

LEV SEMIÓNOVIC VYGOTSKI

Obras Escogidas

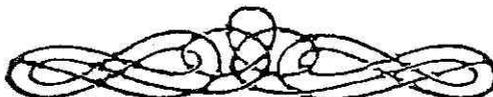


*Comisión editorial para
la edición en lengua rusa
(Academia de Ciencias Pedagógicas
de la URSS)*

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



MAURICIO LÓPEZ C.

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. Bédjterev, 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. Bértsev (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 distingue 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. Birilióv (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 —ates-tigua— 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 (térmico) 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. Krogius⁵, 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-filantropica 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 compete 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 «dúo» 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 vacío». 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'Épée⁹ 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

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.

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 nexo 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

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 *Biriliou, 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 Biriliou en la valoración de las divergencias entre A. N. Scherbina y V. G. Korolenko sobre la vida interior de un niño ciego.

⁴ *Lagovski, 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 *Kroguius, August 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.