza y una pizarra, la tiza común por tizas de colores, a fin de que el niño mentalmente débil continuara la actividad después de la saturación.

Para el niño normal, era suficiente cambiar el sentido de la situación sin modificar nada en la misma, a fin de provocar una continuación no menos enérgica de la actividad del niño ya saturado. Así era suficiente pedir al niño, que había abandonado el trabajo y se quejaba de dolor en la mano y de una completa imposibilidad de dibujar ni siquiera caritas o rayitas, que trabajara todavía un poco para mostrar a otro niño cómo debe hacerse. El niño se ponía en la posición de un experimentador, asumía el rol de maestro o de instructor, se modificaba para él el sentido de la situación. Continuaba el trabajo anterior, pero la situación ya había adquirido para él un sentido absolutamente nuevo. Entonces era posible, como ocurrió en nuestros experimentos, retirar sucesivamente al niño la pizarra, la tiza azul reemplazándola por blanca, luego sustituirla por acuarelas, retirar éstas reemplazándolas por lápices de colores, retirar los lápices de colores sustituyéndolos por un lápiz rojo y azul, tomar éste y sustituirlo por uno negro; por último, retirar éste reemplazándolo por cualquier cabo de lápiz de mala calidad. El sentido de la situación determinaba para el niño toda la fuerza del impulso afectivo vinculado a la situación, independientemente de que ésta hubiese perdido poco a poco todas las propiedades atrayentes derivadas de las cosas y de la actividad directa con ellas. Nunca hubiéramos podido obtener esta posibilidad de influir en el afecto desde arriba, modificando el sentido de la situación, en un niño mentalmente débil de la misma edad.

De manera que en la primera serie de experimentos logramos establecer que no sólo ciertas posibilidades del pensamiento encuentran una limitación en la inercia de los sistemas dinámicos, sino que la movilidad de los propios sistemas dinámicos puede depender directamente del pensamiento.

En la segunda serie de experimentos hemos investigado, igual que Lewin, la tendencia a retornar a la acción interrumpida bajo un estímulo afectivo no atenuado. Establecimos, igual que Lewin, que esta tendencia se manifiesta en no menor grado en el niño débil mental que en el normal, con la diferencia de que en el primero se manifiesta, por lo general, sólo en una situación visual-directa cuando el material de la acción interrumpida está ante los ojos, mientras que en el segundo se pone de manifiesto independientemente de la evidencia de la situación, independientemente de que el material esté o no a la vista.

Por tanto, la propia posibilidad de recordar, imaginar y pensar en la acción interrumpida creaba la posibilidad de retener estos procesos y los impulsos afecti-

vos ligados a ellos. El niño mentalmente débil, directamente ligado a la situación concreta, resultaba en este experimento, según una expresión de Köhler, esclavo de su propio campo sensorial. Retornaba a la acción interrumpida sólo cuando la situación lo estimulaba, lo impulsaba a hacerlo, cuando el objeto no terminado le exigía completar la acción interrumpida.

Por último, en la tercera serie de experimentos intentamos estudiar el carácter de la sustitución de la tendencia afectiva durante las acciones interrumpidas, en el niño normal y en el débil mental. Organizamos el experimento del modo siguiente: como actividad fundamental se proponía a los niños que modelaran un perro de plastilina, después, una vez esta actividad era interrumpida y sustituida por una tarea similar a la primera por su significado (dibujar un perro a través de un vidrio), en tanto que otra vez se la reemplazaba por una tarea relacionada con la acción fundamental por el carácter de la actividad (modelar con plastilina los rieles para un vagón que estaba en ese momento sobre la mesa).

Las investigaciones demostraron la diferencia sustancial en esta situación experimental entre los niños mentalmente débiles y los normales. En tanto que en la mayoría de los niños normales la tarea de significado análogo (dibujar un perro) actuaba en calidad de acción sustitutiva en mucho mayor grado que la tarea análoga por el carácter de la actividad (modelar los rieles), en los débiles mentales se advertía claramente una relación opuesta. La tarea de significado análogo no tenía casi ningún valor sustitutivo, mientras que la tarea análoga por el carácter de la actividad en casi todos los casos evidenciaba una unidad de la acción presente y de la sustitutiva.

Nos parece que todos estos hechos, tomados en su conjunto, demuestran que la dependencia del intelecto del afecto, establecida por Lewin sobre la base de sus experimentos, es nada más que un aspecto de la cuestión; si se elige una situación experimental adecuada aparece con idéntico relieve la dependencia opuesta: la del afecto del intelecto. Según nos parece, esto permite concluir que la unidad de los sistemas semánticos dinámicos, la unidad del afecto y del intelecto, constituye la tesis fundamental sobre la cual —como si fuese una piedra angular— debe ser construida la teoría sobre la naturaleza de la debilidad mental congénita en la infancia.

Lo más importante que debe ser modificado en la teoría dinámica de la debilidad mental, enunciada por Lewin, e introducido en nuestra hipótesis si deseamos que concuerde con los datos principales de la moderna psicología, consiste en la tesis sobre la variabilidad de las relaciones entre el afecto y el intelecto, ya mencionada anteriormente. Más de una vez hemos hablado acerca de que los procesos afectivos e intelectuales representan una unidad, pero ésta no es una unidad inmóvil y constante. Cambia. Y lo más esencial para todo el desarrollo psicológico del niño es precisamente el cambio de las relaciones entre el afecto y el intelecto.

Las investigaciones demuestran que nunca sabremos comprender el verdadero carácter del desarrollo del pensamiento infantil y del afecto infantil si no tenemos en cuenta la circunstancia de que, en el curso del desarrollo, se modifican no tanto las propiedades y estructura del intelecto y el afecto, cuando las rela-

ciones entre los mismos. Mas aun, los cambios del afecto y del intelecto están en dependencia directa del cambio de sus nexos y relaciones interfuncionales, del lugar que éstos ocupan en la conciencia en las diferentes etapas del desarrollo.

El estudio comparativo del niño débil mental y el normal demuestra que su diferencia debe verse, en primer lugar, no tanto en las particularidades del propio intelecto o del propio afecto, cuanto en la peculiaridad de las relaciones que existen entre estas esferas de la vida psíquica y las vías de desarrollo que abre la relación de los procesos afectivos e intelectuales. El pensamiento puede ser esclavo de las pasiones, su servidor, pero también puede ser su amo. Como se sabe, los sistemas cerebrales que están ligados directamente con las funciones afectivas, se disponen de modo sumamente peculiar. Abren y cierran el cerebro, son los sistemas más elementales, antiguos y primarios del cerebro y su formación superior, la más tardía y específicamente humana. El estudio del desarrollo de la vida afectiva del niño —desde sus formas primitivas hasta las más complejas— demuestra que el paso de las formaciones afectivas inferiores a las superiores está vinculado al cambio de las relaciones entre el afecto y el intelecto.

La vieja psicología conocía no menos que la nueva el hecho de la unidad de la conciencia y de las conexiones de todas las funciones entre sí. Sabía que la memorización siempre está ligada a la atención y a la percepción, en tanto que la percepción está vinculada con el reconocimiento y la comprensión. Pero creía que el nexo de las funciones entre sí, la unidad de la conciencia y la primacía de la estructura de la conciencia como un todo sobre la estructura de sus funciones singulares, es una magnitud constante, que no cambia nada en el desarrollo de las funciones singulares y que, por eso, sin causar perjuicio alguno, puede ser sacada fuera de paréntesis como factor psicológico común, no utilizado en la operación que realiza el investigador con las funciones singulares restantes. Este postulado de la vieja psicología, que separaba la conciencia de sus funciones y consideraba a las funciones como elementos de la conciencia aislados e independientes, es refutado entera y plenamente por la psicología moderna, la cual ha demostrado que la variabilidad de los nexos y relaciones interfuncionales, la reorganización de los sistemas de la conciencia en el sentido de la aparición de nuevas correlaciones entre las funciones constituyen el contenido fundamental de todo el desarrollo psicológico de los niños normales y anormales.

Esto se refiere enteramente a la cuestión que nos interesa: la relación entre el intelecto y el afecto. El cambio de su relación en el curso del desarrollo es un caso particular de la variabilidad de los nexos y relaciones interfuncionales en el sistema de la conciencia. El cambio de sus relaciones es el hecho fundamental y decisivo en toda la historia del intelecto y el afecto del niño, y quien soslaya este hecho deja a un lado el punto principal y central de todo el problema. Comprender la peculiaridad del niño mentalmente débil significa, en primer término, que no se trata simplemente de trasladar el centro de gravedad del defecto intelectual a los defectos en la esfera afectiva, sino que implica elevarse en general por encima de la visión metafísica y aislada del intelecto y el afecto como esencias independientes, reconocer su vínculo interno y su unidad, liberarse de la concep-

ción del nexo entre intelecto y afecto como una dependencia unilateral mecánica del pensamiento respecto al sentimiento.

En realidad, admitir que el pensamiento depende del afecto es hacer poca cosa: poner del revés la teoría de J. F. Herbart, quien dedujo la naturaleza del sentimiento de las leyes del pensamiento. Para ir más allá es preciso hacer lo que siempre fue una condición ineludible para pasar del estudio metafísico al estudio histórico de los fenómenos: es necesario examinar las relaciones entre el intelecto y el afecto, que constituyen el punto central de todo el problema que nos interesa, no como una cosa, sino como un proceso.

Notas de la edición rusa

¹ Este artículo fue incluido en la recopilación «El niño con retraso mental. Bajo la dirección de L. S. Vygotski e I. I. Daniushevski (Moscú, 1935).

² Evidentemente, Vygotski se refería a la sensibilidad de los procesos psíquicos del niño, a su accesibilidad a las influencias y, al mismo tiempo, a que los procesos que se cumplen en el sistema nervioso y la psique del niño son aún difusos, insuficientemente estables y consolidados. A la vez, Vygotski señala la diferente posibilidad de concentración, tensión e intensidad del curso de los procesos en los niños anormales de diversas edades, distintos niveles de desarrollo y diferentes categorías.

Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil¹

1

La investigación paidológica del niño difícil de educar se encuentra en una situación sumamente peculiar. Los investigadores han podido dominar rápidamente la metodología general tal como ésta se ha venido formando en los últimos años en nuestra teoría y nuestra práctica, y han comenzado a aplicar con éxito esta metodología. Como resultado, se logró cumplir una serie de tareas relativamente sencillas, pero importantes desde el punto de vista práctico, que las exigencias de la vida plantearon a la paidología. Pero muy pronto esta metodología agotó todas sus posibilidades y mostró que su esfera de aplicación es relativamente limitada. De forma inesperada para los propios investigadores, el fondo del vaso del cual bebían resultó estar mucho más cerca de lo que suponían, y la metodología paidológica, que aparentemente presentaba posibilidades ilimitadas, en los hechos de agotó con mucha rapidez, ya que después de salvar sin dificultad los primeros y más fáciles obstáculos en su camino, resultó impotente para superar la barrera de los problemas más serios que promovió ante ella el propio curso de la investigación. Por eso la metodología pasa ahora por una crisis profunda, cuya resolución ha de determinar todas las etapas inmediatas en el desarrollo de la investigación paidológica de la infancia difícil.

Si la crisis permanece insoluble, el desarrollo radical de la investigación paidológica en este campo tropezará con enormes obstáculos en forma de infructuosidad práctica, inutilidad o escasa productividad de sus resultados. Si se encuentra salida a la crisis, la metodología de la investigación paidológica de la infancia difícil se encontrará ante una tarea de máxima importancia histórica, que sólo ella está en condiciones de resolver. Por tanto, el ascenso o la amortiguación de la curva del desarrollo de nuestra metodología depende del desenlace de la crisis que está viviendo. Por eso el análisis correcto de la crisis es absolutamente necesario para esclarecer todas las cuestiones de la existencia ulterior y del desarrollo de la paidología de la infancia difícil.

En un breve análisis, nos empeñaremos en demostrar que, dentro de la propia crisis de nuestra metodología, está implícita la posibilidad de verla y superarla, la posibilidad del ascenso de toda la metodología paidológica a un nivel superior, y de su transformación en un medio eficaz para lograr un conocimiento auténticamente científico sobre la naturaleza y el desarrollo del niño difícil. La esencia de la crisis reside en el hecho de que la paidología de la infancia difícil ha

llegado a su momento histórico decisivo en el desarrollo de cualquier ciencia en que debe pasar, dando un enorme salto, del simple empirismo pseudocientífico a un método de pensamiento y de conocimiento verdaderamente científicos. La paidología de la infancia difícil debe convertirse en una ciencia en el verdadero y cabal sentido de la palabra. La crisis ha sido provocada porque este campo del conocimiento ha llegado a su desarrollo a la solución de tareas que sólo son posibles en el curso de la investigación científica efectiva. De manera que la salida de la crisis consiste en la transformación de la paidología de la infancia difícil en una ciencia, en el sentido literal y exacto de la palabra.

Si nos preguntamos qué le falta a nuestra metodología para ser un medio eficaz de la investigación científica, si queremos llegar a las raíces ocultas de la crisis en curso, veremos que estas raíces se encuentran en dos áreas diferentes: por un lado, en la paidología teórica de la infancia difícil, a la cual está ligada la metodología del modo más estrecho, y, por otro lado, en la metodología general de la investigación paidológica del niño normal, en la que también se apoya la metodología especial de la infancia difícil. Analicemos los dos momentos.

Comencemos por un pequeño recuerdo. De por sí, éste no puede tener un gran significado, pero ha sido el punto de partida para el desarrollo de las ideas expuestas en el presente trabajo, y por eso puede ser una ilustración concreta que esclarezca el punto central del problema que nos interesa. Hace varios años, en el campo práctico, me tocó dirigir un consultorio paidológico para niños difíciles junto con un experto clínico psiquiatra. Fue traído a la consulta un niño difícilmente educable, un niño de ocho años que recién había comenzado a ir a la escuela. En la escuela manifestaba con particular agudeza las peculiaridades de su conducta, que ya habían sido notadas en la casa. Según el relato de la madre, el niño presentaba inmotivados y violentos ataques de irascibilidad, arrebato, ira y cólera. En ese estado, podía ser peligroso para quienes lo rodeaban, podía arrojar una piedra contra otro niño, podía abalanzarse sobre alguien con un cuchillo. Después de interrogar a la madre, la dejamos partir, nos consultamos entre nosotros y la citamos de nuevo para comunicarle los resultados de nuestro examen. «Su hijo —dijo el psiquiatra— es epileptoide». La madre, llena de ansiedad, comenzó a escuchar atentamente. «¿Qué significa eso?» —preguntó—. «Eso significa —le explicó el psiquiatra— que el pequeño es iracundo, excitable, irascible, que cuando se irrita, él mismo no comprende que puede ser peligroso para los demás, que puede arrojar una piedra contra los niños, etc.». La madre, desilusionada, objetó: «Todo eso se lo acabo de contar yo».

Este caso es memorable para mí; me obligó, por primera vez, a reflexionar con toda seriedad acerca de lo que obtienen los padres o los pedagogos que traen los niños a la consulta, en los diagnósticos y respuestas de los especialistas. Hay que decir francamente que obtienen muy poco, en ocasiones casi nada. Lo más frecuente es que la cuestión se limite a que la consulta les devuelva su propio relato y su observación, dotada de ciertos términos científicos, como ocurrió en el caso del niño epileptoide. Y si los padres o los pedagogos no se hallan bajo la hipnosis de esos términos científicos, no pueden dejar de ver que, en realidad se los

ha engañado. Se les ha dado lo mismo que se ha recibido de ellos, pero se lo ha provisto de un brillante rótulo, la mayor parte de las veces en una lengua extranjera e incomprensible.

Se comprende que no se puede caer en una extrema simplificación y vulgarización. Es indudable que el concepto de «epileptoide», con el que definió al niño el experto clínico es infinitamente más complejo y rico de contenido que las escasas observaciones directas y los conocimientos que poseía la madre sobre el niño. En el concepto de «epileptoide», por poco elaborado que nos parezca, están contenidos, como en germen, en forma embrionaria, muchas regularidades que rigen el fenómeno cuyo reflejo es el concepto dado. Empero, lo lamentable no reside en que el contenido del concepto científico no fue entendido por la madre, ni en que aún esté insuficientemente desarrollado y enriquecido, lo lamentable es que este concepto, por sí solo, no es lo que puede resolver las tareas prácticas que se le presentaron a la madre del niño difícil y que la obligaron a recurrir a la consulta.

Puede decirse que lo insatisfactorio de la definición se explica con el hecho de que la teoría contemporánea sobre las construcciones psicopáticas todavía está insuficientemente elaborada, y por eso, queriéndolo o no, debemos resignarnos al nivel de desarrollo de tal o cual problema y aguardar pacientemente, en tanto la ciencia no obtenga éxitos significativos en este problema. Es presumible que la causa de la insatisfacción esté en que incluso el contenido científico que la clínica moderna pone en determinado concepto no sea percibido por la madre. Aquí las raíces de la dificultad se encuentran no en el propio concepto, sino en la incapacidad o imposibilidad de transmitir este concepto a una persona no preparada. Pero nos parece que ambas explicaciones serían igualmente erróneas. Nos parece que si estuviésemos ante una persona que puede comprender por completo y a fondo todo el contenido científico del diagnóstico dado, y si el propio estado del estudio sobre los epileptoides estuviera extraordinariamente desarrollado, de todos modos, la madre acerca de la que he hablado, en lo fundamental seguiría teniendo razón. Se comprende que estos dos momentos, es decir, el desarrollo del propio concepto y el grado de su comprensión, son esenciales para determinar el éxito práctico del diagnóstico dado, pero no son ellos los que resuelven el problema. El problema se resuelve sólo atendiendo al hecho de que el pensamiento del investigador no estaba orientado al objetivo. Ese pensamiento no respondía a la cuestión central, que consistía en la propia situación, en la que carecía de validez añadir algo a lo que ya se sabía antes del diagnóstico científico, y en aportar, aunque fuese un ápice de utilidad, a quien deseaba ayuda. La madre no consideraba enfermo a su hijo; tampoco el psiquiatra le dijo que su niño estaba enfermo; pero la madre no buscaba un diagnóstico médico, sino paidológico, aunque probablemente no comprendía más la palabra «paidología» que la palabra «epileptoide». Ella no sabía cómo actuar con el niño, cómo reaccionar a sus arrebatos, cómo librarse de ellos, cómo hacer posible para el niño la asistencia a la escuela. Y el diagnóstico no daba respuesta alguna a estos interrogantes.

Si pasamos a un caso particular a la enorme mayoría de nuestras consultas, si analizamos a fondo la mayoría de los diagnósticos que se daban en las consultas, veremos que todos ellos yerran el blanco, que todos cometen el mismo error que el diagnóstico del psiquiatra al que me he referido. Lo complejo del asunto consiste en que el propio concepto de diagnóstico paidológico no ha sido esclarecido hasta ahora. En nuestro país se invierte muchísimo trabajo en la elaboración teórica de los problemas de la paidología. Un gran número de personas trabajan en la aplicación práctica de la paidología a las tareas de la vida, pero tal vez en ninguna parte es tan grande la separación entre la teoría y la práctica, dentro del propio campo científico, como en paidología. Los paidólogos evalúan y estudian a los niños, establecen diagnósticos y prognosis, dan prescripciones, pero nadie ha intentado aún definir qué es el diagnóstico paidológico, como se debe hacer, ni qué es la prognosis paidológica. Y aquí la paidología ha emprendido el peor camino: el camino de la copia de otras ciencias, reemplazando el diagnóstico paidológico por el diagnóstico médico, o el camino del simple empirismo, volviendo a relatar en el diagnóstico con otras palabras lo mismo que estaba incluido en las quejas de los padres, en el mejor de los casos, comunicando a los padres y pedagogos los datos no elaborados de procedimientos técnicos de investigación (como la determinación de la edad mental según A. Binet, etc.).

Las causas de semejante impotencia residen en la falta de elaboración de la paidología general que, según una severa definición de P. P. Blonski, es hasta ahora una ensalada de diferentes informaciones y conocimientos, y no una ciencia suficientemente formada en el verdadero sentido de la palabra.

Pero el propio Blonski termina su «Paidología» (que indudablemente ha cumplido un papel histórico en el desarrollo de nuestra ciencia y que aspira, según sus propias palabras, precisamente, a formar la paidología como ciencia) con un ejemplo de la aplicación práctica de la paidología a la vida. «Me parece —decía en la conclusión— que no hay nada más adecuado para poner fin a este libro que relatar lo que ocurrió el mismo día en que lo terminé» (1925, pág. 317). En esa conclusión relata cómo una maestra, dentro del grupo inicial de primer grado, separó para la investigación paidológica, a los tres niños más difíciles. «Pusimos a esos niños bajo observación paidológica, y he aquí que hoy obtuvimos los primeros datos —relata Blonski—. Los tests hechos a Volodia dieron una edad mental de 5,2. Es decir, que no resulta asombroso que nuestro niño de cinco años no pueda aprender a leer y escribir ni asimilar el ordenamiento escolar. Dmitri tiene una madre epiléptica y él mismo padece ataques. Es lógico suponer que su escritura en espejo tiene como origen los déficit corticales en la zona de los centros correspondientes, o de las vías conductoras, en el terreno de la epilepsia... Aleksandr tiene un padre alcohólico, es decir, ciclotímico... el niño sufre de una abundante secreción del oído y está casi sordo... Así, la observación más superficial nos permitió comprender enseguida a los niños y, por tanto, también conocer el modo de educarlos. Prescripciones pedagógicas: para Volodia, educación intelectual según el método preescolar de Montessori y gestiones acerca de su transferencia a una institución con régimen preescolar; para Dmitri, consolidación de la salud física, evitar

todo nerviosismo y estimular el éxito de la escritura directa, sin fastidiarlo por la escritura en espejo; para Aleksandr: curación del oído; esperar que la edad esquizoide atenúe los síntomas ciclotímicos, tratamiento regular y, en caso de una fuerte excitación, medicación sedante» (idem, págs. 317-318).

Es cierto que el propio Blonski hace la salvedad de que, por el momento, se trata de las prescripciones pedagógicas más generales y que un análisis paidológico detallado dará prescripciones pedagógicas más minuciosas. Pero a nosotros no nos interesa el grado de minuciosidad, sino la propia orientación que sigue el análisis paidológico. ¿Con qué elementos se compone el análisis del caso dado? Con la deducción aritmética de la edad mental con la ayuda de tests y con la aclaración de que Aleksandr tiene un padre alcohólico y ciclotímico, una madre increíblemente charlatana, movediza y torpe, es decir, una cicloide hipomaniaca. El niño padece una abundante secreción del oído y está casi sordo. En otras palabras, estamos ante un cicloide hipomaniaco semisordo. Nos parece que los tres diagnósticos dados y las prescripciones pedagógicas que se basan en los mismos, bastan para ver que, en realidad, tenemos aquí lo mismo que en el diagnóstico del experto psiquiatra antes mencionado.

Así, la primera dificultad que determina la crisis que está viviendo la metodología de la investigación de la infancia difícil consiste en la falta de esclarecimiento de los conceptos fundamentales vinculados a la investigación paidológica («diagnóstico», «prognosis», «prescripción», etc.). La paidología todavía no ha establecido con exactitud qué debe investigar, cómo debe determinar eso, qué debe saber prever, qué consejos tiene que brindar. Sin esclarecer estas cuestiones comunes para todo estudio paidológico, no es posible trasponer los límites de ese lamentable y pobre empirismo en el cual se ha empantanado ahora nuestra metodología práctica. La paidología podrá responder a esos interrogantes cuando realmente reflexione de modo consecuente y profundo sobre sus principios teóricos fundamentales y sepa extraer de ellos conclusiones prácticas acertadas.

La segunda dificultad que ha determinado la crisis, se encuentra, como ya se ha dicho, no tanto en la metodología general de la investigación paidológica, cuanto en la paidología de la infancia difícil. El estado de la paidología en este campo recuerda ahora al estado de la psiquiatría antes de E. Kraepelin, es decir, antes de la creación del sistema científico de la clínica psiquiátrica. Este paralelo histórico parece sumamente aleccionador, puesto que nos permite no sólo consolarnos, al conocer que otras ciencias vivieron una situación similar a la nuestra, sino que también señala directamente cómo salir de esta situación o, más exactamente, de qué modo otras ciencias superaron, en su tiempo, una crisis análoga y, por consiguiente, en qué consiste el objetivo que enfrenta hoy la paidología.

Como se sabe, antes de Kraepelin la psiquiatría se basaba en la descripción externa de las manifestaciones aisladas de las enfermedades mentales. La psicosis, dice O. Bumke² acerca de este período en el desarrollo de la psiquiatría, se clasificaban entonces de acuerdo con las manifestaciones puramente exteriores y los síntomas singulares, similares a lo que representan la tos y la ictericia en el estudio de las enfermedades internas. Es claro que de tal modo no era posible descu-

brir la naturaleza ni los nexos internos de las perturbaciones mentales, de igual manera que así era inconcebible encontrar la curación de estas enfermedades ni prevenirlas. Kraepelin fue el primero en crear una sistematización de las enfermedades psíquicas, que convirtió la manifestación de la enfermedad y sus síntomas sólo en indicios, en exteriorizaciones, tras las cuales se ocultaba el verdadero proceso patológico, que está determinado no sólo por la manifestación de la enfermedad en un momento dado, sino por su origen, curso, resultado clínico, hallazgos anatómicos y otros elementos que, tomados en conjunto, crean el cuadro completo de la auténtica forma patológica. De tal modo, dice Bumke, la sistematización de las enfermedades mentales de Kraepelin, poco después de que fuera ridiculizado y reconocido, atravesó en marcha triunfal el mundo entero, y por eso no es asombroso que, junto con el viraje radical del criterio fundamental de la psiquiatría, junto con el paso de las manifestaciones de la enfermedad a su esencia, fueran puestos los cimientos de la psiquiatría científica. Bumke agrega que nos apoyamos en Kraepelin hasta en aquellos casos en que las concepciones que se enuncian se diferencian marcadamente de las suyas propias.

Creemos que vale la pena profundizar en esta analogía. Basta con trasladarse mentalmente a la época de la psiquiatría sobre la que habla Bumke para ver que, en cuanto a exactitud, se parece al estado actual de la paidología. Por aquel entonces, el diagnóstico psiquiátrico se basaba en determinado síntoma, y el psiquiatra subdividía las enfermedades mentales según los rubros: alucinaciones, delirio —de modo similar a cómo la clínica de las enfermedades internas definía en la época precientífica las enfermedades: tos, dolor de cabeza, dolores óseos, etc.—. Si nos ubicamos mentalmente en la posición del médico de esa época, veremos que necesariamente debía hacer diagnósticos exactamente iguales a los que hace hoy un paidólogo. Llegaba un enfermo, se quejaba de tos, el médico sabio, probablemente, denominaba a la tos en latín, y con ese diagnóstico despedía al paciente. Si un enfermo ingenuo le pedía que le explicara qué significaba la sabia denominación, él, seguro, repetía a título de respuesta lo mismo que el paciente le había comunicado poco antes. Del mismo modo, si el paciente o sus familiares relataban al psiquiatra que él oía en medio del silencio voces que no eran audibles para nadie, o veía en un espacio vacío cosas extrañas, invisibles para las personas normales, el médico definía el mal como alucinaciones, y cuando le preguntaban qué son alucinaciones, quizá respondiera: eso significa que el paciente oye a su alrededor voces o ve cosas inexistentes, etcétera.

Esta analogía no sólo tiene un fundamento externo, sino otro interno, más profundo, que debemos descubrir, pues sin ello no encontraremos la solución metodológica correcta del problema que nos interesa, no comprenderemos de qué manera la medicina y la psiquiatría dejaron de hacer diagnósticos de ese tipo, no entenderemos qué le falta a la paidología moderna para estar en condiciones de pasar de estos diagnósticos a los verdaderos diagnósticos. El quid de la cuestión reside en lo que uno de los psicólogos contemporáneos designa como diferencia entre el punto de vista fenotípico y el dinámico causal de los fenómenos. Según este autor, la vieja botánica clasificaba los vegetales en grupos determina-

dos según la forma de las hojas, de las flores, etc., en concordancia con su similitud fenotípica. Empero, ocurre que una misma planta puede tener un aspecto absolutamente distinto de acuerdo con el lugar donde crece, la llanura o una zona montañosa. La enorme diferencia que se observa a menudo en el aspecto exterior de seres vivos fenotípicamente idénticos en dependencia de su sexo, del estadio de su desarrollo y de las particularidades de las condiciones ambientales en las cuales se está desarrollando o se ha desarrollado, condujo a la biología a elaborar, a la par con los conceptos fenotípicos, conceptos que se podrían designar genético-condicionales.

Cada fenómeno no está determinado sobre la base de su aspecto en el momento dado, sino que se caracteriza como cierta esfera de posibilidades de tal género; resulta ser que sólo en presencia de un conjunto determinado de condiciones o, podemos decir, de una situación determinada, surge el fenotipo dado. Hace mucho que la biología ha reconocido, sobre la base de la experiencia, que dos formaciones o procesos fenotípicos iguales pueden no ser en absoluto similares entre sí desde el punto de vista dinámico-causal, es decir, según sus causas y acciones. Por el contrario, la física y recientemente la botánica han demostrado que, por un lado, la similitud fenotípica puede combinarse con una diferencia dinámico-causal sumamente profunda y, por otro lado, que la notoria diferencia fenotípica puede observarse aun existiendo una afinidad dinámico-causal muy estrecha entre dos fenómenos o procesos.

Por tanto, tenemos derecho a concluir que no sólo los problemas del desarrollo impulsan a la ciencia a pasar de los nexos fenotípicos a los genotípicos, sino también que la investigación del problema de la causalidad y de los nexos reales de todos los tipos posibles, en última instancia, siempre presuponen el paso a la formación de los conceptos correspondientes en la biología, en la física y la matemática, en la historia y la economía. Este principio no es menos significativo para la psicología. Cuando se trata de resolver las cuestiones del surgimiento y desaparición, de las causas y las condiciones y demás nexos reales, queda en evidencia que los complejos y hechos psíquicos también están insuficientemente determinados por sus propias particularidades fenoménicas. Aquí también son posibles casos de la más íntima afinidad entre formaciones que se desarrollan en un terreno completamente diferente y según regularidades totalmente distintas. K. Lewin, al que pertenece la idea recién mencionada, da una serie de ejemplos psicológicos que confirman esta tesis.

Y hasta el momento en que la ciencia no emprenda este camino, mientras se encuentre absorbida exclusivamente por el estudio de la manifestación exterior de las cosas, permanecerá en el nivel del conocimiento empírico y no podrá ser una ciencia en el auténtico significado de esta palabra. Así era la medicina cuando definía una enfermedad por los síntomas y a la persona que tosía se le decía que tenía tos, y al que se quejaba de dolor de cabeza, que tenía dolor de cabeza. En su explicación expresaba, con otras palabras, lo mismo que estaba contenido en la pregunta y, al igual que el médico de Molière, aclaraba la acción soporífera del opio por el hecho de que éste posee poder soporífero. De tal modo, vemos las

profundas bases metodológicas del mismo problema que se nos planteaba en el ejemplo arriba mencionado. Y no es casual que una mujer común señalara el vicio metodológico fundamental de toda una ciencia cuando llamaba la atención a sus representantes sobre el hecho de que con la definición dada no profundizaban más allá de la expresión exterior de las cosas y, por consiguiente, eran impotentes para contribuir con algo, para añadir algo a los conocimientos de cualquier observador ingenuo que seguía esas manifestaciones exteriores.

Pero lo peor consiste en que, con tal estado de cosas, nuestro conocimiento no sólo no se eleva al nivel de una verdadera ciencia, sino que nos lleva directamente a conclusiones y deducciones erróneas. Y esto deriva del hecho de que la esencia de las cosas no coincide directamente con su manifestación. Quien juzga las cosas sólo por sus manifestaciones casuales, lo hace erróneamente, es inevitable que llegue a representar de modo falso la realidad que estudia, y a dar indicaciones erróneas acerca de la forma de actuar sobre esa realidad. Quien identifique cualquier tos y cualquier dolor de cabeza, pondrá en un mismo saco fenómenos que nada tienen en común entre sí, se formará una representación falsa de la realidad y nunca encontrará los recursos para curar la tos. Lo que sucede es que la ciencia estudia los vínculos, las dependencias, las relaciones que se encuentran en la base de la realidad, que existen entre las cosas.

Tomemos un ejemplo sencillo. Durante el dominio de la concepción fenotípica en biología, antes de Charles Darwin, la ballena se incluía entre los peces, pero no entre los mamíferos, porque de acuerdo con la estructura exterior del cuerpo, con toda su vida dentro del agua, es decir, desde el punto de vista fenotípico, tiene mucho más en común con el tiburón, con el lucio, que con el ciervo y la liebre, aunque genotípicamente, es decir, desde el punto de vista del desarrollo de los vínculos reales que determinan su actividad vital, la ballena es un mamífero y no un pez. Aquel que clasificaba a la ballena como pez, colocaba en la base de esta convicción una observación correcta en sí, pero no sabía interpretar con acierto esa observación.

Lo mismo que sucedió en la biología cuando Darwin creó su genial teoría evolucionista y con ello dio la posibilidad de pasar de la concepción fenotípica a la concepción genético-condicional, lo ha experimentado o debe experimentarlo cada una de las ciencias. Lo mismo debe ocurrir ahora con la paidología.

Hemos llegado, por tanto, a una conclusión que podríamos calificar de desconsoladora. Quiere decir que a la paidología le falta su Darwin, quiere decir que la salida de la crisis reside en esperar a un pensador genial. Quien piensa que es así, juzga otra vez por las manifestaciones exteriores de las cosas, no percibe en la propia analogía que hemos analizado antes sus esenciales fundamentos internos, se queda en la superficie, inevitablemente resultará un profeta poco perspicaz, como fue W. James, cuando valoró de modo pesimista la psicología de su época y dijo que ésta, esperaba su Galileo para que la convirtiera en ciencia. En relación con la psicología, vemos que ya ha emprendido el camino que recorrieron en su momento la biología y la física, aunque todavía sigue esperando a su Galileo.

Para un psicólogo investigador común, hoy está claro que la esencia de las cosas que estudia la psicología y sus manifestaciones exteriores, su aspecto fenoménico no son idénticos. Mientras tanto, la paidología hasta ahora aún no ha tomado conciencia de esta idea. Todavía hasta el presente se sigue definiendo con frecuencia a la paidología como la ciencia sobre los síntomas.

«Se ha encontrado el hecho —dice, por ejemplo, Blonski— de que el crecimiento cuantitativo de la materia en el organismo provoca una serie de cambios en ese organismo, en su constitución y su conducta, a la vez que uno u otro crecimiento de la materia está definitivamente ligado a diferentes cambios en la constitución y la conducta. Yo llamo al conjunto de estos cambios complejo de síntoma debido a la edad. La infancia se divide, como sabemos, en una serie de épocas distintas de crecimiento, cada una de las cuales, a su vez, se divide en una serie de fases y estadios singulares. A cada una de estas épocas, fases y estadios le es propio un complejo particular de síntoma debido a la edad. La paidología estudia los complejos de síntomas de las diferentes épocas, fases y estadios de la infancia en su sucesión temporal y en su dependencia de diferentes condiciones» (1925, págs. 8-9).

Vemos que en esta definición se ha hecho la tentativa teórica de asignar por principio a la paidología, como objeto directo de su estudio, los complejos de síntomas, vale decir, los grupos de indicios exteriores. Este criterio esencialmente fenomenológico debe conducirnos de modo inevitable, como se ha demostrado antes, a establecer nexos erróneos, a tergiversar la realidad, a adoptar una orientación desacertada para actuar, porque juzga acerca de la realidad y de los nexos que se encuentran en su base identificándolos con los síntomas.

No nos atreveríamos a afirmar que no existe en el mundo ninguna ciencia cuyo objeto de investigación sean los síntomas. El objeto de la investigación científica siempre es aquello que se manifiesta en síntomas. Pero la ciencia se dedica, en lo fundamental, a dar respuesta teórica a la cuestión de la esencia, de la verdadera naturaleza del objeto que estudia a través de sus manifestaciones exteriores. Que esto es forzoso, que la paidología puede convertirse en una ciencia aun antes del advenimiento de su propio Darwin, puede verse mejor que nada en la analogía, con el desarrollo de la psiquiatría científica, antes citada. En el destino histórico de la psiquiatría quedó demostrado con claridad experimental de qué modo es posible pasar del conocimiento empírico al saber efectivamente científico, sin que simultáneamente haya quedado resuelto, sin embargo, el objetivo de la ciencia dada, es decir, la dilucidación de la esencia del objeto que estudia. Kraepelin³, pese a toda su genialidad, no fue un Darwin; no creó en la psiquiatría nada que pueda ser parangonado con la teoría evolucionista. Nada dijo sobre la esencia de las enfermedades psíquicas, las transformó en una X y, no obstante, nos brindó la posibilidad de operar científicamente con esta X y de aproximarnos con recursos científicos a su conocimiento. Estudiar el camino de Kraepelin en la psiquiatría equivale a trazar un programa inmediato y absolutamente real de las acciones necesarias para transformar la investigación paidológica, de registro empírico de los síntomas en método científico de cognición de la realidad.

La esencia, el fundamento, del cambio de la labor científica que fue realizado en el campo de la psiquiatría por Kraepelin consiste en que logró trasladar el conocimiento y el pensamiento psiquiátricos de la concepción fenotípica a la genético-condicional, pero sin resolver el problema concerniente a la naturaleza de los procesos cuyo estudio inició. Kraepelin no poseía en el campo del conocimiento de las enfermedades psíquicas el equivalente de la teoría evolucionista en la biología moderna, y, sin embargo, creó una clínica biológica absolutamente científica de las enfermedades psíquicas. De modo tal, ha demostrado en la práctica que el método auténticamente científico de pensamiento resuelve en lo fundamental el problema de la esencia y naturaleza de los procesos que estudia la clínica desde las posiciones de la teoría evolucionista. Por el contrario, el propio camino hacia la solución de este problema depende de la asimilación del método científico del pensamiento. Kraepelin fue un Darwin de la psiquiatría moderna, pero sin teoría de la evolución.

En lugar de la teoría que reemplazara en el campo de la psiquiatría a la teoría evolucionista, puso una X. Hizo lo que en la historia del pensamiento científico ya había resultado ser más de una vez la clave para resolver los problemas metodológicos fundamentales en los campos más diversos del conocimiento. Según una feliz expresión de Goethe, convirtió el problema en postulado. Si el problema fundamental de la investigación científica en este área es la cuestión de la naturaleza, de la esencia de la enfermedad psíquica, Kraepelin postuló que tal esencia de las enfermedades psíquicas es precisamente la base real de lo que observamos en clínica como cuadro del complejo de síntoma, como el curso y el desenlace de la afección dada. Sin llegar a definir más propiamente la esencia de esta enfermedad, lo dejó como una magnitud hipotética, exactamente igual como procedemos en álgebra cuando designamos una serie de magnitudes con x , y , z ; que no sólo no nos impide efectuar con estas magnitudes incógnitas operaciones matemáticas completamente determinadas —sumar, multiplicar, dividir, elevar a potencia, extraer la raíz—, sino que es el único camino para descubrir esas x .

E. Kraepelin compuso para la psiquiatría una serie de esas ecuaciones, y al resolverlas, la clínica psiquiátrica se situó realmente en el camino científico. Del estudio de los síntomas, de los indicios exteriores de los fenómenos, pasó al estudio de la esencia de las enfermedades mentales y con ello creó ese sistema coherente y sólido de las enfermedades psíquicas que dejó atrás para siempre la clasificación y la clínica sintomáticas. La psiquiatría distinguió formas clínicas tales como la esquizofrenia, la psicosis maníaco-depresiva, sin conocer aún la esencia de los procesos que integran la base de estas enfermedades, pero, sin embargo, pasó —como ya se ha dicho— al camino del pensamiento verdaderamente científico, después de virar del estudio de los síntomas a la investigación de lo que se encuentra tras los síntomas, es decir, de la manifestación exterior de las cosas al estudio de su esencia interior.

Lo mismo le cabe hacer a la paidología moderna si desea dominar el método científico de pensamiento. Debe pasar del estudio de los complejos de síntomas al estudio de los procesos de desarrollo que se exteriorizan en esos síntomas y no

existen fundamentos para suponer que los procesos de desarrollo del niño normal y del niño anormal, los mecanismos de formación de la difícil educabilidad no pueden ser distinguidos del mismo modo que empleó la clínica para distinguir las enfermedades psíquicas. Existen todas las razones para creer que hay cierta cantidad, más o menos limitada, de tipos básicos y fundamentales de mecanismos y formas del desarrollo infantil y de la difícil educabilidad. De manera que crear una clínica paidológica de la infancia difícil implica distinguir y describir empírica y teóricamente la riqueza de sus nexos causales dinámicos, los tipos, mecanismos y formas fundamentales de desarrollo del niño normal y del anormal, en toda la plenitud de su condicionamiento genético-condicional.

El objetivo de Kraepelin en la paidología de la infancia difícil demanda de nosotros una revisión radical de uno de los problemas centrales que encara la paidología, o sea, el problema tipológico. Por lo común, entre nosotros se utiliza la vía deductiva en la solución de este problema. Se toman todas las formas de anomalía y difícil educabilidad y después, con ayuda de un esquema simplista, se dividen en distintas clases y especies. Así, la tipología de la infancia difícil nos hace saber que existen niños normales, niños socialmente abandonados y niños deficientes, que estos últimos se dividen en niños con una inestabilidad reactiva general, niños cerebropáticos, niños con defectos de los órganos sensoriales, niños inválidos. Dentro de estos grupos, el esquema tipológico común se estructura por vía puramente deductiva, partiendo de cuáles son las combinaciones posibles que determinan los tipos de niño anormal. Como ejemplo del método de clasificación puede servir el esquema tipológico común.

Como se advierte fácilmente, el razonamiento que se encuentra en la base de tal esquema es sumamente simple. Hay ambientes buenos y malos y hay buenas y malas inclinaciones, deben existir, por ende, tantos tipos de niños difícilmente educables cuantas sean las combinaciones aritméticas de cuatro elementos tomados de a dos: un buen ambiente y malas inclinaciones, un buen ambiente y buenas inclinaciones, un mal ambiente y buenas inclinaciones, un mal ambiente y malas inclinaciones. Pero lo fundamental es la vacuidad formal, el carácter abstracto y la falta de contenido de semejante esquema. El propio método de su construcción es un método anticientífico, escolástico, opuesto por principio al método mediante el cual se creó la clasificación científica en biología y en psiquiatría. La clasificación científica en la biología fue creada sobre la base del origen de las especies, no por vía especulativa, sino por vía experimental. De igual modo, tanto la psiquiatría como toda clínica médica nunca han formado clasificaciones nosológicas sobre la base de la mera combinación de todas las posibles conjunciones de los factores patógenos.

Hay que seguir el camino del estudio de la realidad efectiva, el camino de la distinción y descripción de las formas, mecanismos y tipos singulares del desarrollo incompleto infantil, de la difícil educabilidad infantil, de la acumulación de estos hechos, de su comprobación, de su generalización teórica y habituarse a la idea de que la expresión «niño retrasado» le dice tan poco a la paidología moderna como la palabra «enfermo» a la moderna medicina. Ambas tienen un conte-

nido puramente negativo, la indicación de que estamos ante una persona que no se desarrolla favorablemente en un caso, y que no posee una salud completa, en el otro.

Pero el objetivo del conocimiento científico es definir la naturaleza de ese retraso o de esa enfermedad. Exactamente como la indicación del ambiente bueno o malo aún no le dice absolutamente nada al paidólogo que se dedica a investigar el proceso real del desarrollo infantil, la indicación de un ambiente infectado nada le dice al médico acerca de la naturaleza de la enfermedad.

Por tanto, ante la moderna paidología se yergue el objetivo de crear, en lugar de la tipología estática y construida de modo abstracto, una tipología dinámica del niño difícilmente educable, una tipología fundada en el estudio de las formas y mecanismos reales del desarrollo infantil, que se manifiestan en determinados complejos de síntomas. Si observamos con este criterio la práctica del actual diagnóstico del desarrollo, veremos que no responde en lo más mínimo a estas exigencias. Tomemos como ejemplo el interesante trabajo de K. Schneider «Diagnóstico colectivo», uno de los pocos escritos dedicados al esclarecimiento teórico del concepto fundamental de la paidología práctica. Dice este autor que, en paidología, el diagnóstico debe entenderse de modo un poco distinto y, quizá, algo más ampliamente que en medicina. Por ejemplo, el pediatra o el psiconeurólogo, cuando establece el diagnóstico comprueba un defecto o cualquier enfermedad. Para ello recurre sobre todo a los síntomas y factores etiológicos que están relacionados con dicha enfermedad. El paidólogo diagnostica de otra manera. Se empeña en establecer la peculiaridad del desarrollo infantil en el momento dado. No le interesan los síntomas aislados o sus complejos (síndromes), sino su conexión mutua y el condicionamiento en el mecanismo de todo el desarrollo infantil, así como las condiciones que lo determinan. Según una expresión de Blonski, debe dar un cuadro integral del complejo de síntomas por medio del análisis etiológico.

No cabe duda alguna que el objetivo fundamental enunciado por Schneider ha sido correctamente definido. Empero, si atendemos al hecho de cómo se realiza en este mismo artículo el planteamiento del diagnóstico paidológico, veremos que en la práctica estamos aún muy lejos de las exigencias que nosotros mismos promovemos. Según la idea del autor, en la elaboración profunda del problema paidológico, el diagnóstico constituye uno de los elementos más importantes de la acumulación de material científico-investigativo y, a la vez, considera posible formular ese diagnóstico mediante la incorporación de toda la colectividad del dispensario, que ha participado en el examen, en la elaboración de los datos obtenidos. En la práctica de Schneider participaban en el diagnóstico colectivo un mínimo de cinco personas: el pedagogo paidólogo, el pediatra, el psiconeurólogo, el antropólogo y un secretario técnico. En los hechos, este contingente siempre es completado, por lo menos, por otra persona cercana al niño (padres, médico escolar o pedagogo) y, además, frecuentemente por otros colaboradores de la institución, por los paidólogos que estudiaron al niño, médicos y especialistas.

Si examinamos, desde el punto de vista científico, este diagnóstico colectivo, veremos que, formulando nuestras exigencias en forma teórica, éste no representa en modo alguno aquello de lo que habíamos hablado recientemente.

No nos proponemos hablar sobre la primera parte de este diagnóstico, que se denomina análisis paidológico, en la que se ha reunido el material necesario para el diagnóstico, sino que nos referiremos a lo que es, desde el punto de vista del autor, el diagnóstico específico. Schneider llama a tal diagnóstico síntesis paidológica. Supone que lo desfavorable en la esfera de la actividad de las funciones intelectuales (una atención débil, el bloqueo de las asociaciones) se encuentra, según parece, relacionado con una elevada excitabilidad nerviosa, por una parte, y con una imperfección de los analizadores (miopía, adenoides), por otra parte. El escaso rendimiento escolar es resultado de una reducida capacidad para el trabajo mental prolongado. La educación familiar (castigo corporal, blasfemias y riñas de los padres) no favorece, sino que dificulta el desarrollo de esta capacidad.

Basta con analizar semejante diagnóstico para apreciar que repite brevemente los mismos datos que fueron aportados antes de la investigación efectiva, sin añadir a ellos nada nuevo, salvo la problemática («según parece») relación y vínculo entre los fenómenos reales, y una comprobación que no dice nada (el escaso rendimiento escolar es resultado de una reducida capacidad para el trabajo mental prolongado). De nuevo estamos ante un diagnóstico del médico de la obra de Molière, quien en la explicación vuelve a enunciar con otras palabras lo mismo que se debía explicar. Tal tipo de diagnóstico no constituye una síntesis paidológica, sino un mero resumen del análisis paidológico, es decir, un simple resumen del material fáctico recogido.

De aquí resulta comprensible que las prescripciones contenidas en la tercera parte de la investigación no contengan absolutamente nada de lo que pudiera ser obtenido aun sin el diagnóstico paidológico. Los consejos profiláctico-terapéuticos se reducen a lo siguiente: primero, tratar la nariz (extirpar las adenoides); segundo, elegir gafas para uso permanente; tercero, hacerse registrar en el dispensario; cuarto, pasear diariamente veinte minutos antes de dormir. Las prescripciones pedagógico-sociales se reducen a dos: primera, no sobrecargar las tareas del hogar, y segunda, realizar lecciones escolares individuales para educar la atención y acelerar los procesos asociativos.

¿Qué es lo más notable tanto en el diagnóstico como en la prescripción práctica? La falta total de cualquier referencia al desarrollo, es decir, la ausencia de aquello que precisamente fue promovido en la teoría como exigencia fundamental al diagnóstico paidológico, ya que todo esto puede aplicarse con idéntico éxito a una persona adulta. Como resultado, no encontramos nada específico para un niño, para el desarrollo infantil en la etapa dada y, por consiguiente, para la paidología como ciencia. Entre tanto, según la acertada observación de A. Gesell¹, el diagnóstico del desarrollo es una tarea científica absolutamente independiente que debe ser elaborada con medios científicos. Gesell se hace la siguiente pregunta: ¿dónde debe estar concentrado tal diagnóstico del desarrollo? En su opinión, el objetivo del diagnóstico y el control del desarrollo deben estar concentra-

dos en la psiconeurología infantil. Es verdad que el diagnóstico del desarrollo debe incluir también todos los métodos y principios que, desde el punto de vista normativo o clínico, tienen relación con la evaluación de las condiciones del desarrollo.

Gesell ve una de las ventajas del término «desarrollo» precisamente en el hecho de que nos obliga a no establecer una diferencia particularmente notoria entre el cuerpo y la psique. Dice acertadamente que el diagnóstico del desarrollo nunca debe limitarse sólo al aspecto psíquico del desarrollo; debe abarcar todos los fenómenos del desarrollo, puesto que el diagnóstico psicológico ideal jamás puede ser formulado independientemente, sin relación alguna con los datos confirmados e integrados. El término «desarrollo» no hace diferencias excesivas entre el desarrollo vegetativo, sensorial-motor y psíquico, conduce a la concordancia científica y práctica de todos los criterios de desarrollo establecidos. El diagnóstico idealmente completo abarca todos los fenómenos de orden psíquico y social en vinculación con los síntomas anatómicos y fisiológicos del desarrollo. «De aquí se sigue —dice Gesell— que los fundamentos científicos del diagnóstico del desarrollo poseen un idéntico carácter médico y psicológico en el sentido estricto de la palabra» (1930, pág. 365).

Ya que la psiquiatría es uno de los sectores principales y universalmente reconocidos de la medicina, podemos preguntarnos: ¿Acaso no es posible presentar a la psiquiatría en un encuadre tal, que involucre en sí los objetivos y la práctica del diagnóstico del desarrollo? Muchas consideraciones hablan en favor de esto. «Pero existen muchas razones —continúa Gesell— por las cuales todo el campo del diagnóstico del desarrollo debe coincidir estrechamente con la pediatría. Estas razones no son tanto de carácter lógico como práctico» (ídem, pág. 366). Es cierto que históricamente, así lo reconoce, las tareas fundamentales de los pediatras eran el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades, pero todo el curso de la pediatría moderna promueve a primer puesto la prevención y el control. Esta tarea es tan importante que son incorporados a su esfera no sólo los niños enfermos, sino también los débiles e incluso los normales. Esta tarea es tan importante que en ocasiones abarca los aspectos psicológicos y funcionales del desarrollo. La vigilancia de la correcta alimentación del niño se convierte en la base natural del control más amplio e igualmente constante de su desarrollo.

La contradicción lógica de la última afirmación de Gesell es evidente por sí misma. Comprendiendo que los objetivos del diagnóstico del desarrollo son mucho más amplios que los objetivos de la pediatría, el autor, partiendo de un principio falso según el cual el diagnóstico del desarrollo debiera ser situado en uno de los campos ya existentes, hace su elección en favor de la pediatría, pero olvida que si la pediatría constituye una parte orgánica de un campo más vasto, todo este campo debe obtener un desarrollo científico independiente, que precisamente se realiza en la paidología. En cambio, la pediatría debe desarrollarse como una de las disciplinas paidológicas que basa el diagnóstico y el tratamiento de la enfermedad, la previsión de la enfermedad y la protección de la salud del niño en el estudio general de las leyes y la dinámica de su desarrollo. En este sen-

tido Gesell pone de manifiesto una tendencia característica de muchos investigadores: trasponer espontáneamente los límites de su propia competencia, sin decidirse a reconocer desde el punto de vista metodológico la necesidad de crear una nueva disciplina científica —la paidología—. Estos autores, a semejanza de otros personajes de Molière, hablan la prosa paidológica sin ser conscientes de eso. Se dedican a la investigación paidológica, sin llamarla paidológica. Sin embargo, la solución completa de los problemas del diagnóstico del desarrollo puede ser alcanzada sólo sobre la base de la solución consecuente y suficientemente profunda de la cuestión fundamental concerniente a las leyes y la naturaleza de los procesos del desarrollo infantil.

2

Nos resta pasar al segundo tema central de nuestro artículo, vale decir, a la suma de las tentativas que hemos hecho en diversos períodos sobre la base de investigaciones, las que estuvieron impregnadas de una idea común: la tentativa de pasar de la concepción fenotípica a la causal-dinámica en la metodología del estudio y el diagnóstico del desarrollo. La comprensión correcta del objetivo de la investigación paidológica es el principio fundamental del cual partimos aquí. Vemos este objetivo en el descubrimiento de las regularidades internas, de la lógica interna, de los vínculos y dependencias internos que determinan la estructuración y el curso del proceso del desarrollo infantil. Hasta una etapa reciente, dedicamos en las investigaciones mucha más atención a la cuestión de la dinámica y el curso del proceso del desarrollo que al tema de su estructura. En realidad, ambas cuestiones son dos aspectos de un mismo todo y no pueden ser resueltas correctamente, como tampoco acertadamente planteadas la una sin la otra.

Gesell formula con absoluta corrección el principio fundamental del estudio del desarrollo: «La ley genética superior es al parecer la siguiente: todo crecimiento en el presente se basa en un crecimiento anterior. El desarrollo no es una simple función completamente determinada de X unidades de herencia más Y unidades de ambiente. Se trata de un complejo histórico que refleja, en cada uno de sus estadios, el pasado encerrado en el mismo. En otras palabras, el dualismo artificial de ambiente y herencia nos lleva a un camino equivocado; nos esconde el hecho de que el desarrollo es un proceso ininterrumpido que se autocondiciona, y no una marioneta maniobrada con dos hilos» (1932, pág. 218). En otro libro Gesell dice que tanto en los niños normales como en los anormales, todos los estadios derivan orgánica e incesantemente uno del otro, a semejanza de la acción de un drama bien construido, y que si deseamos comprender el desenlace debemos seguir todos los actos.

De manera que el descubrimiento de la lógica interna del drama del desarrollo infantil, de la concatenación dinámica de sus distintos actos y vicisitudes,

constituye el objetivo fundamental de la metodología de la investigación psicológica.

No vamos a detenernos detalladamente en las primeras etapas de nuestra elaboración de la metodología psicológica. Algunas etapas fueron esclarecidas en su momento en una serie de informes y trabajos a los que remitimos al lector. Para que se comprenda la continuidad de todas esas etapas y la lógica interna del desarrollo de la idea fundamental que defendemos, daremos sólo los principios fundamentales que fueron elaborados en las etapas precedentes. Los primeros principios nos dieron la convicción de que los métodos tradicionales de investigación (la escala de Binet, el perfil de G. I. Rossolimo, etc.) se basan en una concepción puramente cuantitativa del desarrollo infantil; en esencia, se limitan a dar una caracterización meramente negativa del niño. El desarrollo del niño, reflejado en esa metodología, se concibe como un proceso sólo cuantitativo de crecimiento de unidades homogéneas e iguales entre sí, que, en principio, son sustituibles en cualquier estadio del desarrollo. Un año de desarrollo es siempre un año, se trate del avance del niño de los seis a los siete, o de los doce a los trece años de edad. Tal es la concepción fundamental de Binet, quien mide el año de desarrollo siempre con cinco índices que computan el progreso mental del niño como una magnitud absolutamente equivalente sea ese progreso de decimosegundo o del tercer año de vida.

Esta incompreensión básica del problema central del desarrollo y de las nuevas formaciones cualitativas que surgen en su proceso conduce ante todo a un planteamiento falso también con respecto al aspecto cuantitativo del desarrollo. Los problemas del desarrollo y de su organización en el tiempo están presentados aquí en forma distorsionada, porque no se tiene en cuenta la ley fundamental que dice que en el desarrollo mental el valor de un mes está determinado por su posición en el ciclo vital. Aquí, se adopta el principio opuesto. En el desarrollo mental, el valor de un mes se determina independientemente de su posición en el ciclo vital.

Para el perfil trazado por Rossolimo el punto de partida es otro. La unidad de memoria es igual a la unidad de atención, independientemente de la peculiaridad cualitativa de la función psicológica. En el resultado final que determina el desarrollo, las unidades de la atención se consideran en el mismo nivel que las unidades de la memoria, a semejanza de lo que ocurre en la mente de un escolar ingenuo, que coloca los kilómetros y los kilogramos en la misma suma.

Estos dos momentos, es decir, la concepción puramente cuantitativa del desarrollo infantil y la caracterización negativa del niño, responden en la práctica al objetivo netamente negativo de segregar de la escuela común a los niños inadecuados para ella, porque no están en condiciones de dar una caracterización positiva de un niño de un tipo determinado ni de captar su particularidad cualitativa en el estadio dado de su desarrollo. Estos métodos están en flagrante contradicción tanto con los criterios científicos modernos sobre el proceso del desarrollo infantil, como con las exigencias de la educación especial del niño anormal.

Las nociones científicas contemporáneas sobre el desarrollo del niño se están perfeccionando en dos direcciones, exteriormente opuestas, pero internamente

condicionadas entre sí: por un lado, en el sentido de la diferenciación de las funciones psicológicas y el esclarecimiento de su peculiaridad cualitativa y de la relativa independencia de su desarrollo (teoría de la capacidad motora, del intelecto práctico, etc.); por el otro lado, en el sentido de la unidad dinámica de estas funciones, del descubrimiento de la integridad de la personalidad del niño y de la elucidación de las estructuras complejas y los nexos funcionales entre el desarrollo de los aspectos singulares de la personalidad. El desarrollo del niño es un proceso único, pero no uniforme, íntegro, pero no homogéneo. La complejidad de la formación en el proceso de desarrollo no sólo no excluye, sino que presupone la importancia primordial de la unión dinámica y estructural de todos los aspectos y procesos del desarrollo en un todo único.

Los sistemas de estudio del niño que se fundan en estas tesis, que tienen como objetivo su caracterización positiva y pueden integrar la base de un plan educativo, se estructuran sobre tres principios fundamentales: división de los elementos obtenidos y su interpretación, máxima especialización de los métodos de estudio de las distintas funciones (a diferencia de los métodos sumarios que tienden a investigarlo todo), y en el principio de la interpretación tipológica dinámica de los datos obtenidos durante la investigación con fines diagnósticos. A este respecto, la moderna psicología de la infancia difícil pone a nuestra disposición no sólo principios metodológicos, sino también recomendaciones reales referidas a la naturaleza de aquellos procesos del desarrollo infantil que estamos estudiando.

Si tomamos como ejemplo concreto el problema del estudio del niño mentalmente retrasado, podemos demostrar con este ejemplo la enorme riqueza de los datos concretos relativos a la concatenación dinámica y el movimiento de las funciones singulares acerca de los que hablamos anteriormente. Los principios básicos de la caracterización dinámica del niño con retraso mental fueron formulados por nosotros, en su oportunidad, en el informe al Congreso de psicología. El desarrollo detallado de estas tesis figura en nuestro trabajo «Problemas fundamentales de la defectología contemporánea». Ya allí se habla sobre la complejidad, la heterogeneidad de la asociación dinámica, de la sustitución, de la separación de los elementos primarios y secundarios, en una palabra, de la complejidad de la estructura del retraso mental. Avanzando por el mismo camino, en el Congreso de psiconeurología, tuvimos oportunidad de informar sobre los resultados de nuestras investigaciones del niño sordomudo, retrasado mental e histórico. En el presente trabajo volvemos a referirnos brevemente al contenido de las investigaciones. Quisiéramos detenernos en ellas, ya que ahí está incluido el punto de partida del desarrollo ulterior del problema que nos interesa.

Un principio fundamental, que puede interesarnos desde el punto de vista metodológico, es la comprobación del hecho de que, al estudiar al niño anormal y difícilmente educable, se deben diferenciar rigurosamente las desviaciones y retrasos primarios y secundarios en su desarrollo. El principal resultado de nuestros estudios fue la conclusión de que las desviaciones y retrasos en el desarrollo del intelecto y del carácter en el niño anormal y en el difícil, como regla general,

siempre están vinculados a las complicaciones secundarias de cada uno de estos aspectos de la personalidad o de la personalidad en su conjunto. Desde el punto de vista metodológico, es correcto plantear la cuestión de la correlación entre las desviaciones y retrasos primarios y secundarios en el desarrollo del niño anormal y difícil —equivale a dar la clave para la metodología de la investigación y la metodología de la educación especial de ese niño.

El estudio de las complicaciones secundarias en el desarrollo del niño anormal y difícil nos llevó a establecer la existencia de complejos con síntomas concretos muy importantes en el sentido teórico y práctico, los más plásticos y dinámicos por su naturaleza, que, a consecuencia de esto, pueden llegar a ser la esfera fundamental de aplicación de la influencia pedagógica y terapéutica. Estas investigaciones demostraron que el retraso en el desarrollo de las funciones intelectuales superiores y de los estratos caracterológicos superiores de la personalidad en la oligofrenia, la sordomudez y la histeria son complicaciones secundarias que ceden bajo una acción pedagógico-terapéutica correcta.

En esencia, aquí ya está incluido todo el problema en su conjunto. Evidentemente, no se debe presentar la cuestión como si tal o cual causa generara directamente todas las manifestaciones con las que nos encontramos y que comprobamos en calidad de síntomas. La relación entre el síntoma y la causa que lo produce es muchísimo más compleja. Mientras que antes se creía que algún defecto, por ejemplo, la sordera o la debilidad, conducen directamente a la aparición del cuadro que conocemos y que caracteriza el desarrollo de ese niño, ahora sabemos que los distintos síntomas se encuentran en una relación diferente y sumamente compleja con la causa fundamental. Los síntomas no pueden ser deducidos directamente del defecto, como se sacan las monedas del monedero que las contiene. Todos los síntomas no se alinean en una misma fila, como cada uno de cuyos miembros se halla en una relación completamente idéntica con la causa que ha generado toda la serie. Afirmar esto significaría ignorar el proceso del desarrollo, mientras que el cuadro que presenta el niño mentalmente retrasado es producto del desarrollo. Y esto quiere decir que tiene una composición compleja, una estructura compleja.

A título de ejemplo, nos referiremos al análisis de la estructura de la personalidad del niño con retraso mental, la cual, según nuestras observaciones, puede considerarse típica para los débiles. De antemano hacemos la salvedad de que en medida alguna constituye la vía obligatoria para el desarrollo de todo niño con retraso mental. Toda la esencia reside en la cohesión dinámica de los síndromes singulares, en su nexo genético, funcional y estructural, que nunca se forma de modo estereotipado y trivial. En el centro o en la base de todo el cuadro deben ser puestos los síntomas de la debilidad, todavía insuficientemente estudiados, pero de todos modos sí esclarecidos en sus rasgos fundamentales; o bien el núcleo de la debilidad, como se lo podría llamar a diferencia de las estratificaciones secundarias y terciarias que se forman en torno de este núcleo.

La primera y más frecuente complicación, que nace como síndrome secundario en presencia del retraso mental, se manifiesta en el desarrollo incompleto de

las funciones psíquicas superiores (formas superiores de la memoria, del pensamiento, del carácter, que se constituyen y surgen en el proceso del desarrollo social del niño). A la vez resulta notable el hecho de que en sí el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores no está vinculado forzosamente con la debilidad. Pero muy a menudo uno y otro se encuentran juntos, ya que entre ambos fenómenos existe una conexión no mecánica, sino genética y funcional-estructural, cuyo descubrimiento no ofrece especial dificultad después de una serie de estudios específicos dedicados a este tema.

Uno de los factores centrales del desarrollo cultural infantil —como lo demuestra la investigación— es la colaboración. La colectividad como factor de desarrollo de las funciones psíquicas superiores aparece en primer plano a la luz de los nuevos estudios. El niño débil se distingue hasta tal punto de los otros niños por su nivel intelectual, que se produce su exclusión de la colectividad infantil y, o bien se desarrolla fuera de dicha colectividad, o bien —lo que suele suceder más frecuentemente— la línea de su desarrollo dentro de la colectividad, la línea del desarrollo del aspecto social de su conducta se torna marcadamente lenta, uniformemente retardada en relación con el hecho de que su avance tropieza con dificultades derivadas de su debilidad mental. Nos ha tocado observar gran número de niños débiles que ocupaban durante años la misma posición dentro de la colectividad infantil, sin participar activamente en su vida y segregados de ella a cada paso. Así se determinaban formas inferiores de la colaboración con los otros niños y, por consiguiente, también el desarrollo incompleto del aspecto social de la conducta y de las funciones psíquicas superiores que se estructuran en el curso de ese desarrollo.

Surge así el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores. Es interesante porque, aunque vinculado a la debilidad, no lo está por medio de un vínculo directo, sino mediado. El desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores no constituye una consecuencia inmediata y directa de la debilidad mental del niño, sino que es una complicación secundaria, cuyo mecanismo de aparición recién hemos intentado esbozar sistemáticamente. También hay otro hecho notable: la complicación secundaria puede asimismo no acompañar a la debilidad allí donde las condiciones del desarrollo del débil bloquean desde el comienzo las dos causas sobre las que hemos hablado anteriormente como los factores fundamentales que llevan al origen del primitivismo infantil.

Más aún: hemos podido observar casos en que el elevado desarrollo cultural del débil, que evidentemente no correspondía al desarrollo de sus funciones intelectuales elementales, era una especie de esfera central de la compensación en ese niño. Nos inclinamos a pensar que fenómenos de orden análogo, si bien es cierto que en forma unilateral, se encuentran también en la base de la denominada «debilidad mental de salón». La conclusión más sustancial que extraemos de lo recién enunciado es que el débil, por consiguiente, es en principio capaz de un desarrollo cultural, puede elaborar así en las funciones psíquicas superiores, pero en los hechos resulta con frecuencia desarrollado de modo incompleto en el

aspecto cultural y privado de esas funciones superiores a raíz de la peculiar historia de su desarrollo.

Ya vemos un hecho sobre el cual desearíamos hablar, anticipándonos, como hecho central por su significado para todo el campo de fenómenos que estamos tocando. Este hecho consiste en lo siguiente: la diferenciación de los retrasos primarios y secundarios en el desarrollo no sólo tiene interés teórico, sino también sumo interés práctico, en el sentido de que las complicaciones y retrasos secundarios son los más sensibles a la acción pedagógico-terapéutica allí donde la causa directa, es decir, la debilidad mental y, por tanto, los síntomas directamente derivados de ésta, no pueden ser eliminados. Dicho sea de paso, hablaremos todavía por separado sobre la dialéctica de la influencia en el desarrollo del niño anormal en relación con la complejidad de la estructura de su personalidad. Pasemos a considerar los otros síndromes que encontramos en la historia del desarrollo del niño con retraso mental.

Existe un grupo peculiar de síntomas, muy estrechamente ligado al síndrome del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores, al que E. Kretschmer distingue en la psicología infantil con el nombre de reacciones primitivas, oponiéndolas a las reacciones de la personalidad. Se debe entender por reacciones primitivas las descargas afectivas directas no interpoladas a través de la estructura compleja de la personalidad. Kretschmer denomina reacciones primitivas a aquellas en las que la excitación causada por una emoción no pasa enteramente a través de la interpolación de una personalidad integral desarrollada, sino que se manifiesta en forma reactiva directa en acciones impulsivas instantáneas o también en mecanismos mentales profundos, por ejemplo, de tipo hipobólico o hiponico. Encuentra, tanto lo uno como lo otro, tanto las acciones impulsivas como las reacciones del estrato hipobólico -hiponico sobre todo en los hombres primitivos, en los niños y en los animales-. Por eso las agrupa a todas bajo la denominación de reacción primitiva.

En las personas adultas cultas, la reacción primitiva puede emerger también gracias a que una influencia traumatizante afecta y paraliza el nivel superior de la personalidad, a consecuencia de lo cual los estratos filogenéticos más profundos de la psique experimentan una excitación aislada y colocándose, por así decirlo, en el lugar de los mecanismos más elevados, aparecen en la superficie. En otros casos, semejantes reacciones primitivas -según las palabras de Kretschmer- se producen en la personalidad infantil, en los psicópatas con debilidad mental, nerviosa o volitiva, en los que han padecido un traumatismo de cráneo, alcoholismo o una esquizofrenia latente. En esas personas, incluso las emociones débiles provocan una reacción primitiva. Pero también bajo la influencia de estímulos habituales de la vida, en tales individuos suelen crearse reacciones primitivas, en tal grado que la propensión a los estallidos, a las emociones, a las acciones espontáneas y las descargas históricas pueden convertirse para ellas, según la convicción de Kretschmer, en un estigma del carácter.

En esta descripción de las reacciones primitivas son notables dos momentos. Uno está directamente relacionado con la paidología y consiste en que estas reac-

ciones primitivas, como ya hemos dicho, constituyen frecuentemente fenómenos normales de la edad infantil. La etapa de la pubertad, con su desequilibrio espiritual, con sus situaciones afectivas de enorme tensión, predispone particularmente a las acciones espontáneas. De manera que sólo es posible una verdadera comprensión de la reacción primitiva si la examinamos desde el punto de vista de las regularidades del desarrollo infantil. El segundo momento consiste en que estas reacciones se encuentran con igual frecuencia tanto en los casos de un desarrollo de la personalidad normal como en uno patológico. Según una expresión de Kretschmer, que él aplica a otra forma de conducta, es decir, al síndrome hipobúlico —acerca del cual hablaremos más adelante—, dicho fenómeno no nace en presencia de una enfermedad, como un tumor raro, como algo completamente nuevo. Al contrario, la enfermedad crea sólo las condiciones en las cuales se manifiesta y exterioriza un mecanismo siempre incluido en la organización normal de la conducta. «De modo que —dice Kretschmer— aquello que en los histéricos consideramos como especie de cuerpo extraño mórbido, de un demonio o de un doble de una voluntad orientada a un fin, lo encontramos en los animales superiores y en los niños pequeños. Para ellos esto es la voluntad en general, en este nivel del desarrollo representa más o menos el modo existente y normal de querer. El tipo volitivo hipobúlico representa, desde el punto de vista ontogénico y filogenético, el nivel más bajo de orientación a un fin. Precisamente por eso lo denominamos hipobúlico» (1928, págs. 125-126).

Mostrando la afinidad entre el complejo de síntomas catatónico y el tipo hipobúlico, que está contenido en este complejo llevado al grado más agudo, dice Kretschmer: «Tampoco el síndrome catatónico constituye una nueva formación, una producción de la esquizofrenia, una especie de forma singular de tumor que aparece en cualquier parte del cuerpo donde antes no había nada y donde orgánicamente nada debe haber. La catatonía no crea el complejo de síntomas hipobúlico, sólo hace que se exteriorice. Toma algo que es una parte constitutiva normal e importante en el aparato expresivo psicofísico de los seres vivos superiores, lo separa de su combinación normal, lo aísla, lo traslada y, de ese modo, lo obliga a funcionar de manera excesivamente intensa e inútil, tiránica. Del hecho que tipos diversos de enfermedad, como por ejemplo, la neurósis de guerra o la catatonía endógena, tienen las mismas raíces hipobúlicas, se deriva que la hipobulia no sólo es un importante grado de transición en la historia del desarrollo de los seres vivos superiores, que ha desaparecido posteriormente o simplemente ha sido sustituido por la orientación a un fin, vemos que la hipobulia constituye más bien un órgano que sobrevive, cuya impronta se conserva en un grado más o menos intenso también en la vida psíquica del hombre adulto» (ibidem, págs. 126-127).

Por consiguiente, en las más variadas enfermedades puede descubrirse un mecanismo genéticamente más temprano que, en cierto estadio del desarrollo, es una etapa normal y que no puede ser comprendido de otro modo que a la luz del desarrollo. Vemos, además, que este mismo mecanismo, este mismo complejo de síntomas puede, por tanto, ser un estigma caracterológico de la difícil educabilidad, de un desarrollo incorrecto. En relación con esto, llegamos de nuevo al prin-

cipio fundamental de nuestra metodología, a saber, a la comprensión de la unidad de las regularidades que se manifiestan en los estados patológico y normal, así como a la conclusión de que el desarrollo es la clave para comprender la disgregación, y la disgregación la clave para comprender el desarrollo. Volveremos todavía a este problema, pero ahora, para concluir con el síndrome de las reacciones primitivas que describimos, diremos que se incluyen, con toda razón, entre estas reacciones primitivas tanto la simple descarga de emociones fuertes, que se realiza sin freno (se la denomina reacción explosiva), como los cortocircuitos que se producen cuando los impulsos afectivos, eludiendo toda la personalidad, se transforman directamente en acción. Toda la diferencia consiste en que la descarga se manifiesta aquí no en forma de descarga motriz elemental, sino en forma de acciones más complejas, como el suicidio, el homicidio, el incendio premeditado, etcétera.

Es curioso que en medio de estas acciones de cortocircuito, una parte de las reacciones se produce sin que medie una fuerte presión de los afectos. Siguiendo un impulso instantáneo indiferente, se realiza una acción que no es posible explicar por la personalidad de quien la efectúa ni por la presión de una situación coercitiva. Lo que se presenta aquí no es otra cosa que una falta de resistencia a un impulso fugaz e instantáneo, es decir, un grave apartamiento de este acto negativo aislado de cualquier interpolación con las tradiciones de la personalidad íntegra. Las acciones espontáneas de este tipo, afectivamente débiles, nos obligan siempre a sospechar de un serio proceso de disgregación o escisión de la personalidad. De manera que tenemos derecho a considerar la reacción primitiva como un síntoma de desarrollo insuficiente o de disgregación incipiente de la personalidad.

Resulta particularmente sencillo comprender lo que tenemos presente cuando hablamos sobre las reacciones primitivas, si las oponemos a las reacciones de la personalidad. Estas aparecen en los casos en que la personalidad no está completamente desarrollada o cuando no encuentran por parte de ésta un total acuerdo. Estas reacciones son inespecíficas para una personalidad, *pueden* encontrarse en una personalidad de cualquier tipo, aunque caracterizan claramente un tipo determinado de personalidad, o sea, la primitiva. Las reacciones de la personalidad son específicas por el hecho de que toda la personalidad participa intensa y conscientemente en su aparición. Se manifiestan cuando la personalidad experimenta la llamada emoción clave. El carácter y la emoción clave, dice Kretschmer, se adecuan el uno a la otra como una llave a la cerradura. Tales emociones provocan en la personalidad reacciones en las cuales se reflejan y encuentran su expresión más clara todas las particularidades específicas de la individualidad dada.

Hemos encontrado con suma frecuencia un complejo semejante de reacciones primitivas en los débiles, no sólo en los denominados débiles eréticos, o en débiles difícilmente educables, sino que pudimos observar este síndrome, en uno u otro grado, en los niños mentalmente retrasados más afortunados en lo referente al carácter. Se aprecia fácilmente, por todo lo que acabamos de decir, que el tipo de estas reacciones no constituye una consecuencia directa de la propia debi-

lidad, sino uno de los síndromes secundarios, o incluso más distantemente inculcados a la causa de origen de los síndromes. La reacción primitiva es una reacción que ha eludido la personalidad; por consiguiente, en ella se manifiesta el desarrollo incompleto de la personalidad. Así tenemos derecho a examinar la reacción primitiva desde el punto de vista diagnóstico; estamos, por ende, ante una de las consecuencias alejadas de la debilidad, es decir, el desarrollo incompleto de la personalidad, que posee además una serie de manifestaciones muy características del débil. Mencionaremos algunas de ellas a fin de mostrar de modo evidente cómo, cuando se adopta determinado enfoque, se advierte el nexo entre fenómenos que, a primera vista, no están en relación directa entre sí, pero que, si se analizan adecuadamente, resultan ser, en realidad, fenómenos de un mismo orden.

Ultimamente, De Greef sometió a una prueba sumamente interesante la autovaloración de los débiles. En una excelente investigación ha establecido que los débiles manifiestan un síntoma muy característico de autovaloración elevada, al que propondríamos llamar síntoma de De Greef. Si se trazan ante el débil tres círculos y se le explica que un círculo lo representa a él mismo, el segundo, a su compañero y el tercero al maestro, y se le pide al sujeto que trace líneas rectas a partir de estos círculos hacia abajo, de modo que la más larga toque al más inteligente, la segunda en longitud al segundo, etc., por regla general, el débil traza ante todo la línea más larga para sí mismo. Esta falta de actitud crítica hacia sí, esta elevada autovaloración, representa realmente un fenómeno de lo más curioso en la historia del desarrollo y en la estructura de la personalidad del débil. De Greef vincula acertadamente este fenómeno con el insuficiente desarrollo de la comprensión social del débil. El investigador dice con agudeza: todo lo que traspasa los límites del entendimiento del débil le parece una estupidez. Por eso es tan egocéntrico en la valoración de su propia inteligencia. Para el imbécil —supone De Greef—, el genio está en los límites psicológicos de la debilidad.

También nosotros hemos observado reiteradamente la presencia de este síntoma en los débiles y particularmente en los imbéciles, pero completamos estas observaciones con una serie de experimentos análogos con un niño normal y comprobamos que el fenómeno mencionado tampoco es producto de la oligofrenia, cierta forma rara de tumor, que es el síntoma más sencillo del desarrollo incompleto y que, en realidad, corresponde a la misma esfera de fenómenos que las reacciones primitivas. El fenómeno observado es testimonio de un nivel primario en el desarrollo de la personalidad, cuando ésta aún no se ha formado y cuando el niño no sólo se valora altamente a sí mismo, sino que también en la valoración comparativa de otros, en la cual él no participa directamente, manifiesta la tendencia egocéntrica y afectiva de construir esa valoración sobre la base de una inclinación emocional o de la referencia a sí mismo. Hemos logrado demostrar que el niño valora más a todos los que quiere o a quien está más cerca de él, o quien le agrada, sin poder separar todavía la valoración afectiva de la intelectual.

Por tanto, la raíz del fenómeno que observara De Greef es, evidentemente, el carácter afectivo de la valoración y la autovaloración infantil. Aún es posible otro

mecanismo de formación del síntoma en el caso dado: la compensación ficticia en forma de una autovaloración elevada como formación caracterológica reactiva en respuesta a las dificultades que encuentra el niño en el ambiente, en respuesta a la baja valoración que le da a él ese ambiente. A él le consideran tonto; él se considera a sí mismo el más inteligente. En este sentido, nos parece que De Greef se equivoca profundamente cuando, al examinar los fenómenos que ha hallado, supone que la presencia de dicho síntoma excluye la posibilidad de que actúen «los mecanismos compensatorios» en los niños con retraso mental. El débil está satisfecho consigo mismo, se considera más inteligente que todos, por consiguiente —afirma De Greef—, no puede tener el sentimiento de su propia inferioridad ni la tendencia consiguiente a la compensación. Tal conclusión nos parece apresurada. Precisamente en el terreno de la debilidad, en el terreno del sentimiento de inferioridad es donde surge, como producto de la compensación, el síntoma de De Greef, pero sólo como producto de una compensación ficticia, falsa, subjetiva.

Por tanto, diríamos que la reacción primitiva y el síntoma de De Greef pertenecen al mismo síndrome de insuficiente desarrollo de la personalidad, pero lo caracterizan desde distintos lados: las reacciones primitivas, desde el lado negativo, desde el punto de vista de la falta de formación de la personalidad; el síntoma de De Greef —desde el lado positivo, desde el punto de vista del desarrollo compensatorio de la personalidad (en el sentido de su elevada autovaloración).

Además, próximo al síndrome de las reacciones primitivas, pero sin fundirse con ellas, está el tercer síndrome: el síndrome del desarrollo incompleto de la voluntad, descrito magníficamente por Kretschmer en su análisis de la histeria y al que, junto con él, denominamos hipobúlico, en prueba de que durante las etapas primeras del desarrollo representa el nivel genético normal en la formación de la voluntad. Lo más notable de ese estadio primario del desarrollo de la voluntad es el hecho de que la voluntad y el afecto son idénticos en la vida psíquica primitiva. Cada afecto es al mismo tiempo una tendencia y cada tendencia adopta los rasgos del afecto. Lo opuesto al mecanismo hipobúlico que se considera un tipo de carácter cualitativamente volitivo es la voluntad dirigida a un fin. De manera que, con respecto a los histéricos y, en general, a las personas que manifiestan hipobulia (según la acertada observación de Kretschmer, la hipobulia no representa en el aspecto patológico una nueva creación de la histeria ni, en general, es específica sólo de la histeria), Kretschmer dice correctamente que no son débiles por falta de voluntad, sino que son débiles en cuanto a propender a objetivos, pues la esencia de dicho fenómeno es la debilidad de la voluntad relacionada con los objetivos superiores, y no la voluntad en general.

«Con frecuencia se ha planteado si los histéricos son volitivamente débiles. Formulada de ese modo la pregunta nunca obtendrá respuesta. Esto es debilidad de la voluntad, le dice el médico a su paciente, enfermo de abasia, que no puede mantenerse en pie. Por cierto, es debilidad de la voluntad, porque si se esforzara, podría estar de pie. Empero, ¿no se oculta acaso en esta falta de deseo una fuerza de voluntad, una fuerza tenaz e inquebrantable, que muchas personas sanas, de

voluntad fuerte, nunca han manifestado en su vida? Por eso, tales personas, en síntesis, no son débiles de voluntad, sino débiles en cuanto a propender a objetivos. La debilidad del objetivo es precisamente la esencia psíquica del estado que denominamos hipobulia. Sólo separando una de otra instancia volitiva podemos comprender el enigma: un hombre que no puede autogobernarse, pero que no está totalmente privado de objetivos, empeña la fuerza de voluntad más enorme para dar la imagen de la más lamentable debilidad» (E. Kretschmer, 1928, págs. 135-136).

Los niños débiles mentales manifiestan con mucha frecuencia rasgos de carácter histérico, están predispuestos a ello por el propio retraso en el desarrollo. Ahora no vamos a hablar en detalle sobre esto, sólo diremos que en los débiles que no llevan sobre sí los estigmas de la histeria, hemos observado muchas veces mecanismos hipobúlicos en la conducta, sin que tuvieran en absoluto las características del ataque histérico, pero sí muy afines a las formas del tipo primitivo de voluntad, que se manifiestan también en el niño normal en su estadio primario de desarrollo. Figuran aquí los fenómenos de negativismo, de obstinación y otros mecanismos hipobúlicos, que —como ya hemos dicho— no son otra cosa que síntomas del desarrollo infantil: movimientos rítmicos, tempestad motriz, negativismo y sugestionabilidad y, por fin, el último momento, sumamente importante, al que Kretschmer llama aislamiento o disociación, y que ayuda a comprender correctamente el problema que nos interesa. El hecho de la disociación consiste en que algunos estratos o funciones que habitualmente actúan en conjunto, comienzan a actuar aisladamente, incluso una en contra de la otra. Este fenómeno tiene particular importancia para comprender la vida espiritual sana y enferma. Además de constituir la base de la desorganización esquizofrénica, estas funciones constituyen la base de la actividad del hombre normal como la abstracción, la formación de conceptos y otras. En una investigación experimental con esquizotímicos enfermos y sanos, se logró determinar que existe una afinidad tipológica entre la capacidad de disociación y el tipo esquizotímico de la personalidad. Los conceptos de análisis y de abstracción son conceptos parciales del ámbito general de un fenómeno psíquico —la disociación.

Vemos, por tanto, que la capacidad de disociación es nuevamente una particularidad, tanto de la psique normal como de la enferma. Al respecto es notable la idea de Kretschmer acerca de que durante el tratamiento de la esquizofrenia y de los estados colaterales la propia naturaleza nos sugiere el camino para la psicoterapia. Kretschmer propuso utilizar la disociación que existe en el paciente para que éste, dentro de sí, tome cada vez más distancia de estas cosas, las aisle de la esfera de la realidad restante y comience paulatinamente a tener con ellas una relación como la nuestra. Dicho de otro modo, debemos reforzar psicoterapéuticamente la disociación, pero hacerlo siguiendo la línea que exige la separación entre las fantasías y la realidad.

Observamos todos estos mecanismos hipobúlicos también en el niño con retraso mental, y además frecuentemente en forma de síndrome más o menos autónomo, el cual se encuentra en conexión dinámica con el defecto fundamen-

tal y se manifiesta en las diferentes etapas del desarrollo del niño débil, pero que constituye —como lo demuestran las observaciones— una complicación por lo común de tercer orden, o aún más tardía, del defecto fundamental.

Dos observaciones deben aportar claridad definitiva a este tema. Una de ellas consiste en que precisamente en los niños mentalmente retrasados con indicios evidentes de histeria, lo más característico no es el tipo puro de procesos hipobúlicos, sino algo distinto: una brusca ruptura, un agudo conflicto entre la hipobulia y la voluntad consciente, por una parte, y la forma patológica de reacciones hipobúlicas, por la otra. Justamente en los niños no histéricos este síndrome se presenta en la forma más neta. La segunda observación concierne al hecho de que dicho síndrome, así como los anteriormente mencionados —el síndrome de desarrollo cultural insuficiente y el de desarrollo incompleto de la personalidad— se encuentra a menudo durante el desarrollo del niño débil, pero no es un acompañante forzoso de ese desarrollo. Pueden existir, pero también pueden no existir y, aunque son típicos del desarrollo dado, sin embargo, casi nunca se encuentran en un mismo lugar durante el proceso del desarrollo. Esto significa que el carácter de sus nexos con la causa de origen, su importancia específica, su significado relativo, su papel en el proceso del desarrollo nunca suelen ser absolutamente idénticos.

Como ya lo hemos dicho, la esencia de las reacciones hipobúlicas es el desarrollo incompleto de la voluntad, el poder directo del afecto sobre la conducta, la dirección de los procesos volitivos, no bajo la influencia de motivos, sino bajo la influencia de excitaciones. De aquí el éxito de los métodos primitivos y, en lo esencial, impropios, de educación que, según la acertada expresión de Kretschmer, consisten en excitaciones semicorporales, psíquicamente elementales. Únicamente éstas le llegan al hipobúlico. El método con el cual actuamos sobre la voluntad en los casos graves de histeria —opina Kretschmer— responde al concepto de adiestramiento. Sólo poco a poco, cuando la voluntad con un fin determinado comienza a desarrollarse y prevalece sobre la hipobulia, se pasa del adiestramiento, de las influencias físicas, a la dirección de la voluntad mediante motivos, a los que llamamos educación (E. Kretschmer, 1928, pág. 125). Con frecuencia, habiendo perdido la esperanza de persuadir a un niño de este tipo, se empeñan simplemente en forzarlo, quieren simplemente amansarlo. Kretschmer concluye que la voluntad con un fin determinado deriva de motivos y que la hipobulia reacciona a excitaciones.

La dificultad para descubrir este síndrome en el niño mentalmente retrasado reside en el hecho de que el síndrome no se manifiesta en un conflicto abierto, en una dirección opuesta a la personalidad, no actúa en relación con la personalidad íntegra como un cuerpo extraño, como un demonio o como un doble (esto ocurre en los histéricos), pero, no obstante, la esencia del desarrollo incompleto de la voluntad y del mecanismo más temprano que ocupa el puesto de la voluntad, sigue siendo la misma.

Por fin, en el último lugar de las complicaciones secundarias que se encuentran con mayor frecuencia en el desarrollo del niño débil, debemos colocar todas

las sobreestructuras neuróticas para las cuales el débil constituye el terreno más propicio. No vamos a entrar aquí en el análisis pormenorizado de estas sobreestructuras neuróticas, porque pertenecen a los casos y síntomas limítrofes mejor explicados y estudiados. Sólo diremos que, cuando observamos estas sobreestructuras neuróticas, no tenemos presentes la neurosis infantil típica o la psiconeurosis en su forma clínica. Tenemos presentes aquellas tendencias, formaciones, mecanismos y desplazamientos que se encuentran con frecuencia completamente en los límites de la norma, y que surgen sobre la base del conflicto que tiene lugar en el desarrollo del niño débil. En primer término, notamos la valoración sumamente baja que recibe este niño en el ambiente circundante, las dificultades objetivas que son insuperables para él, el hecho de que el niño, tanto desde el punto de vista objetivo como subjetivo, comienza a tomar conciencia de su inferioridad y reacciona desarrollando tendencias, líneas de conducta y establecimiento de rasgos del carácter claramente neurótico. A la par con esto, el hecho en sí del desarrollo incompleto es el estímulo para la aparición de conflictos interiores, que se encuentran en la base de la sobreestructura neurótica. Y con frecuencia la sobreestructura neurótica actúa en el papel de factor que reúne y organiza, utiliza y orienta los síndromes restantes del desarrollo incompleto del niño. Todos ellos se ponen —por así decirlo— al servicio de las tendencias neuróticas que los dirigen.

Tal es, en la forma más sucinta, la estructura de la personalidad del niño débil. No vamos a ponernos a hacer ahora el balance de nuestro análisis; sólo añadiremos que éste demuestra indudablemente hasta qué punto es compleja la estructura del retraso mental y necesario su estudio clínico.

3

Para una mayor claridad quisiéramos señalar que en nuestro tiempo también la psiquiatría, en particular la psicopatología de la edad infantil, pasa por análogos desplazamientos. Y aquí notamos la tendencia a pasar de la clasificación clínica, de la constitución estática a la dinámica, y al análisis de las formaciones de carácter patológico en el proceso del desarrollo. Como ejemplo tomamos la investigación de G. E. Sujareva⁵ «Sobre el problema de la estructura y la dinámica de las psicopatías constitucionales infantiles» (formas esquizoides) (1930), presentado como informe en el Congreso sobre el estudio de la conducta del hombre⁶. La orientación analítico-estructural ocupa un lugar destacado en las corrientes contemporáneas de la psiquiatría. El problema de la organización de un diagnóstico con más mediciones, la diferenciación de lo primario y lo secundario en el diagnóstico, etc. —todo esto constituye una etapa determinada en el desarrollo del pensamiento psiquiátrico—. La nueva orientación de la psiquiatría ha ejercido influencia también en el estudio de las psicopatías. Una serie de autores, partiendo de puntos de vista diversos, promueven la necesidad de sustituir el método clínico descriptivo de estudio de las psicopatías por el analítico-estructural, cuyo objetivo final es el análisis de los nexos y correlaciones profundos entre los com-

ponentes singulares de la psique (creación de una arquitectura de la personalidad, según K. Biernbaum).

En la investigación de Sujareva se ha hecho el intento metodológico de abordar el estudio de las psicopatías por un camino distinto del que adoptaba la clínica (a la que pertenece esta autora) en sus trabajos precedentes sobre psicopatías infantiles. «Mientras que en una serie de trabajos con material infantil —dice Sujareva— nos propusimos como objetivo distinguir algunas formas nosológicas, más o menos delimitadas, de psicopatías infantiles, describir los síndromes psicosomáticos que las caracterizan y, de ese modo, llegar al problema de su fundamento biológico, en el presente trabajo se nos plantea un objetivo distinto: sobre la base de nuestro material clínico, analizar a fondo la dinámica de las formas singulares de las psicopatías constitucionales infantiles, seguir cómo se desenvuelve el cuadro psicopatológico en dependencia del crecimiento del niño y de los factores cotidianos, sociales, así como de las situaciones y momentos de la vida» (1930, págs. 64-65).

El enfoque dinámico del estudio de las psicopatías descubre inevitablemente otro aspecto de este problema, es decir, la estructura de las formas singulares de la psicopatía. Y aquí se produce una coincidencia directa con aquello a lo que hemos llegado desde el lado de la paidología, o sea, la complejidad de la estructura que nos interesa. Esta complejidad aparece precisamente como resultado de que la propia psicopatía es considerada en el plano de la dinámica, del desarrollo. «Ante todo —dice Sujareva— la complejidad de esta estructura atrajo sobre sí nuestra atención. Al analizar el desarrollo del cuadro psicopatológico en cada caso particular de psicopatía, no pudimos dejar de notar la diversidad de los síntomas desde el punto de vista de su patogénesis y del mecanismo de su aparición. A la par con los síntomas que son específicos y fundamentales para una forma determinada de psicopatía y expresión directa de una insuficiencia biológica, observamos una serie de síntomas suplementarios de las formaciones reactivas secundarias, que deben ser considerados como las adaptaciones de toda la personalidad restante a la inferioridad dada, representando el resultado de la acción de diferentes mecanismos compensatorios, que van adaptando esa personalidad con una inferioridad determinada, a la situación vital dada. Sólo la orientación general en el desarrollo de estos mecanismos compensatorios, el camino que sigue la reacción, dependen de la predisposición del sujeto dado. El contenido y las formas de las reacciones están condicionados en grado importante por factores externos: por el ambiente, por la educación, por el nivel del desarrollo, por la situación real de la vida, etc. De esta unión constante de lo endógeno y lo exógeno, de la constitución y de la constelación, de la combinación de los síntomas primarios con las estratificaciones reactivas secundarias, se obtiene la muy compleja estructura del cuadro psicopatológico en cada caso. El objetivo fundamental de cualquier análisis estructural consiste en separar los síntomas fundamentales primarios de las formaciones reactivas secundarias y suplementarias» (idem, pág. 65).

Esta coincidencia sorprendente que hemos podido comprobar entre los resultados de nuestra investigación —mencionada antes— y la dirección hacia la cual

tiende el análisis moderno de las psicopatías, no es casual. Responde a dos momentos: en primer lugar, al hecho de que el propio estudio de las psicopatías, en especial de las psicopatías en la edad infantil, se ubica en el terreno de la psicología, es decir, comienza a examinar el problema del carácter en la dinámica, en el desarrollo. El segundo momento consiste en que la psicopatía en sí, evidentemente, está más próxima, desde el punto de vista del desarrollo, a lo que llamamos defecto. En la base de la psicopatía no se encuentra un proceso patológico, sino cierto estado fronterizo, una variante anómala de la personalidad o, para decirlo más correctamente, cierta insuficiencia, cierta deficiencia del sustrato caracterológico de la personalidad. Por eso no cabe sorprenderse de que la dinámica del desarrollo del niño con semejante insuficiencia coincida, por sus regularidades fundamentales, con la dinámica del desarrollo del niño, agravado por un defecto. Vemos en esta coincidencia una de las demostraciones más contundentes del acierto metodológico general de nuestra investigación.

Volviendo al estudio de Sujareva, hay que decir que los síntomas más tempranos de una psicopatía esquizoide son las desorganizaciones de la psicomotricidad, las otras perturbaciones aparecen más tardíamente. Un poco más tarde aparecen las particularidades características del esquizoide en la esfera de las atracciones y las reacciones emocionales, más raramente, pero de igual modo, se encuentran en la edad preescolar, elementos de estado de ánimo psicasténico y escasa capacidad para expresar las vivencias emocionales. Es notable que la particularidad característica de esta fase evolutiva, consistente en hacer preguntas, asume con frecuencia, en los niños esquizoides, un matiz obsesivo. Así se agudiza un síntoma normal del desarrollo en el curso general del desenvolvimiento de la personalidad psicopática del niño.

«El período escolar —observa Sujareva—, el comienzo del aprendizaje, la vida dentro de la colectividad, constituyen para los esquizoides fuertes estímulos y permiten el ulterior desenvolvimiento del cuadro clínico con todas sus estratificaciones suplementarias. Aquí empiezan a mostrarse claramente las particularidades de la postura social de los esquizoides. En los preescolares no tenemos aún un autismo notoriamente manifestado y si presentan elementos de insociabilidad y de aislamiento, no cabe hablar de una auténtica falta de comunicación y reserva. El desarrollo de estos rasgos debe ser interpretado como un ulterior progreso de la personalidad esquizoide, como una reacción a la insuficiente adaptación al ambiente social circundante» (idem, pág. 67).

El trauma del contacto con la colectividad infantil, de las burlas y bromas por parte de los compañeros, provocan un encierro aún mayor en sí mismo y el alejamiento de la colectividad. En relación con esto, se manifiestan en la escuela los siguientes síntomas: conducta hebefrénica, afectación, tendencia a hacer muecas, inclinación a las tonterías y a los juegos ridículos. «La aparición de estas peculiaridades en la escuela —dice Sujareva— puede ser considerada no sólo como una etapa evolutiva determinada de revelación de los componentes esquizoides, sino también como determinada reacción de adaptación al medio escolar; el niño se esfuerza por ocupar alguna posición dentro de la colectividad donde no lo

admiten, y escoge para sí la más cómoda posición de payaso. Durante el período escolar aparece una serie de nuevos síntomas que representan el producto de la interacción constante de las particularidades constitucionales básicas con determinado medio y emociones. Nos detendremos sólo en dos de ellos que hemos hallado más frecuentemente en nuestro material: el psicasténico y el paranoide. El psicasténico se encuentra con mayor frecuencia como una reacción a una mala adaptabilidad a las exigencias del ambiente escolar circundante en un tipo especial de esquizoides, o sea, apacibles, dóciles con un reducido tono vital. El aislamiento de la colectividad, las constantes bromas, crean un sentimiento de inferioridad, el temor ante los compañeros más fuertes, timidez, indecisión, una postura asténica con respecto a los otros. Una prueba de la reactividad de este síndrome está constituida por aquellos de nuestros casos en que ésta resulta inconstante y desaparece con un cambio de situación. Es aún más clara la reactividad en la formación del síndrome paranoide. El terreno más propicio para su aparición se crea cuando un esquizoide —emocionalmente frío, asténico, con una elevada autovaloración y egocentrismo— se encuentra en condiciones tales que hieren su amor propio. El deseo constante de distinguirse, de ser mejor que otros, siendo consciente de su inferioridad, crea un fondo emocional inquieto, una falta de confianza, una actitud recelosa hacia quienes lo rodean. Este síndrome paranoide es poco notorio en la más temprana edad y cobra mayor relieve paralelamente con el crecimiento de la personalidad.

Un nuevo progreso en el desarrollo de la personalidad del niño de este tipo está vinculado a la llegada de la pubertad» (ídem, págs. 68-69).

No vamos a enumerar ahora las complicaciones ligadas al período de la pubertad en los niños de este tipo; sólo diremos que —como lo demuestra el material— después del período de la pubertad se produce una atenuación de muchas particularidades psicopáticas: el adolescente se torna más constante y tranquilo. En otras palabras, podemos decir que el material catamnético reunido por nosotros da derecho a formular, para nuestros casos de psicopatías esquizoides, una prognosis satisfactoria tanto en el sentido de la influencia de la acción pedagógica terapéutica sobre ellos, como también de su destino posterior. Los síntomas que están más cerca de las raíces biológicas representan el fundamento primario de una predisposición morbosa y pertenecen al número de los más antiguos. Cuanto mayor es el niño más diferenciada es su psique, más compleja y rica es en él la sintomatología esquizoide de la psicopatía, y mayor lugar ocupan en el cuadro clínico las formaciones secundarias reactivas y compensatorias. El análisis de la dinámica de las psicopatías esquizoides permitió distinguir, de un cuadro complejo, los síntomas primarios fundamentales. Estos se reducen a tres: desorganización de la psicomotricidad, perturbación de las atracciones y de las reacciones emocionales, particularidades de la labor asociativa y del pensamiento. Estos síntomas fundamentales son la expresión directa de la insuficiencia biológica del esquizoide. Deben buscarse las raíces de la insuficiencia, su base biológica, en la insuficiencia congénita de determinados sistemas cerebrales (extrapiramidal) y en cierta anomalía del aparato endocrino.

Ya en este punto, debemos observar la asombrosa coincidencia entre el desarrollo del estudio de las psicopatías y el estudio del desarrollo del niño anormal en general. Evidentemente, el problema de la psicopatía se resuelve en el proceso de la investigación como un problema del desarrollo del niño con una inferioridad innata de determinados sistemas cerebrales, con una insuficiencia peculiar, y constituye una parte del estudio general del desarrollo del niño anormal, del estudio general de los estados fronterizos y de las formas de transición que van de la enfermedad a la norma. Por eso, no cabe sorprenderse de que, en lo esencial, observamos las mismas regularidades del movimiento y estructura de la personalidad del niño, tanto en las oligofrenias como en las psicopatías. Nos resta dedicar atención al segundo aspecto del problema, o sea, al nexo que existe entre las formaciones reactivas suplementarias y los síntomas fundamentales del desarrollo incompleto.

Volvamos a la investigación de Sujareva. La investigadora se hace la pregunta de si existe algún nexo entre la reacción y el fondo constitucional sobre el cual ésta se origina, si es posible advertir alguna regularidad en la diversidad de las complejas estructuras caracterológicas. «Sobre la base de nuestros datos —debemos responder afirmativamente a este interrogante» (1930, pág. 71). Presentan un extraordinario interés las conclusiones de esta investigación. Resulta que una psique esquizoide es más vulnerable con respecto a determinados estímulos. «Se cuentan entre ellos todos aquellos momentos que están relacionados con el menoscabo de la personalidad del paciente, de su "yo" y provocan vivencias conflictivas, por ejemplo: una educación inflexible con permanentes coerciones y ofensas, cualesquiera situaciones penosas de la vida que hieren el amor propio y suscitan el sentimiento de la propia inferioridad. Con frecuencia hemos notado también en la historia de la personalidad de nuestros pacientes el papel traumatizante de diversas discordias familiares: las desavenencias entre los padres, la discusión a causa del niño, la separación forzada de uno de los padres, los celos hacia alguno de los miembros de la familia. (Es interesante anotar que factores tales como la insuficiencia material, un escaso control, la relación con la calle, desempeñan aquí un papel considerablemente menor, en tanto que en el grupo de las psicopatías cicloides estos factores asumen el primer papel en el desarrollo de los estados reactivos)» (idem, págs. 72-73).

La selectividad de la psique de un esquizoide no sólo se expresa en la elección de los estímulos, sino también en el hecho de que responde a esos elementos exteriores nocivos con determinadas reacciones. «La forma más frecuente de reacciones en nuestro material fueron los diversos estados neuróticos (los observamos en 1/3 de nuestros casos). Podemos pensar que la frecuencia de dicha reacción en los esquizoides no es casual, pues la psique esquizoide (peculiaridades de la vida, de las atracciones, falta de unidad de las vivencias y escasa capacidad para reaccionar ante las mismas) permite la acción de una serie de mecanismos predispuestos» (idem, pág. 73). Estos estados neuróticos son sumamente diversos y se extienden desde las formas más leves (una elevada irritabilidad, perturbación del sueño,

temores nocturnos) hasta los graves síntomas de los estados obsesivos y las reacciones histéricas.

«Otra forma frecuente de reacción del esquizoide a los factores externos nocivos son los diferentes cambios caracterológicos, las prolongadas modificaciones psicógenas del carácter. en el estudio de estos cambios caracterológicos llamé nuestra atención el siguiente hecho: no hay aquí un límite marcado entre la reacción psicopática y el estado psicopático, pues el excitador más fuerte —la psique esquizoide— responde con las reacciones más intensas que, en muchos casos son ya irreversibles, a consecuencia de lo cual se modifica todo el plano estructural de la personalidad y se obtiene un cuadro que, a diferencia de los estados agudos, reversibles, puede ser caracterizado como un desarrollo patológico de la personalidad. En nuestros casos, este desarrollo patológico de la personalidad siguió dos direcciones: en primer lugar, la línea de la agudización de los rasgos fundamentales de una psique esquizoide; en segundo lugar, la línea de la manifestación de nuevos síntomas no específicos para cierto tipo constitucional.

A esos síntomas se refieren la grosería, la furia, la crueldad, la desconfianza... No ofrece dificultad explicar el mecanismo de aparición de estos cambios: las penosas condiciones exteriores rebelan al esquizoide contra el ambiente que lo rodea, se forma desconfiado, irascible; sin la posibilidad de afirmar su «yo» por el camino adecuado, a menudo actúa paradójicamente agravando todos sus lados negativos, adrede suele ser grosero e insolente. Los psicópatas esquizoides que han pasado varios años en las casas infantiles, mal organizadas, dan el cuadro característico de ese desarrollo patológico de la personalidad. Son más insolentes, groseros y negativistas. El fondo emocional general es más sombrío, en ellos se encuentra el síndrome paranoide más frecuentemente que en otros esquizoides...

Del análisis estructural de la psicopatía esquizoide, antes transcrito, podemos extraer la conclusión de que el factor externo está en condiciones de modificar el desarrollo del carácter esquizoide, que el cuadro clínico de la psicopatía esquizoide no representa algo constante, y que el curso de la vida del sujeto bajo la influencia del ambiente y de las vivencias posee una serie de fluctuaciones en uno u otro sentido. La trayectoria fundamental de estas fluctuaciones —la dirección de la reacción— se encuentra dentro de los límites de la constitución dada.

Conclusiones

1. El desarrollo de las psicopatías esquizoides no debe considerarse como el desenvolvimiento pasivo de una insuficiencia genéticamente determinada; se trata de un fenómeno dinámico, de un proceso de adaptación de la personalidad dada a un ambiente dado.

2. La psicopatía esquizoide pone de manifiesto sus síntomas fundamentales ya en la temprana infancia. El desarrollo de su sintomatología transcurre con frecuencia en forma irregular, con muchos saltos y cambios bajo la influencia de los elementos exógenos.

3. En el cuadro de las psicopatías esquizoides es preciso diferenciar dos series de síntomas: a) los síntomas primarios fundamentales, que son manifestaciones psíquicas directas de una insuficiencia biológica; b) los síntomas secundarios, en forma de diferentes estados reactivos, de cambios caracterológicos que representan el resultado de la interacción compleja entre los factores endógenos y exógenos» (idem, págs. 73-74).

Basta echar una mirada a este estudio para ver que sus resultados fundamentales coinciden con los que hemos dado anteriormente. Su esencia puede ser expresada con la indicación de la complejidad de la estructura del retraso mental o de la psicopatía infantil, la heterogeneidad de sus distintos elementos y la dinámica del desarrollo, la cual nos brinda la clave para comprender esta estructura. Es cierto que con frecuencia resulta difícil resolver el problema del origen de tal o cual síndrome, pero a la luz de las investigaciones actuales no cabe duda alguna de que el desarrollo del niño psicópata o del mentalmente retrasado no constituye un despliegue pasivo de particularidades determinadas desde el comienzo, sino un desarrollo en el sentido propio de la palabra, es decir, que incluye en sí una serie de nuevas formaciones.

4

Sólo nos resta señalar el significado práctico de tal análisis. Puede parecer una fantasía nociva este deseo del investigador de separar los síndromes primarios de los secundarios, de encontrar las leyes de su conexión, de descubrir los mecanismos de la formación de síntomas. ¿Acaso no da lo mismo a qué complejo pertenece un síntoma determinado? ¿Acaso no da lo mismo que un complejo determinado sea una formación secundaria o de tercer orden? En los hechos, todo esto dista de ser indiferente para la práctica pedagógica y terapéutica. El estado lamentable y calamitoso de la pedagogía terapéutica moderna se explica en gran medida por el hecho de que se estructuró sin un análisis científico de los fenómenos que están destinados a corregir y modificar. Y se nos ocurre que el nuevo capítulo en el estudio del desarrollo del niño anormal puede descubrir, en este sentido, enormes horizontes ante la práctica.

Comenzaremos por la consideración más simple. Es bastante sabido que el defecto en sí, que el retraso en sí del desarrollo, que se encuentra en la base de la oligofrenia, no es eliminable en el estado actual de nuestras posibilidades. Es cierto que los criterios fatalistas, que consideran insoluble para siempre esta tarea, no resisten crítica alguna y ante todo la crítica de los hechos. Sabemos que ya ahora, con respecto a todo un grupo de oligofrenias —a las denominadas «formas archicapilares de la debilidad mental»— se promueve la idea y se delinea la práctica de una terapia constitutiva-causal que es capaz de eliminar la propia causa del retraso y de cambiar la situación de modo radical. El enorme significado de los estudios de E. R. Jaensch y de los científicos cercanos a él, no consiste sobre todo en la utilidad práctica que ya se ha alcanzado en esta dirección, sino en el cambio

de principios que se ha hecho en este campo, en la indicación de una posibilidad de terapia constitutivo-causal del desarrollo incompleto infantil. En la práctica, es poco probable que estas investigaciones hayan cambiado en algo esencial el estado de cosas. Hasta hoy, la insuficiencia en sí y los síntomas que derivan directamente de la misma resultan ser los de más difícil movilidad, los menos plásticos y susceptibles de influencia educativa y terapéutica.

Cuanto más lejos está el síntoma de la causa primaria tanto más se somete a la acción terapéutica y educativa. A primera vista, se da una situación paradójica: el desarrollo incompleto de las funciones psicológicas superiores y de las formaciones caracterológicas superiores, que son una complicación secundaria en la oligofrenia y la psicopatía, se muestra en los hechos menos estables, más accesible a la influencia, más eliminable, que el desarrollo incompleto de los procesos inferiores o elementales directamente condicionados por el propio defecto. Lo que nació en el proceso de desarrollo del niño como formación secundaria, hablando en el plano de lo esencial, puede ser prevenido desde el punto de vista profiláctico o eliminado desde el punto de vista pedagógico-terapéutico.

De manera que lo que es superior resulta ser lo más educable. Además, tras esta situación externamente paradójica no se oculta nada asombroso. En esencia, repite en una forma nueva un hecho conocido desde hace mucho: cuanto más elemental y, por ende, más directamente condicionada en el plano biológico es una función determinada, tanto más escapa a la acción orientadora de la educación. En calidad de ejemplo que aclare nuestra idea podemos referirnos a todos los estudios realizados en el último período con tanto empeño en gemelos monogóticos y dicigóticos. Haremos referencia a la investigación de S. Levenstein. De la misma deriva una conclusión fundamental: cuanto más independiente es una reacción psicofísica de la influencia de la voluntad y cuanto más se desenvuelve en el sistema simpático o parasimpático, tanto más perfecta es la semejanza de esta reacción dentro del par de gemelos menocigóticos y tanto menos cede a la influencia de la educación. Y viceversa: cuanto más se desenvuelve nuestra reacción psicomotriz fuera de estos sistemas, cuanto menos depende de la herencia, tanto más representa un objeto afortunado para la acción pedagógico-terapéutica.

Aplicado a la pedagogía normal, esto implica que, aunque ciertas propiedades fundamentales de la motricidad son heredadas, el grado de dominio de la motricidad depende de la educación. En particular, la investigación dedicada al problema de la educabilidad del niño anormal permite al autor extraer una conclusión con respecto a la educabilidad de las reacciones histéricas: la reacción histérica representa un objeto afortunado para la acción pedagógico-terapéutica, y es tanto mejor cuanto más tempranamente se inicia la reeducación, cuanto menos las leyes del acostumbramiento psicofísico empujan forzosamente la reacción en una dirección determinada.

El resultado general de otros estudios con gemelos demuestra que, cuanto más alto es el nivel en el cual se encuentra cualquier función o formación dentro de la historia del desarrollo, tanto más educable y reeducable es. En particular, le cabe a Levenstein el enorme mérito de haber realizado el análisis experimental de

la educabilidad de aspectos y síntomas singulares en el desarrollo del niño anormal. Este investigador logró demostrar que también en este sentido la ley general sobre la máxima educabilidad de las funciones superiores en comparación con las inferiores es aplicable por entero al niño anormal. Levenstein se remite justamente a la opinión de G. Revérsz, quien, en el Tercer Congreso de Pedagogía Terapéutica, señaló que, gracias al estudio de Kretschmer sobre los tipos biológicos, la pedagogía terapéutica no sólo adquiere una dirección definida, sino que también reconoce los límites de sus propias acciones, ya que en la medida en que consideramos los límites que existen en el propio tipo, nos preservamos tanto de un infundado pesimismo como de un exagerado optimismo.

S. Levenstein demuestra que la cuestión de los límites de la educabilidad no se resuelve de modo completo, masivo ni homogéneo para todas las funciones, para todos los aspectos de la personalidad, que el problema debe ser diferenciado con respecto a los aspectos singulares de la personalidad, que en un tipo biológico no están puestos límites metafísicos para el desarrollo y la educabilidad en todas las direcciones. Por eso, a la luz del nuevo estudio sobre el desarrollo del niño anormal, se está reestructurando y modificando el trabajo pedagógico-terapéutico que se había organizado en la pedagogía tradicional. El dogma fundamental de la vieja pedagogía en cuanto a la educación del niño anormal era educar lo inferior: adiestrar la vista, el oído, la nariz y sus funciones, enseñar a diferenciar los olores, los sonidos, los colores, desarrollar la cultura sensoriomotriz. Durante una decena de años se mantenía a los niños en esto y no es asombroso que los resultados del entrenamiento resultaran siempre lamentables, pues el entrenamiento seguía el camino menos favorable. El centro de gravedad de toda la labor educativa se trasladaba a las funciones menos educables, y allí donde estas funciones cedían de todos modos a la acción pedagógica, esto sucedía —como lo demuestra el estudio contemporáneo— en contra de la intención y la comprensión de los propios pedagogos, puesto que también el desarrollo de las funciones elementales se efectúa gracias al desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El niño aprende a diferenciar mejor los colores, a orientarse en los sonidos, a comparar los olores, no debido a que el olfato y el oído se hacen más sutiles, sino gracias al desarrollo del pensamiento, de la atención voluntaria y de otras funciones psicológicas superiores. De manera que la orientación tradicional de toda la parte especial de la pedagogía terapéutica debe hacerse virar 180°, y su centro de gravedad debe ser desplazado de la educación de las funciones inferiores, a la educación de las funciones psicológicas superiores.

La investigación no termina en esta indicación general. Debemos seguir adelante y preguntarnos: si la estructura de la personalidad del niño anormal se muestra tan heterogénea y tan compleja, ¿dónde están los puntos más débiles y dúctiles de esta estructura, que deben ser atacados en primer término por la educación? Si la cadena del retraso mental consiste de eslabones heterogéneos desde el punto de vista del desarrollo y de la resistencia, ¿dónde se encuentran los sitios más débiles de esta cadena en los cuales puede ser rota? La respuesta a este interrogante nos lleva de nuevo a los problemas cardinales de la psicoterapia y de la

pedagogía terapéuticas. Las formaciones secundarias resultan los eslabones más débiles de la cadena, y son los que en primer término responden a la influencia.

Podemos formular en forma de regla general la siguiente: cuanto más lejos se encuentra un síndrome, desde el punto de vista de su aparición y del lugar que ocupa en la estructura, respecto de la causa primaria, respecto del propio defecto, tanto más fácilmente, a igualdad de las demás condiciones, puede ser eliminado con ayuda de procedimientos psicoterapéuticos pedagógico-curativos. Veamos ejemplos. Hasta el último período se consideraba que sólo las enfermedades psicógenas son accesibles a la acción psicoterapéutica. Y eso es realmente así, si por curación se entiende exclusivamente la terapia causal, es decir, aquella que elimina la causa de la enfermedad. En este caso resulta totalmente claro que la psicoterapia causal, vale decir, la curación que elimina la causa de la enfermedad, sólo es posible allí donde la propia causa es una formación psicológica. Por eso la psiconeurosis, y el estado psicógeno reactivo pueden ser curados con el método psicoterapéutico; pero el estado delirante de un enfermo de tifus o la desorganización del pensamiento en la afasia, por supuesto no suelen ser curados psicoterapéuticamente.

No obstante, en la base de esta concepción subyace la errónea idea de que cualquier terapia es obligatoriamente una terapia causal y que las otras formas de curación, por ejemplo, el tratamiento sintomático y el tratamiento que estimula y consolida las fuerzas del propio organismo para la lucha contra la enfermedad, deben ser completamente desechadas. En los hechos esto no es así ni aplicado a la teoría y la práctica de la medicina moderna ni, menos aún, aplicado al problema de la educación. En cuanto al problema del desarrollo, adquiere aquí la máxima importancia la conexión dinámica de las causas. Aquí la causa está a menudo tan distante de sus consecuencias y se diferencia tanto de las mismas, que la aplicación de esta idea al problema de la pedagogía terapéutica equivale a privarla por lo menos de las 9/10 partes de los campos en los cuales se la aplica con éxito.

Ultimamente, Kretschmer publicó un excelente artículo dedicado al problema de la terapia de la esquizofrenia y de los estados lindantes con ella. A propósito de esto, se advierten claramente en este notable psicopatólogo contemporáneo dos rumbos diferentes en los trabajos: por una parte, el rumbo de la investigación constitucional estática, y, por otra, el rumbo de la dinámica del desarrollo en la concepción y el estudio de los estados psicopatológicos. Se me ocurre que estos dos rumbos de estudios de Kretschmer son los que debemos utilizar en primer término. En particular, tiene para nosotros extraordinario interés la base metodológica del sistema de psicoterapia que esboza Kretschmer para la esquizofrenia. Esta psicoterapia debe partir del hecho de que una de las causas esenciales de dicho grupo de enfermedades se encuentra en las disposiciones hereditarias. La enfermedad transcurre con cambios corporales y puede conducir a la muerte, en los casos graves lleva a defectos prolongados, que no responden ni a la influencia más intensa de la psicoterapia. Negar esto significa convertirse en víctima de un optimismo psicoterapéutico acrítico. Sólo la terapia constitucional corporal puede eliminar las vastísimas raíces de la esquizofrenia. Desde el punto

de vista de los principios esto es plenamente posible porque la constitución no es un hecho, sino un juego biológico de fuerzas en el cual es posible intervenir cuando se conoce su dinámica interna. El carácter endógeno aún no implica el hecho, pero este fatalismo antibiológico ha paralizado durante muchos años el pensamiento psicoterapéutico. Impidió agotar las posibilidades de la psicoterapia y obligó a ver un defecto orgánico allí donde había un arabesco psicógeno que creció sobre el terreno de un proceso insuficiente.

El mérito de E. Bleuler y K. G. Jung consiste en que reconocieron esta compleja sobreestructura psíquica reactiva sobre los síntomas orgánicos fundamentales de la esquizofrenia. Pero, ¿acaso deriva del reconocimiento de la causa orgánica de la esquizofrenia el hecho de que la acción psicoterapéutica no tiene ningún significado en esta enfermedad? Así pensaban anteriormente, pero esta opinión es completamente falsa y científicamente inconsistente. No debemos compadecer al esquizofrénico sin hacer nada, sino que, al final de su crisis aguda, estamos obligados, a partir de la situación dada, a crear en seguida algo nuevo, pues lo que nos interesa por encima de todo, en la práctica, no lo que está lesionado de manera endógena, sino cómo se manifiesta en el plano social. Kretschmer, al ocuparse del problema de la terapia de las personas con inclinaciones esquizofrénicas registra que aquí se observan retrasos típicos en el desarrollo que se presentan en la época de la pubertad. Es en este período cuando se produce un estancamiento en la fase normal de protesta, que existe en todos.

No vamos a detenernos ahora en toda la riqueza de los momentos que se están desarrollando en este problema; destacaremos un solo aspecto que nos interesa sobremanera. Al analizar la posibilidad del origen psicógeno de la esquizofrenia, Kretschmer señala el hecho de que durante la guerra, cuando los hospitales se veían sometidos a la ofensiva de toda una avalancha de histéricos, no había allí esquizofrénicos. Estas consideraciones estadísticas —según la opinión de Kretschmer— demuestran cuáles son los estímulos psíquicos que provocan el proceso esquizofrénico. Una gran cantidad de situaciones amenazantes para la vida y de afectos vitales (el susto, el temor por la vida, el frío, la sed, el hambre, el dolor) no son en este caso particularmente nocivos. El esquizofrénico es asombrosamente insensible a toda esta escala de afectos. En el período de la guerra, muchos autores observaron la impasible serenidad de esquizofrénicos, que se encontraban en el estadio inicial de la enfermedad, bajo la acción de un fuego huracanado. Si los afectos vitales desempeñaran algún papel notorio en la esquizofrenia, el resultado estadístico sobre el que hablamos sería imposible. Otro grupo de afectos —los eróticos y los religiosos— ocupan mayor lugar en la estructura y el contenido de la enfermedad que nos interesa. Existe aquí sitio para un juego recíproco de los momentos endógenos y psicógenos, aquí volvemos a insistir en una cuestión: el problema del diagnóstico que tome en cuenta muchos parámetros. Este diagnóstico nos conduce a establecer la múltiple estratificación, la heterogeneidad, la disimilitud del cuadro de desarrollo de la personalidad, sea ésta sana o enferma, y su verdadera situación.

S. Levenstein determinó experimentalmente el siguiente principio: según su opinión, existen esquizofrenias que responden y que no responden al tratamiento. Responden aquellas que, en el experimento psicológico, ponen de manifiesto elementos suplementarios histeroides. Sobre la base de su propia experiencia, Kretschmer confirma la primera mitad de esta tesis: precisamente que la esquizofrenia, con una sobreestructura de tipo neurótico, tiene posibilidades terapéuticas mucho más amplias. Es importante notar que el material de G. E. Sujareva habla de que las formaciones neuróticas en el esquizoide adoptan con frecuencia un curso prolongado, manifiestan la tendencia a fijarse y responden mal a la acción terapéutica. Se nos ocurre que esto debe ser comprendido de modo relativo: en comparación con las formaciones neuróticas en las personalidades normales o, en todo caso, no psicopáticas. Pero si comparamos estas formaciones con los casos netos de esquizofrenia, volvemos a convencernos de un hecho paradójico, es decir, de que los pacientes con fenómenos suplementarios son los más accesibles a la acción curativa. Es interesante que los enfermos de esquizofrenia no constituyen una excepción de la regla general que concierne por igual al niño enfermo y al sano. «Sólo es preciso decir —observa Sujareva— que entre las formas graves de las psicopatías esquizoides con escasa productividad y gran cantidad de sobreestructuras neuróticas, existen casos que, en el estado actual de nuestros conocimientos, no pueden ser delimitados de las esquizofrenias leves, de curso lento» (1930, pág. 70). En este caso no nos interesa la evaluación del estado actual de los conocimientos en este tema, sino algo mucho más profundo, a saber, el reconocimiento de que debemos dejar a un lado la diferencia de principio entre el desarrollo del niño sano, del psicópata y del enfermo.

Pero lo más importante viene después. Levenstein tiene razón sólo en la primera mitad de su tesis: los pacientes con sobreestructuras hísticas suplementarias son los más accesibles a la curación. Empero, con frecuencia también las esquizofrenias endógenas —como dice Kretschmer— resultan accesibles a la influencia terapéutica. Cada uno de los procesos orgánicos en el sistema nervioso, como conserva residuos de funciones, no obstaculiza el empleo de la psicoterapia. Esto se ve confirmado por las experiencias con laborterapia en los hospitales. En efecto, imaginemos que a consecuencia de un terremoto, de un impulso subterráneo, se desmorona algún edificio de compleja estructura. El desmoronamiento seguirá, en este caso, las leyes de construcción de ese edificio, las leyes de su lógica interna, aunque el proceso del desmoronamiento en sí haya sido provocado por una causa externa que nada tiene en común con la lógica de dicha construcción. Lo mismo es cierto con respecto a la personalidad. La esquizofrenia es provocada por causas orgánicas, pero como en ella se observa una disgregación de la personalidad y de la psique, esa disgregación debe ser estudiada según leyes psicológicas, ya que en realidad surge según esas leyes. Y como es un proceso orgánico el que crea la posibilidad del desarrollo o funcionamiento de los procesos psicológicos, éstos están sujetos a una acción y a un curso psicoterapéutico y pedagógico-curativo.

Nos preguntamos, ¿qué es precisamente lo que debemos someter a esa acción? A la par con la ortopedia de la psicomotricidad, con la regulación de las vivencias, con la organización de la personalidad, con el encapsulamiento de las formaciones delirantes, con la disociación entre las tendencias autistas y las realistas, debemos ocuparnos —como indica Kretschmer— de reelaborar los residuos de vivencias patológicas, de formaciones delirantes y de educar la conducta lingüística y social. Por tanto, también aquí se señala con absoluta claridad la dirección que adopta el trabajo del psicoterapeuta. No consiste en la eliminación de las causas, sino en la lucha contra las consecuencias. Se trata de encontrar los eslabones débiles que se someten a la influencia, y constituyen la base fundamental de toda la psicoterapia, de toda la pedagogía curativa. Así como es posible un tratamiento sintomático, fortalecedor, compensatorio, también son posibles todos los tipos similares de educación terapéutica. No sólo se puede luchar contra la desintegración de la personalidad mediante la eliminación de las causas que conducen a ella, sino también mediante la construcción activa de la personalidad, la formación de su unidad, ayudándola en su lucha contra la disgregación, estimulando su desarrollo, etcétera.

Para concluir, E. Kretschmer se hace la siguiente pregunta: ¿con qué fin curamos a los esquizofrénicos y cuáles son las posibilidades efectivas que nos guían? El investigador da una doble respuesta al interrogante acerca de qué se puede crear de positivo a partir de estas ruinas: «Un objetivo fundamental de la psicoterapia moderna es claro: formar de todo este caos y fragmentos de negativismo, de automatismo, de ideas extrañas, una útil máquina de trabajo. Con ayuda de la psicoterapia, que rinde brillantes resultados, podemos utilizar las tendencias puestas en la esquizofrenia a la automatización psicomotriz y elaborar, mediante una educación ponderada, en vez de estereotipos inútiles, estereotipos útiles, de trabajo. Esta solución tiene una lógica, una sucesión y una idea clara. Quien la haya estudiado personalmente en los grandes hospitales, puede decir que existe algo de agradable en el severo comportamiento de los contingentes de trabajo formados por esquizofrénicos. Tiene su estilo. Además, la laborterapia es, en los casos leves, un medio insustituible para despertar de nuevo los residuos todavía presentes, y esto concierne por igual tanto a los histéricos como a los neuróticos de todo tipo. Sin la fuerza coercitiva de un trabajo con un fin determinado, su personalidad pierde un sólido fundamento. Pero, a la par de esto, en la lógica del esquizofrénico existen no sólo las dotes de una máquina de trabajo estereotípica, sino también la línea opuesta —la línea del autista por excelencia, para quien no existen los prejuicios de las otras personas, la línea de la contemplación del sabio hindú, alejado del trajín y del trabajo—. Y como la vida moderna nivela todo lo original y únicamente todas las personas esquizofrénicas mantienen intrépidamente la bandera de su originalidad, ante nosotros se descubre también otra línea de psicoterapia de la esquizofrenia. Si formamos de la masa de esquizofrénicos medios, máquinas útiles de trabajo, de algunos de ellos, de los mejores, crearemos auténticos y originales sabios. Esta tarea de crear, de los post-esquizofrénicos, de nuevo una personalidad, pero no un pálido duplicado de las personas normales, sino

una personalidad específicamente esquizofrénica, con todos los matices espirituales propios de este tipo, es muy difícil. Compensa sólo en el mejor de los casos el capital invertido por el médico; pero, teniendo en cuenta que entre los esquizofrénicos —como entre todas las demás personas— los sabios constituyen una insignificante minoría, lo recompensa plenamente».

Lo notable no es que Kretschmer, en este caso, no distingue las dos líneas, la de la personalidad espiritual y la de la máquina de trabajo, sino la indicación metodológica general del hecho de que en la naturaleza del propio paciente o de la personalidad patológica, existen los fundamentos, existen los modelos orientadores para su ulterior desarrollo y educación. En este sentido, lo patológico tampoco está separado de lo normal por un límite infranqueable.

Para poner fin al aspecto teórico del problema que nos ocupa, nos resta hablar de un último tema, que en realidad ya ha sido preparado por todo el curso precedente de la exposición. Lo más importante, lo más sustancial de todos los razonamientos que hemos hecho es lo siguiente: el investigador debe penetrar no sólo en la estructura inerte de los síndromes aislados, sino ante todo comprender las leyes de su conexión dinámica, su vinculación e interdependencia, sus relaciones. Sólo quien domina esto, domina la dinámica interna de dicho proceso y la clave de la solución práctica del problema de la educación del niño normal, ya que discernir el nexo y las relaciones de dependencia dinámica que subyacen en la base de la compleja estructura de la personalidad del niño anormal equivale a comprender la lógica interna de la estructura.

En este sentido resultan notables las palabras de Kretschmer con referencia a la esquizofrenia. K. Jaspers⁷, Grüle y otros —dice—, se equivocaron al convertir la insensibilidad en el criterio fundamental de la vida espiritual del esquizofrénico. La conducta del esquizofrénico carece de sentido igual que los jeroglíficos egipcios mientras eran incomprensibles. Es preciso llegar a dominar esta jerga, junto con Bleuler, y traducirla al alemán. Entonces, se descubren los nexos con sentido y las complejas influencias que, con frecuencia, no se diferencian marcadamente de las formaciones correspondientes en los neuróticos. Esto mismo concierne por entero a cualquier desarrollo de un niño anormal, y de ahí que la capacidad de interpretar y de descifrar los jeroglíficos sea la condición básica para que el cuadro atribuido de sentido de la personalidad y de la conducta del niño se revele al investigador. Sin esto, quedará cerrado para siempre el acceso al estudio de un niño de ese tipo y a la influencia sobre él.

Según una admirable expresión de K. S. Lashley, una de las pruebas fundamentales de que la actividad de nuestro sistema nervioso no es mecánica ni atomística está dada por atribución de sentido, la coherencia y la estructuralidad de la conducta de la personalidad, incluso en presencia de alteraciones patológicas. En el sistema cerebral —según su opinión—, la unidad de la actividad está radicada, evidentemente, aun más en profundidad que la organización estructural. Trabajando con animales y con personas enfermas se asombraba cada vez más de la ausencia de caos en la conducta, cosa que era posible esperar a juzgar por la dimensión y la forma de las lesiones. Se puede observar una gran pérdida de la

capacidad sensorial y motriz; amnesia, déficit emocionales; demencia; y en presencia de todas estas condiciones, la conducta que se ha conservado se realiza en forma regulada. Puede ser extravagante y puede ser una caricatura de la conducta normal, pero no es completamente desorganizada. Incluso la demencia no es del todo carente de sentido: contiene en sí una reducción del grado de comprensión y de complejidad de aquellas relaciones que pueden ser comprendidas. Pero lo que el paciente puede realizar, lo realiza en forma ordenada y con sentido.

Por tanto, incluso la aparente absurdidad, tiene evidentemente un sentido. «Esta locura tiene su propio método», como dice Polonio en «Hamlet». Lashley afirma, en sentido figurado, que si nos imaginamos un caos creado experimentalmente en la conducta, a pesar de todo no se obtendría el caos. El sistema nervioso, dice, posee la capacidad para la autorregulación que otorga un carácter coherente y lógico a su funcionamiento, independientemente de cuáles sean las alteraciones de los elementos anatómicos que lo constituyen. Supongamos que podemos seccionar la corteza cerebral, hacerla girar y colocarla de nuevo con la parte de atrás adelante, después de ligarla al azar con fibras diferentes. ¿Cuáles serían las consecuencias de esta operación para la conducta? Desde el punto de vista de las teorías tradicionales deberíamos esperar un caos total. En cambio, desde el punto de vista que defiende K. Lashley, sólo es posible esperar alteraciones sumamente insignificantes de la conducta. El sujeto estudiado necesitaría, quizá, cierta reeducación, aunque es posible que se podría prescindir de esto, ya que todavía no conocemos la localización ni el carácter de la organización de los hábitos. Pero, en el transcurso de la reeducación, el sujeto puede mostrar una capacidad normal para comprender las relaciones y para una actividad racional en el ámbito de su experiencia.

De manera que la tarea de descifrar, de interpretar, de revelar los vínculos, dependencias y relaciones racionales y atribuidas de sentido constituye la tarea fundamental y básica del investigador en el campo que nos interesa. Con respecto a esto, creemos que la tarea del investigador debe ser entendida más ampliamente que la tarea de aprender la técnica y la metodología de experimentos aislados. Aquí se plantea en mucho mayor medida la tarea de educar el pensamiento y la capacidad de hallar los nexos, que la tarea de dominar bien la técnica. Kretschmer, al señalar el hecho de que en la metodología de investigación empleada por él, la descripción verbal de la constitución precede a la medición y debe ser obtenida siempre independientemente de ella, afirma que el ojo no debe encontrar de antemano los obstáculos en dichas mediciones. Todo depende de la posibilidad de un adiestramiento perfecto y artístico de nuestros ojos. Las mediciones singulares, de acuerdo con un modelo, sin idea ni intuición de la estructura general, difícilmente puedan hacernos avanzar. Una cinta métrica no percibe nada. Por sí sola nunca puede llevarnos a la comprensión de los tipos biológicos, que es nuestro objetivo. Pero, según Kretschmer, una vez que hemos aprendido a ver, notamos al poco tiempo que el compás nos brinda confirmaciones exactas y bellas, da cifras, fórmulas y, en ocasiones, importantes enmiendas de lo que hemos descubierto con los ojos. De acuerdo con esto, es necesario revalorizar el papel de la

cinta métrica y del ojo en la capacidad de medir, y de ver no sólo en la metodología de investigación de la constitución corporal, sino también en la metodología de toda la investigación paidológica. La tarea de la metodología no consiste sólo en aprender a medir, sino también en aprender a ver, a pensar, a relacionar; y esto significa que el excesivo temor a los llamados momentos subjetivos en la interpretación y la tentativa de obtener los resultados de nuestros estudios de modo puramente mecánico y aritmético, como ocurre en el sistema de Binet, son erróneos. Sin la elaboración subjetiva, es decir, sin el pensamiento, sin la interpretación, sin el desciframiento de los resultados y el examen de los datos no existe la investigación científica.

5

Nos resta trazar brevemente el esquema de la investigación paidológica tal como la entendemos. Pensamos que uno de los errores fundamentales de la moderna paidología consiste en la insuficiente atención que se presta al trabajo práctico y a la cultura del diagnóstico del desarrollo. En efecto, nadie enseña al paidólogo este arte, y la enorme mayoría de nuestros paidólogos dedicados a la labor teórica dejan a un lado este aspecto de la cuestión sin elaborarlo en lo más mínimo. En este caso, la paidología se encuentra en una situación mucho más lamentable que la pediatría y otros campos contiguos. Un pediatra suele saber en el área de la patología infantil, no más, sino menos, que un paidólogo en el área del desarrollo infantil. Pero el pediatra domina lo que sabe y puede utilizar prácticamente sus conocimientos.

Haçe poco tiempo un agrónomo relató en la prensa el caso de un colega suyo que había estado en Norteamérica y había comenzado a buscar trabajo allí. Este científico agrónomo desplegó sus diplomas, y empezó a informar acerca de su preparación, sus años de servicio, sus investigaciones, pero ante todo le preguntaron qué sabía hacer. En realidad, cabría formular también esta pregunta a la moderna paidología. Esta tendría que reflexionar acerca de lo que sabe hacer y aprender a aplicar a la vida el capital muerto de sus conocimientos. Pensamos que la paidología sólo podrá tomar definitivamente la forma de ciencia si trabaja en el diagnóstico del desarrollo y en la creación de una clínica paidológica. Nunca podrá lograrlo siguiendo una vía exclusivamente teórica.

El esquema de investigación paidológica que proponemos, en su aplicación al niño difícilmente educable y al anormal, se compone de varios elementos fundamentales que mencionaremos en su orden de sucesión. En primer lugar, y cuidadosamente reunidas, deben ser puestas las quejas de los padres, del propio niño y de la institución educacional. Hay que comenzar precisamente por esto, pero las quejas no deben ser reunidas en absoluto como se hace comúnmente (se las da en forma generalizada y, en lugar de los hechos, nos comunican opiniones, conclusiones ya hechas, a menudo con matices tendenciosos). En las quejas de los padres, por ejemplo, con frecuencia leemos: el niño es malo y retrasado. En cam-

bio, al investigador le interesan los hechos que el padre o la madre deben indicarle.

En este sentido, los principios fundamentales de la investigación del carácter adquieren gran importancia metodológica. Como se sabe, es necesario evitar no sólo las valoraciones subjetivas, sino también —añadimos por nuestra parte— todas las generalizaciones, que se creen al pie de la letra, pero no se comprueban en el curso de la investigación. El hecho en sí de que el padre considera malo al niño debe ser tenido en cuenta por el investigador, pero debe ser estimado precisamente en su significado, es decir, como una opinión del padre. Es preciso verificar esa opinión en el curso del estudio, pero para eso hace falta descubrir los hechos en base a los cuales se ha obtenido esa opinión, hechos que el investigador debe interpretar a su modo. «Si preguntamos —dice Kretschmer— a una simple campesina si su hermano fue temeroso, pacífico o enérgico a menudo logramos respuestas confusas e inciertas. Si, por el contrario, le preguntamos qué hacía el niño cuando debía ir solo al henil oscuro, o cómo se comportaba cuando ocurría una riña en la taberna, esa misma mujer nos dará informaciones claras y características que, por su frescura vital, llevarán el sello de la autenticidad. Es preciso conocer bien la vida del hombre común, del campesino o el obrero, y trasladarse a ella completamente; además, en las preguntas no es necesario detenerse tanto en el esquema de los rasgos de carácter, sino en su vida en la escuela, en la iglesia, en la cantina, en la actividad cotidiana y todo ello en ejemplos concretos. Por eso, yo otorgo un significado especial al hecho de preguntar más, dentro de lo posible, de esta forma concreta» (1930, pág. 138).

Es esencial tener en cuenta, asimismo, los testimonios subjetivos del propio niño. Pero también en este caso podemos estar nuevamente ante testimonios que suelen ser notoriamente a menudo falsos, si se los toma como prueba de ciertos hechos. El niño puede presentarse no como es en realidad, simplemente puede no decir la verdad, pero el hecho en sí es siempre un hecho de gran valor para el investigador. El hecho de la autovaloración propia, el hecho de la mentira, deben ser tomados en cuenta y explicados por el investigador.

Nos han relatado el caso de un notable neuropatólogo quien, negando toda importancia a los testimonios subjetivos, se empeñaba en protegerse de la acción sugestionante de las quejas del paciente y siempre comenzaba por el estudio objetivo. Para ello el médico ideó un procedimiento simple: cuando empezaba a estudiar a un paciente le ordenaba en cada oportunidad que respirara por la boca, a fin de impedirle que dijera de qué se quejaba y qué le dolía. Cuando el paciente, naturalmente, sorprendido de que el médico no lo examinara donde le dolía, intentaba decir de qué sufría, el investigador interrumpía al visitante y volvía a recordarle que debía respirar por la boca. De forma exagerada y caricaturesca queda expresada la tendencia, absolutamente errónea, a ignorar los datos subjetivos. Ya hemos señalado en otro sitio que el valor de los testimonios subjetivos es totalmente análogo al valor de las declaraciones del procesado y de la víctima en un tribunal. Cualquier juez procedería de modo totalmente infundado si quisiera resolver una causa sobre la base de las quejas del imputado o de la víctima. Pero

es igualmente infundado tratar de arreglarse sin los testimonios de ambas partes interesadas, que porque lo son deforman la realidad. El juez sopesa y compara los hechos, los confronta, los interpreta, los critica y llega a determinadas conclusiones.

También el investigador procede así. En la investigación paidológica práctica hay que asimilar desde el comienzo una verdad metodológica muy simple: a menudo el objetivo directo de la investigación científica es establecer algún hecho que no está dado inmediatamente en el presente. De los síntomas a lo que se encuentra tras ellos, de la comprobación de los síntomas al diagnóstico del desarrollo —tales el curso de la investigación—. Por eso, resulta falsa la idea según la cual la verdad científica siempre puede ser establecida por medio de la comprobación directa. En este supuesto falso estaba fundada toda la vieja psicología, que creía que los fenómenos psíquicos pueden ser estudiados sólo en su observación directa por medio de la introspección. Mientras tanto, como afirma acertadamente V. N. Ivanovski* en «Introducción metodológica a la ciencia y a la filosofía» (1923), esta idea se apoya en una premisa falsa.

El esclarecimiento definitivo de este problema está ligado a la introducción en la psicología del concepto de inconsciente. En la época precedente, la psicología, en particular la inglesa, con frecuencia negaba completamente la posibilidad de estudiar los estados psicológicos de carácter inconsciente, basándose en el hecho de que no tenemos conciencia de esos estados y que, por consiguiente, nada sabemos acerca de ellos. Este razonamiento parte de la premisa, tácitamente adoptada como indudable, según la cual podemos estudiar y conocer sólo aquello de lo que tenemos conciencia directa. Sin embargo, esta premisa no es obligatoria, porque conocemos y estudiamos muchas cosas de las que no tenemos conciencia directa y las conocemos mediante una analogía, una teoría, una hipótesis, un razonamiento deducido, etc., en general sólo por vía indirecta. Así, por ejemplo, se crean todas las escenas del pasado, que restablecemos con ayuda de los más diversos cálculos y construcciones, sobre la base de un material que suele ser absolutamente disímil de esas escenas. Cuando un zoólogo, por el hueso de un animal extinguido, determina su tamaño, aspecto exterior, modo de vida y dice de qué se alimentaba, etc., todo eso no le está dado directamente al zoólogo, no es experimentado personalmente por él, sino que hace una conclusión sobre la base de algunos indicios de los huesos que han sido comprendidos directamente, etcétera.

Del mismo modo se estudia también el inconsciente, es decir, según ciertas huellas suyas, resonancias y manifestaciones en aquello de lo que se tiene conciencia directamente. La personalidad humana representa una jerarquía de actividades de las cuales muy pocas están conectadas con la conciencia y por eso la esfera de lo psíquico es más vasta que la esfera de la conciencia (en el sentido de la conciencia directa). Lo que aquí se ha dicho con respecto al inconsciente es enteramente aplicable al lado consciente de la personalidad, por cuanto también en la autoconciencia raramente todo se refleja en su aspecto absolutamente fiel y correspondiente a la realidad. El investigador, también en el estudio de los proce-

esos conscientes, en la determinación de su verdadero nexo, de sus auténticos motivos y de su curso real, debe pasar de los indicios, de las manifestaciones y de los síntomas a la esencia de esas cosas, que se encuentran tras ellos. Esto concierne aún más a los fenómenos del desarrollo no psicológico. Es fácil advertir que, en realidad, toda esta cuestión está relacionada con lo que habíamos encarrado en el comienzo de nuestro artículo cuando hablamos del paso de un punto de vista fenomenalístico, que estudia sólo las manifestaciones y clasifica los fenómenos por sus rasgos exteriores, a un punto de vista genético-condicional, que estudia la esencia de los fenómenos como ésta se revela en el desarrollo.

El investigador debe recordar que, partiendo de los indicios, de los datos, de los síntomas, debe estudiar y determinar las particularidades y el carácter del proceso de desarrollo, el cual no le está dado directamente, pero que en la realidad se encuentra en la base de todos los indicios observados. De modo que la tarea del investigador en el diagnóstico del desarrollo y en una investigación paidológica completa, no consiste sólo en establecer ciertos síntomas ni sólo en enumerarlos o sistematizarlos, como tampoco en agrupar los fenómenos por sus rasgos exteriores y similares, sino exclusivamente en penetrar, mediante la elaboración mental de esos datos exteriores, en la esencia interna de los procesos de desarrollo.

La investigación paidológica moderna que, a menudo sobre la base de la elaboración mecánica o aritmética de los síntomas descubiertos y de sus índices, trata de obtener una conclusión ya hecha con respecto al nivel de desarrollo, como ocurre en los métodos de Binet y Rossolimo —esta investigación se empeña, ni más ni menos, que en economizar el momento más importante en toda labor científica, precisamente el momento del pensamiento—. El paidólogo que trabaja con estos métodos, establece algunos hechos, después los elabora por medio de cálculos puramente aritméticos y el resultado se obtiene de modo automático y totalmente independiente de su elaboración mental. Si se compara esto con el diagnóstico científico en otros terrenos se obtiene algo monstruoso. El médico mide la temperatura y el pulso, explora los órganos internos, estudia los resultados del análisis químico y la radiografía y, reflexionando, uniendo esto en cierto cuadro coherente, penetra en el proceso patológico interno que ha generado todos los síntomas indicados. Pero sería absurdo suponer que la mera suma mecánica de los síntomas proporciona un diagnóstico científico. Con esto podemos concluir el primer punto de nuestro esquema.

El segundo punto está representado por la historia del desarrollo del niño, la cual debe constituir la fuente principal de toda la información ulterior, el fondo principal de toda la investigación ulterior. Son bien conocidos los momentos de los que se compone la historia del desarrollo del niño. Quedan incluidos aquí el esclarecimiento de las peculiaridades hereditarias, del ambiente, de la historia del desarrollo uterino y extrauterino del niño en sus rasgos más importantes. Comúnmente se omite, pero desde el punto de vista del tema que nos interesa resulta absolutamente necesario un cuarto momento, o sea, la historia de la educación de la personalidad. Esas influencias del ambiente, sumamente importantes en cuanto al desarrollo y que forman directamente la personalidad del niño, sue-

len omitirse por completo en la historia del desarrollo y, al mismo tiempo, se enumera minuciosamente la cantidad de metros cúbicos del ambiente que habita, el orden del cambio de ropa blanca y otros detalles secundarios por el estilo.

Para la creación de una historia científica del desarrollo del niño, es básica y esencial la exigencia de que toda esta historia del desarrollo y la educación sea una biografía que involucre las causas. A diferencia de la simple crónica, de la mera enumeración de acontecimientos aislados (en tal año sucedió tal cosa, en tal otro año tal otra), la descripción causal presupone una exposición de los hechos que los ponga en una dependencia entre causa y efecto, que revele sus nexos y examine el período dado de la historia como un todo único, coherente y dinámico tratando de descubrir las leyes, nexos y movimientos sobre cuya base se ha construido y a los que está subordinada esta unidad. Por lo común, la historia paidológica del desarrollo del niño se forma de la enumeración de momentos aislados, internamente no vinculados entre sí en modo alguno, presentados de manera simple como en un cuestionario, y dispuestos en orden cronológico. Lo esencial es que, con este modo de exponer, no se obtiene lo fundamental, que es la historia del desarrollo, es decir, un todo único, coherente y dinámico. Estas descripciones, más que las auténticamente históricas, recuerdan las que dan las crónicas de los acontecimientos y su sucesión.

En este caso, es totalmente aplicable la regla que establece A. P. Chéjov con respecto a la estructura interna del cuento. Habla de la necesidad de unir con un nexo interno absolutamente todos los elementos del cuento; por ejemplo, si en la primera página, al describir el decorado de una habitación el autor menciona que en una pared colgaba una escopeta, es forzoso que esa arma dispare en la última página, de lo contrario no había motivo para mencionarla. En la historia del desarrollo del niño, cada hecho aducido también debe responder exactamente a los fines del todo. La escopeta que fue mencionada al comienzo, debe disparar obligatoriamente al final. Ningún hecho debe ser citado simplemente así, por sí mismo. Cada uno de los hechos debe estar tan sólidamente ligado al todo, que no pueda ser desechado sin alterar toda la construcción.

La historia ideal del desarrollo debe desenvolverse con la misma rigurosa regularidad lógica que un teorema de geometría. Pensamos que en los primeros tiempos de la paidología, que apenas ha dominado el arte del diagnóstico científico del desarrollo, no estaría mal apropiarse un poco del rigor lógico de un teorema geométrico, incluso excediéndose desde el punto de vista de la geometrización. Y, en todo caso, recordar que al comienzo de la historia del desarrollo, el investigador debe formular con precisión, aunque sea mentalmente, qué es preciso demostrar, y que al final la tesis que era necesario demostrar debe ser expresada con claridad. Esto se refiere no sólo a la historia del desarrollo en su conjunto, sino también a los momentos singulares de los que se compone.

De aquí resulta claro que el centro de gravedad en la historia del desarrollo del niño debe ser trasladado de los hechos exteriores, que puede comprobar tanto cualquier niñera como el paidólogo (cuándo el niño comenzó a sentarse, cuándo empezó a hablar, etc.), al estudio y la determinación de los nexos internos en los

cuales se revela el proceso de desarrollo. De nuevo, es el camino de lo externo a lo interno, de lo que está dado a lo que se debe encontrar, del análisis fenomenológico de los hechos a sus causas internas determinantes. E. K. Sepp, clínico en enfermedades nerviosas, considera que toda ciencia atraviesa al comienzo por un período en el que predomina la descripción de los fenómenos de índole prevalentemente estadística. A medida que se acumula material, se produce su sistematización según la semejanza de los fenómenos y al establecimiento de las combinaciones que se encuentran con frecuencia y forman los complejos naturales. Todo este período puede llamarse descriptivo o fenomenológico. La etapa siguiente en el curso del desarrollo de diversos campos científicos, es el establecimiento del vínculo interno entre los fenómenos, en la determinación de la dependencia causal por medio de la descomposición en elementos de complicados complejos de fenómenos, en la reconstrucción —a partir de los elementos— de todas las combinaciones posibles. Los rasgos distintivos de esta etapa con el análisis y el estudio de la dinámica de los procesos, cuyos momentos singulares dan los fenómenos —investigados antes desde el punto de vista estadístico o fenomenológico—. Debemos decir que la paidología, a diferencia de la medicina, también en el terreno puramente descriptivo (en medicina, éste tiene su expresión más brillante en el diagnóstico diferencial de las enfermedades) se encuentra en un nivel sumamente bajo. La paidología tiene el objetivo de elevar la descripción a un nivel superior, simultáneamente con la asimilación de los procedimientos de análisis y de la dinámica de los procesos.

Con respecto a la herencia y al medio, es necesario decir que ambos momentos también se incluían, por regla general, en la historia del desarrollo del niño sin indicar la causa, es decir, sin la subordinación a las tareas y los objetivos de la historia dada. Sin embargo, el objetivo de la investigación paidológica consiste en presentar la herencia exclusivamente como un momento del desarrollo infantil y, por esta razón, el estudio de la herencia debe seguir, en la paidología, una vía distinta de la que sigue en la medicina, la genética y otros campos. Por lo común, el paidólogo se interesa por la herencia sólo desde el punto de vista de los momentos etiológicos patógenos. Además, se observa una serie de casos curiosos que, lamentablemente, se han convertido en pautas del pensamiento paidológico práctico. En la historia de la herencia se indica, por ejemplo, que el abuelo y el padre del niño examinado padecían alcoholismo. El paidólogo recurre a estos datos para explicar la extraña conducta del niño de la cual se quejan: a veces estando en el aula y sin causa aparente, se tira al suelo, comienza a hacer diabluras, interrumpe las clases. El paidólogo razona sencillamente: el abuelo y el padre bebían, y eso debe expresarse de algún modo en la conducta del niño.

El ejemplo recién aportado acerca de cómo se emplea en paidología la teoría de la herencia no constituye una excepción. Más bien es típico de la formación de este campo de la historia del desarrollo y muestra claramente toda la inutilidad, esterilidad y desacierto de este camino. Admitamos que, en este caso, el investigador tenía razón; que el alcoholismo del padre y del abuelo realmente debe servir para explicar las rarezas en la conducta de su hijo y nieto. Pero, ¿con qué innume-

rables asociaciones, eslabones intermedios y transiciones está vinculada la causa al efecto y hasta qué punto queda sin resolver la tarea del investigador!; ¿qué vacuidad exhibe su historia del desarrollo, si directa y linealmente reúne el primero y el último eslabón de una larga cadena, omitiendo todos los intermedios! ¿Qué terrible simplificación de la realidad y qué vulgarización del método científico!

De modo que la primera tarea consiste en seguir la influencia de la herencia en el desarrollo del niño a través de todos los eslabones intermedios, de manera que unos u otros fenómenos en ese desarrollo, unos u otros momentos de la herencia sean puestos en un claro vínculo genético entre sí. La segunda exigencia reside en que el análisis de la herencia debe ser efectuado en la paidología con una amplitud mucho mayor que en la patología. Debemos interesarnos por este análisis para esclarecer lo hereditario de los rasgos constitutivamente innatos que se manifiestan en el desarrollo del niño. Esto debe ser una de las fuentes fundamentales para nuestro conocimiento de la constitución infantil. De modo que el paidólogo está obligado no sólo a interesarse por los momentos patológicos en la herencia, sino también por explicar, en general, todas las variantes hereditarias de la constitución de la generación dada.

Un momento obligatorio del estudio paidológico debe llegar a ser lo que Kretschmer denomina investigación caracterológica de la familia. Incluso con respecto al paciente no es posible limitarse a su personalidad. «Para la caracterología ocurre lo mismo que para la estructura del cuerpo. Los rasgos clásicos de un tipo constitucional a veces aparecen más claramente marcados en los parientes directos que en el propio paciente. Además, si en un mismo paciente se entrecruzan varios tipos constitucionales, podemos ver en otros miembros de la familia sus componentes singulares, claramente aislados y disociados. En síntesis, cuando deseamos tener la construcción de la constitución del paciente, debemos prestar la debida atención a la herencia. Por eso hace ya muchos años que, en presencia de los casos más importantes, he registrado todo lo que es posible saber acerca de las peculiaridades del carácter, de las enfermedades y de la estructura del cuerpo de los parientes consanguíneos. La estructura de la constitución del paciente aparece con sorprendente claridad si introducimos, en el esquema, lo más importante en expresiones concisas...» (E. Kretschmer, 1930, pág. 139).

Kretschmer da un ejemplo de estudio caracterológico del ambiente: «Encontramos en esta familia la cultura pura de las peculiaridades del carácter que más tarde denominaremos esquizotímicas. Comenzando por los caracteres esquizotímicos sanos... a través de los evidentemente psicopáticos... que permanecen toda la vida en el límite de la psicopatía, hasta llegar a la leve psicosis presenil abortiva de la madre, y terminando en la grave esquizofrenia del hijo. Vemos aquí, en estos pocos miembros de la familia todas las posibles transiciones y matices entre la enfermedad y la salud» (ídem, págs. 139-140).

De manera que el interrogatorio habitual sobre la herencia, al cual el paidólogo somete a los padres y que se limita a establecer la existencia de una enfermedad psíquica, de alcoholismo, etc., resulta totalmente inconsistente para investi-

gar la real complejidad de los fenómenos y relaciones que subyacen en la herencia.

Incluso el estudio de la herencia de una persona enferma no puede quedar limitado al estudio de los individuos enfermos. El investigador emprende un camino erróneo si detiene su atención sólo en los individuos enfermos de la familia. «En nuestro caso —dice Kretschmer, refiriéndose al ejemplo que ha dado— debería decir que vemos aquí una herencia polimorfa de psicosis, por cuanto de un padre epiléptico nace un hijo circular. En el sentido biológico, este método de pensamiento es bastante insatisfactorio. En realidad, el curso del factor hereditario es, en este caso, totalmente distinto. Una captación semejante, que abarca sólo las indicaciones morbosas, nunca nos dará el cuadro de la herencia en su conjunto». (idem, pág. 145).

La investigación genética contemporánea que, por una parte, se ocupa del problema de la constitución y, por otra, del estudio de los gemelos, pone en manos del investigador un magnífico material para hacer el análisis constitucional más profundo posible de la personalidad del niño en relación con la herencia. El estudio de los gemelos indica la dinámica del desarrollo de los rasgos hereditarios; el estudio de las constituciones psicopáticas, desde el punto de vista de lo hereditario, muestra las complejísimas leyes de la estructuración, la disociación, el entrecruzamiento y la combinación en la transmisión incluso de los síndromes caracterológicos fundamentales. Por ejemplo, la investigación establece que en el grupo de las epilepsias existe gran cantidad de diversos genes que pueden unirse o disociarse dando formas clínicas diversas.

El investigador debe recordar, que en su dinámica, los factores hereditarios se manifiestan en un todo, sólo en la investigación caracterológica de una familia dada, pero no se manifiestan absolutamente en el estudio de sus miembros aislados escogidos. El estudio de la herencia del modo que se viene realizando hasta ahora es del todo análogo al que se sigue cuando, al estudiar el desarrollo físico o el estado de una persona, tenemos en cuenta no todo su organismo íntegro, sino sólo el estado de uno o dos órganos, porque los miembros aislados de la familia que consideramos son aquellas partes de un todo genético dinámico que están representadas sólo en la familia.

El análisis constitucional de la personalidad del niño debe basarse en esta compleja investigación caracterológica de la familia. Pero la tarea no se limita a esto. Surge la necesidad de observar detenidamente estos datos hereditarios en la historia del desarrollo ulterior del niño, seguir su destino y establecer las leyes fundamentales de la conexión entre determinadas inclinaciones hereditarias y la línea del desarrollo posterior del niño. Lo dicho concierne no sólo a la esfera del carácter, sino también del desarrollo físico y, en particular, del crecimiento del niño. A título de ejemplo mencionamos las investigaciones de L. S. Gueshelina, que aclaran la influencia de los factores hereditarios y ambientales en el crecimiento de los niños. Un correcto estudio constitucional del crecimiento del niño, de ese fenómeno relativamente simplísimo, demanda el estudio de las influencias

hereditarias y ambientales, y esto último sólo es posible con la ayuda del estudio de toda la familia.

El siguiente momento al que es preciso prestar atención es el estudio de las influencias hereditarias en unidad con las ambientales. Por otra parte, los distintos momentos e índices del ambiente no pueden ser simplemente amontonados mediante una enumeración desordenada, el investigador debe presentarlos como un todo estructurado, construido desde el punto de vista del desarrollo del niño. El estudio del ambiente, dentro de la historia del desarrollo del niño, nunca será definitivo y completo si no tenemos en cuenta aquello que ya dijimos a propósito de la herencia.

Como a veces se explica la conducta del nieto por el alcoholismo del abuelo, diversos momentos de la vida cotidiana familiar (estrechez de la vivienda, malas relaciones entre los padres, presencia de ejemplos negativos, etc.) se ponen en relación directa con las quejas por la conducta del niño. En tal caso, cuando queda señalado el momento ambiental que salta a la vista, nuevamente se considera que se ha logrado una explicación científica satisfactoria. El niño es llevado ante el investigador con una serie de quejas sobre su difícil educabilidad, que proceden de la familia y de la escuela. El investigador establece las graves condiciones económicas, habitacionales y morales de la familia. El análisis ha concluido. Pero es el mismo que es capaz de hacer cualquier vecino pequeñoburgués que, en tales casos, suele decir: «Fíjese Ud., ¡cómo vive esta gente!».

La tarea del paidólogo no se limita en modo alguno a esa comprobación pequeñoburguesa del vínculo existente entre las condiciones de vida penosas y la difícil educabilidad del niño. El enfoque científico se distingue precisamente del empírico común por el hecho de que se propone revelar las profundas dependencias interiores y los mecanismos de origen de una u otra influencia ambiental. Mientras no se haya hecho esto, mientras no quede demostrado cómo, con qué medio, a través de qué eslabones intermedios, con la ayuda de qué mecanismos psicológicos, actuando sobre qué aspectos del proceso de desarrollo, esas condiciones ambientales condujeron a dichos fenómenos de difícil educabilidad, la tarea del análisis científico no ha quedado cumplida totalmente.

Al referirnos a la compleja estructura del desarrollo de la personalidad del niño psicópata hemos aportado datos con respecto a la influencia del ambiente en los niños psicópatas del tipo esquizoide. Hemos visto que momentos tales como la insuficiencia material, el hambre, la pobreza, los afectos vitales, la amenaza a la vida, el terror, el susto, el escaso control y la vinculación con la calle, desempeñan un papel relativamente insignificante en la acumulación de síndromes ulteriores de difícil educabilidad en un grupo dado de niños. En el grupo de las psicopatías cicloides estos factores asumen el primer papel en el desarrollo de los estados reactivos. Por el contrario, todos aquellos momentos que están vinculados con el menoscabo de la personalidad del paciente y provocan vivencias conflictivas (una educación inflexible, con permanentes coerciones y ofensas, las discordias familiares, la desavenencia entre los padres, la discusión a causa del niño, la separación forzada de uno de los padres, los celos hacia alguno de los

miembros de la familia, las situaciones penosas de la vida que hieren el amor propio), representan momentos altamente traumáticos para los niños de tipo esquizoide.

También, es notable el hecho de que no sólo existe selectividad dentro de las diferentes influencias ambientales, sino que existe una forma definida de reacción del desarrollo infantil a determinadas condiciones ambientales. En 1/3 de los casos que describe Sujareva se observa que la forma más frecuente de reacción a unas condiciones dadas del ambiente eran diversos estados neuróticos. «Podemos pensar —dice la autora— que la frecuencia de dicha reacción en los esquizoides no es casual, pues la psique esquizoide (particularidades de la vida, atracciones, falta de unidad de las emociones y su escasa capacidad para reaccionar) proporciona una serie de mecanismos predispuestos para su surgimiento» (1930, pág. 72). Evidentemente, en los 2/3 restantes de niños del mismo tipo, condiciones análogas provocaron una reacción absolutamente distinta. Y la tarea del paidólogo no es verificar tales o cuales momentos nocivos, sino establecer el nexo dinámico entre ciertos momentos del ambiente y cierta línea en el desarrollo del niño. También, en este caso, la tarea fundamental y básica sigue siendo descubrir los nexos y el mecanismo del desarrollo, y, si no se resuelve, la investigación paidológica no puede ser denominada investigación científica.

El problema de la educación se agrega a esto. Como ya hemos dicho, este aspecto del tema suele eludirse por completo en la historia del desarrollo del niño. Sin embargo, acaso sea el momento más importante dentro de todo el material del que puede disponer el investigador. Por lo general, en la caracterización de la educación se anotan sólo algunos momentos excepcionales como una especie de castigo corporal, y esto aun en la forma más general. Cuando en realidad, la educación, entendida en el más amplio sentido de la palabra, debe ser el eje fundamental alrededor del cual se estructura todo el desarrollo de la personalidad del niño. Una línea dada de desarrollo debe ser entendida como consecuencia lógica necesaria de una línea dada de educación. Por tanto, sin el estudio científico de la educación, el paidólogo nunca podrá construir el cuadro científico del desarrollo infantil. Se sobreentiende que la educación no debe comprenderse de ningún modo sólo como instrucción, como medidas educativas creadas premeditadamente por los padres y aplicadas con respecto al niño. Se trata de la educación en toda la extensión del significado de esta palabra, tal como la entiende la moderna pedagogía.

Ya hemos reproducido la tesis de A. Gesell, quien dice que la ley genética superior es, evidentemente, la siguiente: todo desarrollo en el presente se basa en el desarrollo anterior. El desarrollo no es una simple función completamente determinada de una unidad X de herencia más Y unidades de ambiente. Se trata de un complejo histórico que refleja, en cada uno de sus estadios, el pasado encerrado en el mismo. En otras palabras, el artificioso dualismo del ambiente y herencia nos lleva a un camino equivocado, nos esconde el hecho de que el desarrollo es un proceso ininterrumpido que se autocondiciona, y no una marioneta maniobrada con dos hilos. Citamos por segunda vez esta tesis porque nos parece

que es central por su significado para la paidología práctica. Lamentablemente, en nuestra práctica, la historia del desarrollo del niño habitualmente se expone precisamente desde el punto de vista del falso dualismo del ambiente y la herencia; la paidología práctica raras veces sabe tomar lo uno y lo otro en su unidad, y en este cuadro, el niño es presentado justamente como una marioneta maniobrada por dos hilos, y su desarrollo se desenvuelve como un drama dirigido por dos fuerzas.

La capacidad de presentar la herencia y el ambiente en su unidad sólo puede ser adquirida mediante la aplicación práctica, al estudio del desarrollo concreto de niño, de la ley a la que Gesell denominó ley fundamental de toda la paidología, o sea, la ley según la cual se demuestra que el desarrollo constituye un proceso autocondicionado donde están sintetizadas las influencias del ambiente y de la herencia. Esto significa que toda nueva etapa en el desarrollo del niño debe ser representada por el paidólogo como derivada con necesidad lógica de la etapa precedente. Deben ser revelados: la lógica del automovimiento en el desarrollo, la unidad y lucha de contrarios puestas dentro del propio proceso. No se debe entender toda nueva etapa en el desarrollo del niño como un nuevo producto del entrecruzamiento mutuo de X unidades de herencia más Y unidades de ambiente. Desvelar el automovimiento del proceso de desarrollo significa comprender la lógica interna, el condicionamiento mutuo, los nexos, la conexión recíproca de los momentos singulares de unidad y lucha de los contrarios, insitos en el proceso de desarrollo. Según una conocida definición, el desarrollo es precisamente lucha de contrarios. Sólo una concepción como ésta asegura realmente la investigación dialéctica del proceso del desarrollo infantil.

La siguiente parte de nuestro esquema es la sintomatología del desarrollo. El objetivo de esta parte es presentar una especie de status paidológico, determinar el nivel y el carácter del desarrollo que ha alcanzado el niño en el momento presente. Se incorporan aquí como datos auxiliares todos los otros conocimientos que pueden caracterizar el estado del niño y el nivel de su desarrollo; pero estos conocimientos no deben ser incluidos de otro modo que bajo el ángulo visual paidológico. Podemos mencionar, como ejemplos de esos datos, el diagnóstico médico, los informes pedagógicos sobre el rendimiento escolar, la preparación y educación del niño, etc. Pero lo central de toda esta parte es el problema de la sintomatología, es decir, la verificación científica, la descripción y definición de los síntomas del desarrollo.

Nuestro trabajo práctico, en este aspecto, se encuentra enormemente lejos del ideal. Basta decir que nuestra investigación, en cuanto a la capacidad de establecer ciertos hechos y calificarlos desde el punto de vista paidológico, ha quedado muy rezagada de la correspondiente investigación clínica. A título de ejemplo podríamos mencionar varios momentos con los cuales toca enfrentarse muy a menudo en la práctica. Así, se comprueba que un niño tiene un carácter cerrado. Sin un análisis ulterior, se extrae de aquí la conclusión o se plantea la suposición sobre la configuración esquizoide de su personalidad. En cambio, un análisis posterior minucioso de los hechos que llevaron a la conclusión sobre el carácter

cerrado del niño demuestra que esa peculiaridad, por su grado de manifestación, no ocupa en absoluto un lugar de transición entre el hermetismo patológico con la psicosis correspondiente y el hermetismo completamente normal que se encuentra en una persona normal que vive determinadas vivencias, es decir, que el carácter propio de este hermetismo no permite identificarlo con el que puede considerarse como síntoma de un estado psicopatológico, en el límite entre la enfermedad mental y la salud. Después se logrará establecer que ese hermetismo no es el que tanto caracteriza la estructura psicopática de la personalidad, sino que en la historia del desarrollo del niño, está totalmente motivado, explicado y diferenciado en relación con algunos complejos de vivencias.

Por tanto, una investigación minuciosa de los hechos, demuestra que la incapacidad para describir, definir y calificar desde el punto de vista paidológico un fenómeno conduce a designarlo con el mismo nombre de otros fenómenos, que sólo exteriormente son semejantes a él y, de aquí, el rótulo común, ya de manera completamente mecánica, por simple asociación, evoca los recuerdos sobre la psicopatía, poniendo los procesos de recordación y las tendencias asociacionistas en el lugar de los procesos del pensamiento y de la elaboración racional de los hechos, que, en realidad, deben ocupar el primer plano en la investigación. Con este solo ejemplo ya vemos qué importante es saber establecer el propio hecho, describirlo, qué vasta cultura es necesaria para ello y cómo hace falta saber de antemano qué cosa debe ser advertida y descrita en ese hecho. En el ejemplo dado, quien ha recogido los hechos omitió lo más importante —el grado en el que se manifestaba y el carácter del vínculo con los demás síntomas, la motivación, es decir, el lugar de ese síntoma dentro del síndrome total.

Pero es aún más importante prestar atención al segundo momento ligado con la sintomatología del desarrollo, o sea, el momento de la calificación paidológica de los fenómenos y hechos observados. Con mucha frecuencia, en nuestra práctica, bajo la envoltura de síntoma del desarrollo, se encuentra lo que en realidad es una observación cotidiana, registrada con un nombre casual, que registra en la hoja de la investigación paidológica directamente del léxico de un pequeño burgués que observó ese fenómeno. Como consecuencia, encontramos definiciones y generalizaciones tales como testarudez y malicia, sin conocer en absoluto ni la índole de los hechos en que se basan estas denominaciones, ni su calificación paidológica. Por lo demás, la más simple observación demuestra que un mismo hecho no sólo tiene infinitos grados de expresión, sino también un significado totalmente diferente según cuál sea el síndrome en cuya composición se encuentra y de qué elementos está formado. En pocas palabras, a menudo lo que bajo una denominación común pasa por los fenómenos del mismo orden, en rigor, con un examen más lento, resulta ser dos hechos diferentes que se han confundido o mezclado porque no fueron encarados científicamente. Si tomamos fenómenos de la infancia difícil, tan frecuentes en la práctica como el onanismo infantil, la incontinencia de orina o los caprichos, veremos que, por lo general, el investigador en vano se esfuerza para extraer el propio germen del hecho de la

cáscara que lo envuelve con toda clase de rótulos, denominaciones y generalizaciones.

Con este respecto —como ya hemos dicho—, la clínica médica ha avanzado muchísimo más, si se la compara con la paidología. Ningún médico se contenta con la simple indicación de que al paciente le ha brotado una erupción o que al paciente le sobrevienen ataques. La índole de la erupción, la índole y la naturaleza de esos ataques demandan una descripción detallada, cuidadosa y científica, a fin de que esos ataques puedan ser considerados como un síntoma de epilepsia o de histeria; esa erupción puede ser examinada como un síntoma de sífilis o de escarlatina.

Es esta definición científica de los síntomas y esta calificación paidológica de los fenómenos observados lo que le falta, en primer lugar, a la investigación paidológica actual. Ya mencionamos el procedimiento mecánico y aritmético sumario mediante el cual la psicometría moderna suele obtener sus síntomas. Desde luego que no podemos considerar los coeficientes de desarrollo mental más que como uno de los síntomas, pero el modo de definir ese síntoma constituye algo sumamente característico de la paidología moderna. Como el lector recordará, ese síntoma se obtiene sobre la base de la suma automática, del simple cálculo de una serie de hechos totalmente heterogéneos, mediante la suma y la resta de kilogramos y kilómetros, que se toman por unidades de iguales dimensiones y equivalentes. Esto se refiere no sólo al problema de la medición en la sintomatología paidológica, sino, también y en igual medida, a toda definición cualitativa descriptiva de tal o cual síntoma del desarrollo. Algunos paidólogos hablan en particular sobre el diagnóstico sintomatológico, entendiéndolo como uno de los niveles consecutivos que sigue el desarrollo de la metodología diagnóstica en paidología, exactamente como sucede en el terreno del diagnóstico médico, cuya experiencia es utilizada en considerable medida por la paidología. Pero tenemos que decir que, también en el diagnóstico sintomatológico o empírico, la definición científica de los síntomas del desarrollo sigue estando muy escasamente elaborada. Ligada al problema de la sintomatología del desarrollo surge, asimismo, la cuestión de la valoración de los diversos índices del desarrollo, de la deducción de los índices, de la comparación del estado del niño con diversas magnitudes constantes y estandarizadas. A causa de que la investigación científica del desarrollo se ha iniciado no hace mucho, esta cuestión permanece muy poco elaborada.

En la práctica paidológica contemporánea se suele diferenciar dos direcciones fundamentales de la investigación: lo que Gesell llama psicología normativa y psicología clínica. Desde nuestro punto de vista, la tarea de la psicología normativa es puramente auxiliar. Se trata de uno de los problemas de la sintomatología del desarrollo. El objetivo del estudio científico de un síntoma no consiste sólo en describirlo, sino también en definirlo desde el punto de vista de la desviación de las magnitudes constantes. Así, no solamente los datos no elaborados de la estatura, el peso, la circunferencia del tórax y otras magnitudes antropométricas, sino también la deducción de los índices y demás magnitudes relativas, la evaluación

de la desviación en los sigmas de uno u otro indicio respecto de la magnitud standard; todo esto integra el objetivo de la sintomatología del desarrollo.

Estamos totalmente de acuerdo con Gesell, quien subraya que existe una gran diferencia entre una medición psicológica y un diagnóstico psicológico. Aclaremos esto del siguiente modo: la medición psicológica se refiere al establecimiento del síntoma, el diagnóstico se refiere al juicio definitivo sobre el fenómeno global que se manifiesta en esos síntomas, que no se presta directamente a la percepción y que es valorado sobre la base del estudio, la comparación y la interpretación de los síntomas dados.

Son pocos los métodos diagnósticos que funcionan automáticamente. Están, por ejemplo, el análisis de sangre y el cardiograma que brindan una definición rápida y precisa de enfermedad, pero también en el diagnóstico médico existe una norma según la cual todos los datos clínicos deben ser sopesados e interpretados en su conjunto. Si es así en el caso de los diagnósticos somáticos, también esto debe ser justo para el diagnóstico psicológico y, en el nivel actual de la técnica psicométrica, esto debe ser doblemente justo. Desde este punto de vista, Gesell diferencia rigurosamente el estudio psicométrico y la investigación clínica en el diagnóstico del desarrollo mental. Pero la investigación psicométrica es sólo uno de los momentos para establecer los síntomas, sin los cuales el propio diagnóstico no puede ser correctamente formulado. «La psicología clínica es una clase de la psicología aplicada que, mediante la medición, el análisis y la observación, intenta formular una definición correcta de la estructura mental del sujeto. Su objetivo es interpretar la conducta humana y determinar sus límites y posibilidades...» (A. Gesell, 1930, págs. 297-298).

En cuanto se presenta en el procedimiento psicológico un elemento de diagnóstico responsable, la medición psicológica como tal retrocede a un segundo plano. La psicometría sólo brinda el punto de partida para el análisis o delinea la trama para la composición del cuadro. Los métodos clínicos o diagnósticos exigen no sólo una medición exacta, sino también una interpretación creativa. Tal es la razón por la cual un psicólogo clínico competente debe acumular gran cantidad de material experimental de primera mano sea referente a objetos comunes como excepcionales. A partir de esta experiencia debe construir ideas de trabajo que pueden manipular en cada caso y en cada una de sus particularidades. El diagnóstico psicoclínico reclama un método normativo de comparación. En este caso, el término «normativo» designa el tipo de psicología que elabora, sistemáticamente, standards objetivos y formulaciones descriptivas para la evaluación comparada de la capacidad y las capacidades mentales. La psicología clínica puede ser definida como la aplicación de las normas psicológicas a los casos de desarrollo o de comportamiento en estudio. La normatividad constituye la línea de división entre la psicología clínica y la psiquiatría. Este término hace resaltar, asimismo, la diferencia entre un procedimiento puramente psicométrico y un diagnóstico diferencial comparativo.

Aunque Gesell se refiere permanentemente al problema del desarrollo mental, desde el punto de vista metodológico, todo esto puede ser extendido al diag-

nóstico del desarrollo global. El objetivo de Gesell es, precisamente, establecer el diagnóstico del curso del desarrollo. Reunió en orden sucesivo 10 esquemas de desarrollo, cada uno de los cuales incluye un promedio de 35 indicios. Sobre la base de esta bien elaborada sintomatología del desarrollo mental en la temprana edad es posible hacer el diagnóstico del curso del desarrollo. Como subraya el propio Gesell, el concepto de desarrollo es un concepto central, porque es aplicable en igual medida al desarrollo físico y psíquico del niño.

A. Gesell se detiene minuciosamente en aspectos singulares de la investigación clínica que no vamos a considerar ahora en detalle. Comienza con el enfoque del niño, siguiendo el transcurso general de la investigación, y termina con cuestiones que, a primera vista, tienen un significado puramente técnico, pero que, en realidad, coronan todo el problema de la sintomatología paidológica. Al tocar el tema de las relaciones entre la madre y el niño durante el experimento y examinando esas relaciones, Gesell señala que el propio hecho del cambio de conducta del niño en presencia de la madre debe convertirse en tema de investigación clínica. El estrecho vínculo entre el diagnóstico del desarrollo y la dirección de los padres sirve de base para adoptar las relaciones entre la madre y el niño como parte integrante de toda la tarea clínica.

6

En esencia, con todo lo que hemos dicho anteriormente, preparamos ya el paso al punto siguiente de nuestro esquema: el diagnóstico paidológico. Este constituye el momento central y nodal, en nombre del cual se han desarrollado todos los momentos precedentes y a partir del cual pueden construirse todos los posteriores. Todos los problemas de la clínica paidológica convergen, como en un foco, en el problema del diagnóstico paidológico. Se trata de un concepto fundamental, de un concepto rector; por eso es necesario llegar a comprenderlo. Lo que se ha dicho hasta ahora tenía como fin delimitar los problemas de la sintomatología y del diagnóstico del desarrollo —que habitualmente se identifican en el trabajo práctico—, poner uno y otro en una relación correcta entre sí, demostrar que el establecimiento de los síntomas de modo automático nunca lleva al diagnóstico, y que el investigador nunca debe admitir que se ahorre a costa del pensamiento, a costa de la interpretación creativa de los síntomas.

Si encaramos el diagnóstico en el sentido propio de la palabra, veremos que la práctica actual distingue diferentes clases de diagnóstico del desarrollo. Gesell nombra el diagnóstico diferencial y el descriptivo. El diagnóstico descriptivo se basa en la convicción de que el método descriptivo permite evitar muchos errores de las determinaciones psicométricas absolutas y aprovechar las ventajas del método comparativo. «Si nuestro método —dice el autor— peca, a primera vista, de indeterminación, se distingue, en cambio, por la concreción y la claridad clínica que acompañan a las formulaciones descriptivas y comparativas. Confiamos en que el método de las valoraciones comparativas contribuirá a las conclusiones

clínicas fundamentadas más de lo que lo han hecho las sumas y cálculos automáticos. El método comparativo obliga al investigador a recurrir al apoyo de toda su experiencia previa para dar solución a un problema determinado y asimismo lo ayuda a sistematizar su experiencia a medida que la va acumulando. El método tiene una propiedad común para todos los sujetos, sean éstos normales, subnormales, superiores a la media, jóvenes o adultos: posee un carácter comparativo» (1930, pág. 340). La evaluación definitiva del estado del desarrollo se efectúa sobre la base del examen atento del número, y el carácter de los resultados positivos y negativos, de la comparación de la conducta del niño con un esquema evolutivo determinado del desarrollo. Pero la evaluación definitiva no debe ser reducida con el método mecánico de la clasificación y formación de las valoraciones formales, sino mediante el examen y la evaluación de todo el cuadro del comportamiento y sobre la base de un criterio normativo, elaborado por el propio investigador, para un nivel dado del desarrollo.

Uno de los peligros esenciales que amenazan al diagnóstico paidológico es la excesiva generalidad e indeterminación de las conclusiones que de él se extraen. Para evitar esto, Gesell exige conclusiones separadas para los cuatro grandes campos de la conducta, vale decir, en el campo motor, lingüístico, de adaptación y de comportamiento social. Como ya dijimos, nosotros habíamos propuesto en su momento un plan de investigación de las funciones singulares, aunque más diferenciado, para el niño difícilmente educable. No entraremos ahora a discutir qué puntos deben ser mencionados en esa investigación diferenciada. Diremos únicamente que, sin duda, es muy importante el principio de máxima especialización de la investigación de las funciones por separado.

Otro tipo de diagnóstico, el denominado diagnóstico diferencial, se construye sobre la base del mismo método comparativo de investigación. «En nuestra labor clínica —dice Gesell— procuramos atenernos a la regla de realizar la mayor cantidad posible de comparaciones, tantas cuentas nos permitan el lugar y el tiempo, y de no formular una conclusión definitiva mientras no obtengamos suficientes datos para esta evaluación comparativa. Debemos admitir que son posibles algunos casos en los que, incluso después de tal comparación, no llegamos a una solución definitiva, sino que sólo podemos formular un diagnóstico descriptivo temporal. En estos casos, el niño debe ser inscrito en el registro para repetir el estudio...» (1930, pág. 344). Durante ese tiempo, el niño es sometido a una observación ulterior y a una serie de investigaciones reiteradas; «... las investigaciones reiteradas acumulan rápidamente el material, sólo se requieren varios meses, a lo sumo un año, para obtener importantes datos complementarios» (idem, págs. 344-345).

Aquí se toca un momento importantísimo del diagnóstico paidológico que consiste en el hecho de que, a diferencia del diagnóstico médico, el diagnóstico paidológico no puede ni debe basarse en la investigación ambulatoria como modo fundamental del estudio paidológico del niño. Una serie de cortes reiterados del desarrollo del niño, una serie de síntomas obtenidos en el proceso vital del desarrollo, son siempre necesarios, por lo común, para formular el diagnós-

tico o para su control posterior. Por eso el diagnóstico paidológico, como norma, nunca debe ser realizado sólo de un modo conjetural. Disponiendo de una evaluación comparativa, debemos confrontar entre sí los diversos aspectos o datos de la conducta. De ese modo, tenemos la posibilidad de crear una evaluación analítica.

«... El diagnóstico del desarrollo no debe consistir sólo en obtener una serie de datos mediante tests y mediciones. El diagnóstico no es un proceso de definición numérica... Una conclusión prudente no resulta vacía de contenido si se expresa en aclaraciones descriptivas y en una formulación comparativa. Los datos de la prueba y de la medición constituyen la base objetiva de la evaluación comparativa. Los esquemas del desarrollo brindan el criterio del desarrollo. Pero el diagnóstico, en el verdadero sentido de la palabra, debe fundarse en la interpretación crítica y mesurada de los datos obtenidos de las diversas fuentes» (ídem, pág. 347).

Como ya hemos dicho, aunque todo el tiempo se esté hablando sobre el diagnóstico del desarrollo mental del niño, no obstante, se sobreentiende que el diagnóstico del desarrollo «no se limita a la medición del intelecto. Se basa en todas las manifestaciones y hechos de la maduración... El cuadro sintético, dinámico, de aquellas manifestaciones, a cuyo conjunto denominamos personalidad, también queda enmarcado dentro de la investigación. Por supuesto que no podemos medir con exactitud los rasgos de la personalidad. Incluso nos resulta difícil definir a qué llamamos personalidad, pero desde el punto de vista del diagnóstico del desarrollo, debemos seguir cómo se forma y madura la personalidad» (ídem, págs. 347-348). «El término "desarrollo" no establece diferencias erróneas entre el desarrollo vegetativa, el sensitivo-motor y el psíquico. Lleva a una coordinación científica y práctica de todos los criterios accesibles del desarrollo... Un diagnóstico idealmente completo del desarrollo engloba todos los fenómenos de orden psíquico y nervioso, en vinculación con los síntomas anatómicos y fisiológicos del desarrollo... El futuro avance de la antropología, la fisiología y la bioquímica nos dará, indudablemente, normas para evaluar con más acierto el nivel del desarrollo» (ídem, pág. 365).

Otras diferencias en el diagnóstico del desarrollo, como ya se ha dicho, están ligadas a la distinción de los grados sucesivos en el desarrollo del diagnóstico. A. A. Nevski diferencia la diagnosis sintomática o empírica, que se limita a constatar determinadas peculiaridades o síntomas, y que, basándose en eso, construye directamente las conclusiones prácticas. Como ejemplo, cita la admisión en las escuelas auxiliares, en las cuales muy a menudo el único criterio para seleccionar a los niños es el bajo perfil psicológico o un bajo índice de capacidad, según uno de los métodos existentes de tests. En otras palabras, sobre la base de síntomas singulares se formula un diagnóstico práctico de retraso mental. Mientras tanto, incluso en la psiquiatría clínica, la práctica de la diagnosis del retraso mental (oligofrenia, debilidad), estructurada sobre la base de un estudio médico más o menos multilateral, sirve, en esencia, sólo como diagnosis sintomática, en todo caso, mientras no se logre establecer también las causas del retraso del niño.

Nos parece que la diagnosis sintomática o empírica no es una diagnosis científica, en el sentido propio de la palabra. Su carácter erróneo no reside únicamente en que no determina las causas, sino en otra cosa. Lo que ocurre es que muchas diagnosis clínicas realmente científicas tampoco establecen las causas y, no obstante, constituyen diagnosis científicas. Esto se refiere a enfermedades cuyas causas nos son desconocidas (cáncer, esquizofrenia).

En este sentido, también la diagnosis psiquiátrica de oligofrenia será una diagnosis científica, aunque no consiga establecer de inmediato la causa que provoca la oligofrenia, ni aclarar si ésta es resultado de una afección del aparato endocrino, si está relacionada con una lesión intrauterina del feto o si surgió como consecuencia de una degeneración alcohólica.

Evidentemente, el quid de la cuestión no reside en las causas. El diagnóstico científico puede ser establecido aún cuando no conozcamos las causas del proceso que se ha determinado en la diagnosis. La esencia de la cuestión reside en que al hacer una diagnosis científica, nos basamos en los síntomas conocidos y, a partir de los mismos, constatamos cierto proceso que subyace en la base de esos síntomas. Por eso, cuando E. Kraepelin determinó el concepto de oligofrenia, indicó la propia esencia del proceso que está en la base de los síntomas a través de los cuales se manifiesta. El investigador la definió como un retraso general del desarrollo psíquico y esa es una base para formular una verdadera diagnosis científica. Es un error la tentativa de ver una diagnosis en el establecimiento de una serie de síntomas o de datos fácticos. Las deficiencias prácticas de un diagnóstico de ese tipo son tan claras y están tan condicionadas por el propio modo erróneo de plantear el problema que no cabe detenerse en ellas detalladamente. Nevski compara muy justamente ese tipo de diagnóstico del desarrollo con las diagnosis que hacía la primitiva medicina empírica cuando, al comprobar en un paciente tos o anemia, tomaba estos síntomas por la esencia de la enfermedad.

El segundo nivel en el desarrollo del diagnóstico nos lleva al diagnóstico etiológico o causal. Nevski ve sus particularidades en el hecho de que se forma en la consideración de los factores fundamentales, basándose en el descubrimiento de las causas, en base de que tenemos en cuenta no sólo la presencia de determinados síntomas, sino también las causas que los provocan. Atendiendo a la excepcional complejidad en el entrelazamiento de los factores singulares y en el carácter complejo de su acción, la caracterización y la diagnosis paidológicas no deben limitarse simplemente a constatar tales o cuales condiciones estáticas, sino que deben revelar un proceso dinámico determinado.

De nuevo advertimos una diferenciación insuficiente de cuál es el proceso que debe ser descubierto en la diagnosis. Que la condición estática es un problema de la sintomatología y no del diagnóstico del desarrollo, lo hemos aclarado anteriormente, pero tampoco el proceso dinámico de modificación de los síntomas constituye la diagnosis del desarrollo propiamente dicha. Sólo la determinación del proceso de desarrollo, que se manifiesta en síntomas característicos, puede constituirse en el fundamento efectivo de la diagnosis paidológica. Los errores de la diagnosis etiológica suelen derivar de dos fuentes. En primer lugar

—como ya lo hemos señalado—, con mucha frecuencia el análisis etiológico se entiende de manera sumamente simplificada: se indican las causas más remotas o las formulaciones generales, y de escaso contenido, como el predominio de los factores biológicos o de los sociales, etc. En segundo lugar, es fuente de errores el desconocimiento de una serie de causas, en particular las más inmediatas que determinan al fenómeno, así como el señalamiento de las causas remotas que no determinan directamente al mismo, sino sólo en la consideración definitiva. Por la excesiva complejidad del análisis causal, estimamos necesario ponerlo de relieve dentro del esquema en un punto especial y volver sobre él más adelante. Por ahora, diremos que la tentativa de algunos autores de vincular directamente el cuadro del complejo de síntomas con el análisis etiológico, soslayando la diagnosis, lleva inevitablemente a que desaparezca el punto central, clave y determinante de toda la investigación paidológica.

Nevski define el tercer nivel en el desarrollo del diagnóstico como diagnóstico tipológico. Teniendo el objetivo de descubrir el curso que seguirá el desarrollo en adelante, debemos tender a la definición de los diversos tipos de desarrollo, de los diversos caminos por los que ese desarrollo ha de efectuarse. El proceso del desarrollo siempre se desenvuelve en uno u otro plano, se cumple según tal o cual tipo, en otras palabras, toda la diversidad de las situaciones individuales puede ser reducida a una cantidad determinada de situaciones típicas y, por tanto, nuestro diagnóstico consiste en definir el tipo de personalidad infantil, en el sentido dinámico de este concepto.

Aquí está indicado un momento de extraordinaria importancia que ha sido oscurecido por la referencia al problema tipológico. Comúnmente, entre nosotros, se lo entiende como problema constitucional o, en todo caso, como paidológico-diferencial. Nosotros preferimos hablar, en este caso, de la clínica paidológica del desarrollo infantil en general y de la clínica paidológica de la infancia difícil en particular, como bases científicas de la diagnosis paidológica. Como explicamos anteriormente, esto significa que, al referirnos a la tarea (similar a la tarea de Kraepelin en psiquiatría) que se plantea ahora a la investigación paidológica, no estamos hablando de separar, por vía deductiva, cierta cantidad de formas típicas del desarrollo infantil, ni de establecer ese diagnóstico tipológico, sino de la distinción clínica y la descripción de las formas fundamentales de la marcha del proceso del desarrollo infantil y de la formación de la educabilidad difícil, únicas bases sobre las cuales puede formularse una diagnosis paidológica concreta. Para dar una diagnosis de epilepsia o de esquizofrenia, es necesario poseer el concepto de epilepsia o de esquizofrenia. La dificultad más grande en el camino del diagnóstico paidológico es la falta de tales conceptos. En esto reside precisamente el problema de Kraepelin en paidología. Crear la clínica del desarrollo infantil y de la difícil educabilidad infantil significa crear un sistema de conceptos que reflejen los procesos objetivos reales del desarrollo infantil y de la formación de la educabilidad difícil, en cuya base es únicamente posible el diagnóstico científico del desarrollo, porque la peculiaridad de ese método de pensamiento y de investigación científicos que adoptamos en el diagnóstico reside en que estudia-

mos un fenómeno concreto dado, desde el punto de vista de la determinación de su pertenencia a uno u otro cuadro clínico del desarrollo.

Por eso no es posible considerar a cualquier investigación como una investigación de tipo diagnóstico. La investigación diagnóstica presupone un sistema de conceptos preparado y establecido con cuya ayuda se determina el propio diagnóstico, con cuya ayuda un fenómeno particular dado queda asentado bajo el concepto general de epilepsia, esquizofrenia, etc. Sería incorrecto decir que la paidología contemporánea carece por completo de un sistema de conceptos. Más bien hay que decir que ese sistema está muy poco elaborado y esto deriva del hecho de que la paidología desdeñaba, hasta un período reciente, los problemas del diagnóstico práctico. Por ello, surgió una brecha enorme, una divergencia enorme en todos los terrenos, entre lo que conocía y lo que sabía hacer. Si la paidología hubiese movilizad o efectivamente todo lo que conocía acerca del desarrollo infantil y lo hubiese aplicado al problema del diagnóstico práctico, ahora mismo dispondría de cierto sistema de conceptos —si bien es verdad que muy poco elaborado—, que podría servirle de base para una diagnosis científica. Aunque las primeras diagnosis paidológicas sean descriptivas, plenas de principios aún no establecidos, insuficientemente definidos, no exactos, de contornos imprecisos, a la vez, desde el comienzo estarán correctamente planteadas desde el punto de vista metodológico, es decir, serán diagnosis en el verdadero sentido de la palabra.

El momento siguiente en el esquema de la investigación paidológica es el descubrimiento de las causas, no sólo de aquellas que determinan el fenómeno dado dentro del resultado definitivo, sino también de las que lo determinan del modo más inmediato. Antes hemos hablado en forma suficientemente minuciosa sobre los errores que suelen cometerse en este caso, y por eso no es necesario detenerse en detalle sobre este punto. Basta decir que el problema central del análisis etiológico es el descubrimiento del mecanismo de la formación de los síntomas: cómo se ha desarrollado un síntoma, mediante qué mecanismo nació y se estableció, cuál es la causa que lo determinó. El camino de la investigación describe aquí una especie de círculo que comienza con la determinación de los síntomas, después se curva desde estos síntomas hacia el proceso que se halla en su base y nos conduce a la diagnosis; más adelante debe llevarnos de nuevo de la diagnosis al síntoma, pero, entonces, revelando ya la motivación causal y el origen de esos síntomas. Si nuestro diagnóstico es justo, debe demostrar su veracidad mediante el descubrimiento del mecanismo de formación de los síntomas, debe hacer comprensible para nosotros el cuadro externo de las manifestaciones con que se muestra dicho proceso de desarrollo. Y si la diagnosis siempre debe tener presente la compleja estructura de la personalidad —acerca de lo cual también hemos hablado antes— y determinar su estructura y su dinámica, el análisis etiológico, por su parte, debe revelarnos el mecanismo de cohesión dinámica de los síndromes en los cuales se manifiesta esta compleja estructura y esta dinámica de la personalidad.

Anteriormente, cuando nos referimos al ambiente y la herencia, señalamos en qué medida la simple comprobación de diversos elementos, tomados del campo de acción de estos factores, está distante del análisis causal de la herencia o del ambiente. También hemos dicho que el análisis etiológico siempre debe demostrar cómo una etapa dada en el desarrollo está condicionada por el automovimiento del todo, por la lógica interna del propio proceso de desarrollo, cómo esa etapa deriva ineludiblemente de la etapa anterior y no se llega a crear como una suma mecánica de nuevas influencias del ambiente y de la herencia en cada etapa del desarrollo. Elevar el análisis etiológico del desarrollo a una altura efectivamente científica significa, ante todo, buscar las causas de los fenómenos que nos interesan en el proceso de desarrollo, revelando su lógica interna y su automovimiento.

En los dos momentos sucesivos que concluyen nuestro esquema sólo podemos detenernos ligeramente, ya que su comprensión ha sido preparada por toda esta exposición. El quinto momento está constituido por la prognosis, o sea, la capacidad de predecir, sobre la base de todas las etapas de la investigación recorridas hasta el presente, el curso y el carácter del desarrollo infantil. Nuevamente, es preciso señalar el estado lamentable que presenta, por lo común, la formulación de la prognosis en la investigación paidológica. La falta de contenido, la reducción a fórmulas generales, el empleo de dos o tres estereotipos, su índole abstracta: esto es lo que suele distinguir a esa prognosis. En tanto que toda la plenitud del proceso de desarrollo, con toda la complejidad de la estructura y la dinámica de la personalidad del niño —que se ha logrado captar y reflejar en la diagnosis— debe constituir el contenido de la prognosis. El contenido de la prognosis es igual al de la diagnosis, pero la primera se basa en la capacidad de comprender la lógica interna del automovimiento del proceso de desarrollo hasta tal punto que, fundándose en el pasado y en el presente, se trace el curso del desarrollo infantil en presencia de todas las otras condiciones que se han conservado en su aspecto anterior. En particular, constituye un momento esencial de la prognosis su división en distintos períodos. El paidólogo debe saber predecir qué sucederá con el proceso de desarrollo un año después, cómo se desenvolverá la etapa evolutiva inmediata (por ejemplo, la edad escolar en un preescolar o la pubertad en un escolar), cuál será el resultado definitivo del proceso de desarrollo, cómo será, por último, la personalidad madura —hasta donde es posible juzgarlo en el momento presente—. La prognosis necesita, más que cualquier otro momento de nuestro esquema, observaciones prolongadas y repetidas, es decir, los datos que se van acumulando durante el estudio dinámico.

Por fin, el sexto y último momento es la prescripción pedagógica o pedagógico-terapéutica, únicamente en función de la cual se construye la investigación paidológica, pero, comúnmente, ésta resulta demasiado pobre, abstracta y carente de contenido, ya que —como se señaló más arriba— a menudo devuelve al pedagogo sólo lo mismo que recibió de él. Por eso, las fórmulas estereotipadas de las prescripciones pedagógicas —tales como enfoque individual o incorporación a la colectividad— no le dicen absolutamente nada al pedagogo, puesto que, en primer

lugar, no indican de qué modo se realiza eso, y en segundo lugar, nada dicen acerca de qué contenido concreto debe darse al enfoque individual y a la incorporación a la colectividad. Una prescripción pedagógica, si quiere ser deducida de la investigación científica y constituir su parte práctica más importante —la única que puede demostrar la veracidad de la investigación en su conjunto—, debe ser concreta, rica de contenido, proporcionar indicaciones definidas, precisas y claras con respecto a las medidas que se adopten con el niño y a los fenómenos que deben ser eliminados en el niño con esas medidas.

Como habíamos mencionado, la pobreza de nuestra pedagogía terapéutica, y en particular de la pedagogía práctica general, en su aplicación al niño anormal consiste, en parte, en que nunca se cultivaron, teniendo como base la investigación paidológica, procedimientos y medios especiales de acción pedagógica que puedan estar fundados solamente en la comprensión científica del niño. La prescripción introduce el criterio de la práctica en toda la investigación paidológica, es su objetivo final y da sentido a toda la investigación. Estamos convencidos de que, impulsando de manera efectiva las prescripciones pedagógicas que derivan de un estudio clínico científico del niño, abundante y rico en contenido, llegaremos a un extraordinario auge de toda la pedagogía terapéutica, de todo el sistema de medidas pedagógico-individuales. El pedagogo debe saber, cuando recibe una prescripción, contra qué cosa tiene que luchar en el desarrollo del niño, a qué recursos debe apelar para ello y qué efecto se espera de esos recursos. Únicamente conociendo todo esto, podrá valorar el resultado de su influencia. De lo contrario, por su indeterminación, la prescripción pedagógica competirá todavía durante mucho tiempo con la prognosis paidológica.

Notas de la edición rusa

¹ Este trabajo fue escrito en 1931. Originariamente estuvo destinado, como artículo, para una presunta recopilación sobre los problemas de la infancia difícil. Después de la muerte de Vygotski, por iniciativa del director del IDE, I. I. Daniushevski, fue editado como folleto, preparado para la impresión en 1935 por R. E. Levina y publicado en 1936. La creación de «Diagnóstico del desarrollo...» fue precedida por una larga elaboración metodológica, hecha por Vygotski, del rico material clínico y experimental del que disponía. Ya a comienzos de la década del treinta, Vygotski demostró la inconsistencia de la paidología de su tiempo, que ejercía una influencia sumamente negativa en el enfoque de la determinación y comprensión de las anomalías del desarrollo del niño.

² *Bumke, Oswald* (?). Psiquiatra alemán.

³ *Kraepelin, Emil* (1856-1926). Psiquiatra y psicólogo alemán. Elaboró una clasificación de las enfermedades psíquicas basada en el principio nosológico.

⁴ *Gesell, Arnold*. Véase t. 2, pág. 178.

⁵ *Sujareva, Grunia Eftimovna* (1891-1981). Psiquiatra soviética. Hizo una gran aportación al estudio de la clínica de la debilidad mental. Uno de los tomos de sus conferencias clínicas sobre la psiquiatría en la edad infantil está enteramente dedicado a la clínica de las oligofrenias.

⁶ El I Congreso de toda la URSS para estudiar la conducta del hombre (25 de enero-1 de febrero de 1930, Leningrado) debía crear un eje metodológico común para todas las ciencias relacionadas con el tema.

Jaspers, Karl (1883-1969). Célebre filósofo existencialista alemán. Psicopatólogo. Planteó por primera vez la cuestión de la diferencia entre el proceso psicopatológico y el desarrollo patológico de la personalidad. Le pertenece la descripción clínica de las particularidades psicológicas de los psicópatas histéricos.

* *Ivanovski, Vladimir Nikoláevich* (1867-1931). Véase tomo I, pág. 22.

**Materiales tomados de intervenciones,
informes, etcétera**

Comprobación experimental de los nuevos métodos de enseñanza del lenguaje a niños sordomudos

Tesis¹

1. La enseñanza del lenguaje a los niños sordomudos pasa ahora por una conocida crisis en todo el mundo. En distintos países se busca esmeradamente el mejor método; hoy no existe un sistema único, científicamente fundamentado con cierta solidez y admitido por todos. Se manifiesta cada vez más claramente la insatisfacción con los métodos anteriores, en particular con el método analítico alemán. Todos están dedicados a la búsqueda. En tal situación tenemos que realizar el experimento.

2. La situación en la escuela rusa es peor que en la extranjera. Salvo dos o tres importantes escuelas de la capital, no tenemos casi ninguna donde algún sistema se haya mantenido hasta sus últimas consecuencias. Se están emprendiendo esforzados intentos de creatividad en las localidades. Cada uno de los maestros reflexivos se convierte inevitablemente en un reformador. Lo que impide la realización de una reforma decidida —además de la debilidad (económica, administrativa y pedagógica) general de nuestra escuela—, es la falta de un contingente de especialistas capacitados, a través de los cuales sea posible efectuar esa reforma. No hay ni un cuerpo de mando superior (grandes científicos y teóricos), ni personal de nivel medio (metodólogos, profesores de centros de enseñanza superior, directores de escuela), como tampoco inferior (maestros comunes). Tal es la situación.

3. ¿Qué nos impulsa al experimento, qué lo hace vitalmente necesario e impostergable y no nos permite dedicarnos en primer término al mejoramiento general de la escuela, dejando los problemas específicos para que sean elaborados más lentamente en segundo término? Existe una causa fundamental para esto. La cuestión de la enseñanza del lenguaje a los sordomudos constituye el problema básico y central de su educación social. Sin darle alguna solución, no podemos emprender en la práctica la reorganización de toda la escuela sobre la base de nuevos principios. El nuevo régimen de la escuela y el nuevo sistema de enseñanza del lenguaje, sólo pueden ir organizándose de forma paralela, desarrollándose orgánicamente a partir de las mismas ideas. Con el método actual, la educación social resulta imposible, porque no se la puede realizar sin lenguaje, y ese lenguaje (oral y mímico) que da la escuela a

los niños es, por su esencia, un lenguaje asocial. Por eso tenemos que comenzar por el lenguaje.

4. ¿En qué consisten las insuficiencias del sistema anterior? El alumno debe hacer un «trabajo de esclavo» para cumplir el curso completo de aprendizaje del lenguaje. Su lenguaje está atrasado con respecto a su desarrollo. No adquiere el lenguaje sino la pronunciación. No forman en el niño el lenguaje sino la articulación. Y él —ineludiblemente— crea su propio lenguaje, es decir, el mímico. En los hechos, todos los sordomudos hablan con ayuda de la mímica; el lenguaje oral es algo ajeno a ellos. Prácticamente no les brinda nada, casi no ayuda a su desarrollo y formación, ni constituye un instrumento de acumulación de la experiencia social y de participación en la vida social. Además, el lenguaje oral contradice los principios fundamentales de la psicología del lenguaje. Intenta formar una palabra a partir de sonidos y una frase a partir de palabras. Así, tanto desde el punto de vista psicológico como pedagógico, es inconsistente, desde el punto de vista social, estéril y para la práctica y la vida, casi inútil.

5. ¿En qué consiste la esencia de la reforma? Si se mira más profundamente, las insuficiencias del sistema anterior no radican en errores específicos cometidos por sus creadores, que fueron brillantes psicólogos y, a su modo, buenos pedagogos. Para su época y para su teoría de la educación, era un sistema sin insuficiencias, sometía al alumno a la obediencia, le inculcaba una idea moralista-religiosa sobre su insuficiencia, le brindaba un lenguaje para comprender la prédica eclesiástica, el lenguaje oficial del Estado y la esfera de relaciones filantrópicas en que lo colocaban como inválido. Se consideraba que el niño debía comprender el lenguaje de la iglesia, saber qué es un juzgado, aprender a respetar a la sociedad por su beneficencia, y que entonces entendería correctamente cuál era su posición en la sociedad. Esto era lo que se exigía de la enseñanza del lenguaje oral.

Ningún sistema especial puede ser comprendido de otro modo que sobre el fondo general de las ideas y relaciones sociopedagógicas de su época y en vinculación con ellas. La escuela determina el sistema y no al contrario. De aquí se deduce que la esencia de la reforma está predeterminada por el régimen general de nuestra escuela y que de ningún modo puede ser reducida sólo a la reforma de un método especial. El problema del lenguaje en los sordomudos no será solucionado por un método especial, sino por la reestructuración general de la escuela basada en los principios de la educación social. El lenguaje surgirá en el niño sordomudo cuando se le haga necesario, cuando esté al servicio de toda la práctica y de toda la vida del escolar, pero para que esto ocurra es necesario reorganizar toda su vida y no reformar el método. La base imprescindible para resolver el problema del lenguaje es una educación social ampliamente desarrollada.

6. ¿Cuál es, entonces, el papel del método especial? El punto de vista expuesto no niega en absoluto la importancia y el significado de un método especial de enseñanza del lenguaje. Al contrario, sólo planteando la cuestión

de esta manera, adquiere una importancia no sólo técnica, sino de principio. La nueva estructura de la escuela no debe limitarse a elaborar su propia técnica de enseñanza del lenguaje. La valoración de esa técnica debe ser, en cada caso, esencialmente pedagógica y sociometodológica. Aquí es imposible lograr una cosa sin la otra: sin una base social en la educación, ninguna técnica inculcará el lenguaje al sordomudo; sin una técnica de enseñanza del lenguaje resulta imposible la educación social de los niños. La técnica constituye el instrumento de la educación social y debe valorarse desde este punto de vista.

7. Por los motivos antes indicados y en virtud de la complejidad de la situación en la que iniciamos el experimento, no podemos realizarlo con amplitud. Tenemos que limitarlo a algunas escuelas e incluso a clases escolares aisladas. Todo el experimento tiene una sola finalidad: poner a prueba los méritos de los diversos sistemas y su grado de utilidad y correspondencia con el plan general de nuestra educación. No podemos esperar los resultados de la experiencia europeo-occidental y norteamericana, y aprovechar recomendaciones ya elaboradas, porque allí la experiencia se efectúa en un plano y en una escuela esencialmente distintos. ¿Qué esperamos obtener del experimento? La indicación de una técnica de enseñanza de tal tipo que permita, del modo más adecuado y fácil, llevar al niño al lenguaje y a su dominio. La lucha por la frase entera, por la palabra —contra la preparación fonética del lenguaje; la lucha de la unidad del lenguaje oral— contra la jerga de la mímica; la lucha por la estimulación natural del desarrollo del lenguaje tomado de la vida —contra su asimilación ineficaz en las lecciones—. Esta es la orientación de nuestra búsqueda.

8. Contenido del experimento. Es necesario someter a la comprobación experimental los más interesantes sistemas sintéticos contemporáneos de enseñanza del lenguaje. En los tres próximos años debemos desarrollar la comprobación experimental del método de K. Malish, G. Forchhammer, I. A. Sokolianski.

9. Orden de organización del experimento. Ante todo, el experimento debe atravesar la etapa de preparación en el laboratorio, la cual debe ser encomendada a una sola persona, bajo su responsabilidad. La preparación debe traducirse: a) en una adaptación precisa del sistema a la lengua rusa; b) en la elaboración de un plan de enseñanza para tres años; c) en la formulación de los procedimientos metodológicos y técnicos de la enseñanza; d) en la formación de maestros que se tomarán durante la realización del experimento; e) en la organización de todos los medios auxiliares, materiales didácticos, manuales.

10. Deben ser sometidos al experimento seis grupos de a dos por cada método. Deben integrar estos seis grupos niños que hayan pasado el jardín de infantes y el estadio del balbuceo y el lenguaje de la temprana infancia; en todo caso, no se debe incluir en estos grupos a niños que ya hayan estudiado en la escuela. Lo más acertado es transformar una escuela en escuela experimental por tres años, abrir, anexo a la misma, un jardín de infantes y seis secciones del primer año de enseñanza. Si no se lograra organizar una escuela

experimental, se puede elegir para el experimento tres sólidas escuelas regionales. Sería sumamente deseable aislar a los niños de quienes emplean la mímica.

11. Prueba de control. Simultáneamente, se deben organizar en otras escuelas grupos de control, integrados por niños de edad, preparación y estado de salud aproximadamente análogos, los que harían el curso de enseñanza del lenguaje según el método tradicional y donde trabajarían maestros con idénticos conocimientos y energía.

12. Anualmente hay que efectuar una evaluación de los resultados. Anexa a la escuela debe funcionar una comisión metodológica que lleve un registro minucioso del experimento. Es deseable que se hagan anotaciones precisas en un diario sobre la labor escolar. La evaluación general tiene que hacerse sobre la base de: a) testimonios reales sobre el grado de desarrollo del lenguaje en los niños; b) el papel social del lenguaje en su vida; c) las inversiones de tiempo y de trabajo en la enseñanza.

13. Durante la realización del plan es preciso: a) organizar una biblioteca sobre la cuestión del lenguaje en los sordomudos; b) vincularse con autores de métodos, con Ucrania, Alemania, Dinamarca y otros países; y c) garantizar las posibilidades materiales para realizar el experimento.

14. El experimento no puede hacerse en las condiciones habituales de la escuela anterior. Todo el sistema de educación debe ser adaptado al experimento.

15. El problema de la organización de la labor científica sobre defectología y sobre la preparación de contingentes de especialistas constituye una cuestión decisiva para el experimento como también, en general, para la causa de la educación de los sordomudos en la RSFSR. Lo más acertado sería organizar escuelas experimentales anexas a los correspondientes centros docentes superiores que poseen un departamento de defectología. De ningún modo pueden considerarse satisfactorias la organización del trabajo de investigación científica, que casi no se realiza en los establecimientos superiores, ni la enseñanza que imparten las cátedras respectivas. Sólo la creación de un centro científico para el trabajo con los sordomudos, sólo la reforma de la cátedra de pedagogía de sordos y la organización de la labor investigativa pueden nutrir el experimento que emprendemos. De lo contrario, degenerará inevitablemente en una chapucería y se verá condenada a una total esterilidad.

Notas de la edición rusa

¹ Tesis redactadas por Vygotski para el informe en el Consejo Pedagógico del Consejo Científico Estatal acerca de los problemas de la educación de los niños ciegos, sordomudos y mentalmente retrasados, el 25 de mayo de 1925. Se publica por primera vez.

Métodos de estudio del niño con retraso mental

Tesis para un informe¹

1. Los métodos tradicionales de investigación, como la escala de Binet, el perfil de G. I. Rossolimo y otros, se basan en una concepción puramente *cuantitativa* del desarrollo infantil; se limitan, en realidad, a dar una caracterización *negativa* del niño. Ambos momentos responden, en la práctica, al objetivo puramente negativo de excluir de la escuela común a los niños inadecuados para la misma. Por no estar en condiciones de dar una caracterización *positiva* del niño de un tipo determinado, ni de captar su peculiaridad *cualitativa*, estos métodos contradicen directamente tanto los criterios científicos actuales sobre el proceso del desarrollo infantil, como también las exigencias de la educación especial del niño anormal.

2. Las concepciones científicas contemporáneas sobre el desarrollo del niño siguen *dos direcciones* exteriormente opuestas, pero que internamente se condicionan entre sí: por un lado, la dirección que tiende a la *división* de las funciones psicológicas y al esclarecimiento de su peculiaridad cualitativa, así como a la independencia *relativa* del desarrollo (teoría de la inteligencia motriz, la inteligencia práctica, etc.); por otro lado, la dirección que tiende a la *unión dinámica* de esas funciones, a la revelación de la integridad de la personalidad infantil, y a la aclaración de las estructuras complejas y de los nexos funcionales entre el desarrollo de los distintos aspectos de la personalidad.

3. El sistema de investigación que se funda en estos principios, tiene como objetivo la caracterización *positiva* del niño y puede servir de cimiento a un plan educativo. Se estructura sobre la base de tres principios fundamentales: 1) sobre el principio de la *división en la obtención* de los hechos y de su *interpretación*; 2) sobre el principio de la *máxima especialización de los métodos de investigación de las funciones singulares*; 3) sobre el principio de la *interpretación dinámica y tipológica* de los datos obtenidos durante la investigación, con fines diagnósticos.

Notas de la edición rusa

¹ Tesis del informe en la I Conferencia de toda Rusia de las escuelas auxiliares, realizada en 1928. Se publica por primera vez.

Anomalías del desarrollo cultural del niño¹

En el proceso del desarrollo cultural, el niño va asimilando no sólo el contenido de la experiencia cultural, sino también los métodos y modos de la conducta cultural y del pensamiento: va dominando los particulares medios culturales creados por la humanidad en el curso del desarrollo histórico, por ejemplo, el lenguaje, los símbolos aritméticos, etc. El niño aprende a emplear funcionalmente determinados signos como medio para ejecutar tal o cual operación psicológica. De tal manera, las formas elementales y primitivas de conducta se convierten en actos y procesos culturales mediados.

Sobre la base de las investigaciones contemporáneas, es posible establecer que el desarrollo cultural de las funciones psicológicas superiores atraviesa cuatro estadios fundamentales. El primero es el estadio de las formas culturales de conducta naturales primitivas, o de las más primitivas (la realización de operaciones aritméticas por el salvaje o por el niño, mediante la percepción directa de la cantidad). El segundo estadio es la denominada psicología ingenua, cuando el niño va acumulando cierta experiencia con respecto a los medios de la conducta cultural, pero no sabe valerse de esos medios. En el tercer estadio —el de los actos exteriormente mediados—, el niño ya sabe utilizar correctamente los signos exteriores para efectuar una operación determinada (contar con los dedos y otros). Por último, el cuarto estadio se caracteriza por el hecho de que el signo exterior es sustituido por el interior, el acto pasa a ser interiormente mediado (cálculo mental).

Las anomalías del desarrollo cultural del niño mentalmente retrasado y físicamente deficiente consisten en que ese niño se detiene o se demora durante un plazo más prolongado que el niño normal en uno de los estadios enumerados del desarrollo cultural.

Notas de la edición rusa

¹ Resumen del contenido del informe en la sesión de la sección de defectología del Instituto de Pedagogía Científica, adjunto a la 2.^a Universidad Estatal de Moscú, el 28 de abril de 1928. Publicado en la revista «Problemas de Defectología», 1929, n.º 2 (8).

Del artículo «Resultados del Congreso»¹

El problema de la infancia deficiente y difícilmente educable ocupó un lugar importante en la labor del Congreso. Sobre la base de los materiales presentados, el Congreso comprobó que el trabajo pedagógico con los niños difícilmente educables, desarrollado durante la década pasada, y el estudio pedagógico de los niños, han demostrado la justeza y fecundidad del nuevo punto de vista sobre el origen y la naturaleza de la difícil educabilidad infantil. Este punto de vista consecuentemente marxista considera el abandono de los niños y su difícil educabilidad como el resultado de factores socioeconómicos en primer término, con excepción de cierto porcentaje de casos de insuficiencia biológica, que constituye la causa de la «dificultad» de los niños en el aspecto pedagógico, como también de formas mixtas. Una serie de valiosas investigaciones de los factores socioeconómicos de la difícil educabilidad demostró que, en un número considerable de casos, precisamente estas condiciones son la causa fundamental de la «dificultad» infantil y que, eliminando dicha fuente, se elimina también la propia «dificultad». Las investigaciones desplegaron vastas posibilidades para la reeducación, para la influencia pedagógica en el niño difícilmente educable, e integraron el fundamento de toda la práctica educativa. Por su parte, los estudios biológicos brindaron un valioso material para combatir las formas de la difícil educabilidad infantil que poseen una base biológica.

A causa de las condiciones objetivas, la psicología de la infancia difícil ha acumulado un material *propio* aún insuficiente, que fue reunido y elaborado desde el nuevo punto de vista, y la pedagogía debe apoyarse sólo en los principios y métodos psicológicos generales. Los objetivos impostergables señalados por el Congreso son el avance ulterior en este campo, el planteamiento serio del trabajo de investigación científica y la creación de una metodología profunda para el estudio del niño difícil y de las raíces sociales de su «dificultad». El Congreso esbozó una serie de problemas concretos que demandan elaboración científica. Se trata de los problemas del niño difícilmente educable y de la labor con él, dentro de los marcos de la escuela común, del trabajo y la organización de la colectividad en las instituciones para esos niños, y de la metodología del estudio del niño difícil.

En el área de la psicología del retraso mental y de la insuficiencia física se ha desarrollado, durante la década pasada, una vasta labor científica y práctica. La revisión a fondo de los problemas fundamentales en este campo promovió —como contrapartida al anterior enfoque estrictamente biológico del

déficit— el principio del condicionamiento biológico-social de todo el desarrollo del niño mentalmente retrasado y físicamente deficiente.

Gracias a un ingente trabajo, se logró elevar nuestra escuela especial a una altura en la cual —según la opinión generalizada de los especialistas en este campo— no estaba antes de la revolución. Los resultados de la elaboración de los problemas psicológicos inherentes al retraso mental y a la deficiencia física, dieron, desde este punto de vista, la base para una revisión radical de la práctica pedagógica en la escuela especial. Fueron rechazados el aislamiento de la vida circundante, así como la orientación de toda la labor pedagógica hacia el defecto, que se aplicaban en la escuela especial prerrevolucionaria. La escuela especial ha sido incorporada al cauce de la pedagogía soviética y reorganizada sobre la base de los principios generales de la educación especial. Esta escuela se apoya en un trabajo pionero específico, en la capacitación laboral.

No obstante, también en este caso, igual que en los demás terrenos, la atención del Congreso, el centro de gravedad de sus resoluciones, no recae en los resultados sino en las perspectivas, más bien en el futuro que en el pasado, en lo que todavía queda por hacer y no en lo que ya se ha hecho. Las cuestiones de la profilaxis de la difícil educabilidad, es decir, de su prevención, y del perfeccionamiento pedagógico de toda la labor educativa, el saneamiento del ambiente y de la vida cotidiana que rodean al niño; la asistencia médica preventiva de los niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes; el establecimiento de los principios y métodos para la estandarización y el diagnóstico de la infancia difícil; la incorporación de psicólogos especialistas al trabajo de las principales instituciones dedicadas a la educación de niños difíciles; dar un fundamento psicológico a la práctica pedagógica y pedagógico-terapéutica de educación del niño difícil —tal es la sucinta enumeración de las futuras tareas que encomienda el Congreso a nuestra psicología. En comparación con la enorme magnitud de estas tareas, lo ya realizado parece un pequeño tramo del camino, cuya menor parte es cosa del futuro. En nuestra labor psicológica global, tal como la valoró el Congreso, todo el pasado sólo posee el significado de aproximaciones a un grandioso futuro.

Notas de la edición rusa

¹ Artículo escrito sobre los resultados del I Congreso Psicológico, que se realizó en Moscú (desde el 27 de diciembre de 1927 hasta el 4 de enero de 1928). Publicado en la revista «Instrucción Pública», 1928, n.º 2.

Sobre el problema de la duración de la infancia del niño mentalmente retrasado¹

El tema de la estructura y las funciones de la infancia del niño normal y anormal está vinculado al problema de la duración de la infancia y de sus distintos estadios. La duración de la infancia depende, fundamentalmente, de la complejidad del organismo y de su conducta, así como también de la complejidad y variabilidad del ambiente. Los síntomas fundamentales de la infancia son el desarrollo y la plasticidad. Existen fundamentos científicos para la suposición, enunciada por G. V. Murashev en base a sus propias investigaciones, que en el niño con retraso mental la infancia aparece acortada y no extendida, si se la compara con la infancia de un niño normal. Las conclusiones pedagógicas que derivan de esta suposición -si se viera justificada- se expresarían ante todo en la lucha por una infancia más prolongada del niño mentalmente retrasado y en la revisión del principio tradicional según el cual se enfoca a ese niño por debajo de su edad. Desde el punto de vista teórico, esto llevaría a modificar la concepción del retraso mental: el niño mentalmente retrasado se presentaría como un niño que no sólo no se desarrolla con retraso, sino incluso aceleradamente dentro de los límites de su tipo.

Notas de la edición rusa

¹ Contenido resumido del informe en la sesión de la sección de defectología del Instituto de Pedagogía Científica, adjunto a la 2.^a Universidad de Moscú, el 18 de diciembre de 1928. Se publicó en la revista «Problemas de Defectología», 1929, n.º 2 (8).

Sobre el problema de la educación y del desarrollo lingüísticos del niño sordomudo

Tesis del informe¹

1. La reestructuración revolucionaria de la escuela para niños sordomudos demandaba una revisión teórica y práctica del problema del desarrollo lingüístico y de la educación del niño sordomudo. La práctica ha justificado los principios fundamentales en los que se basaba esta revisión.

2. El desarrollo ulterior de la pedagogía de sordos y su aproximación a la escuela común hacen necesaria una nueva revisión del mismo problema, tanto en el aspecto teórico, como en el práctico, ya que las exigencias formuladas en la actual situación a la educación lingüística del niño sordomudo *no se han cumplido*.

3. La nueva revisión nos impone que admitamos que el problema de la educación lingüística del niño sordomudo, pese a todos los éxitos logrados por la pedagogía teórica y práctica de sordos, no puede considerarse resuelto en su aspecto fundamental, que se refiere al nexo entre la educación lingüística y la educación general del niño sordomudo.

4. En relación con esto, surge la necesidad de revisar la actitud teórica y práctica tradicional hacia los distintos tipos de lenguaje del niño sordomudo, y, en primer lugar, hacia la *mímica y el lenguaje escrito*.

5. Los estudios psicológicos (experimentales y clínicos) demuestran concordantemente que, en el estado actual de la pedagogía de sordos, la *poliglosia* (dominio de diferentes formas de lenguaje) constituye el camino ineludible y más fructífero para el desarrollo lingüístico y la educación del niño sordomudo.

6. En relación con esto, debe ser modificado de modo radical el criterio tradicional sobre la rivalidad y la inhibición mutua de las diferentes formas de lenguaje en el desarrollo del niño sordomudo, y planteado, desde el punto de vista teórico y práctico, el problema de su cooperación y complementación estructural en los distintos niveles de la enseñanza.

7. Esto último requiere, a su vez, un enfoque complejo y diferenciado del desarrollo lingüístico y la educación del niño sordomudo.

8. La experiencia de los pedagogos europeos y norteamericanos avanzados (en particular, la experiencia escandinava y norteamericana) atestigua que es posible realizar tanto la complementación de las diferentes formas de lenguaje, como el enfoque diferencial de la educación lingüística del niño sordomudo.

9. Todo esto, tomado globalmente, promueve una serie de problemas y demandas a la pedagogía de sordos teórica y práctica, los que, pueden ser resueltos en su conjunto no en el plano de un método, sino en el de la metodología de la educación lingüística y requieren como condición ineludible para su solución que elaboremos la paidología del niño sordomudo.

10. Sólo un estudio profundo de las leyes que rigen el desarrollo lingüístico y una reforma radical del método de la educación lingüística pueden hacer que nuestra escuela supere el mutismo de manera efectiva y no ficticia.

Notas de la edición rusa

¹ Tesis del informe en la II Conferencia de toda Rusia del personal de las escuelas para niños sordomudos (adolescentes), efectuada en 1930. Se publica por primera vez.

El desarrollo cultural del niño anormal y difícilmente educable

Tesis del informe¹

1. El desarrollo cultural del niño abarca no sólo los procesos de formación de las funciones intelectuales superiores, sino también el desarrollo de las formaciones caracterológicas superiores.

2. Por lo común, las desviaciones y retrasos en el desarrollo del intelecto y del carácter en el niño anormal y difícil siempre están ligados a un desarrollo cultural incompleto de estos aspectos de la personalidad o de la personalidad en su conjunto (primitivismo en la oligofrenia y mecanismos hipobúlicos en la histeria).

3. El planteamiento metodológico correcto de la correlación entre las desviaciones y retrasos primarios y secundarios en el desarrollo del niño anormal y difícil da la clave para el método de la investigación y el método de educación social de ese niño.

4. El estudio de las complicaciones secundarias en el desarrollo del niño anormal y difícil (incompleto desarrollo cultural) descubre complejos de síntomas *concretos* (muy importantes desde el punto de vista teórico y práctico), los más plásticos y dinámicos por su naturaleza psicológica y que, por ello, constituyen la esfera fundamental de aplicación de la acción pedagógico-terapéutica.

5. La investigación clínico-psicológica y experimental-psicológica del incompleto desarrollo cultural en sordomudez, oligofrenia e histeria ha demostrado que el retraso en el desarrollo de las funciones intelectuales superiores y de los estratos caracterológicos superiores es una *complicación secundaria* que cede ante una acción pedagógico-terapéutica correcta.

Notas de la edición rusa

¹ Tesis del informe en el I Congreso para el estudio de la conducta del hombre, que se realizó en Moscú en febrero de 1930. Fueron publicadas en el libro «Las ciencias psiconeurológicas en la URSS», Moscú, Leningrado, 1930.

Debates con motivo del informe de P. D. Mernenko¹

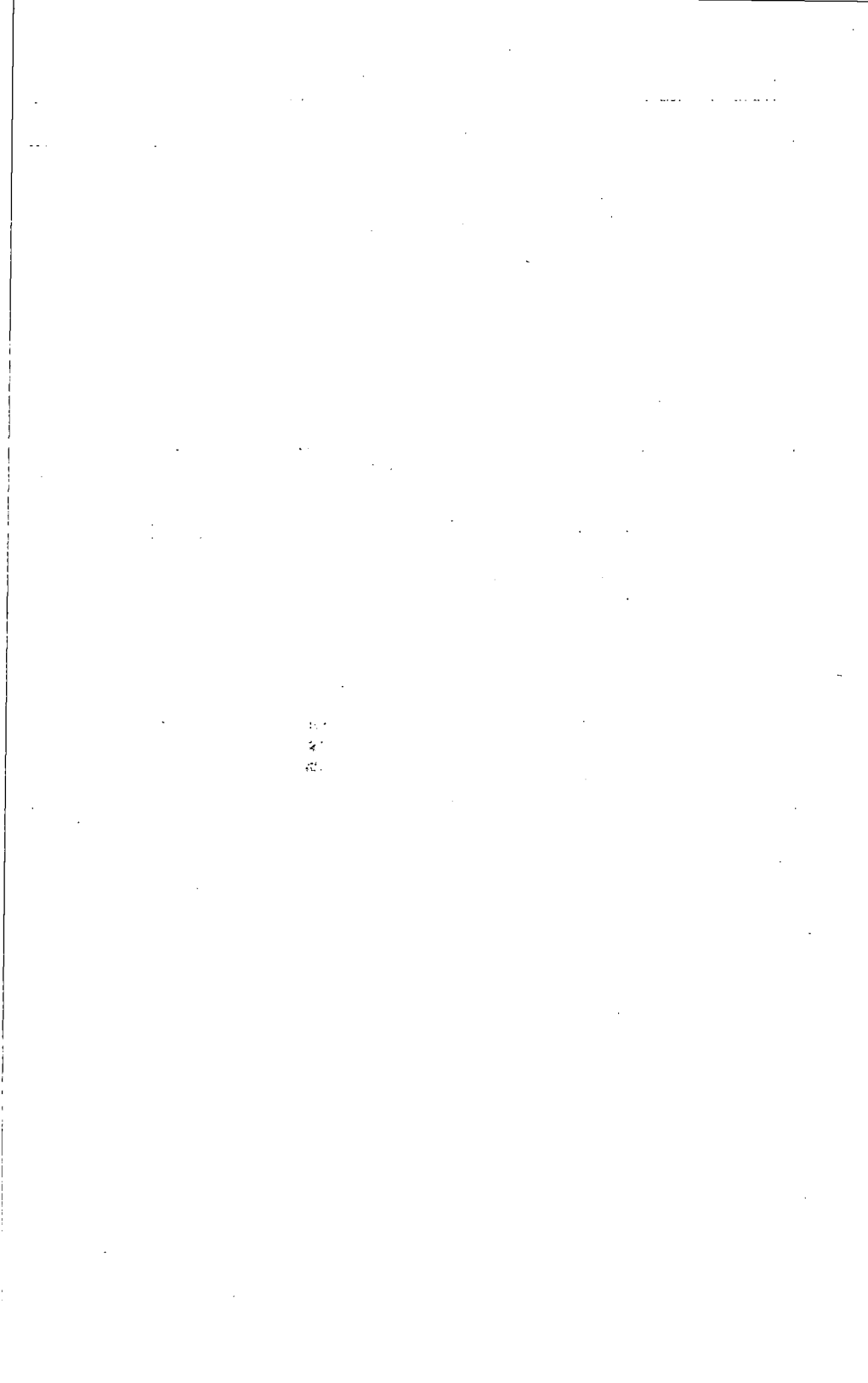
El aspecto positivo del informe es la teoría acerca de la prioridad del tacto. En efecto, el sentido táctil tiene gran importancia para las representaciones espaciales (esto se manifiesta con particular relevancia en los ciegos). No obstante, es necesario encarar la educación de los analizadores desde el punto de vista funcional: no se trata de desarrollar un analizador, sino la capacidad de utilizarlo. A la pregunta de si es preciso desarrollar los analizadores hasta la agudeza, cabe responder negativamente: el progreso de la humanidad no reside en absoluto en el hecho de que haya elevado la agudeza de los analizadores en su funcionamiento.

El trabajo de P. D. Mernenko² es valioso; es necesario que reunamos y estudiemos sus observaciones.

Notas de la edición rusa

¹ Las tres intervenciones de Vygotski en los debates sobre los informes de P. D. Mernenko, P. O. Efrussi y A. M. Scherbina fueron publicadas en la revista «Problemas de Defectología», 1929, n.º 2 (8). Informes acerca de las distintas cuestiones de las escuelas auxiliares se realizaban sistemáticamente en la sección de defectología del Instituto de Pedagogía Científica, adjunto a la 2.ª Universidad de Moscú en los años 1928-1929.

² Mernenko, Pelaguya Dmitrievna. Hasta 1932 dirigió el departamento de diagnóstico infantil del Instituto Defectológico Experimental.



Debates con motivo del informe de P. O. Efrussi¹

La cuestión del abandono pedagógico y del retraso mental se reduce a la cuestión del desarrollo cultural del niño: las funciones psíquicas superiores sólo pueden desarrollarse sobre la base de cierto desarrollo cultural. La raíz de la insuficiente diferenciación está en que la metodología de estudio utilizada revela nada más que las propiedades negativas. Por otro lado, durante los últimos años existen logros considerables que permiten seguir avanzando. El informe es extraordinariamente valioso porque plantea el problema del análisis del concepto establecido de «retraso mental» y su división ulterior.

Notas de la edición rusa

¹ Intervención de Vygotski con motivo del informe de P. O. Efrussi «Composición del alumnado y del programa de la escuela auxiliar», del 15 de mayo de 1928. La intervención de Vygotski sobre el informe de P. D. Mernenko «Educación del tacto y su significación para el desarrollo del niño» data del 19 de junio de 1928.

Debates con motivo del informe de A. M. Scherbina¹

Todo sistema único, reglamentado y fijado tiene, además de atributos positivos, otros que son negativos: existe el peligro de consolidar un sistema que no sea el mejor, sino que frene las búsquedas posteriores. Tampoco dentro de la escuela común, en las áreas más importantes del proceso pedagógico, tenemos un método único, aceptado y realizado por todos (por ejemplo, en la enseñanza de la lectura y esto es completamente comprensible). Ninguno de los métodos posee fundamentos científicos suficientes como para considerarlo el *más* conveniente, el *único*. El estudio del sistema de signos matemáticos por los ciegos debe ser iniciado (esto posee una enorme significación práctica y teórica), pero tenemos que renunciar ahora mismo a asignar el monopolio a cualquier sistema *único*.

Notas de la edición rusa

¹ Intervención de Vygotski sobre el informe de A. M. Scherbina «Acercas del problema de la creación de un sistema adecuado para que los ciegos realicen operaciones matemáticas», el 27 de noviembre de 1928.

mal, etc. A causa de esta valoración surgió una concepción simplista de la peculiaridad de la psique del niño mentalmente retrasado y físicamente deficiente. La idea del desarrollo, promovida por Vygotski al elaborar la teoría psicológica general de las funciones psíquicas superiores, e introducida en la defectología, cumplió un papel muy importante en la superación de esa «concepción aritmética de la deficiencia».

A la vez que dilucidaba la dinámica que está en la base de la peculiaridad del desarrollo del niño con retraso mental, con defecto físico y difícilmente educable, Vygotski mostró también los aspectos positivos en la personalidad de estos niños. Esta orientación optimista hacia la búsqueda de posibilidades positivas para el desarrollo del niño anormal es fundamental en todos los trabajos de Vygotski sobre defectología, en particular en aquellos que conciernen al diagnóstico del desarrollo. La atención de Vygotski —y en esto consistía lo nuevo de su enfoque— fue atraída por las aptitudes que conservaban esos niños y que podían constituir la base para el despliegue de sus posibilidades potenciales. Concentró sobre todo su interés precisamente en las posibilidades de los niños y no en sus defectos.

Insistía en un nuevo modo de abordar al niño anormal, es decir, en la renuncia al estudio de las manifestaciones exteriores de las funciones singulares en tal o cual anomalía, y en el examen genético de todo el sistema de funciones y de su correlación en las diversas anomalías. Demostró la necesidad del análisis genético del sistema, primero en el plano del desarrollo no sólo de los propios procesos psíquicos, sino también de su correlación, o sea del cambio de las relaciones interfuncionales; segundo, en el plano del estudio de causa y efecto de la peculiaridad del desarrollo y de todas las desviaciones que se producen en una anomalía determinada.

Concedió particular importancia al desarrollo de los procesos psíquicos superiores y a la interconexión de los mismos con los más elementales en los niños anormales. Sus investigaciones demostraron que son posibles el desarrollo y la compensación del defecto mental y sensorial, no mediante el simple adiestramiento de las funciones elementales, sino a expensas del desarrollo y perfeccionamiento, en primer término, de las funciones psíquicas superiores.

Vygotski destacaba que era preciso estudiar no sólo los síntomas de tal o cual defecto, sino también la esencia de los cambios, el carácter de las nuevas formaciones.

Fue él quien formuló por primera vez, como base de la teoría y la clínica de la infancia difícil, una exigencia: pasar del estudio de los síntomas de tal o cual defecto, al estudio de la esencia de los cambios que se operan durante el desarrollo y que se manifiestan en esos síntomas. Una revolución de este tipo es la que realizó en la psiquiatría Kraepelin (allegado de Vygotski y estimado por éste) con la superación del fenomenalismo y el descubrimiento de los mecanismos que están tras los fenómenos. No obstante, esto fue nada más que el comienzo del movimiento para Vygotski. La revolución de Kraepelin repre-

sentaba, en rigor, el reemplazo del síntoma por el complejo de síntomas, o el de un complejo pequeño por uno grande.

Vygotski planteó a los investigadores de la infancia difícil un objetivo de suma importancia, a saber: pasar del estudio de los complejos de síntomas como fin en sí, al estudio de los procesos del desarrollo «que sólo se ponen de manifiesto en esas condiciones». Es difícil sobreestimar la novedad (para la primera época de desarrollo de la defectología) y la fecundidad de esta idea, dirigida al descubrimiento de las regularidades internas, de la lógica interna del proceso del desarrollo del niño. El objetivo, señalado por Vygotski con respecto a la infancia anormal, puede ser formulado como la necesidad de estudiar, desde el punto de vista clínico y psicológico, a los niños anormales y de revelar la naturaleza de las perturbaciones características de cada tipo de niño difícil. Observa que crear una clínica psicológica de la infancia difícil implica diferenciar y describir experimental y teóricamente, en toda la riqueza de los nexos dinámico-causales, los tipos, mecanismos y formas fundamentales del desarrollo del niño normal y del anormal.

Uno de sus logros más importantes fue el análisis de la correlación entre los procesos de desarrollo y de enseñanza en la edad infantil. Su enfoque consecuentemente dialéctico de este problema central de la infancia se expresó en el esclarecimiento de las complejas correlaciones dinámicas entre los procesos de desarrollo y de enseñanza, en la comprobación del papel rector y estimulador de la enseñanza y de la ausencia de paralelismo entre ambos. Consideraba que la enseñanza siempre va delante del desarrollo, que el niño tiene períodos sensitivos en los cuales se muestra particularmente receptivo a la influencia de la enseñanza y a la percepción de determinadas materias, y durante los cuales se forman en él de modo particularmente efectivo tales o cuales procesos psíquicos.

Al observar que el desarrollo de la psique humana se caracteriza por una formación asincrónica e irregular de las diferentes funciones psíquicas, Vygotski demostró, con el pensamiento dialéctico que le era propio, que en su proceso formativo cada función psíquica tiene una etapa óptima de desarrollo, que declina durante el período en que esa función posee una posición predominante en la actividad.

La división entre lo ya alcanzado por el niño (nivel actual del desarrollo) y sus posibilidades potenciales (zona de desarrollo próximo) resultó excepcionalmente fructífera para comprender la interconexión entre la enseñanza y el desarrollo. Vygotski afirmaba que la enseñanza no debe apoyarse tanto en lo que el niño ya ha logrado, cuanto en los procesos en avance, que aún no se han consolidado. En la diferenciación de lo que es accesible al niño sólo en colaboración con los adultos y aquello que se convierte en su patrimonio personal como consecuencia del desarrollo, queda expresada una de las ideas centrales de Vygotski: las fuentes del desarrollo de los procesos psíquicos son siempre sociales. Sólo posteriormente van adquiriendo un carácter psicológico-individual.

tíficas en el Instituto de Psicología y a trabajo en el Comisariato del Pueblo de Instrucción Pública (CPIP), en la subsección de educación de los niños deficientes. Los estudios defectológicos se incorporaron extensivamente a la esfera de su actividad científica. En 1925-1926 organiza un laboratorio de psicología de la infancia anormal en Moscú (calle Pogódinskaya, 8), donde estaba por entonces el centro Médico-pedagógico del CPIP de la RSFSR, cuyo sucesor en la materia fue, en 1929, el Instituto Defectológico Experimental del CPIP (actual Instituto de Investigación Científica de Defectología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS). Durante los últimos años de su vida, Vygotski fue el director científico de este Instituto.

La teoría del desarrollo psíquico, que Vygotski elaboró al estudiar al niño normal, pasó a ser el fundamento de las investigaciones de la infancia anormal. El científico descubrió que las leyes generales del desarrollo infantil se observan también en el desarrollo de los niños anormales.

Al establecer la unidad de las regularidades psicológicas de los niños normales y de los que padecen desviaciones en el desarrollo, Vygotski pudo fundamentar la idea general con respecto al desarrollo de la personalidad del niño anormal. Demostró que no sólo se desarrollan algunos aspectos de la personalidad y la conciencia, sino también las propias relaciones entre ambas. En el niño anormal todas estas relaciones son muy peculiares. Se desarrollan con otros plazos, ritmo y calidad, estando acompañadas en cada etapa y en cada tipo de desarrollo anormal por la formación de una estructura específica. En el análisis de las diferentes variantes de la estructura del defecto, Vygotski descubrió la correlación peculiar entre el intelecto y el afecto, entre las funciones psíquicas inferiores y superiores.

Empero, no se agotan en estos fecundos pensamientos los resultados obtenidos por Vygotski al elaborar los problemas del desarrollo del niño normal y anormal. En la década del treinta —últimos años de su vida— se amplió considerablemente la problemática de sus investigaciones psicológicas y defectológicas. Pasaron a primer plano las ideas generalizadoras sobre lo específico del proceso de desarrollo del niño normal y del anormal. Al examinar este proceso en la edad infantil y demostrar el hecho cardinal de que los nexos interfuncionales se modifican, Vygotski planteó a la vez una importantísima cuestión metodológica sobre la estructura cambiante de los procesos psíquicos y la conciencia del niño normal y del anormal en las diferentes etapas evolutivas.

Todos los trabajos de Vygotski contenían invariablemente y propugnaban con firmeza la idea del condicionamiento social de las propiedades específicamente humanas de la psique. Demostró que la influencia social y, en particular la pedagógica, constituyen una fuente inagotable de formación de los procesos psíquicos superiores, tanto en la normalidad como en la patología. La concepción de Vygotski determinaba las regularidades del desarrollo psíquico, no sólo las generales sino también las específicas que actúan en la patología. En oposición a los criterios «filantrópicos inválidos» y a la «caridad social»,

promovió las cuestiones de la educación y la enseñanza sociales de los niños anormales.

Su idea sobre las posibilidades del desarrollo psíquico, y no sólo de la asimilación de conocimientos y hábitos en el proceso de enseñanza, desempeñó un papel decisivo en la reorganización de la pedagogía especial.

Contrapuso sus investigaciones en defectología a la concepción biologizante, que sostiene la existencia de leyes especiales de desarrollo del niño anormal. Al argumentar el principio de que el desarrollo del niño normal y del anormal está regido por leyes comunes, subrayaba que el condicionamiento social del desarrollo es la ley general y fundamental tanto para unos como para otros. Al mismo tiempo, Vygotski consideraba que el proceso de desarrollo de la personalidad está condicionado por la unidad de los factores biológicos y sociales, e indicaba que esa unidad no se presenta en forma de una combinación mecánica y estática de los factores hereditarios y ambientales, sino que constituye una unidad compleja, diferenciada, dinámica y variable, tanto con respecto a las funciones psíquicas tomadas por separado como a las diversas etapas del desarrollo evolutivo. Por eso, para comprender correctamente el proceso de desarrollo psíquico del niño es importante definir el papel y el significado de cada uno de esos factores.

Cualquier proceso psíquico conlleva simultáneamente condiciones hereditarias e influencia del ambiente. Pero la incidencia de estas influencias es diferente para los diversos aspectos de la psique, para las distintas edades.

Más adelante, Vygotski subrayó que el desarrollo de los procesos psíquicos complejos (memoria voluntaria, memorización activa, actividad del pensamiento), como también del carácter y de la conducta, cuya formación atraviesa un largo camino (edad preescolar, edad escolar, adolescencia, juventud), depende muchísimo más del ambiente circundante (de las condiciones de educación y enseñanza del niño, del medio cultural y cotidiano, de la índole de la comunicación, de las formas y modos de actividad, etc.) que de la herencia. Al mismo tiempo, según la idea de Vygotski, el ambiente no sólo es una condición para el desarrollo del niño, sino también la fuente de ese desarrollo. Desde los primeros días de su existencia, el niño se halla en interacción con el medio social que lo rodea y bajo su influencia, siendo el ambiente el que determina su desarrollo y es como si lo guiara. No obstante, el componente hereditario, por pequeño que fuere, participa también en la formación de las funciones psíquicas superiores.

Una de las ideas fundamentales que Vygotski defendió en ardua polémica es la de que las particularidades del niño difícil deben ser examinadas de modo dinámico, y no estático como una suma de sus defectos, de sus insuficiencias. Lo peculiar de este campo no puede ser entendido dentro de los límites del enfoque cuantitativo tradicional, que considera al niño deficiente ante todo desde el punto de vista negativo. Así, se veía lo que distingue al niño anormal del normal en el hecho de que aquél tiene la atención más débil, el volumen de su memoria y la solidez de la recordación son menores que en el niño nor-

Como resultado de las investigaciones de los procesos de enseñanza y desarrollo, así como de los períodos sensitivos (óptimos) en el desarrollo de las funciones psíquicas, fue promovida y fundamentada la idea de que es preciso corregir en una etapa temprana el desarrollo anormal y tener en cuenta la zona de desarrollo próximo para formular el diagnóstico de los niños anormales.

La concepción del nivel actual y de la zona de desarrollo próximo se basa en la idea de que tanto esta última, como las posibilidades potenciales del niño, se van ampliando. La introducción de estos conceptos por Vygotski tiene una importancia invaluable para determinar el estado, el ritmo y las perspectivas del desarrollo mental tanto en el niño normal como en el niño anormal. Esa idea, que demuestra el carácter dialéctico del proceso de desarrollo, quedó incorporada a la práctica y continúa sirviendo a la causa del estudio y la enseñanza de los niños anormales, como también al análisis de la eficacia del proceso pedagógico. Sus principios llevaron a una nueva concepción del problema de las interrelaciones entre la enseñanza especial, diferenciada e iniciada oportunamente, y el desarrollo del niño anormal; a la vez, permitieron entender de un modo nuevo la cuestión del diagnóstico, la compensación y la corrección de los diversos defectos. Con ello Vygotski marcó también una nueva etapa en el avance de la defectología: la elevó al nivel de una ciencia materialista dialéctica. Al tiempo que daba una fundamentación teórica a las orientaciones, principios y métodos de investigación y diagnóstico de los niños anormales, sometió a una amplia crítica los métodos de enseñanza especial que existían en otros países, cuya base consistía en la adaptación al defecto, e indicó los caminos a seguir para reestructurar esos métodos.

Vygotski señaló que el contenido de la instrucción para los niños anormales actúa como un factor poderoso de corrección de las insuficiencias de su desarrollo y del desarrollo en general. Resulta evidente que este principio tiene un significado importantísimo, no sólo para la defectología, sino también para la psicología y la pedagogía en su conjunto.

Durante el proceso de desarrollo de los niños anormales se produce —como ha demostrado Vygotski—, bajo la influencia de la enseñanza y la educación laboral, una modificación de la estructura del defecto, que es particular, peculiar para cada caso.

Durante el desarrollo de los procesos psíquicos superiores, se realiza una reorganización de las relaciones entre éstos. Al comienzo tiene un papel prioritario la percepción; después, la memoria; y, más adelante, el pensamiento verbal, lógico, como también una incorporación cada vez mayor de la voluntad y del empleo de los diversos recursos de mediación. En relación con esto, surgen nuevas tareas correccionales en la enseñanza de los niños anormales. Vygotski veía la posibilidad de progreso y perfeccionamiento de la actividad cognoscitiva de los niños en la formación activa de sus procesos psíquicos superiores.

La tesis de Vygotski sobre el «arraigo regular», es decir, sobre el paso de los procesos exteriores, como empleo de apoyos, instrumentos y medios de la actividad cognoscitiva y de las formas de la conducta, a los procesos interiores, es

muy importante para la enseñanza del niño anormal, para que éste, durante el aprendizaje, se inserte en el desarrollo cultural; esta inserción se produce mediante el dominio, primero exteriormente y después interiormente, de las funciones psíquicas superiores voluntarias y mediadas.

Si tomamos el campo de la defectología, no se puede dejar de advertir que el estudio de la formación del lenguaje en los niños sordos debía apoyarse en lo que descubrió Vygotski en cuanto a los conceptos cotidianos y científicos: el niño sordo, privado de la posibilidad de formar el lenguaje en el proceso de comunicación con quienes lo rodean, carece de conceptos cotidianos. Cada concepto, con todas sus modificaciones y accidentes gramaticales, se forma en el niño sordo como un concepto científico. Y como existe una enorme cantidad de conceptos de uso cotidiano que tienen importancia decisiva para el desarrollo del niño, para que llegue a dominar los fundamentos de las ciencias, pero no están —ni pueden estar— incorporados a ninguna asignatura del plan de estudios de la escuela común ni de la especial, sería importantísimo incorporar a la escuela para sordos una disciplina que, mediante clases demostrativas prácticas se propusiera precisamente formar los conceptos cotidianos.

Teniendo presentes las posibilidades de los niños con retraso mental y otras categorías de los niños anormales (sordos, ciegos, difícilmente educables), Vygotski habló de la necesidad de utilizar la actividad práctica con objetos, sobre cuya base puede y debe desarrollarse el intelecto práctico, y después las formas más complejas del pensamiento lógico. Consideraba que el principio fundamental de la enseñanza y el único terreno firme para la formación del lenguaje y del pensamiento plenos de contenido real, es la capacidad de actuar, el apoyo en la actividad práctica que educa la aptitud para plantearse objetivos, para planificar y pensar. Esta idea, plasmada posteriormente en la enseñanza de los niños sordos (S. A. Zíkov), resultó ser sumamente fructífera también para el desarrollo del lenguaje en esos niños, en tanto que la enseñanza práctico-objetual, después de una investigación experimental profunda durante muchos años, fue introducida, en 1972, al programa de la escuela para sordos como disciplina independiente.

Profunda e implacable fue la crítica de Vygotski a las teorías básicamente pesimistas, que consideraban el adiestramiento (la afirmación de los reflejos condicionados) como el método universal para la enseñanza y educación del niño con retraso mental. Opuso a estos criterios la convicción de que, si el niño llega a dominar los rudimentos del pensamiento en el proceso de las formas elementales del trabajo, podrá recibir de la educación algo más valioso que una simple reserva de hábitos automatizados.

Concedía gran significado a la actividad colectiva, a la cooperación y la interacción, no sólo para la formación de la psique en los niños normales sino también en los niños anormales. Esclareció el papel de la colectividad con relación a los niños anormales en una serie de aspectos: en el aspecto del desarrollo lingüístico, de la formación de la personalidad del niño, en el aspecto del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, etc. Escribió al respecto:

«Poder comprender de un modo nuevo y concordante con la verdadera naturaleza de los fenómenos el nexo entre la colaboración colectiva y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, entre el desarrollo de la colectividad y de la personalidad del niño anormal: esto constituye ahora, para toda nuestra pedagogía del niño anormal, el punto de apoyo principal y básico». Estos principios, que han conservado por completo su significación hasta nuestros días, como es lógico, eran de particular importancia durante los primeros años del poder soviético, cuando apenas se estaban echando los cimientos de principio y de organización de la escuela especial.

Fue precisamente Vygotski quien estudió las regularidades fundamentales de la formación de la personalidad del niño normal y anormal, quien elucidó dialécticamente la interconexión y el condicionamiento mutuo entre el lenguaje y el pensamiento, y quien demostró el significado de estas funciones psíquicas superiores como medios individuales de regulación de la actividad, su lugar y su papel en el proceso formativo de la autoconciencia. Durante el desarrollo, señaló, se van formando no sólo las funciones psíquicas, sino también las complejas interconexiones e interrelaciones entre ellas, lo que lleva al desarrollo sistémico y semántico de la conciencia en su conjunto, mientras que el nivel de desarrollo de la conciencia determina el desarrollo posterior de cada proceso psíquico (incluso patológico) y de las diversas formas que adopta la actividad consciente.

Las regularidades psíquicas fundamentales, descubiertas por Vygotski al analizar la infancia normal y patológica, lo condujeron a la idea general del desarrollo de toda la personalidad del niño anormal.

Durante el análisis de las diferentes variantes de defecto, el investigador, que al descubrir la peculiar relación entre el intelecto y el afecto, entre las funciones psíquicas interiores y las superiores, reveló las regularidades del surgimiento de las perturbaciones secundarias como consecuencia de las primarias, vinculadas al órgano afectado, demostrando que es posible prevenir aquéllas. De acuerdo con sus observaciones, las perturbaciones secundarias nacen cuando la acción pedagógica es tardía o incorrecta.

Vygotski formuló la tesis según la cual el proceso de desarrollo es el proceso de formación del ser humano, de la personalidad humana. El desarrollo se cumple mediante el ininterrumpido surgimiento de nuevas particularidades, de nuevos vínculos y nuevas formaciones. Las nuevas formaciones, señaló Vygotski, van siendo preparadas por todo el curso del desarrollo precedente, pero no están contenidas de modo acabado o en una dimensión más pequeña en los niveles anteriores; una vez que ha surgido, la nueva formación implica un cambio cualitativo e influye, según una ley, en los cambios posteriores de la psique.

En cada etapa del desarrollo, a la par con la aparición de nuevas formaciones y con la reestructuración de los nexos interfuncionales —como demostró Vygotski—, en los niños anormales se produce, por influencia de la enseñanza y la educación laboral, un cambio de la estructura del defecto, que es particular

y característico de cada anomalía. Vygotski fundamentó el principio según el cual la personalidad del niño anormal posee una estructura compleja, y las diversas dificultades en la interacción con el medio social llevan a cambios y a una reorganización de la personalidad del niño. Reveló que en los diversos tipos de defecto, el desarrollo de las funciones psíquicas muestra una considerable y peculiar irregularidad. En conexión con la perturbación de los procesos sensoriales, intelectuales, emocionales y volitivos se modifica la correlación de las funciones psíquicas: unas desaparecen o se retrasan de modo notable en su desarrollo, otras se desarrollan compensatoriamente bajo la influencia de una ejercitación independiente y de la enseñanza especial y, a su vez, influyen en otros aspectos de la actividad psíquica y de la personalidad del niño anormal.

En la etapa anterior a Vygotski, la defectología se basaba en la idea del aislamiento de las funciones psíquicas y se conformaba con hacer una caracterización meramente descriptiva de la patología por funciones y síntomas singulares. El estudio de Vygotski sobre la reestructuración de la personalidad en el proceso de compensación refutó la noción de la vieja psicología, según la cual las distintas funciones son más o menos independientes unas de otras, demostrando el carácter dialéctico de su modificación, que produce cambios cualitativos de la conciencia y de toda la personalidad.

La teoría del desarrollo, enunciada por Vygotski, exigía la individualización del objeto: la comprensión de la esencia interior del proceso patológico es inseparable —según el científico— de una clara idea sobre la personalidad del paciente.

Cuando considera la esencia de los procesos de compensación, Vygotski se basa en sus investigaciones para extraer la conclusión de que las consecuencias del defecto poseen un doble carácter: por un lado, se produce un desarrollo incompleto de las funciones directamente vinculadas al factor patógeno; por el otro, aparecen mecanismos compensatorios de adaptación. A la vez, Vygotski entendía el proceso de compensación del desarrollo anormal (en oposición a la concepción biologizante) no como el reemplazo mecánico o automático de la función afectada, sino como una consecuencia del ejercicio independiente de la función debilitada y un resultado de la educación de los aspectos indemnes de la psique y de la personalidad del niño anormal. Vygotski también demostró que el resultado de la compensación depende no sólo de la gravedad del defecto, sino también y en gran medida, de la adecuación y eficacia de los métodos utilizados para formar los procesos compensatorios; de acuerdo con el éxito de la compensación y de la corrección se modifica la estructura del defecto.

En los trabajos de Vygotski quedó revelada la compleja estructura de los defectos en el plano del desarrollo irregular de las funciones psíquicas (la irregularidad del grado y de la gravedad de la perturbación de los diferentes procesos psíquicos, lo cual fue muy importante para la corrección de los déficit del desarrollo en los niños) y de la peculiaridad de los procesos intercompensatorios en los niños anormales, pero además fue interpretado de un modo

nuevo el concepto de síntomas primarios y secundarios, la particular correlación entre las perturbaciones primarias y secundarias durante el desarrollo anormal, si la acción pedagógica resulta tardía o desacertada. La estructura del defecto —como lo estableció Vygotski— no se reduce a los síntomas directamente ligados a los sistemas biológicos lesionados (a los analizadores o a las lesiones orgánicas centrales), que Vygotski incluyó entre los síntomas primarios de la perturbación. Consideraba que el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores (por ejemplo, el lenguaje, el pensamiento en los sordos, la memoria cultural mediada en los niños débiles, la percepción y orientación espacial en los ciegos, etc.) y el aspecto social de la conducta son desviaciones secundarias que no están directamente ligadas al defecto fundamental, primario, sino que están condicionadas por éste. Demostró de qué manera esta correlación entre las desviaciones del desarrollo anormal, de orden primario y secundario, así como las subsiguientes que se estratifican sobre ellas, complican la estructura del defecto y su adecuada comprensión. Analizó a fondo, asimismo, las condiciones necesarias para prevenir o superar estas desviaciones del desarrollo. Según sus observaciones, la educación y la enseñanza correctas ayudan a superar las causas que generan las desviaciones secundarias (las de tercer orden, etc.). Al mismo tiempo, estimaba que el campo central de la compensación es la elevación del desarrollo cultural, es decir, del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, de la esfera de la comunicación, el reforzamiento de las relaciones sociales y laborales colectivas.

Cuanto más lejos está la perturbación con respecto al órgano lesionado y a la desviación primaria vinculada a éste, más fácilmente —según los datos de Vygotski— responde esta perturbación a la correlación («acción pedagógico-terapéutica»).

El planteamiento del problema de las desviaciones primarias y secundarias, y su división en el desarrollo del niño anormal (difícil) hicieron que Vygotski revisara los aspectos más importantes del diagnóstico del desarrollo anormal; defendía el enfoque no puramente cuantitativo, sino cualitativo del estudio del niño con defecto, exigía que se esclarecieran las particularidades de ese niño y que se hiciera un examen causal, dinámico y positivo de su desarrollo, y no un estudio sintomático. En relación con esto, sometió a una acerba crítica el estado de la pedagogía de la infancia difícil en su tiempo, comparándola con el estado de la psiquiatría antes de Kraepelin, cuando se clasificaban las psicosis según sus manifestaciones exteriores, lo mismo que las enfermedades internas por la presencia de tos o dolor de cabeza.

En sus obras dedicadas a los niños anormales Vygotski concedió gran atención a la correlación entre el intelecto y el afecto en las diversas perturbaciones del desarrollo, por ejemplo, a las correlaciones cambiantes entre los desórdenes intelectuales y afectivos en el desarrollo del niño con retraso mental. Así, consideraba que la piedra angular sobre la cual debe ser construida la teoría acerca de la debilidad mental es la unidad del intelecto y el afecto, estudiada teniendo en cuenta las peculiaridades del desarrollo en su conjunto.

Mientras que, inicialmente, los procesos afectivos influyen en los cognoscitivos, en el curso del desarrollo, las funciones psíquicas superiores comienzan a ejercer una influencia inversa, organizadora, sobre los procesos afectivos que subyacen en su base.

En su polémica con Kurt Lewin, Vygotski señaló que comprender lo original del niño con debilidad mental no significa simplemente trasladar el centro de gravedad del defecto intelectual a los defectos de la esfera afectiva; ello implica, en primer término, la necesidad de elevarse en general por encima del examen aislado y metafísico del intelecto y el afecto como una esencia independiente, admitir su conexión interna y su unidad, y liberarse de la concepción que veía el vínculo entre intelecto y afecto como una dependencia unilateral y mecánica del pensamiento con respecto a los sentimientos.

En los escritos de Vygotski sobre defectología, particularmente en el libro «Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil», publicado como obra póstuma en 1936, hace una crítica de excepcional profundidad al carácter anticientífico del estado de la paidología en su época.

Cabe detenerse particularmente en la actitud de Vygotski hacia la paidología contemporánea.

En ese entonces, en la psicología soviética, aún no se había separado la psicología infantil como rama independiente del saber psicológico, sus fundamentos apenas estaban siendo construidos, incluso por los trabajos de Vygotski. Sus obras sobre psicología infantil (evolutiva) se publicaban bajo el nombre de paidología, como ciencia especial sobre el niño, de la cual la psicología infantil se consideraba una parte. Precisamente en la psicología infantil, veía Vygotski una de las ramas de la paidología, una de las disciplinas paidológicas (véase *Paidología del adolescente*, tomo 4). Sus contemporáneos, los notables psicólogos soviéticos M. Ya. Básov y P. P. Blonski, sostenían un punto de vista bastante similar.

Las investigaciones psicológicas de Vygotski concernientes al niño se denominaron paidológicas. El propio Vygotski escribió acerca de la necesidad de que existiera una ciencia particular sobre el niño, a la cual, durante el período de su creación científica, se denominó paidología. Pero es preciso destacar que adoptó una postura crítica hacia los métodos paidológicos de estudio de los niños y hacia la interpretación de los resultados obtenidos con esos métodos.

A partir de sus primeras incursiones en defectología, y en casi todos sus trabajos posteriores, incluso en «Diagnóstico del desarrollo...», el autor estimó como científicamente erróneos los tests psicométricos intelectuales destinados a seleccionar niños de la escuela común según rasgos negativos. Al criticar los métodos basados en tests de medición, afirmaba que la selección según indicios negativos, segregaba y unificaba en un mismo grupo a niños que no tenían nada en común, si se los examinaba desde el lado positivo. Escribe que los métodos tradicionales de investigación se basan en una concepción puramente cuantitativa del desarrollo y en una caracterización negativa del niño.

Vygotski se pronuncia contra la clasificación primitiva de los niños en normales, socialmente abandonados y deficientes. Según sus palabras, este esquema está fundado en un método anticientífico y escolástico. Aún hoy no han perdido significación su crítica al método de los tests y a la concepción de los dos factores que se hallan en la base de los estudios paidológicos.

La orientación hacia la búsqueda de las posibilidades positivas y de la peculiaridad cualitativa en el desarrollo del niño anormal es fundamental en todos los trabajos de Vygotski, y en particular en sus escritos referentes al diagnóstico del desarrollo.

De tal modo que, durante la elaboración de los problemas de la infancia difícil, llegó a brillantes descubrimientos: la idea psicológica general del desarrollo, la idea acerca de los cambios cualitativos durante el proceso evolutivo del niño y las regularidades en el desarrollo de los procesos psíquicos superiores, así como el condicionamiento social del desarrollo y el papel rector de la educación en este último. Al mismo tiempo, esto enriqueció la psicología general, infantil y pedagógica, y sirvió como un manantial para que surgieran nuevas hipótesis y para que se profundizaran las nociones teóricas generales. Las obras de Vygotski sobre defectología, tales como «Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil» y «El problema del retraso mental» (1935) representan una aportación directa a la teoría psicológica general.

No es posible entender el profundo interés de Vygotski por los problemas de la psicología infantil y evolutiva si no se tiene presente que fue un teórico y —lo que es de particular importancia— un profesional práctico en el campo del desarrollo psíquico anormal. En el transcurso de muchos años estuvo a cargo de la dirección científica de una serie de investigaciones realizadas en el Instituto de Defectología Experimental (IDE), y participó sistemáticamente en el consultorio infantil, cumpliendo también allí un papel directivo. Pasaron por su consultorio centenares de niños con las más diversas anomalías del desarrollo psíquico.

En las conferencias dirigidas por Vygotski se estudiaron con minuciosidad y se examinaron profundamente niños de distintas edades. Su historia clínica, la historia de su desarrollo, enseñanza y educación, los resultados de su estudio interdisciplinario, fueron analizados detalladamente por Vygotski y completados con los datos de su examen personal. Ese material tan rico permitió determinar no sólo las causas de las perturbaciones, sino también las posibilidades potenciales del desarrollo de los niños anormales. Al mismo tiempo, demostró de qué modo, con una enseñanza oportuna y adecuadamente organizada, se modifica en los niños anormales la manifestación del defecto, se superan y previenen las posibles consecuencias suplementarias del defecto y se desarrollan las funciones psíquicas superiores. Estos exámenes atrajeron la atención de gran cantidad de médicos (psiquiatras y neuropatólogos), psicólogos, defectólogos y otros especialistas, como también de estudiantes de los centros superiores de enseñanza pedagógica y médica. Los exámenes se efectuaban con un análisis detenido y profundo de los datos del paciente, y además permitían

traspasar los límites del caso concreto, confirmando determinado principio teórico general. Todo el trabajo de Vygotski en este ámbito estuvo impregnado por la idea del condicionamiento social de las propiedades específicamente humanas de la psique. Contrariamente a las tendencias biologizadoras, que mencionaban la condena irremediable de los niños anormales, Vygotski, aun teniendo en cuenta la base biológica de las alteraciones del desarrollo, asumía una postura optimista: subrayaba el papel de los factores sociales capaces de influir en el destino del niño y la posibilidad de compensar y corregir su defecto.

Consideraba el análisis de cada caso de una anomalía como una expresión concreta de tal o cual problema general de la defectología. Cuando se trataba de resolver cuestiones de la teoría y la práctica de la investigación en el terreno de la infancia, apoyándose en los datos del estudio clínico, esbozaba los aspectos fundamentales del diagnóstico, siguiendo los cauces de la aplicación concreta del método dialéctico.

Muchas tesis teóricas de Vygotski fueron llevadas a la realidad posteriormente por sus discípulos: L. V. Zankov, en el estudio de la memoria del niño retrasado; I. M. Soloviov, en la investigación de la saturación psíquica en el niño con retraso de grado profundo; M. S. Pevzner, en el estudio de la oligofrenia y otras anomalías del desarrollo. En el estudio teórico de los principios de Vygotski sobre la peculiaridad del pensamiento, la memoria y otros procesos psíquicos en los sordos e hipoacústicos (R. M. Boskis, F. F. Rau, T. V. Rozánova, I. M. Soloviov, L. I. Tigranova, Zh. I. Shif y otros) se apoyó la organización del proceso didáctico-educativo en las escuelas especiales para esos niños.

Las ideas de Vygotski se tomaron como fundamento científico para estructurar el sistema de enseñanza, educación y preparación laboral de los alumnos en las escuelas auxiliares (G. M. Lulnev, V. G. Petrova, Zh. I. Shif, y otros), hecho que contribuyó a superar la tradición de la «pedagogía terapéutica» con su acomodación al déficit en la educación de los niños con retraso mental.

Sobre el fundamento teórico de Vygotski fueron contruidos todos los trabajos del Instituto de Investigación Científica de Defectología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS orientados a la enseñanza diferenciada para las diversas categorías de niños anormales, y que tomaron en cuenta sus indicaciones sobre las formaciones primarias y secundarias existentes en la estructura de los defectos en el desarrollo de esos niños (R. M. Boskis, T. A. Vlásova, M. I. Zemtsova, S. A. Zíkov, K. G. Korovin, Yu. A. Kulaguin, R. E. Lévína). Gracias a esto, fueron fundadas en el país escuelas especiales de diez tipos (además de las escuelas auxiliares), donde se imparte a los niños instrucción media o media incompleta, según los programas de la escuela común, así como preparación laboral para la producción.

El legado científico de Vygotski fue la base para la elaboración, en el IIC de Defectología de la ACP de la URSS (T. A. Vlásova, V. I. Lubovski, K. S. Libedínskaia, M. S. Pevzner), del problema sobre los niños con el denominado retraso en el desarrollo psíquico (RDP), para los cuales, en 1981, fue ins-

tituida una escuela especial de nuevo tipo. Se trata de una categoría particular que incluye a niños con formas complicadas de infantilismo, astenia cerebral y otras disfunciones cerebrales leves. Esos alumnos no progresan sostenidamente en la escuela común; con frecuencia son excluidos de sus aulas en las tempranas etapas de la enseñanza y van a parar a una escuela para niños con retraso mental, sin tener un defecto oligofrénico.

Vygotski dio, por primera vez en la historia de la psicología y la defectología, una definición psicopedagógica profunda de la esencia del infantilismo, que consiste en una alteración del ritmo de la reestructuración cualitativa de las funciones psíquicas (pensamiento, memoria, atención, motricidad), en la cual la psique del niño conserva la organización propia de una edad menor. En estos casos, se retrasa la formación de las formas complejas mediadas de la conducta, se origina un desarrollo incompleto de la personalidad, que acarrea la alteración de todos los tipos de actividad voluntaria. Los niños con RDP, si se los sitúa en las condiciones de una enseñanza y educación que tengan en cuenta la etiopatogénesis y la estructura de su defecto, alcanzan un elevado nivel de instrucción, a diferencia de los niños con retraso mental.

La investigación denominada por Vygotski «historia natural del signo», que fue realizada por N. G. Morózova bajo su dirección, sirvió de base a los trabajos sobre desarrollo de la actividad lúdica de los niños anormales, sobre el dominio del significado de la palabra, de la estructura gramatical y del significado y el sentido del lenguaje escrito por los escolares sordos.

En el presente tomo de las «Obras escogidas» están expuestas las posiciones teóricas de Vygotski y los principios correctivos correspondientes con ejemplos del retraso mental, la sordera y la ceguera. No se han hallado en la herencia literaria de Vygotski trabajos concernientes a otras anomalías. Pero es sabido que I. I. Daniushevi y Vygotski, conjuntamente, dieron inicio a la existencia en el IDE de una clínica del lenguaje, donde estudiaban los aspectos preparatorios para una reestructuración de la logopedia. La clínica se convirtió en el prototipo de una red de escuelas para niños con graves alteraciones del lenguaje. El desarrollo de este campo de la defectología se efectuó con la participación activa de R. E. Lévína. Desempeñó un papel importante en el proceso de formación de la logopedia soviética la previsión de Vygotski sobre el papel de la teoría fonológica, para comprender los fundamentos de la patología del lenguaje en los niños. En particular, esto llevó a una revisión de las concepciones sobre la naturaleza de las alteraciones de la lectura y la escritura. Las ideas de Vygotski en cuanto a la función planificadora del lenguaje fueron utilizadas fecundamente en la construcción de la teoría sobre la tartamudez.

El estudio interdisciplinario de los niños difícilmente educables —organizado en el IDE bajo la dirección de Daniushevski—, así como su enseñanza y educación, estuvieron ligados del modo más estrecho a las posiciones teóricas de Vygotski y se efectuaron con su participación personal, como también con la de M. S. Pevzner, V. F. Shmidt, L. S. Gueshéline, V. M. Torbek y otros colaboradores del IDE.

En el trabajo de Vygotski, el análisis teórico del proceso de desarrollo mental en los niños anormales siempre estuvo íntimamente vinculado a los problemas de la pedagogía general y especial. El nexo de la psicología con la pedagogía y la defectología es indestructible en sus obras.

Como resultado del enfoque creativo y del particular interés por la defectología, elaborada sobre la base de los principios teóricos que él promovió y de sus experimentos, Vygotski llegó a la conclusión de que los problemas que estudia la defectología pueden ser también la clave para resolver una serie de problemas psicológicos generales; demostró que en el desarrollo anormal del niño y en su enseñanza especial aparecen eslabones esenciales de la actividad psíquica que, en condiciones normales, se presentan en forma indivisa. Consideraba que el experimento natural (las perturbaciones de diversos procesos psíquicos en los niños anormales) arroja luz sobre las regularidades comunes de formación de la psique y la personalidad del niño normal.

Con el material del desarrollo patológico, Vygotski confirmó las regularidades generales del desarrollo que había descubierto, y demostró sus particularidades específicas. Todos sus principios condujeron a concebir de un modo nuevo el problema de la enseñanza especial, diferenciada y oportuna, y el desarrollo del niño anormal, como también permitieron comprender de una nueva manera el tema del diagnóstico y la compensación de los diferentes defectos. Con ello, Vygotski marcó una nueva etapa en el avance de la defectología y la elevó al nivel de una ciencia materialista dialéctica; introdujo el principio genético en el estudio del niño anormal, demostró que éste es, ante todo, un niño que se desarrolla como cualquier otro, pero de un modo particular. Puso de manifiesto toda la complejidad de la estructura del defecto y las características específicas de las etapas del desarrollo en los niños con diferentes defectos, defendiendo un punto de vista optimista en cuanto a las posibilidades de esos niños. Vygotski sometió a una severa crítica los métodos de la enseñanza especial que existían e indicó cómo podían transformarse. Sus obras sirvieron como base científica para la organización de las escuelas especiales y como fundamentación teórica para los principios y los métodos de estudio del diagnóstico en los niños difíciles (anormales). Vygotski dejó un legado de imperecedera significación científica que enriqueció el acervo de la psicología, la defectología, la psiconeurología y otras ciencias afines, tanto en la Unión Soviética como en todo el mundo.

Las investigaciones de Lev Semiónovich en psicología general, que determinaron en muchos sentidos su desarrollo ulterior, siempre se efectuaron, indeclinablemente, desde las posiciones de la teoría del conocimiento marxista-leninista; en lucha por una psicología soviética nueva, depurada de la secular y ya fosilizada capa de idealismo y de otras estratificaciones anticientíficas.

En los difíciles caminos recorridos para crear una psicología marxista, donde correspondió a Vygotski uno de los papeles de vanguardia, pudo haber, desde luego, tanto defectos como omisiones, pero nadie puede negar el hecho

de que siempre luchó apasionadamente por una ciencia marxista sobre los niños, y aquí resulta oportuno decirlo con sus propias palabras: «Sabemos bien que, al dar el primer paso no podremos eludir muchos errores, quizá graves. Pero la cuestión reside sólo en que el primer paso sea dado en la dirección justa. Lo demás vendrá a su tiempo. Lo falso desaparecerá, lo que falta será añadido».

E. S. Bein, T. A. Vlăsova, R. E. Lévína, N. G. Morózova, Zh. I. Shif

Indice de auteurs

A

Ach, N., 31, 40, 193.
 Adler, A., 15, 16, 18, 19, 38, 40, 41-47, 48-50, 55, 56, 102-106, 108, 172, 174, 176-180, 197.
 Appia, 102.
 Ázbukin, D. I., 203.

B

Bacher, A., 31, 40, 193.
 Bartschko, L., 101.
 Baldwin, J., 219.
 Bartsh, K., 23.
 Básov, M. Ya., 375.
 Béjterev, V. M., 51, 57, 73, 76.
 Bergson, H., 172, 179, 180.
 Biernbaum, K., 23, 192, 302.
 Binder, E., 102.
 Binet, A., 11, 24, 28, 30, 37, 131, 138, 144, 152, 191, 278, 290, 316, 319, 345.
 Biriliov, A., V. 75, 79, 80, 83, 94, 104.
 Bleuler, E., 311.
 Blonski, P., P. 21, 38, 55, 165, 169, 225, 226, 241, 278, 279, 375.
 Bogdánov-Berezovski, M. V., 57.
 Bogen, H., 11, 24, 25, 26, 193.
 Bon, J., 171.
 Boskis, R., M. 377.
 Braille, L., 31, 40, 75, 102, 188, 201.
 Brentano, F., 180.
 Bridgman, L., 200.
 Bühler, K., 239, 243, 244.
 Bumke, O., 279, 280, 337.
 Buran, 194.
 Bürklen, K., 17, 18, 34, 38, 49, 78, 99, 101, 105, 110, 199.

C

Claparède, E., 183.
 Compaire, H., 179.

Ch

Chéjov, A. P., 320.

D

Daniushevski, I. I., 72, 273, 337, 388.
 Darwin, Ch., 44, 56, 137, 170, 171, 282, 283.
 Decker, H., 76, 79.
 De L'Epic, Ch., 89, 95.
 Dewey, J., 33, 40, 83.
 Dilthey, W., 180.
 Donney, 194.
 Dulnev, G. M., 377.
 Dupré, 22, 39, 192.
 Dufour, M., 107, 109, 112.

E

Efrussi, P. O., 357, 359.
 Eliasberg, W., 32, 36, 40, 150, 192.
 Engels, F., 170, 268.

F

Fatter, I., 70.
 Feisen, S., 192.
 Feuerbach, L., 246.
 Fiesbach, 102.
 Fisher, O., 18.
 Folgtlender, 194.
 Forchhammer, G., 90, 95, 345.
 Frank, S. L., 56, 58.
 Freud, S., 38, 43, 44, 45, 56, 177.
 Fritsche, C. A., 101.
 Friedmann, A., 19, 38, 157.
 Frolov, I. P., 171.

G

Galton, F., 229.
 Gander, E. A., 38.
 Gesell, A., 242, 287, 288, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 337.

Gerhardt, F., 78.
 Gólosov, I., 121, 128.
 Golovin, S. S., 69, 70, 72.
 Gottschald, K., 254.
 Graborov, A. N., 65, 66, 68, 71, 72, 92, 93.
 Grachova, E. K., 239, 240, 241, 247.
 Graser, 91.
 Greef de E., 135, 140, 152, 226, 297, 298.
 Griboiedov, A. S., 12, 33, 34, 35, 36, 37, 211.
 Griesbach, H., 50.
 Groos, K., 178, 179, 180.
 Grüle, W., 194, 314.
 Gueschéline, L. S., 323, 388.
 Gurévich, M., O. 21, 22, 39, 162, 203.
 Gürtler, R., 12, 13, 35, 38.
 Gutsman, A., 90, 125.

H

Hall, S., 178.
 Haiy, V., 102, 113.
 Hegel, J. G. F., 151.
 Heidsieck, J., 89, 94.
 Henmon, 25.
 Heller, T., 22, 38, 192.
 Herbart, J. F., 273.
 Herder, J. G., 236.
 Hill, M., 91, 95, 120.
 Hischtmann, F., 109.
 Homburger, F., 22, 192.
 Hoppe, N., 81.
 Husserl, E., 180.

I

Ivanovski, V. N., 318, 338.

J

Jackson, H., 221.
 Jaensch, E. R., 308.
 Jakob, K., 22, 39.
 James, W., 282.
 Janet, P., 214.
 Jaspers K., 314, 338.
 Jung, K. G., 311.

K

Kanitz, O. F., 179.
 Kant, E., 55, 236.
 Keller, H., 43, 54-56, 79, 200.
 Kerschensteiner, G., 32, 40.
 Klein, I. V., 101.

Köhler, W., 25, 39, 161, 192, 236, 250, 251, 261, 262, 263, 271.
 Koffka, K., 261.
 Korolenko, V., G. 73, 78, 79, 94, 104.
 Korovin, K. G., 377.
 Kotélnikov, M. N., 123.
 Kraepelin, E., 279, 280, 283, 284, 285, 333, 334, 337, 368.
 Kramer, F., 21.
 Krasuski, V. S., 224, 225, 245.
 Kretschmer, E., 38, 44, 45, 57, 105, 106, 154, 169, 170, 294-296, 298-300, 309-315, 317, 322, 323.
 Kroguius, A. A., 79, 94.
 Krüdelen, 160, 164.
 Krünegel, M., 11, 12, 23, 32, 35, 37.
 Krupskaya, N. K., 126, 128.
 Kulaguin, Yu. A., 37.
 Külpe, G. I., 120, 122.
 Kurtman, 62, 76, 198.

L

Lagovski, N. M., 75, 88, 94.
 Lashley, K. S., 314, 315.
 Lebedinskaya, K. S., 377.
 Leman, G., 122, 128.
 Lessing, G., 118, 128.
 Levenstein, S., 146, 152, 308, 309, 312.
 Lévine, R. E., 377, 388.
 Lewin, K., 251, 253, 255, 257, 259, 260-271, 281, 375.
 Lindemann, E., 25, 39.
 Lindner, R., 235, 236.
 Lindworsky, L., 21, 24, 39, 192, 193.
 Lipmann, O., 11, 25, 26, 37, 160, 161, 192, 193.
 Lipps, T., 15, 38, 46, 48, 174.
 Livshits, E. S., 203.
 Liuzardi, 102.
 Lubovski, V. I., 377.
 Lülnev, G. M., 377.

M

Mainot, 242.
 Malish, K., 119, 121, 122, 124, 128, 343.
 Marx, C., 43, 44, 170, 179, 180, 268.
 Meining, N., 13.
 Mernenko, P. D., 357, 359.
 Messer, A., 13.
 Meumann, E., 102, 113.
 Minkovski, E., 266, 267.

Molozhavi, S. S., 166, 167, 193, 194.
Montessori, M., 149, 278.
Morózova, N. G., 378.
Münsterberg, H., 180.
Murashev, G. V., 351.

N

Nadolechni, M., 22, 39, 192.
Natorp, P., 88, 180.
Naudacer, 22.
Neuyer, 55.
Nevski, A. A., 332, 333, 334.
Nietzsche, F., 49, 57.
Nöll, H., 13.

O

Ovsiánkina, M., 253.
Ozeretski, N. I., 23, 39, 192.

P

Pávlov, I. P., 16, 38, 51, 76, 109, 113, 114,
170, 173, 174.
Pereire, J., 246.
Perls, P., 72.
Peterson, M. N., 25.
Petrova, A. E., 29, 31, 32, 39, 162.
Petrova, V. G., 377.
Petzeld, A., 49, 54, 57, 105, 106, 107, 109,
112, 199, 228, 229.
Pevzner, M. S., 377, 388.
Pflüger, E., 102.
Piaget, J., 182, 215, 216, 220.
Pinter, R., 25.
Pirsi, 192.
Ponsens, 18.
Popov, N. A., 86, 94.
Potébnia, A. A., 227.
Protópópov, V. P., 52, 57.

Q

Quide, 143.

R

Rau, F. F., 377.
Rau, N. A., 120, 121, 128.
Revérsz, G., 309.
Ribot, T., 30, 40, 169, 221.
Richter, J. P., 243.
Rickert, H., 13, 38.

Riniano, E., 24, 35.
Rimat, F., 31, 40.
Rorschach, H., 194, 258.
Rossolimo, G. I., 11, 37, 160, 290, 319, 345.
Rotermond, C. V., 101.
Rousseau, J. J., 55, 56, 58.
Rozánova, T. V., 377.
Rumiántsev, N. E., 24.
Rühle, O., 43, 44, 56, 106, 178.

S

Scherbina, A. M., 17, 38, 78, 79, 80, 84, 85,
94, 104, 199, 229, 357, 361.
Schiller, F., 267.
Schneider, K., 286, 287.
Schopenhauer, A., 236.
Schroeder, 105.
Séguin, E., 240, 246, 249.
Sepp, E. K., 210, 211, 321.
Sherrington, Ch., 51, 57, 171.
Shif, Zh. I., 377.
Shmidt, V. F., 388.
Shpilrein, I. N., 16.
Shultz, F., 192.
Simon, 37, 152, 190.
Smidt, B., 13, 203.
Soloviov, I. A., 377.
Sokolianski, I. A., 50, 52, 57, 123, 343.
Spearman, Ch., 25, 39.
Spinoza, B., 266.
Steinberg, W., 110, 227.
Stern, E., 25.
Stern, W., 12-16, 23, 25, 26, 29, 31, 37, 41,
46, 48, 89, 90, 110, 125, 180, 192.
Stuke, 101.
Stumpf, K., 105, 113.
Sujareva, G. E., 301, 302, 303, 305, 312, 325,
337.

T

Terman, L., 147, 152.
Thompson, H., 25.
Thorndike, E. L., 25, 39, 118.
Tigránova, L. I., 377.
Tolstoi, L. N., 243.
Torbek, V. M., 388.
Troshin, P. Ya., 35, 40, 62, 78, 83, 198.
Tsej, F., 88, 105.
Tsfveifel, Ya. K. 235, 237.

V

Vasíliev, L., 51.

Vlásova, T. A., 94, 377.
Voltaire, 55, 56.
Votlander, 194.
Vygotski, L. S., 245, 273.

W

Waneček, O., 100, 113.
Weinman, 192.
Wende, G., 91, 95.
Werner, F., 89, 90, 91, 94, 113, 120, 124.
Wertheimer, M., 21, 39, 166.
Wittels, F., 43, 45.

Wundt, W., 102, 113.

Y

Yerkes, R., 25, 39.

Z

Zalkind, A. B., 20, 39, 44, 51, 55, 165, 169,
170, 179, 203.
Zankov, L. V., 94, 203, 377.
Zemtsova, M. I., 377.
Zharis, V. K., 21.
Zikov, S. A., 371, 377.

Índice de materias

A

Acción

- interrumpida, 253, 254, 270-271.
- su dinámica, 57.
- sustitutiva, 253-255, 256, 270-271.
- real, 268-271.
- voluntaria, 38, 94.

Actividad («aktivnost»)

- infantil, 215-218.
- social, 224.

Actividad («déyatelnost»)

- colectiva, 220, 223, 224, 226, 230, 234, 371.
- formación, 214.
- intelectual, 25, 29, 31, 192, 214, 250, 261.
- interior, 219.
- laboral, 68, 87, 126, 127, 371.
- lingüística, 119, 215, 233.
- motriz, 224.
- psíquica, 46, 174.

Afasia, 32, 310, 371.

- Afecto, 142, 250-252, 258, 259-268, 271-273, 298, 307, 311, 312, 324, 365, 366, 374.
- en los débiles mentales, 250, 252.
- sus alteraciones, 251, 252, 272-273.

Analizadores, 49, 62, 76-77, 82-84, 87, 116, 117, 357.

Aprendizaje y desarrollo, 365, 369.

Atención

- en los ciegos, 104, 105, 106.
- voluntaria, 30, 40, 214, 220, 258-259, 268, 367.

C

Capacidad, 25, 26, 33, 37, 39, 151, 153, 159, 163, 166-167, 176, 187-188, 202.

Carácter, 38, 40, 57, 44, 45, 106, 153-155, 157-160, 169-180, 303, 306, 316, 322, 355.

Catarónia, 295.

Clasificación sintomática, 284.

Coefficiente del desarrollo intelectual (IQ), 210, 328.

Colectividad

- de los niños retrasados mentales, 140, 224-226.
- de los niños sordomudos, 230-234.
- infantil, 33, 127, 140, 145, 167, 219-220, 225, 303

Compensación

- biológica, 61, 74-75, 77, 82-83, 94, 113, 197.
- psicológica, 14-18, 20, 38, 83, 94, 107-111, 113, 134, 135, 137, 156-158, 163, 173-174, 192, 194, 197, 228, 373.
- supercompensación, 16, 38, 41, 42-50, 51-55, 58, 103-105, 109-110, 113, 176.
- vicariato de los órganos del sentido, 48, 49, 50, 94, 200.

Concepto

- concreto, 229.
- contenido, 230.
- desarrollo, 230.
- elaboración, 31, 229.
- falso, 229.
- formación, 229, 230, 264, 299.
- general, 229, 230, 264.
- volumen, 230.

Conducta

- automática, 216-217.
- colectiva, 139, 214, 219, 220, 222, 223.
- del niño retrasado mental, 253.
- individual, 139, 214, 215, 219-220.
- social, 80, 193, 312-313.
- sus formas, 139, 181, 186-187.

Cultura

- general, 26, 27.
- sensorial, 67, 68, 93.
- sensoriomotor, 72, 151, 227, 308-309.

D

Dactilología, 27, 31, 63, 72, 88, 89, 186, 188, 201.

Debilidad mental, 21-22, 163, 189, 190, 202, 226, 296, 297, 333.
 Defecto, 14, 15, 17, 18, 27, 28, 33-36, 38, 53, 67, 73, 74, 163, 176-177, 187, 192, 194, 197-199, 371-372.
 Defectología, 11-14, 16, 17, 21, 22, 26, 37, 38, 66, 72, 195, 365, 374-375, 377.
 Demencia
 afectiva, 250.
 Diagnóstico
 descriptivo, 331, 335.
 diferencial, 321-322, 330, 331.
 etiológico, 333, 334, 336.
 Desarrollo del niño
 anormal, 17, 26, 28-29, 33, 138, 308.
 ciego, 107, 108.
 cultural, 26, 27, 28-29, 32, 33, 181, 184, 185, 186, 188, 293, 347, 355, 359.
 historia, 26, 28-29, 320-322.
 lingüístico, 214, 232-234.
 normal, 26, 147, 289, 290.
 psíquico, 215, 228.
 regularidades, 23, 213, 287-291, 321.
 retrasado mental, 131-151.
 sintomatología, 326-328.
 sordomudo, 27, 230.
 Disposición, 153-155, 157, 158.

E

Edad
 de transición, 138, 205, 212.
 escolar, 119, 215, 219, 337, 366.
 preescolar, 139, 212, 215, 216, 219, 366.
 Educación
 de los niños deficientes, 73, 197, 201.
 del ciego-sordomudo, 52, 53, 84, 201.
 del niño anormal, 47-48, 186-187, 198-203, 307.
 del niño ciego, 19, 46, 52, 59, 60, 63, 65, 76-80, 81, 84-86, 109, 112-113, 199.
 del niño sordomudo, 46, 52, 59, 65, 77, 80, 81, 86-92, 115-130, 200, 231-235, 339, 341.
 del retrasado mental, 59, 65, 93, 134, 150, 201, 240-243, 245-246, 351.
 general, 59, 61, 84, 231, 232.
 laboral, 43, 70, 71, 85, 113, 125-127, 128, 148, 151, 235, 255.
 lingüística, 232-234, 355.
 métodos, 193, 195.
 sensoriomotor, 222, 245.
 sistema, 63, 72, 124, 231.

social, 37, 59, 60, 69-71, 81, 82, 85, 89, 92, 115-131, 179, 199, 232, 234, 339, 366.
 tradicional, 54, 55-56, 83, 231, 232.
 El medio y su influencia en el niño, 38, 74, 80, 124, 142, 145, 165, 181, 324.
 Enseñanza
 del ciego-sordomudo, 57, 201.
 del niño ciego, 199, 227.
 del niño normal, 198.
 del retrasado mental, 273.
 del sordomudo, 90, 91, 118, 124, 128, 200, 237, 239, 371-372.
 lingüística, 87, 89, 90, 118, 200, 237, 339.
 Enseñanza y desarrollo, 365, 371.
 Esquizoide, 303-306, 312, 324.

F

Fenotipo, 280-281, 282, 284.
 Filogenia, 119, 147, 181, 214.
 Funciones
 inferiores, 144, 222, 223, 309-310, 366, 371-372.
 interpsíquicas, 214.
 intrapíquicas, 214.
 superiores, 144, 214, 222, 309-310, 366, 371-372.
 Funciones psíquicas superiores
 defecto, subdesarrollo, 144, 220-223, 292, 293, 308, 373.
 desarrollo, 139, 140, 214, 220, 221-223, 293, 310, 366-368.
 desintegración, 151, 222.
 el origen social, 171, 181, 214, 222-223.
 estructura, 213-215.
 formación, 214, 219-220, 222-223.

H

Hábito, 67, 72, 180, 216-217, 244, 371-372.
 Herencia, 146, 153, 308, 321-323, 325, 326, 366.
 Herramientas psicológicas, 28-31, 33, 40.
 Hipobulia, 294, 295, 298-300, 355.
 Histeria, 292, 295, 298, 309, 355.

I

Idiocias, 189, 190, 202, 224.
 Imagen
 espacial, 227.
 visual, 227.
 Imbecilidad, 150, 189, 190, 202, 224, 226, 297.

Inconsciente, 19, 56, 119, 194, 318.
 Infancia (su duración), 352, 353.
 Infantilismo, 176-178, 256, 258-260.
 Insuficiencia moral, 21, 22, 37-38, 66, 128-129, 165-167.
 Intelecto
 desarrollo, 23, 221, 236, 262.
 en los monos antropoides, 236, 251, 259-260, 262.
 en los niños retrasados mentales, 23, 26, 31, 202, 252, 260.
 en los sordomudos, 231.
 infantil, 219.
 insuficiencia, 22, 24, 25, 66, 224, 249-252, 258, 274.
 niveles, 224, 226.
 práctico, 25, 26, 28, 33, 37, 161, 162, 164, 190-193, 202, 371-372.
 Intelectualismo, 250-252, 262, 263.

J

Juego, 68, 93, 139, 151, 156, 177, 178, 221.

L

Lengua, 28-29, 88, 109, 187, 341, 342, 347.
 Lenguaje
 comunicativo, 88, 139, 215.
 del ciego, 199.
 del ciego-sordomudo, 201.
 del sordomudo, 27, 54, 59, 63, 64, 90, 128, 186, 342.
 desarrollo, etapas, 119, 120, 140, 214, 215.
 egocéntrico, sus funciones, 182, 183, 215-219.
 escrito, 90, 186, 354.
 exterior, 215, 219, 220.
 interior, 139, 183, 215, 219, 220.
 mudez, 27, 87, 355.
 oral, 54, 63, 64, 90, 119, 186, 342.
 subdesarrollado, 232.
 Lógica
 dialéctica, 230.
 formal, 229.
 infantil, 230.

M

Memoria
 en los ciegos, 105, 106.
 lógica, 214, 221, 268.
 Métodos de enseñanza del lenguaje oral en los sordomudos, 54, 56, 63-65, 72, 87-91, 113, 119, 121-124, 235, 341.

Métodos de investigación del desarrollo del niño
 psicológicos, 11.
 psicometría, 22, 160, 191-192, 328, 329.
 Mímica, 27-28, 53, 54, 64, 88, 89, 94, 119, 122, 124, 231-233, 342, 353.
 Motricidad
 su insuficiencia, 21, 22, 39, 141, 160.

N

Necesidad, 253, 261, 267.
 Niño difícil
 de aprendizaje difícil, 153, 159, 164.
 difícilmente educable, 152, 153, 156, 158, 164, 194, 208, 209, 212, 275, 285, 291, 335, 349, 369.
 Niños deficientes, 190, 201, 211, 285.
 Niño primitivo, 27, 31, 32, 39, 40, 162, 163.

O

Oído
 su entrenamiento, 227.
 Ontogenia, 119, 147, 214.
 Ortopedia
 psíquica, 59-69, 72, 93.
 técnica, 151.

P

Palabra
 contenido, 229.
 sentido, 229.
 significado, 229.
 Paidología, 12, 204-208, 211, 278-281, 282, 283, 286, 288, 294, 316, 321, 322, 326, 335, 337, 371-372.
 Paranoia, 304.
 Pedagogía
 comunista, 234.
 de la colectividad infantil, 226, 234.
 de los niños retrasados mentales, 59, 77.
 de los sordos 51, 59, 77, 87, 89, 233, 234, 353, 355, 375.
 terapéutica, 13, 19, 21, 35, 36, 39, 49-50, 61, 67, 69, 81, 131, 148, 151, 165, 195, 201, 205, 206, 223, 308-311, 338.
 tiflopedagogía, 51, 57, 59, 77, 83, 84, 86, 107.
 tradicional, 146, 308.
 Pediatría, 288.
 Pensamiento
 abstracto, 149, 150, 162, 164, 258, 259.

concreto, 149, 258, 263, 264, 269.
 del niño retrasado mental, 258.
 desarrollo, 219-221, 259-260.
 dinámica, 265-269.
 individual, 219-220.
 infantil, 218-220, 272.
 lógico, 139.
 procesos, 215.
 verbal, 219, 220.
Percepción
 concreta, 227, 229.
 del niño retrasado mental, 259.
 su naturaleza, 227.
 visual, 12, 75, 227.
Personalidad
 autoestima, 136, 152, 226, 297, 298.
 del niño anormal, 306, 324, 365.
 del niño ciego, 18, 107, 110, 199, 228.
 del niño retrasado mental, 93-95, 134,
 136, 143, 226, 245, 255, 292, 296-299,
 301.
 estructura, 18, 45, 110, 143, 255, 256, 296,
 299, 301, 310, 336.
Poliglotía, 233, 353.
Pronóstico, 25, 279, 336, 338.
Psicastenia, 304.
Psicología
 clínica, 328, 329.
 de la infancia difícil, 152, 349.
 de la personalidad, 103.
 del niño ciego, 38, 78, 94-95, 99, 104, 106-
 108, 112.
 del niño sordomudo, 108, 233.
 estructural, 166, 251, 262, 263.
 individual, 38, 41-44, 103, 172, 179.
 normativa, 328.
 patopsicología infantil, 151.
 sus leyes, 215.
Psicopatía, 21, 22, 39, 165, 190, 211, 294,
 301-307, 312, 322.
Psicotécnica, 111.

R

Reacción
 de la personalidad, 135, 296.
 habitual, 217.
 instintiva, 217.
 primitiva, 291, 296-298.
Reflejo del objetivo, 16, 38, 51, 109, 174.
Reflexología, 52, 57, 212.
Representación
 auditiva, 227.
 concreta, 227, 229.
 en los ciegos, 79, 199, 227, 228.
 espacial, 199, 227, 259.
 su insuficiencia, 227, 229.
 visual, 227.
Retraso mental, 92, 131, 133, 189, 190, 190,
 202, 253, 256.

S

Sensación, 63, 88, 113, 222.
Sensualismo, 228.
Sentido
 de inferioridad, 18, 19, 43, 44, 55, 104,
 194.
 séptimo de los ciegos, 79.
 sexto de los mudos, 79, 227.

T

Tacto
 entrenamiento, 37, 76-77, 227.
Teoría evolutiva, 283, 284.
Terapia
 causal, 223, 308.
 psicoterapia, 299, 310, 311, 312.
 sintomática, 223.
Tipología, 284, 285.

Z

Zona de desarrollo próximo, 365, 370.

Índice cronológico de los escritos de Vygotski incluidos en los seis tomos de las Obras Escogidas*

	<u>Tomo</u>
 1924	
Defecto y compensación (1927)	5
Metodología de investigación en reflexología y psicología (1926)	1
Principios educativos de los niños físicamente anormales (1925)	5
Prólogo al libro de Lazurski «Psicología general y experimental» (1925)	1
Sobre la psicología y pedagogía de la deficiencia infantil (1972)	5
 1925	
La conciencia como problema de la psicología del comportamiento	1
Principios de educación social del niño sordomudo (inéd.)	5
 1926	
Prólogo al libro de Thorndike «Principios de enseñanza basados en la psicología»	1
Sobre el artículo de Koffka «La introspección y el método de la Psicología»	1
 1927	
El significado histórico de la crisis de la Psicología (inéd.)	1

* N.E.E. La cronología se ha establecido como sigue: Bajo la rúbrica del año correspondiente figuran las obras que fueron escritas en ese año. En el caso de que la obra se publicara en el mismo año en que fue escrita, aparece tal cual. En el caso de que hubiera discrepancia entre la fecha del manuscrito y la fecha de publicación, el año de publicación figura entre paréntesis. Por último, en el caso de que la obra haya permanecido inédita hasta la edición de estas Obras, se hace constar entre paréntesis. Para realizar esta cronología hemos consultado la identificación que de todos los trabajos se hacen en la edición rusa de cada tomo, que el lector interesado encontrará a su aparición en castellano.

Exceptuando los incluidos en el primero y segundo tomo, la traducción de los títulos de los trabajos es provisional y puede sufrir modificaciones en el momento de su aparición.

1928	
Anomalías en el desarrollo cultural del niño (1929)	5
Comentarios a los resultados del congreso	5
Comentarios sobre las intervenciones de P. D. Mernienko, P. O. Efrus y A. M. Chervina (1929)	5
El desarrollo de los niños difíciles y su estudio	5
La infancia difícil (inéd.)	5
Metodología de investigación sobre los niños con retraso mental (inéd.)	5
Sobre la dinámica del carácter infantil	5
Sobre el problema del plurilingüismo en la infancia (1935)	3
1929	
Principios básicos para elaborar un plan de investigación paidológica en el ámbito de la infancia difícil	5
Problemas básicos de la defectología moderna	5
1930	
Artículo de introducción al libro de K. Bühler «Ensayo sobre el desarrollo espiritual del niño»	1
Desarrollo cultural del niño con anomalías y difícil de educar	5
El instrumento y el signo en el desarrollo del niño (inéd.)	6
El método instrumental en psicología (1960)	1
Prólogo al libro de Köhler «Investigaciones sobre el intelecto de los monos antropomorfos»	1
La psique, la conciencia, el inconsciente	1
Sobre el desarrollo lingüístico y la educación del niño sordomudo (inéd.)	1
Sobre los sistemas psicológicos (inéd.)	1
1931	
La colectividad como factor de desarrollo en los niños anormales (inéd.)	5
Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil (1936)	5
Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1960)	3
Paidología del adolescente (en esta obra se publica parcialmente)	4
El problema de los procesos compensatorios en el desarrollo de los niños mentalmente retrasados (inéd.)	5
Prólogo al libro de A. N. Leóntiev «Desarrollo de la memoria»	1
Prólogo al libro de Tsvéfel «Ensayo sobre las particularidades comporta- mentales y educativas de los niños sordomudos»	5

1932

Conferencias sobre psicología (1960)	2
Psicología de la creación del actor (1936)	6
El primer año (inéd.)	4
El problema de la edad (inéd.)	4
Prólogo al libro de Grachova «Educación y enseñanza del niño con graves retrasos»	5

1933

La crisis del primer año (inéd.)	4
La crisis de los tres años (inéd.)	4
La crisis de los siete años (inéd.)	4
Doctrina de las emociones. Investigación histórico-psicológica (inédito, escrito entre 1931 y 1933)	6
El problema de la conciencia (1968)	1

1934

Pensamiento y lenguaje	2
El problema del desarrollo en la psicología estructural. Estudio crítico	1
El problema del retraso mental (1935)	5
La psicología y la doctrina de la localización de las funciones psíquicas superiores	1

Escritos sin datar

La defectología y la doctrina del desarrollo y educación del niño anormal ..	5
Fundamentos para el trabajo con niños retrasados mental y físicamente	5
Moral insanity	5
El niño ciego	5
Verificación experimental de los nuevos métodos de enseñanza de niños sordomudos	5

APRENDIZAJE

1. Mújina, V.
Psicología de la edad preescolar.
2. Huerta, E., y Matamala, A.
Programa de reeducación para dificultades en la escritura.
Manual para el reeducador, maestro y padres.
3. Huerta, E., y Matamala, A.
Programa de reeducación para dificultades en la escritura.
Cuaderno 1: Discriminación de fonemas y grafemas en palabras con sílabas directas.
4. Huerta, E., y Matamala, A.
Programa de reeducación para dificultades en la escritura.
Cuaderno 2: Aprendizaje de sílabas cerradas.
5. Huerta, E., y Matamala, A.
Programa de reeducación para dificultades en la escritura.
Cuaderno 3: Aprendizaje de grupos consonánticos.
6. Huerta, E., y Matamala, A.
Programa de reeducación para dificultades en la escritura.
Cuaderno 4: Fichero de ortografía visual:
100 palabras fundamentales.
7. Huerta, E., y Matamala, A.
Programa de reeducación para dificultades en la escritura.
Cuaderno 5: Nivel avanzado.
8. Schaffer, H. R.
El desarrollo de la sociabilidad.
9. Kamii, C.
El número en la educación preescolar.
10. Cervera, M., y Feliú, H.
Asesoramiento familiar de educación infantil.
11. Taylor, A., y Sluckin, W.
Introducción a la psicología.
12. Kamii, C., y DeVries, Rh.
La Teoría de Piaget y la educación preescolar.
13. Luria, A. R.
Conciencia y lenguaje.
15. S. Psicopedagógicos M. de Sant Boi y Sant Just Desvern
Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial:
pautas de la observación
16. Perret-Clemon, A. N.
La construcción de la inteligencia en la interacción social.
18. Toro, J., y Cervera, M.
T.A.L.E. (Test de aprendizaje de la lectoescritura). Incluye material.

19. **Milaret, G.**
Las matemáticas: cómo se aprenden, cómo se enseñan.
20. **Benlloch, M.**
Por un aprendizaje constructivista de las ciencias.
21. **Schaffer, H. R.**
El mundo social del niño.
22. **Elkonin, D. B.**
Psicología del juego.
23. **Brunet, O., y Lezine, I.**
El desarrollo psicológico de la primera infancia.
(Manual para el seguimiento del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los seis años.)
24. **Jaulin-Mannoni, F.**
La reeducación del razonamiento matemático.
25. **Rivière, A.**
La psicología de Vygotski.
26. **Lautrey, J.**
Clase social, medio familiar e inteligencia.
27. **Graves, N. J.**
La enseñanza de la geografía.
28. **DelVal, J.**
La psicología en la escuela.
29. **Kamii, C.**
El niño reinventa la aritmética.
30. **Pozo, J. I.**
Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal.
31. **Rogers, C.**
Psicología social de la enseñanza.
32. **Christensen, A. L.**
El diagnóstico neuropsicológico de Luria.
33. **Toesca, Y.**
El niño de 2 a 10 años.
35. **Wallon, H.**
Psicología y educación del niño.
36. **Varios**
Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica.
Actas II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación.
37. **Levine, R. A., y White, M. I.**
El hecho humano.
38. **Nikitin, B.**
Juegos inteligentes.
La construcción temprana de la mente a través del juego.

39. Doumanis, M.
Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos.
40. Kamii, C., y DeVries, R.
Juegos colectivos en la primera enseñanza.
Implicaciones de la teoría de Piaget.
41. Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de Tarrasa
Pruebas pedagógicas graduadas para preescolar y ciclo inicial. Manual.
42. Baroody, A. J.
El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial.
43. Wallace, B.
La educación de los niños más capaces.
Programas y recursos didácticos para la escuela.
44. Duckworth, E.
Cómo tener ideas maravillosas
y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender.
45. Schaffer, H. R.
Interacción y socialización.
46. Smith, C. B., y Dahl, K. L.
La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo.
47. Carretero, M.; Pozo, J. I., y Asensio, M.
La enseñanza de las ciencias sociales.
48. Maza Gómez, C.
Sumar y restar.
49. Inizan, A.
Cuándo enseñar a leer.
50. Monson, D. L., y McClenathan, D. K.
Crear lectores activos.
51. Johnston, P. H.
La evaluación de la comprensión lectora.
52. Tough, J.
Lenguaje, conversación y educación.
53. Meisels, S. J., y Wiske, M. S.
Inventario de Detección Temprana (niños de cuatro a seis años).
54. Meisels, S. J.; Atreya, E., y Olson, K. A.
Inventario de Detección Temprana (niños de tres años).
55. White, M., y Pollack, S.
La transición cultural.
56. Condemarín, M., y Chadwick, M.
La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas (Manual).
57. Condemarín, M., y Chadwick, M.
Dame la mano.
Libro de trabajo para los usos de la escritura.
58. Alvermann, D. E.; Dillon, D. R., y O'Brien, D. G.
Discutir para comprender.

59. Harms, T., y Clifford, R.
Escala de valoración del ambiente en la infancia temprana.
60. Baumann, J. F.
La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula).
61. Fernández Enguita, M.
Juntos pero no revueltos.
Ensayos en torno a la reforma de la educación.
62. Smith, F.
Para darle sentido a la lectura.
63. Condemarin, M., y Milicic, N.
Test de Cloze. Aplicaciones Psicopedagógicas.
64. Seddon, M.; Kress, R. A., y Pikulski, J.
Técnicas de evaluación informal de la lectura. Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula.
65. Heimlich, J. E., y Pittelman, S. D.
Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula.
66. Bagbhan, M.
La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años).
67. Auzias, M.
Niños diestros, niños zurdos.
68. García Sánchez, J. N.; Cantón Mayo, I., y García Solís, M.
Cómo intervenir en la escuela. Guía para profesores.
69. Huerta, E., y Matamala, A.
Programa de estimulación de la comprensión lectora. Manual.
70. Huerta, E., y Matamala, A.
Programa de estimulación de la comprensión lectora. Cuaderno 1.
71. Huerta, E., y Matamala, A.
Programa de estimulación de la comprensión lectora. Cuaderno 2.
72. Alvarez, M.; Alvarez, A.; Cañas, A.; Jiménez, S., y Petit, M. J.
Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años.
73. Cooper, D. J.
Cómo mejorar la comprensión lectora.
74. Vygotski, L. S.
Obras escogidas. Tomo I.
75. Fredericks, A. D., y Taylor, D.
Los padres y la lectura. Un programa de trabajo.
76. Lloréns Molina, J. A.
Comenzando a aprender química. Ideas para el diseño curricular.
77. Saegesser, F.
Los juegos de simulación en la escuela.
78. Maza Gómez, C.
Multiplicar y dividir.
A través de la resolución de problemas.

79. Cervera, M.; Toro, J.; Gratacós, M. L.; de la Osa, N.,
y Pons, M. D.
T.A.L.E.C. Test d'anàlisi de lectura i escriptura en català.
80. Gagné, E. D.
La psicología cognitiva del aprendizaje escolar.
81. Cataldo, C. Z.
Aprendiendo a ser padres.
82. Manga, D., y Ramos, F.
Neuropsicología de la edad escolar.
83. Krasny Brown, L.
Cómo utilizar bien los medios de comunicación.
84. Kamii, C.
Reinventando la aritmética II.
85. Macnab, D. S., y Cummine, J. A.
La enseñanza de las matemáticas de 11 a 16.
86. Bronfenbrenner, U.
*La educación de los niños en dos culturas:
Comparaciones entre los Estados Unidos y la ex-Unión Soviética.*
87. Flavell, J. H.
El desarrollo cognitivo (Nueva edición revisada).
88. Tetzchner, S. von, y Martinsen, H.
*Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas
técnicas para la comunicación.*
89. Whimbey, A., y Lochhead, J.
Comprender y resolver problemas.
90. Brissiaud, R.
*El aprendizaje del cálculo. Más allá de Piaget
y de la teoría de los conjuntos.*
91. Vén guer, L., y Vén guer, A.
*Actividades inteligentes. Jugar en casa con nuestros
hijos en edad preescolar.*
92. Wertsch, J. V.
Voces de la Mente.
- Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada.*
93. Rodrigo, M.^a José; Rodríguez, A., y Marrero, J.
Las teorías implícitas.
94. Vygotski, L. S.
Obras escogidas. Tomo II.
95. Ruiz Pérez, L. M.
Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollos de habilidades.
96. Schaffer, H. R.
*Decisiones sobre la infancia. Preguntas y respuestas que ofrece
la investigación psicológica.*

97. **Cuomo, N.**
La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?
98. **Corral Iñigo, A.**
Capacidad mental y desarrollo.
99. **Barnes, D.**
De la comunicación al currículo.
100. **Lacasa, P.**
Aprender en la escuela, aprender en la calle.
101. **Claxton, G.**
Educación mentes curiosas.
102. **Soto, P.; Sebastián, M.^a V., García, E., y Amo, T. del**
Las categorías y sus normas en castellano.
103. **Bautista García-Vera, A.**
Las nuevas tecnologías en la capacitación docente.
104. **Vitale, B.**
La integración de la informática en el aula.
105. **Sebastián, M.^a Victoria**
Aprendizaje y memoria a lo largo de la historia.
106. **De la Garza, M.^a Teresa**
Educación y Democracia.
107. **Huerta, E., y Matamala, A.**
Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras.
108. **Huerta, E., y Matamala, A.**
Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras.
Actividades y Juegos Integrados de Lectura (A.J.I.L.). Cuaderno 1.
109. **Huerta, E., y Matamala, A.**
Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras.
Actividades y Juegos Integrados de Lectura (A.J.I.L.). Cuaderno 2.
110. **Huerta, E., y Matamala, A.**
Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras.
Actividades y Juegos Integrados de Lectura (A.J.I.L.). Cuaderno 3.
111. **Huerta, E., y Matamala, A.**
Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras.
Actividades y Juegos Integrados de Lectura (A.J.I.L.). Cuaderno 4.
112. **Hinde, R. A., y Groebel, J.**
Cooperación y conducta prosocial.
113. **De Marinis, D., y Colman, O.**
Educación Sexual.
Orientaciones didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria.
114. **Jahoda, G.**
Encrucijadas entre la cultura y la mente.

115. **Vygotski, L. S.**
Obras escogidas. Tomo III.
116. **Lacárcel, J.**
Psicología de la música y educación musical.
117. **Kamii, C.**
Reinventando la aritmética III.
118. **Gordo López, A. J., y Linaza, J. L.**
Psicologías, discursos y poder (PDP).
119. **Fivush, R., y Hudson J. A.**
Conocimiento y recuerdo en la infancia.
120. **M. Carretero**
Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia.
121. **Varios autores**
Leer y escribir con sentido.
122. **Vygotski, L. S.**
Obras escogidas. Tomo IV.
123. **Devis Devis, J.**
Educación física, deporte y curriculum.
124. **Vieiro, P.; Peralbo, M., y García, J. A.**
Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura.
125. **Bruner, J.**
La cultura puerta de la educación.
126. **Benlloch, M.**
Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias
127. **Marugán, M., y Román, J.-M.**
Aprendo si relaciono
128. **Lacasa, P.**
Familias y escuelas
129. **Vygotski, L. S.**
Obras escogidas. Tomo V. Fundamentos de defectología

