

LEV SEMIÓNOVIC VYGOTSKI

Obras Escogidas

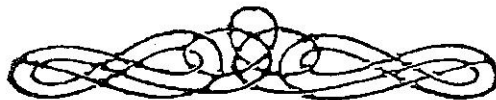


*Comisión editorial para
la edición en lengua rusa
(Academia de Ciencias Pedagógicas
de la URSS)*

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. VIASOVA y G. L. VYGÓDSKAIA

Secretario del Consejo de Redacción:
L. A. RADZIJOVSKI



MAURICIO LÓPEZ C.

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 al lenguaje es una metamorfosis, una transformación cualitativa de una forma en otra, así el lenguaje del niño sordomudo y el pensamiento del imbécil 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 rodco 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 —había 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 bímembre «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, *pör 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 inmanente 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 manojito 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. Lindworsky¹⁹ 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 *seudopsicopatía*, del *seudodefecto* (*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 *seudopsicopatía*.

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 practicopedagógica, se reduce a la insuficiencia del desarrollo del aparato motor del niño. Se denomina de diversos

modos a esta forma de defectividad infantil. Dupré³² 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. Nadoleczny²⁵, 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» («odarionnost») 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 dactilografía, 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 mnemotecnia rudimentaria e instintiva sui generis; en la escuela habría que introducir la mnemotecnia 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 (ibídem, 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 pedagogicosocial.

En rigor, ¿acaso puede la pedagogía organizar su labor sobre la base de una tarea tan puramente negativa («que 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 Krünel 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 sobrevaloración 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 *Krünegel, 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 *Rossolimo, 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.

⁸ *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 austríaco. Fundó la escuela de psicología individual (psicología de la personalidad). Se separó de la escuela de Freud, de la que disentía 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). Eminentísimo 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 *Bürklern, 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, Mijaíl Ósipovich* (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 Fyguéniévna* (1888-?). Psicóloga y pedagoga soviética. Trabajó en la escuela-santuario 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 Sürtzburgo. 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.