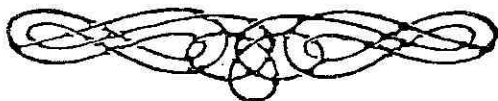


LEV SEMIÓNOVIC VYGOTSKI

Obras Escogidas

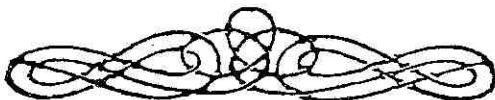


*Comisión editorial para
la edición en lengua rusa
(Academia de Ciencias Pedagógicas
de la URSS)*

Director:
A. V. ZAPORÓZHETS

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

Secretario del Consejo de Redacción:
L. A. RADZIJOVSKI



MAURICIO LÓPEZ C.

El defecto y la compensación¹

1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las investigaciones experimentales a las que nos referimos antes y que mostraron que la reacción puede ganar en intensidad y rapidez en presencia de excitaciones que le signifiquen oposición y obstáculo, pueden considerarse simultáneamente tanto fenómenos de la dominante, como fenómenos de supercompensación. L. L. Vasíliev y yo describimos estos fenómenos con el nombre de procesos dominantes (V. Bétjerev¹¹, L. L. Vasíliev, 1926; L. S. Vygoski, 1982). V.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* * *

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

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

Notas de la edición rusa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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